

Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura



ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL E/LE EN COSTA DE MARFIL: EL USO DE LA LENGUA META EN EL CURSO INICIAL

Tesis doctoral

Bi Drombé DJANDUÉ

Director

Dr. José Luis ORTEGA MARTIN

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Universidad de Granada

Granada, 2012

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Bi Drombé DJANDUÉ
D.L.: GR 2252-2012
ISBN: 978-84-9028-172-7



Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

**ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL E/LE EN
COSTA DE MARFIL: EL USO DE LA LENGUA
META EN EL CURSO INICIAL**

Bi Drombé DJANDUÉ

Director

Dr. José Luis ORTEGA MARTIN

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Universidad de Granada

Granada, 2012

D. José Luis ORTEGA MARTÍN

Director de la Tesis : **Enseñanza-aprendizaje del E/LE en Costa de Marfil: el uso de la lengua meta en el curso inicial**

de la que es autor D. **Bi Drombé DJANDUE**

Programa de Doctorado: **Didáctica de la Lengua y la Literatura**

AUTORIZA la presentación de la referida Tesis para su defensa y mantenimiento de acuerdo con lo previsto en el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, emitiendo el siguiente informe:

El trabajo realizado por el doctorando puede calificarse de excelente, pues cumple, con creces, los requisitos de un trabajo de investigación riguroso. Al cubrir todos los aspectos necesarios que conforman una Tesis Doctoral, en este caso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera, y ser un tema relevante y vigente, puedo afirmar que el Trabajo está en disposición de ser defendido ante un Tribunal dado el rigor de su fundamentación teórica, la calidad del método empleado y las propuestas que realiza en base a los resultados que obtiene tras encuestar a casi dos mil participantes.

Y para que conste y surta sus efectos en el expediente correspondiente, expido la presente en

Granada, 19 de marzo de 2012.

Fdo.:

La defensa pública de esta Tesis fue el 27 de abril de 2012

En la Facultad de Ciencias de la Educación

Y obtuvo un sobresaliente cum laude.

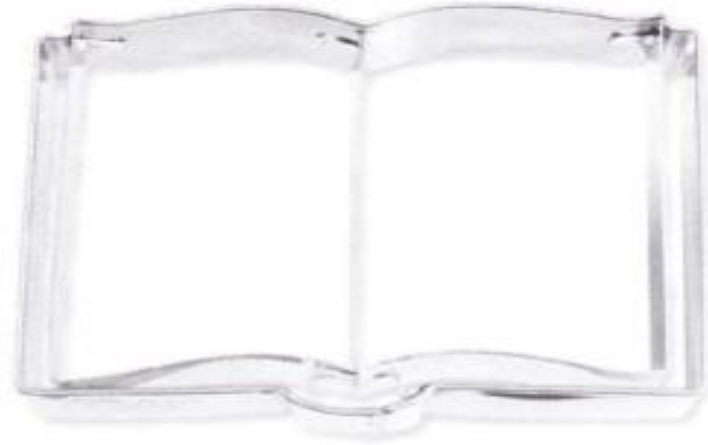
Agradezco de todo corazón:

- ❖ A la **Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)**, por haber posibilitado la realización del mejor de mis sueños: terminar en España lo que comencé en mi tierra.
- ❖ Al conjunto de los profesores y profesoras del **Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, por cuanto me han permitido aprender en tan poco tiempo y en un ambiente tan grato y humano.
- ❖ Al profesor **José Luis Ortega Martín**: sus cualidades humanas y profesionales han hecho de los casi tres años de trabajo bajo su dirección un aprender en valores y en conocimientos. Y cada decisión que ha tomado, y cada material sugerido, ha supuesto un valor añadido para esta Tesis.
- ❖ A los profesores de la **sección de Español del Departamento de Lenguas de la Escuela Normal Superior de Abidján** y a la **señora Doumouya Amenan Thérèse** y sus colaboradores de la **Pedagogía**, por su amable acogida y su apreciable contribución a esta empresa investigadora.
- ❖ A todos mis **amigos y colegas profesores y profesoras de E/LE** que han colaborado generosamente a la aplicación de las encuestas en Costa de Marfil, haciendo posible un estudio que no podía prescindir del trabajo de campo.

A mi madre, *Gouzan Lou Gonézié Antoinette*

Y a mi esposa, *Nyamién Alexandra Rachel*

Índice general



Esta Tesis comprende nueve capítulos distribuidos entre cuatro partes. La primera parte consta de dos capítulos que marcan las líneas principales del estudio e introducen al lector en el contexto educativo de Costa de Marfil donde el español ocupa un lugar ya bien delimitado y firme, con sus retos y esperanzas. Con el lugar y el papel de la lengua materna como telón de fondo, la segunda parte revisa y desarrolla en tres capítulos las teorías elaboradas a lo largo del tiempo en torno al uso de la lengua meta como herramienta imprescindible para una enseñanza y un aprendizaje eficaz de la lengua extranjera. En la tercera parte, que contiene los últimos cuatro capítulos, se describe todo el proceso de la investigación empírica para luego exponer los resultados, sacar las conclusiones y proponer reformas y recetas didácticas y pedagógicas susceptibles de aumentar el flujo de lengua extranjera en el curso inicial marfileño de E/LE. Finalmente, la cuarta y última parte de la Tesis recoge el conjunto de fuentes y materiales utilizados para llevar a cabo el estudio, así como diferentes índices para facilitar el manejo del volumen.

El "libro abierto" es de Google imágenes, consultado el 23 de febrero de 2012.

SIGLAS Y ACRÓNIMOS	xi
Estructuras u organismos españoles e internacionales	xi
Sistema educativo de Costa de Marfil	xi
Las lenguas y su enseñanza y aprendizaje	xiii
Siglas en las referencias bibliográficas	xiii
Siglas y acrónimos específicos a esta investigación	xiii
PRIMERA PARTE: CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
CAPÍTULO 1: Introducción	3
1.1.1. Planteamiento del problema	5
1.1.2. Objetivos de la investigación	9
1.1.3. Hipótesis general	9
1.1.4. Metodología de la investigación	10
1.1.5. Relevancia del tema de la investigación	11
1.1.5.1. Interés científico	11
1.1.5.2. Interés personal	12
CAPÍTULO 2: Contexto socioeducativo de aprendizaje del E/LE en Costa de Marfil	15
1.2.1. Breve introducción al capítulo	17
1.2.2. El español en Costa de Marfil: estereotipos y realidades	19
1.2.3. La estructura del sistema educativo marfileño	27
1.2.4. El español en el sistema educativo marfileño	30
1.2.5. Problemas de la enseñanza-aprendizaje del E/LE en Costa de Marfil	35
1.2.5.1. Algunos problemas generales del sistema educativo	35
1.2.5.2. Algunos problemas específicos al E/LE	40
1.2.5.3. El problema metodológico	44
1.2.5.4. El enfoque comunicativo para la enseñanza del español en Costa de Marfil	52
1.2.6. Conclusión a la primera parte del estudio	59
SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO	63
CAPÍTULO 3: Posturas metodológicas sobre el lugar de la lengua materna	67
2.3.1. Puertas abiertas a la lengua materna: el método tradicional	69
2.3.2. Puertas cerradas a la lengua materna	73
2.3.2.1. El método directo	73
2.3.2.2. El enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua	75
2.3.2.3. El método audiolingüístico	76

2.3.2.4. El enfoque natural	77
2.3.3. Puerta entornada a la lengua materna	79
2.3.3.1. Los métodos humanistas o humanísticos	80
2.3.3.2. El enfoque comunicativo	82
CAPÍTULO 4: Rol de la lengua materna y uso de la lengua meta en el aula	87
2.4.1. La lengua materna en el aula de lengua extranjera	89
2.4.1.1. Argumentos en contra de su uso	90
2.4.1.2. Argumentos a favor de su uso	92
2.4.2. Las fuentes de lengua materna en las aulas marfileñas de E/LE	96
2.4.2.1. Los actores en presencia	96
2.4.2.2. Los materiales didácticos utilizados	99
2.4.2.3. El contexto de enseñanza y aprendizaje	106
2.4.3. Actividades y situaciones favorables al uso de la lengua materna	108
2.4.4. El uso de la lengua meta en el aula	113
2.4.4.1. La aportación de los naturalistas	115
2.4.4.2. La aportación de los reformadores	120
2.4.4.3. Los requisitos del aprendizaje de una lengua extranjera: exposición, producción e interacción	122
2.4.4.3.1. Stephen Krashen y la teoría del <i>input</i> comprensible	122
2.4.4.3.2. La teoría del <i>output</i> comprensible	127
2.4.4.3.3. La teoría interaccionista	129
2.4.5. Actividades y situaciones favorables al uso de la lengua meta	132
CAPÍTULO 5: El papel del profesor en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera	137
2.5.1. El profesor de lengua extranjera como animador de la clase	139
2.5.2. El primer día de clase	141
2.5.3. La diversificación de las fuentes de <i>input</i>	144
2.5.4. La variación de las actividades	147
2.5.5. Tipos de interacción en el aula	149
2.5.5.1. La interacción profesor-alumno	150
2.5.5.2. La interacción alumno-alumno	153
2.5.6. Crear y mantener un ambiente grato y motivador	157
2.5.7. Concepción del error y su gestión en el aula	164
2.5.7.1. La evolución de la concepción del error	165

2.5.7.2. La gestión del error en el aula	167
2.5.8. Conclusión a la segunda parte del estudio	170
TERCERA PARTE: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	173
CAPÍTULO 6: Metodología de la investigación	175
3.6.1. Los objetivos de la investigación	178
3.6.2. La elección del tipo y método de investigación	178
3.6.2.1. Un estudio de tipo descriptivo	180
3.6.2.2. La elección del método de investigación	182
3.6.2.2.1. El método cuantitativo	183
3.6.2.2.2. El método cualitativo	186
3.6.2.2.3. El método mixto o triangulación	190
3.6.3. La elección y elaboración del instrumento de la investigación	191
3.6.3.1. La elección del cuestionario	192
3.6.3.1.1. El cuestionario cerrado	193
3.6.3.1.2. El cuestionario abierto	194
3.6.3.1.3. El uso de cuestionarios mixtos	194
3.6.3.2. La elaboración de los cuestionarios	195
3.6.3.2.1. El cuestionario dirigido al alumnado	197
3.6.3.2.2. El cuestionario dirigido al profesorado	198
3.6.3.2.3. El cuestionario dirigido a los formadores del profesorado	199
3.6.4. Justificación de los grupos involucrados en el estudio	199
3.6.4.1. El alumnado	200
3.6.4.2. El profesorado	200
3.6.4.3. Los formadores del profesorado	201
3.6.5. La definición y justificación de las variables	201
3.6.5.1. Variables valorativas del uso de la lengua meta en general	202
3.6.5.2. Variables valorativas del uso de la lengua meta en el curso inicial de E/LE en particular	203
3.6.5.3. Variables para conocer las dificultades del alumnado y del profesorado	203
3.6.5.4. Variables para conocer los factores favorables al uso de la lengua meta	204
3.6.5.5. Variables para informar sobre las estrategias utilizadas y utilizables	206
3.6.6. La elección y descripción de la muestra	207
3.6.6.1. Tamaño de la muestra y criterio de selección	207
3.6.6.2. Descripción de la muestra	211

3.6.6.2.1. Descripción del alumnado informante	211
3.6.6.2.2. Descripción del profesorado informante	215
3.6.6.2.3. Descripción de los formadores del profesorado encuestados	218
3.6.7. La aplicación de las encuestas	218
3.6.7.1. Encuesta dirigida al alumnado	220
3.6.7.2. Encuesta dirigida al profesorado	221
3.6.7.3. Encuesta dirigida a los formadores del profesorado	223
3.6.8. Las dificultades de la investigación y las cuestiones éticas	223
3.6.8.1. Las dificultades de la investigación	224
3.6.8.1.1. Investigar en un país y una escuela en crisis	224
3.6.8.1.2. Investigar a distancia	225
3.6.8.1.3. Asperezas en el campo de trabajo	226
3.6.8.2. Las cuestiones éticas	227
3.6.9. La codificación, análisis e interpretación de los datos	230
3.6.9.1. La codificación de los datos	231
3.6.9.2. El análisis e interpretación de los datos	231
3.6.9.2.1. Análisis e interpretación de los datos cuantitativos	233
3.6.9.2.2. Análisis e interpretación de los datos cualitativos	234
3.6.10. Las condiciones de validez adoptadas	235
3.6.10.1. La validez interna	236
3.6.10.2. La validez externa	239
3.6.10.3. La confiabilidad	239
3.6.10.4. La objetividad	241
CAPÍTULO 7: Resultados de la investigación	245
3.7.1. Perfil general de los grupos informantes	249
3.7.1.1. El alumnado	249
3.7.1.2. El profesorado marfileño de E/LE	249
3.7.1.3. Los formadores del profesorado	250
3.7.2. Objetivo 1: Valoración del uso de la lengua meta por los alumnos principiantes, los profesores y los formadores del profesorado	251
3.7.2.1. Resultados relativos a la valoración general del uso de la lengua meta en el aula	253
3.7.2.1.1. VARIABLE 1: Valoración general de la importancia del uso de la lengua meta en el aula	253

3.7.2.1.2. VARIABLE 2: Valoración general del potencial motivador del uso de la lengua meta en el aula	255
3.7.2.1.3. VARIABLE 3: Valoración general de la dificultad del uso de la lengua meta en el aula	257
3.7.2.1.4. Análisis inferencial por cruces de tres variables independientes con las variables dependientes relativas a la valoración general del uso de la lengua meta en el aula	260
3.7.2.2. Resultados relativos a la valoración del uso de la lengua meta en el curso inicial de E/LE en particular	262
3.7.2.2.1. VARIABLE 4: Valoración de la importancia de usar el español en el primer nivel de E/LE (profesorado)	262
3.7.2.2.2. VARIABLE 5: Valoración del placer de usar el español en el primer nivel de E/LE	264
3.7.2.2.3. VARIABLE 6: Valoración de la importancia del uso del español en el primer nivel de E/LE (alumnado)	266
3.7.2.2.4. VARIABLE 7: Valoración del potencial motivador del uso del español para los alumnos principiantes	268
3.7.2.2.5. VARIABLE 8: Valoración de la dificultad del uso del español en el primer nivel de E/LE en particular	270
3.7.2.2.6. Análisis inferencial por cruces de tres variables independientes con las variables dependientes relativas a la valoración del uso del español en el primer nivel de E/LE en particular	273
3.7.3. Objetivo 2: Resultados relativos a las dificultades del alumnado y del profesorado para usar el español en clase	279
3.7.3.1. VARIABLE 9: Ocasiones de mayor uso de la lengua meta	281
3.7.3.2. VARIABLE 10: Opinión de los alumnos sobre su nivel en comprensión oral	284
3.7.3.3. VARIABLE 11: Opinión de los alumnos sobre su nivel en expresión oral	286
3.7.3.4. VARIABLE 12: Opinión de los alumnos sobre su nivel en comprensión lectora	288
3.7.3.5. VARIABLE 13: Opinión de los alumnos sobre su nivel en expresión escrita	289
3.7.3.6. Análisis inferencial por cruces de cuatro variables independientes con las variables dependientes relativas a la valoración de las cuatro destrezas lingüísticas	292
3.7.3.7. VARIABLE 14: Dificultades de los alumnos en cada una de las destrezas	297
3.7.3.8. VARIABLE 15: Dificultades de los profesores para usar el español en el primer nivel de E/LE	304
3.7.3.9. VARIABLE 16: Contenidos difíciles de explicar en español según los profesores	306
3.7.4. Objetivo 3: Resultados relativos a los factores favorables al uso de la lengua meta en el curso inicial	307

3.7.4.1. VARIABLE 17: Las lenguas autóctonas de los alumnos	309
3.7.4.2. VARIABLE 18: Dominio de las lenguas autóctonas por los alumnos	311
3.7.4.3. VARIABLE 19: Lengua/s hablada/s en casa por los alumnos	314
3.7.4.4. VARIABLE 20: Modo de elección del E/LE por los alumnos	317
3.7.4.5. VARIABLE 21: Actitud del alumnado hacia el E/LE	320
3.7.4.6. VARIABLE 22: Antecedentes del alumnado en E/LE	325
3.7.4.7. VARIABLE 23: Circunstancias del primer contacto con el E/LE	328
3.7.5. Objetivo 4: Resultados relativos a las estrategias utilizadas y utilizables	331
3.7.5.1. VARIABLE 24: Significado subjetivo del uso del español en clase según los profesores	333
3.7.5.2. VARIABLE 25: Estrategias que utilizan los profesores para hacerse entender por los alumnos	334
3.7.5.3. VARIABLE 26: Momento ideal para empezar a dar las clases en español	335
3.7.5.4. VARIABLE 27: Efectividad del uso frecuente del español en las aulas marfileñas de E/LE	337
3.7.5.5. VARIABLE 28: Propuestas que hacen los formadores del profesorado para mejorar la situación	338
3.7.5.6. VARIABLE 29: Estrategias que sugieren los formadores del profesorado para aumentar el uso del español en las aulas	339
CAPÍTULO 8: Conclusiones de la investigación	341
3.8.1. Objetivo n°1: Valoración del uso de la lengua meta en el aula	343
3.8.1.1. Profesores y formadores del profesorado	343
3.8.1.2. Alumnos APA y alumnos NPA	344
3.8.2. Objetivo n°2: Dificultades del alumnado y del profesorado	345
3.8.2.1. Dificultades del alumnado	346
3.8.2.2. Dificultades del profesorado	349
3.8.3. Objetivo n°3: Factores favorables al uso de la lengua meta en el curso inicial	350
3.8.4. Objetivo n°4: Estrategias utilizadas o utilizables por los profesores	352
CAPÍTULO 9: Propuestas para aumentar el uso del E/LE en el curso inicial	357
3.9.1. Otros factores favorables al uso del español en el curso inicial de E/LE	359
3.9.1.1. En relación al objeto del aprendizaje	359
3.9.1.2. En relación al profesorado de E/LE	364
3.9.2. El profesorado y su formación y evaluación	366
3.9.2.1. La formación inicial	367
3.9.2.2. La formación continua	369

3.9.2.3. La investigación de la propia docencia	370
3.9.2.4. La evaluación del profesorado	373
3.9.3. El aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje	380
3.9.3.1. Mejorar las condiciones físicas y los materiales de aprendizaje	381
3.9.3.2. La cuestión de las primeras lecciones	383
3.9.3.3. La presentación del aula	389
3.9.3.4. Fomentar el trabajo cooperativo	391
3.9.3.5. Usar juegos y soportes didácticos	393
3.9.3.5.1. El uso de juegos didácticos	394
3.9.3.5.2. El uso de soportes didácticos	401
3.9.3.6. Propuestas para fomentar la variación de las actividades	404
3.9.3.6.1. Actividades de comprensión y expresión oral	406
3.9.3.6.2. Actividades de comprensión y expresión escrita	414
3.9.3.6.3. Observaciones finales	421
CUARTA PARTE: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, ANEXOS Y APÉNDICES	423
I- Referencias bibliográficas	425
II- Anexos	445
Anexo 1. Cuestionario dirigido al alumnado	447
Anexo 2. Cuestionario dirigido al profesorado	452
Anexo 3. Cuestionario a los formadores del profesorado	456
Anexo 4. Informaciones facilitadas por la Pedagogía	460
Anexo 5. Ficha de lección en la Formación Por Competencia	462
Anexo 6. Las primeras lecciones (PL) y su ordenación según 14 profesores	463
Anexo 7. Descripciones del nivel A1 de referencia	467
Anexo 8. Ubicación de Costa de Marfil en África	472
Anexo 9. Localización de los grupos étnicos	473
Anexo 10. Localización de las ciudades de la encuesta	474
Anexo 11. Mapa de Abidján	475
Anexo 12. Bipartición de Costa de Marfil de 2002 a 2011	476
Anexo 13. Una propuesta de indicadores para la evaluación de los profesores de español (traducción al francés)	477
Anexo 14. Dos ejemplos de textos ideales para estudiar con soportes didácticos	478
III- Apéndices	479
Apéndice 1. Índice de los gráficos y tablas	481
Apéndice 2- Índice de los juegos y actividades	483

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

✓ Estructuras u organismos españoles e internacionales

AECID: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

DELE: Diploma de Español Lengua Extranjera

ICEX: Instituto de Comercio Exterior

OEA: Organización de los Estados Americanos

OIF: Organización Internacional de la Francofonía

ONG: Organización No Gubernamental

ONU: Organización de las Naciones Unidas

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

UA: Unión Africana

UE: Unión Europea

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

✓ Sistema educativo de Costa de Marfil

BEPC: Brevet d'Etude du Premier Cycle (Certificado de Estudio del Primer Ciclo)

CAP/CM: Certificado de Aptitud Pedagógica para Colegios Modernos

CAPE: Certificado de Aptitud Pedagógica para la Enseñanza Secundaria

CAP/PC: Certificado de Aptitud Pedagógica para Profesores de Colegios

CAP/PL: Certificado de Aptitud Pedagógica para Profesores de Liceo

CE: Consejo de Enseñanza

CE1/CE2: Curso Elemental 1º año/Curso Elemental 2º año

CEPE: Certificado de Estudios Primarios Elementales

CM1/CM2: Curso Medio 1º año/Curso Medio 2º año

COGES: Comités de Gestión

CPI/CP2: Curso Preparatorio 1º año/Curso Preparatorio 2º año

CPU: Curso Preparatorio Único

DEA: Diploma de Estudios Avanzados

DEUG II: Diploma de Estudios Universitarios Generales

DUEL: Diploma Universitario de Estudios Literarios

ECM: Educación Cívica y Moral

ENS: Escuela Normal Superior

FLASH: Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines (Facultad de Letras, Artes y Ciencias Humanas)

FPC/EPC: Formación Por Competencias o Enfoque Por Competencias

FESCI: Fédération Etudiantine et Scolaire de Côte d'Ivoire (Federación Estudiantil y Escolar de Costa de Marfil)

LV1: Lengua Viva 1

LV2: Lengua Viva 2

MEECI: Mouvement des Elèves et Etudiants de Côte d'Ivoire (Movimiento de los Estudiantes y Alumnos de Costa de Marfil)

MEN: Ministerio de Educación Nacional

MESRS: Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (Ministerio de Enseñanza Superior e Investigación Científica)

METFP: Ministerio de Enseñanza Técnica y Formación Profesional

PP: Profesor Principal

PPO: Pedagogía Por Objetivos

RESEN: Rapport d'Etat du Système Educatif National (Informe de Estado del Sistema Educativo Nacional)

SAPEP: Servicio Autónomo para la Promoción de la Enseñanza Privada

UFR LLC: Unité de Formation et de Recherche Littératures, Langues et Civilisations (Unidad de Formación e Investigación Literaturas, Lenguas y Civilizaciones)

UP: Unidad Pedagógica

✓ **Las lenguas y su enseñanza y aprendizaje**

E/A: Enseñanza-Aprendizaje

E/LE: Español Lengua Extranjera

GU: Gramática Universal

L1/LM: Primera Lengua o Lengua Materna

L2/LE: Segunda Lengua o Lengua Extranjera

MCER: Marco Común Europeo de Referencia

✓ **Siglas en las referencias bibliográficas**

SF: Sin Fecha

SL: Sin Lugar

sp: sin página

✓ **Siglas y acrónimos específicos a esta investigación**

APA: Antiguos Principiantes Absolutos

GPG: Gramática, en Parejas, en Grupos

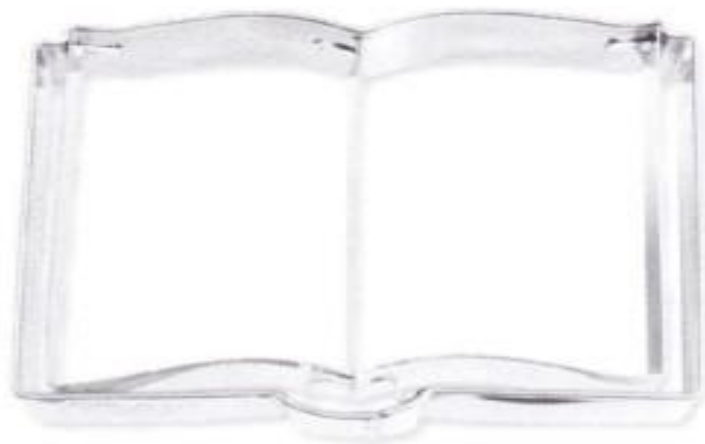
NPA: Nuevos Principiantes Absolutos

PGG: en Parejas, en Grupos, Gramática

PL: Primeras Lecciones

PRIMERA PARTE

CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN



La situación del español en esta zona del continente, y concretamente en Senegal y en Costa de Marfil, experimenta un auge sin precedentes y sin comparación posible con el resto de los países africanos. Si se toma como referencia el dato referente a la población de uno y otro país (10 y 18 millones de habitantes respectivamente), resulta aún más sorprendente que sólo estos dos países acaparen el 66% de la demanda total de español en África. El futuro del español en esta área geográfica concreta se antoja enormemente prometedor, si bien no está exento de retos igualmente ingentes: sin una estabilidad política, económica y social que asegure la calidad de vida de los habitantes de estos países y garantice la continuidad del acceso a la educación a largo plazo, la expansión potencial del español en África seguirá revistiendo un carácter tan frágil como el de la esperanza de vida de la inmensa mayoría de los habitantes de estos países.

(López y García, 2007, p.57)

CAPÍTULO 1

Introducción

1.1.1. Planteamiento del problema

1.1.2. Objetivos de la investigación

1.1.3. Hipótesis general

1.1.4. Metodología de la investigación

1.1.5. Relevancia del tema de la investigación

1.1.5.1. Interés científico

1.1.5.2. Interés personal

1.1.1. Planteamiento del problema

Existen diversos contextos y situaciones de enseñanza y aprendizaje de una lengua no materna. Puede ser en un ambiente natural, inmerso en la cultura de la lengua meta, en un contexto formal e institucional como la escuela o combinando las dos modalidades; puede ser en una situación de aula monolingüe o en una situación de aula plurilingüe. En todos estos contextos y situaciones el uso de la lengua meta no supone el mismo reto aunque constituye en todos los casos un factor esencial para un aprendizaje eficaz.

El uso de la lengua meta en el aula es una de las realidades más representativa de la buena práctica en la enseñanza de lengua extranjera (LE) (García Mata, 2008, p.109) y, sin embargo, una de las dificultades que se expresan con especial fuerza en los niveles iniciales de aprendizaje. Para Nussbaum (1991), la observación sistemática de clases de LE, sobre todo en niveles de aprendices principiantes, muestra que la lengua materna (LM) se usa sobre todo como vehículo de regulación de la enseñanza-aprendizaje (E/A) y de las relaciones afectivas y que, por ello, ocupa un espacio cualitativo y, a veces, cuantitativo superior al de la LE.

Naturalmente, al alumno principiante le cuesta siempre emplear el nuevo idioma y entender lo que dice el docente si éste lo utiliza; pero para el mismo docente, si no es nativo, un uso oral continuo de la lengua que enseña tiene un precio, por ser menos cómodo que leer y escribir. No es de extrañar, pues, que a lo largo de los siglos las polémicas sobre la enseñanza de LE no hayan girado únicamente en torno al tratamiento de la gramática, sino que se hayan planteado también en términos de *lengua materna SÍ* o *lengua materna NO* y, de resultas, de *profesor nativo/profesor no nativo* (Sánchez, 1992; Texidor, Reyes y Cisneros, 2007). El tiempo nos enseñará que en este terreno, igual que en otros, la sabiduría se sitúa en la vía media y que tanto el exceso como la carencia son negativos.

La polémica suscitada por la dicotomía *nativo/no nativo* aplicada a los profesores de LE se concluye casi siempre por un empate entre ambos perfiles, porque tanto el profesor nativo como el no nativo disponen de recursos para que su actividad logre el éxito esperado (Lakatos y Ubach, 1995; Martín, 1999). Pero parece aceptada la idea de que el profesor no nativo tiene cierta ventaja en los niveles inferiores (Madrid, 2004) si comparte la primera lengua (L1) de los alumnos porque, habiendo recorrido el mismo camino de aprendizaje, sabrá guiarlos mejor. En estos niveles de aprendizaje, conocer la LM de los discentes puede ser también de gran utilidad para el profesor nativo en una situación de aula monolingüe.

Con todo, y por mucho que se admita, en el marco de la enseñanza comunicativa de las lenguas, que el profesor pueda recurrir a la L1 de los alumnos para explicar aspectos complejos de la lengua meta, el empleo frecuente de ésta en el aula se lleva la preferencia de los especialistas al considerarse como elemento valioso para el aprendizaje (Lamas, 2000, p.106). Penny Ur (1996) ilustra esta postura mayoritaria observando que “el desarrollo de la habilidad auditiva produce aprendizaje subconsciente ya que cuando el estudiante escucha el material adecuado está expuesto no sólo a escuchar, [sino que también] adquiere información vital de gramática, vocabulario y pronunciación.” (citada por Risco, 2008, p.183)

Pero las virtudes inherentes al uso de la lengua meta en clase se entienden no sólo de acuerdo con la hipótesis del *input* comprensible (Krashen, 1985) en lo que toca a las destrezas de recepción, sino que también se manifiestan en las habilidades de producción en sintonía con la teoría del *output* comprensible (Swain, 1985). Se desprende de todo lo anterior que si la presencia de la LM en el aula no representa a priori un obstáculo a la asimilación de la LE, su uso abusivo sí lo constituye: la norma ha de ser entonces el uso del idioma de aprendizaje y la excepción el recurso a la L1.

En la enseñanza media de Costa de Marfil, uno de los retos en la aplicación del enfoque comunicativo es el uso del español en todos los niveles y particularmente en el curso inicial. No son pocos los profesores que imparten buena parte de sus clases en francés, exponiendo a los alumnos a un *input* muy diluido. Los motivos son diversos: su propia formación profesional y su dominio de la lengua, los materiales disponibles, el sistema escolar en que operan y las reacciones de los alumnos, su nivel educativo y sus características individuales, las formas de comunicación priorizadas en el aula, el tipo de actividades, etc. (Nussbaum, 1991).

Aludir al francés como LM para los alumnos marfileños de E/LE puede discutirse sin resultar inaceptable. El término “lengua materna” hace referencia a varias situaciones: el o los idiomas que hemos aprendido primero; el o los idiomas con los que nos identificamos o con el que nos identifican los demás; el idioma que mejor hablamos y que más usamos; el primer idioma (UGT, 2003-2009). En su definición de lo que es una LM, Bloomfield (1933) se atiene al principio del orden de adquisición según el cual LM equivale a L1; Dubois *et al.* (1973) privilegian por su parte el principio de competencia gramatical y metalingüística (citados por Martín, 1999, pp.433-434). Como sucede en todos los países francófonos de África donde el francés “compite” con decenas de lenguas autóctonas, para muchos niños marfileños tanto el

criterio de competencia como el del orden de adquisición, o ambos a un tiempo, pueden justificar que esta lengua se considere su LM, pues lo suelen hablar más y mejor que la/s etnia/s de sus genitores (Brou-Diallo, 2011). El francés es la lengua heredada de la colonización y convive en Costa de Marfil con unas 60 lenguas locales (Perrin, 1980; Koné, 2005; Koffi, 2009), pero es la lengua usada preferentemente en los medios de comunicación, en la enseñanza, en la administración pública y en todos los actos oficiales.

L'article 1er de la Constitution de 1960 a fait du français la seule langue officielle du pays, avec les buts assignés de servir de vecteur à l'unité et à l'identité nationale contre les particularismes locaux, de promouvoir le développement technologique et d'insérer le pays dans les grands courants d'échanges internationaux. C'est la langue des institutions politiques, de l'administration et de la fonction publique, de la justice, des moyens de formation, d'information et de culture. (Perrin, 1980, p.8)

Cuarenta años más tarde, la nueva Constitución de la segunda República, en el cuarto párrafo de su Artículo 29, reafirma esta postura y papel del francés resumiéndolos también a un lacónico “La langue officielle est le français”. Pero más allá del marco reducido de este estudio, nos parece que los africanos en general y los marfileños en particular, conviene que dejemos ya de considerar las lenguas recibidas de la colonización como manchas extranjeras en nuestras telas culturales; las tenemos bastante asimiladas e internalizadas para que sean igualmente nuestras, medios de transmisión de lo que somos y de nuestra peculiar cosmovisión. Es ésta una voz que se une a la de otro marfileño, Lansana Kouyaté (Francophonie, 2009), representante especial del secretario general de la Organización Internacional de la Francofonía (OIF), que invita también a abandonar todo tipo de complejo para valorar el francés como una lengua marfileña entre otras porque así se maneja en la vida diaria:

La langue française est une de nos langues maternelles. C'est l'histoire qui crée les communautés linguistiques. On y naît et on l'assume ! Je parle français, je parle bété. Je suis francophone, je suis bétéphone. Abandonnons les complexes et fixons la langue française comme une langue ivoirienne.

En su Tesis doctoral elaborada en la Universidad Complutense de Madrid, Koné (2005) se ha interesado por cuatro de las más de 60 etnias que configuran el *panorama de la pluralidad lingüística y cultural* (Koffi, 2009) del país: el *diulá*, el *baulé*, el *beté* y el *senufó*. El análisis contrastivo detallado llevado a cabo por el investigador pone de relieve, entre otras, las dificultades fonológicas que pueden encontrar los hablantes de dichas etnias en el momento de aprender español. Pero los problemas de pronunciación y de otro tipo que en él

se señalan como esperables de un aprendiz marfileño del español no amenazan tanto a un alumnado que, teniendo ya cierto dominio del francés, aprende el español partiendo de este idioma y no “directamente” de su lengua autóctona¹. Muchos de estos problemas serían más patentes, en cambio, en un niño, adolescente o adulto que, sin previo conocimiento del francés, se pone a estudiar español. No es éste el caso en Costa de Marfil, por lo menos en la educación reglada.

El francés se adquiere tanto por inmersión natural como por instrucción formal en la escuela. En muchas familias, sobre todo en las ciudades² y en las parejas mixtas, es el medio privilegiado de comunicación o se alterna con la o las lenguas autóctonas. En la práctica no hay niño marfileño que inicie la escuela sin tener algunas nociones del francés, sea hablando sea escuchando, aun en las zonas rurales cada vez más abiertas a la modernización. Además, es la lengua de enseñanza por excelencia aunque en los años 70 se le tuvo que asignar un estatus de segunda lengua (L2) para mejorar el nivel de los alumnos (Perrin, 1980, p.10; Désalmand, 2004, pp.424-425) en una época en la que en el uso “correcto” del francés no era tan generalizado como hoy. El país tenía menos de veinte años de independencia.

Tanto es así que siguiendo el ejemplo de Messakimove (2009, p.7) al tratar ella de la situación del E/LE en Gabón, otra ex-colonia francesa del África subsahariana, hemos decidido aplicar también al francés la denominación de L1 o LM para los alumnos marfileños. Según la autora, el concepto “lengua materna” en su investigación se refiere a la lengua que el alumno utiliza en casa con sus padres, porque muchos niños gaboneses no hablan la lengua de sus padres sino el francés. Al abordar el estudio del español, en efecto, los niños marfileños también tienen cierta base en francés, siendo ésta la lengua que más interfiere con el nuevo idioma objeto de estudio. Ante la inevitable pluralidad de etnias en el aula como fiel reflejo de una sociedad marfileña multiétnica y multicultural, el francés ofrece además un necesario punto común de arranque en la adquisición del E/LE.

¹ Y como además son lenguas sin escritura conocida, enseñada ni generalizada, sus posibles influencias se limitan al habla y sus componentes fonológicos, dejando los otros campos al francés.

² El dinamismo demográfico del país se caracteriza por una urbanización rápida entre otros factores. 43% de la población vive en zonas urbanas. (*Rapport d'Etat du Système Educatif Ivoirien*, febrero de 2010, p.11).

1.1.2. Objetivos de la investigación

La enseñanza del español en Costa de Marfil inauguró el nuevo milenio con una reforma de envergadura: pasar de tercero a primero de secundaria como nivel inicial de aprendizaje. Aunque se está todavía en fase experimental y queda camino por recorrer antes de conseguir todos los objetivos, esta innovación supone nuevos retos para la E/A del E/LE en nuestro país y, porque toca directamente a los principiantes absolutos, no se puede pasar por alto en este estudio. Se persiguen por lo tanto los siguientes objetivos principales:

1- dar cuenta de la valoración que tiene entre los profesores marfileños de E/LE, los formadores del profesorado y los principiantes absolutos el uso de la lengua meta en el aula como factor potenciador del aprendizaje;

2- conocer las dificultades que tienen los profesores y los principiantes absolutos para usar el español en clase;

3- identificar algunos factores favorables al uso del español en el curso inicial de E/LE; y

4- señalar estrategias que suelen o pueden utilizar los profesores para hacer posible la comunicación en E/LE con los alumnos noveles.

Como objetivo final, nos planteamos hacer una serie de propuestas para aumentar el empleo del español en los niveles principiantes absolutos de E/LE en Costa de Marfil.

1.1.3. Hipótesis general

El uso de la lengua meta como condición determinante en la adquisición de una L2 es una de las realidades que gozan hoy de la mayor unanimidad en el ámbito de la didáctica de las lenguas. Pero son muchos los obstáculos que dificultan o impiden el total cumplimiento de este requisito en un contexto de LE protagonizado por hablantes no nativos de la lengua de aprendizaje, dificultades relacionadas con los agentes del proceso de E/A, con los materiales utilizados y con el medio en el cual se lleva a cabo el proceso. Al mismo tiempo, al convertirse el aula en el único lugar de práctica de la lengua por los aprendices, el uso frecuente y efectivo de la lengua meta en este recinto cobra un carácter casi vital y el trabajo del profesor se reviste de una importancia casi mesiánica.

En el caso concreto del E/LE en Costa de Marfil, aunque las dificultades existen y es deseable que se solucionen, hay una serie de factores que encontramos favorables no sólo a un uso temprano de la lengua meta en el curso inicial sino también al aumento del empleo del español en la clase: la relativa proximidad entre el español y el francés, la fuerte motivación inicial de los alumnos principiantes, ciertas creencias de los profesores sobre la cuestión, etc.

Desde estas premisas, esta investigación parte de la siguiente hipótesis general:

Los profesores marfileños de E/LE pueden utilizar el español con los alumnos principiantes absolutos desde los primeros días de clase para algunas actividades y situaciones, y hacer que estos alumnos noveles vayan participando cada día más en las clases con la lengua meta como instrumento de trabajo.

1.1.4. Metodología de la investigación

Hablando de la investigación en didáctica de la lengua y la literatura, Prado (2004, p.71) asume que la consecución de resultados satisfactorios en el proceso de E/A lingüístico y literario necesita que se hallen implicados como agentes de la investigación todos los elementos que intervienen en dicho proceso, especialistas en didáctica, profesores y alumnos, pues ambos pueden hacer importantes aportaciones teóricas y prácticas complementarias e imprescindibles.

Adoptando por eso una investigación descriptiva, recurrimos a la encuesta para conocer las opiniones, creencias y experiencias personales del profesorado, del alumnado y de los formadores de los profesores, no sin estar al tanto de que este procedimiento puede plantear serios problemas de validez y fiabilidad. Varios autores, entre ellos Oller (1981), han puesto en duda la validez y la fiabilidad de los cuestionarios basándose en el efecto de lo denominado “deseo de aprobación social” (citado por Madrid, 1999, pp.81-82). Según esto, el individuo, cuando tiene que responder a preguntas o informar sobre su vida personal o sus acciones, tiende a apuntar aquello que piensa se espera de él con el fin de complacer al encuestador, causar buena impresión o conseguir mayor aprobación social de su comportamiento (Skehan, 1989) (citado por Madrid, 1999, p.82).

Por consiguiente, aconseja el profesor Madrid,

...convendría comprobar la validez de los cuestionarios y de los resultados en cada caso y completar la información que nos suministran con la observación directa del comportamiento de los sujetos en la clase de L2 y con otros instrumentos de control más objetivos para contrastar los resultados.

En lo que a nosotros nos toca, hemos optado, para asegurar cierta validez y fiabilidad de las encuestas, por elaborar tres cuestionarios diferentes y complementarios dirigidos respectivamente a los profesores, a los alumnos y a los formadores tanto de la Escuela Normal Superior (ENS)³ de Abidján como de la sección de Español de la Pedagogía, todos bastante informados sobre las prácticas docentes en nuestro país por ser aquéllos que guían los primeros pasos de los futuros docentes y siguen en el terreno las actuaciones de los profesores en activo. Esta primera precaución será acompañada por la de cuestionar al mayor número posible de individuos de cada grupo y en diversas zonas del país según el plazo de tiempo dedicado al trabajo de campo y las condiciones del mismo.

1.1.5. Relevancia del tema de la investigación

1.1.5.1. Interés científico

El interés de este estudio reside en su relativa novedad y en la repercusión que puede tener no sólo en la enseñanza del E/LE en Costa de Marfil debido a su carácter empírico, sino también en otros países francohablantes. Si el uso de la lengua meta en el aula ha sido una preocupación constante a lo largo de la historia de la E/A de las LE, una reflexión sistemática sobre el tema en el contexto marfileño no ha sido emprendida todavía, por lo menos desde esta perspectiva. El citado trabajo de Koffi (2009) reivindica una mayor atención al lenguaje oral en una enseñanza del E/LE que se pretende comunicativa, pero la comunicatividad de la lengua no se agota con la oralidad y el lenguaje escrito merece ser atendido también en un contexto de aprendizaje tan formal como el nuestro. Por lo tanto, el uso de la lengua meta tal como lo planteamos en este estudio se aplica a las dos formas de la lengua y a todas las destrezas lingüísticas.

³ Creada con el apoyo de la UNESCO, la ENS de Abidján abre sus puertas en 1962. Es un instituto especializado en la formación de los profesionales de la educación. Cuenta con un Departamento de Lenguas que comprende entre otras secciones la del E/LE, encargada de la formación inicial, teórica y práctica, de los profesores de español en Costa de Marfil.

Pero más allá del E/LE, cualquier lengua enseñada y aprendida fuera o lejos de su espacio cultural natural puede beneficiarse de los resultados y las conclusiones de esta investigación, así como de sus implicaciones pedagógicas y didácticas. Haciendo hincapié en el uso de la lengua meta en el primer estadio de aprendizaje de la LE, atacamos el problema desde las raíces. Es de esperar, pues, que intentando resolver lo más difícil de la cuestión este estudio sea ventajoso para otros niveles de aprendizaje.

1.1.5.2. Interés personal

Dos años de docencia como profesor de E/LE en Costa de Marfil y un trato continuo con los alumnos principiantes⁴, despertaron en nosotros un profundo afecto por estos alumnos y por la profesión docente en general. Su fuerte motivación inicial y la gran curiosidad que tienen por aprender el español no podían dejarnos indiferente; el poder jugar aprendiendo también con los adolescentes correspondía perfectamente a nuestra personalidad alegre. Pero atender a alumnos noveles nos había revelado también ciertas dificultades propias de su nivel.

Para dar un ejemplo concreto en relación con el tema de esta investigación, durante el primer año de docencia, uno de los cuatro grupos que atendíamos se había quejado a su tutor de que el profesor de LV2 hablaba demasiado en español y que ellos, sin entender siempre lo que decía, contestaban sí para contentarlo. Analizando hoy la situación con las luces que aportan el tiempo, la distancia y cierto conocimiento, creemos que teníamos la voluntad y el entusiasmo, pero no empleábamos siempre las estrategias y técnicas adecuadas al nivel de aquellos alumnos.

En 2009 la voluntad de buscar soluciones aplicables en el terreno para resolver en parte esta dificultad había dado lugar a un proyecto de libro, una especie de guía pedagógica que queríamos poner a disposición de los profesores de español de nuestro país para la impartición de las primeras lecciones en el curso inicial. La breve experiencia adquirida nos había llevado a pensar, en efecto, que podían ser unos de los elementos determinantes en el

⁴ Durante nuestro primer año de docencia (2007-08) en Sassandra al sur del país, nos había tocado únicamente grupos de alumnos principiantes absolutos de E/LE, cuatro en total. Pero en realidad, nuestro interés por los alumnos noveles había comenzado a manifestarse un año antes, durante las prácticas (2006-07) en el Liceo Moderno de Issia, centro-oeste del país.

hablar español en clase y hacerse entender por los alumnos principiantes las primeras lecciones impartidas y la manera de ordenar los contenidos, en la medida en que dichos contenidos no se daban en el libro de texto. El proyecto sigue vigente y en él se encuentran los gérmenes de la presente Tesis.

Partimos entonces de esta experiencia personal de probada importancia en un ámbito de la educación que no puede prescindir de factores subjetivos debido a que la misma educación es la acción voluntaria o no de un sujeto sobre otros. Sin embargo, una mejor comprensión de los problemas referidos, una mayor aplicabilidad de las posibles soluciones basada en la esperanza de que la suma de varias subjetividades desemboque sobre cierto grado de objetividad, recomiendan tener en cuenta otras experiencias personales de alumnos y profesores directamente implicados en la enseñanza y el aprendizaje del E/LE en Costa de Marfil, de ahí la metodología de investigación arriba anunciada y que se detallará ampliamente en la tercera parte del trabajo.

CAPÍTULO 2

Contexto socioeducativo de aprendizaje del E/LE en Costa de Marfil

1.2.1. Breve introducción al capítulo

1.2.2. El español en Costa de Marfil: estereotipos y realidades

1.2.3. La estructura del sistema educativo marfileño

1.2.4. El español en el sistema educativo marfileño

1.2.5. Problemas de la enseñanza-aprendizaje del E/LE en Costa de Marfil

1.2.5.1. Algunos problemas generales del sistema educativo

1.2.5.2. Algunos problemas específicos al E/LE

1.2.5.3. El problema metodológico

1.2.5.4. El enfoque comunicativo para la enseñanza del español en Costa de
Marfil

1.2.6. Conclusión a la primera parte del estudio

1.2.1. Breve introducción al capítulo

Aparte de Guinea Ecuatorial, esta isla de hispanidad “perdida” en medio de mares francófonos (Piedrafita, 2009) del África subsahariana⁵, la situación del español en todos los países africanos es de LE, con fortunas diversas de un país a otro.

Citando a Juan (2008),

Al hablar de lengua extranjera, [...], se hace referencia a contextos de aprendizaje en los que la lengua meta no cuenta con una presencia destacada en el entorno del aprendiz, que encuentra escasas ocasiones de utilizarla o estar expuesto a ella fuera del ámbito escolar. Su enseñanza como una asignatura más del currículo, mientras que el resto de asignaturas se imparten utilizando la L1 como lengua vehicular, se encuentra entre las denominadas formas ‘débiles’ de educación bilingüe (Baker, 2006).

Reivindicando la creación y la consolidación de un espacio iberoafricano integrado por el único país hispanohablante del continente negro y sus vecinos lusófonos (Angola, Cabo Verde, Guinea Bissau, Mozambique y Santo Tomé y Príncipe)⁶ en virtud de la proximidad lingüística entre el español y el portugués, Durántez (2004) pinta un cuadro algo pesimista de la presencia del idioma español en esta zona que, además, no parece formar parte de las prioridades del Instituto Cervantes⁷, estructura estatal creada en 1991 para la difusión del idioma español y su cultura a través del mundo:

Con la excepción ecuatoguineana señalada (400.000 habitantes), el español es una lengua poco estudiada y promovida en un subcontinente donde predominan, como idiomas oficiales, dos grandes lenguas internacionales, el inglés y el francés, seguidas del portugués. Llama la atención en un primer momento la escasez de datos sobre la presencia lingüística hispana. La

⁵ El país limita con Camerún y Gabón, dos países francófonos. Para autores como Boleká (interviniendo en Sikota, 2009), es posible que dentro de cincuenta años el español, como primera lengua o lengua oficial, llegue a desaparecer en Guinea Ecuatorial ante el poder del francés y del portugués (lenguas co-oficiales) en esta zona geográfica. (Esta intervención es la primera de la Parte 5 del documental *Cervantes en África*, disponible en http://www.youtube.com/watch?v=_x7ceZag-Wo).

⁶ Siguiendo a Trujillo (2003, p.4), convendría añadir a esta lista algunas zonas y poblaciones como la jaquetía en Marruecos, el Magreb de habla española, el Sáhara Occidental y Timor Oriental. Este autor reclama también el reconocimiento de un espacio iberoafricano y su participación en la Comunidad Iberoamericana de Naciones (CIN) instituida en 1991 con el objetivo de convertirse en foro de cooperación entre todos los Estados soberanos de América y de Europa de lenguas española y portuguesa a partir de “afinidades históricas y culturales ibéricas”.

⁷ Como lo nota Koffi (2009, p.51), y según la propia observación (visitando esta misma página web el 9 de octubre de 2010), todas las sedes del Instituto Cervantes en África se concentran al norte del continente en las siguientes ciudades: Argel y Orán (Argelia), Alejandría y El Cairo, (Egipto), Casablanca, Fez, Marrakech, Rabat, Tánger y Tetuán (Marruecos), y Túnez. http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/direcciones_contacto/sedes_mundo.htm

Unión Latina (UL), organismo intergubernamental orientado a la promoción de las lenguas neolatinas en el mundo y con moderada presencia en África subsahariana, no promueve el español en ese espacio. El Instituto Cervantes también se halla ausente.

Con todo, existe en esta parte del mundo un fuerte atractivo por la lengua de Cervantes por razones de diversa índole: histórica, ligada a las relaciones que tenían algunos países de la zona con Cuba y que ofrecieron a muchos intelectuales la posibilidad de beneficiarse de becas para estudiar en la isla caribeña; estratégica y económica, ligada al prestigio internacional cada vez más afirmado del español y de las posibilidades de intercambios que otorga con más de 20 países que lo hablan como LM; y afectiva y cultural, por el gusto de los africanos por la música sudamericana debido a cierta cercanía y proximidad cultural con muchos pueblos de América Latina etc. (Durántez, 2004; Justel, 2007; Koffi, 2009).

Está permitido esperar, pues, que los organismos y las estructuras estatales y supranacionales encargados de la promoción de las lenguas latinas en general y del español en particular, se vayan interesando cada vez más a su enseñanza y aprendizaje en África subsahariana⁸ aunque, claro está, la cooperación española no se agota allí con lo cultural y lo lingüístico (Oda-Ángel, SF; Guerrero, 2008). El que nuestros países se tengan en cuenta en las estadísticas del Instituto Cervantes es clara señal, entre otras muchas, de que la situación no se ignora tanto como puede parecer. Según Molina (2007), antiguo director de dicho instituto, “el total de países en los que se estudia español llega a 86, si bien el cómputo global del número de países sometidos a estudio ha llegado a 91 y, tras un exhaustivo recuento, puede afirmarse que en la actualidad unos 14 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera en el mundo” (p. 17).

Y enfocándose sobre la situación del E/LE en África en concreto, escribe:

La expansión del español en África vive un momento crucial. Más de medio millón de africanos estudian español como lengua extranjera a lo largo y ancho del continente, en más de una quincena de países, desde el extremo norte hasta Sudáfrica, y en lugares tan remotos y en

⁸ En el artículo “Cultura acerca el español a Senegal y Costa de Marfil” publicado en 2008 en el periódico de la provincia de Alicante, se da a saber que el ministro de Asuntos Exteriores y Cooperación, Moratinos, ha calificado al África Subsahariana de “prioritaria” para el Instituto Cervantes en su política de expansión por el mundo en los próximos años. Además, como primer paso de su implantación futura en esta zona, el Instituto está trabajando para abrir las Aulas de Senegal, según ha puntualizado en su intervención Carmen Caffarel, ex directora de la institución cultural. El Aula Cervantes de Senegal debería entrar en funcionamiento antes de marzo de 2009 en la Universidad de Cheikh Anta Diop, llamado a ser el primer paso para afrontar el reto del español en África subsahariana (Instituto Cervantes, 2010b).

aparición ajena a nuestra cultura como Tanzania o Burkina Faso. Destaca la continuada presencia de los estudios de español en países como Marruecos (con más de 58.000 estudiantes) y Camerún (con más de 63.000). También sorprenden cifras como las del número de estudiantes en Madagascar (8.200) y Kenia (más de 1.100), si bien los datos más impresionantes los encontramos en Senegal y Costa de Marfil con más de 100.000 y 235.000 estudiantes de español respectivamente. Sólo estos dos países acaparan más del 66% de la demanda de español en todo el continente africano, lo cual no deja de resultar insólito si consideramos las precarias condiciones socioeconómicas de ambos, con poblaciones de 11 y 18 millones de habitantes respectivamente y tasas de analfabetismo en torno al 50%. (p.18)

El estudio nuestro se lleva a cabo entonces en el país africano con mayor número de estudiantes de español y situado en el sexto lugar en el ranking mundial de los países interesados por el estudio del E/LE después de Estados Unidos (6.000.000), Francia (2.109.609), Brasil (1.000.000), Alemania (453.252) e Italia (301.976) (Instituto Cervantes, 2006-07).

El español es tan presente en Costa de Marfil, o mejor dicho en su sistema educativo, que existe en el país una imagen de España, de los españoles y de su lengua compartida por muchos ciudadanos y que, de un modo u otro, incide en su estudio. En este primer capítulo dedicado a la definición del contexto socioeducativo de aprendizaje del E/LE en este país de África occidental, nos parece interesante levantar parte del velo sobre la visión que tienen los marfileños de lo español antes de tratar del lugar que ocupa en su sistema educativo.

1.2.2. El español en Costa de Marfil: estereotipos y realidades

El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) define el estereotipo como una imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable. Un sinónimo muy usado del término es la palabra “cliché” procedente del vocabulario fotográfico. También existe el vocablo “tópico” como otra variante lexical para aludir a la misma realidad. Remontando a su etimología entendemos mejor las ideas de fijeza e inmutabilidad que encierra el concepto: en “estereotipo” se suman dos palabras griegas: *stereós* que significa “sólido, rígido” y *tipos* con sentido de “carácter, tipo o modelo”.

Esta herencia semántica basada en las ideas de fijeza e inmutabilidad ofrece al término grandes posibilidades de aplicación a otros ámbitos de conocimiento que, muy pronto, lo sacan de su área originaria de uso: la tipología. Y es la ciencia psiquiátrica la que primero se apodera de la noción de estereotipo para aludir a “comportamientos patológicos

caracterizados por la obsesiva repetición de palabras y gestos” (Barroso, 2008, p.30). Después, siguiendo a la misma autora, el periodista Walter Lippman lo introduce en las ciencias sociales al publicar en 1922 su *Public Opinion* sobre los procedimientos de formación de la opinión pública.

En este ámbito el estereotipo puede designar “un conjunto de creencias compartidas acerca de los atributos personales que poseen los miembros de un grupo” (Rodríguez y Moya, 1998, p.27). Sangrador (1996) subrayará, por lo tanto, el hecho de que el estereotipo se caracteriza por no llevar la firma de ningún individuo en particular, sino que es una de las muchas influencias que tiene cada sociedad sobre sus miembros y que éstos asumen a menudo de manera pasiva (citado por Rodríguez y Moya, 1998). Enumerando otros campos en los que el concepto se ha abierto camino, Herrero (2006) menciona sucesivamente la psicología social, la lingüística, la sociocrítica, el análisis del discurso y la semántica.

Por muy negativos que parezcan a primera vista, no faltan personas y autores para ver cierta virtud o utilidad en los estereotipos. Una exclamación en el artículo “El poder de los estereotipos” (Anónimo, 2009, 21 de enero) resume en pocas palabras la ambivalencia propia de los estereotipos y los presenta casi como males necesarios en toda sociedad: “¡Qué peligrosos [...] que son los estereotipos...y qué útiles son a veces...!” Para saber exactamente en qué radica esta utilidad, acudimos a una voz de referencia en la materia, la de Walter Lippman (citado por Herrero a través de Amossy y Herschberg-Pierrot, 1997):

Il s’agit de représentations toutes faites, des schèmes culturels préexistants, à l’aide desquels chacun filtre la réalité ambiante. Selon Lippman, ces images sont indispensables à la vie en société. Sans elles, l’individu resterait plongé dans le flux et le reflux de la sensation pure: il lui serait impossible de comprendre le réel, de le catégoriser ou d’agir sur lui. (p.26)

Dicho de otra manera, los estereotipos permiten a los miembros de una determinada sociedad simplificar y domar la realidad ambiente sacándola de su caos y complejidad intrínseca gracias a representaciones mentales fijas. Los estereotipos son tan presentes y activos en las sociedades que empapan las relaciones interpersonales, intergrupales e interculturales. Por consiguiente, su influencia en la escuela no puede negarse y menos aún si hablamos del aprendizaje de LE. En efecto, a diferencia de otras asignaturas como el deporte o las ciencias exactas que parecen gozar de cierta universalidad y neutralidad, la lengua lleva toda una carga cultural, la marca de un pueblo, de un país, de una historia, de tal forma que la imagen que se tiene de estos diversos elementos influye siempre sobre la aceptación y el

aprendizaje de cualquier idioma; tal es el caso del español en África subsahariana y en Costa de Marfil.

Como lo nota acertadamente Durántez (2004, p.1), “la realidad lingüística de los países subsaharianos es, en general, sumamente compleja, debido a la coexistencia de numerosas lenguas vernáculas a las cuales se superpone *oficialmente*, en la práctica totalidad de los casos, el idioma europeo del antiguo colonizador.” En Costa de Marfil son unas 60 etnias repartidas en cuatro grupos lingüísticos: el grupo *Mandé* en el norte y el oeste del país, el grupo *voltaico* o *Gur* en el norte, el grupo *Kru* en el suroeste y el grupo *Akan* en el centro y el sur (Véase Anexo 9, p.473). Todas las comunidades étnicas integrantes de estos grandes grupos se comparten un territorio de 322.462 Km² y se han mezclado bastante a lo largo de la historia como para originar idiomas híbridos caracterizados por la mezcla de voces y estructuras de dos o más lenguas principales.

A estas lenguas locales marfileñas cabe agregar una importante gama de idiomas extranjeros africanos debido a las grandes olas de inmigración: el *moré*, el *ashanti*, el *ahoussa*, o el *yorubá* por citar solamente algunos de los más importantes. Oficialmente, el 26% de la población marfileña es de origen extranjera (La Présidence de la République de Côte d’Ivoire *et al.*, 2009). Las comunidades extranjeras cuantitativamente más impresionantes, muchas de las cuales han creado barrios y pueblos enteros, vienen de los países vecinos (Burkina Faso, Mali, Ghana, Guinea Conakry y Liberia) y de otros países del África subsahariana (Níger, Nigeria, Togo, Benín, Mauritania, etc.). Hablan sus propias lenguas y sus niños se encuentran en las mismas escuelas que los niños marfileños para estudiar, entre otras asignaturas, el español.

Todo ello impone el francés, única lengua oficial del país, como medio habitual de comunicación entre las personas de las diferentes comunidades étnicas, puesto que ninguna de las lenguas autóctonas ha llegado a vulgarizarse hasta convertirse en idioma de carácter realmente nacional (Aboa, 2009). En tal contexto, además, el francés, también única lengua de enseñanza ante la casi total ausencia de las lenguas locales en las aulas⁹, representa la

⁹ Si es cierto que no faltaron buenas intenciones en cuanto a la utilización de las lenguas locales en la escuela, la verdad es que nunca siguieron realmente acciones decisivas para que así fuera. Una ley de reforma de la enseñanza adoptada en 1977 estipulaba, en relación con las lenguas marfileñas, su introducción en la educación reglada como factor de unidad nacional y de valorización del patrimonio cultural; el Instituto de Lingüística Aplicada debía trabajar a la concreción del proyecto identificando y describiendo la gramática de estas lenguas para dotarlas de un código escrito y promoviendo la elaboración de manuales escolares y obras literarias. A pesar de las producciones del Instituto sobre las principales lenguas autóctonas, el político no cumplió su parte del

lengua de partida en el aprendizaje del español y de las otras LE estudiadas en nuestro sistema educativo. Pero aun así, no se disipan totalmente las posibles influencias de estos idiomas locales en el proceso de asimilación del E/LE, especialmente en lo que toca a la pronunciación. En la medida en que el mismo francés se ve influido por los acentos nacionales ligados a las lenguas autóctonas, éstos pueden también, de cierta manera, dificultar la articulación de ciertos sonidos españoles en los primeros estadios de aprendizaje, pudiendo ciertos rasgos articulatorios cristalizarse en la interlengua del usuario marfileño del E/LE (Koné, 2005).

Pese a la ya referida cercanía cultural entre los africanos y ciertos pueblos de América Latina, en la opinión pública marfileña, más que con cualquier otro país hispanoamericano, la lengua española se identifica con España, su país de origen, su cuna y también, por ello mismo, cierta garantía de “calidad”. En consonancia con ello, como lo revela Izquierdo Gil (2000, p.453) acerca del profesorado de E/LE en Francia, la casi totalidad de los profesores en Costa de Marfil favorece también de forma implícita la E/A de la variante diatópica del español peninsular.

Ni siquiera los profesores y los estudiantes de español en África suelen mirar hacia Guinea Ecuatorial que se encuentra en el mismo bloque continental cuando necesitan viajar para un baño lingüístico de perfeccionamiento, porque, piensa Boleká (interviniendo en Sikota, 2009, min. 2:48 a 3:11), “el español que se habla allí es malísimo”. Avalando esta opinión, el Instituto Cervantes (2005) califica de agresores del castellano a los ecuatoguineanos que no han tenido la oportunidad de vivir “inmersiones lingüísticas totales” y carecen de un nivel alto de instrucción. Según la institución cultural, el estado del español en Guinea Ecuatorial es penoso, habida cuenta de que las instituciones públicas no promueven su conocimiento y mantenimiento regular y correcto; como si se tratara, de manera subrepticia, de acelerar su deterioro para que el francés se convirtiera en una lengua soberana de uso cotidiano.

En su conjunto, los clichés marfileños sobre España, la lengua española y sus hablantes naturales han evolucionado mucho con el tiempo, siguiendo la propia historia del país y sus esfuerzos de desarrollo y modernización (Noya, 2002). Quien vivía en Costa de Marfil hasta los años 90 sabe que España era tachada de país pobre y el español de lengua

contrato, limitándose a algunas tentativas de introducción de las lenguas marfileñas en 11 escuelas primarias (Francophonie, 2009).

“muerta”, sin futuro. Los que, como alumnos de secundaria, estudiábamos la lengua en aquel entonces tuvimos que aguantar tales burlas; y muchos de nuestros compañeros no se interesaron mucho por el estudio del español por este mismo motivo.

Siendo nuestro país una antigua colonia francesa, el destino favorito de los marfileños fue durante muchos años Francia, para buscarse la vida, trabajar o estudiar. De este modo, España era juzgada en comparación con Francia, o mejor dicho, los marfileños se apropiaban los estereotipos que vehiculaban los franceses sobre España. La idea de una España pobre y atrasada se difundía también a través de los primeros libros de texto utilizados en la enseñanza media para el aprendizaje del E/LE¹⁰. Una afirmación de Carrera (citado por Koffi, 2009) permite medir el peso de dichos manuales en la formación, sobre España, de opiniones no siempre conformes con la realidad, por lo menos pasados los años 90:

Los pocos manuales usados en estos países (africanos francófonos), ex-colonias francesas, son los que se utilizan en Francia; la imagen que ofrecen de España es totalmente anacrónica y cargada de tópicos (toros, panderetas...). Sabido es que nuestros vecinos del norte no están por fomentar una visión real y actualizada de unos competidores en el continente africano. (p.118)

Pero ha corrido mucha agua bajo el puente y la idea más difundida hoy en Costa de Marfil sobre el país de Cervantes es la de un país moderno y desarrollado aunque menos que otros países europeos. Muchos factores han contribuido a esta evolución positiva de la imagen de España: la acertada transición democrática, el ingreso en la Unión Europea (UE), la dinamización de las relaciones entre los dos países, la vulgarización del internet como fuente alternativa de información sobre cualquier rincón del mundo, el viaje de muchos marfileños a España en los últimos años y sin duda el actual prestigio del fútbol español. Pero también hay que contar con la presencia y las acciones en Costa de Marfil de religiosos españoles y también de Organizaciones No Gubernamentales (ONG) dirigidas y financiadas por españoles. En resumidas cuentas, hoy por hoy, los estereotipos marfileños sobre España son positivos y, en realidad, el factor *terrorismo* ligado a la gran mediatización de los atentados de ETA no oscurece casi nada esta imagen de país democrático, estable y atractivo.

Sobre los españoles los marfileños comparten muchos tópicos con el resto del mundo en cuanto a lo que se piensa tienen de abiertos, juerguistas y simpáticos. Según Herrero

¹⁰ Estos libros de elaboración francesa son, por ejemplo, *Tras el Pirineo*, *Por el mundo hispánico*, *Siglo XX, ¿Adónde?*, *¿Qué tal*, *Carmen?*, *Vida y diálogos de España*, *Lengua y vida*, *Pueblo I y Pueblo II*, *Sol y sombra*, *Caminos del idioma I y Caminos del idioma II* y *Cambios* (Benítez y Koffi, 2010, p.255).

(2002), aquí citado de segunda mano, los franceses ven a los españoles como personas en quienes “no se puede confiar y a quien(es) le(s) gusta la fiesta y la diversión.” (Robles, 2007). El Instituto de Comercio Exterior (ICEX), subraya que “lo común es que en EEUU, América Latina o en Europa se asocie España a un país divertido y auténtico.” Y en una encuesta realizada por López Fernández (2005, p.17) en el marco de un trabajo de investigación, los seis africanos encuestados expresaron en los siguientes términos la imagen que tienen hasta ahora de los españoles: 8% perezosos, 0% impuntuales, 33% religiosos, **51% divertidos**, 8% inteligentes.

Finalmente, el parentesco lingüístico entre el francés y el español explica que la idea más compartida por los marfileños sea que el castellano es una lengua fácil de aprender en comparación con el inglés y el alemán sobre todo. Que el español sea visto por francófonos como una lengua fácil tiene mucho de lógico. La idea se encuentra también en Castro Alonso (1971) al comparar el castellano con otras lenguas, incluso de la misma familia románica o neolatina como son el francés, el portugués o el italiano. El castellano, dice, “es un idioma de sonidos relativamente sencillos, de escasas dificultades ortográficas y de estructura gramatical más sencilla que las otras lenguas hermanas. Su vocabulario es el más latino de todos.” (p.85)

En Costa de Marfil, un chiste popular caricaturiza esta creencia muy enraizada alegando que, para hablar español, basta con poner “a” u “o” al final de las palabras francesas. A partir de allí, es frecuente oír que las lenguas en general y el español en particular son para las chicas. Incluso se burlan de los chicos que estudian español. Las ciencias para los hombres y las lenguas para las mujeres es un estereotipo de inspiración machista muy presente en el subconsciente marfileño; no es muy frecuente, por ejemplo, que un alumno tan bueno en ciencias como en letras y lenguas opte por las últimas a la hora de elegir la carrera.

Pero existen factores objetivos para explicar esta preferencia por las ciencias. Desde el principio, nuestro sistema educativo había dado un lugar privilegiado a las disciplinas científicas, como para concretar en los currículos y los créditos la entonces famosa afirmación del primer presidente de la República según la cual el porvenir pertenece a la ciencia y la tecnología (Désalmand, 2004). Además, el español abre pocas puertas en el mundo laboral, siendo la docencia la principal profesión a la que destina a los estudiantes. En esta misma línea, el español se aprehende también como lengua de poco prestigio comparado al inglés, coincidiendo esto con lo que ha comprobado el mismo ICEX: “En cuanto al español como segunda lengua, se considera menos útil que otras como el inglés...”

Otra opinión muy generalizada sobre la lengua española, pero con enorme carga afectiva, es que es dulce, melodiosa y tiene ritmo. Para muchos marfileños el castellano es ideal para cantar. Y piensan y sienten igual otros tantos africanos. Godínez *et al.* (citados por Koffi, 2009, p.90) han constatado por ejemplo que lo que más llama la atención en los pocos hispanohablantes de Camerún es la *pasión* que demuestran por el español, al que califican de lengua romántica, musical, dulce y melodiosa. La ya citada encuesta de López Fernández (2005, p.25) nos revela también algo estupendo al respecto en las respuestas de los informantes africanos. A la pregunta ¿Qué personaje famoso es para ti el prototipo de un español?, han contestado de la manera siguiente: 17% Franco, 17% Don Quijote, **32% Julio Iglesias**, 17% Lorca, 17% Dalí.

El hecho de que Julio Iglesias, cantante interplanetario, se lleve el 32% del voto de los seis africanos como “personaje famoso prototipo de un español” es sintomático de la estrecha relación que suele establecerse entre el castellano y la canción en África. El éxito, en el continente, de músicas latinoamericanas famosas como la Salsa y la Rumba cubana (Ndoye, 2005) (citado por Koffi, 2009) reveló la lengua a muchos africanos subsaharianos a través de la canción, de modo que les resulta casi imposible imaginar aquella sin ésta. Hasta se llega a pensar que hablar español ya es cantar, porque la misma lengua suena a canción cuando se habla con su acento, al menos para oídos no nativos.

De lo hasta aquí expuesto se ha de deducir que los estereotipos sobre España y su lengua han evolucionado positivamente en Costa de Marfil, lo cual permite mirar el futuro del E/LE en este país con mucha serenidad aunque no con los brazos cruzados, ya que queda mucho por hacer para que a la cantidad del aprendizaje se le sume más calidad. No se equivoca entonces Molina (2007) al pensar que:

El futuro del español en esta área geográfica dependerá claramente de la estabilidad política, social y económica de estos países y de la continuidad en el acceso a la educación de sus habitantes. Nuestro papel en la zona puede llegar a ser determinante, si estamos dispuestos a invertir los esfuerzos necesarios para afianzar la ingente demanda de español en diversas áreas del continente africano. (p.18)

En palabras de Ndoye (2007), el español tiene un futuro cierto en África porque la lengua sigue llegando a través de un lenguaje directo y placentero, la música. En lo que toca a Costa de Marfil, la reforma encaminada a iniciar el estudio del E/LE en primero de secundaria en vez de en tercero es por sí sola un motivo de esperanza. Pero los esfuerzos a invertir por

estructuras como el Instituto Cervantes¹¹ para mantener la llama encendida son tanto más esperados cuanto que, a pesar de la “pasión” que suelen tener los alumnos marfileños por el español en el momento de elegir e iniciar el estudio de la LV2, no son muchos los que siguen mostrando el mismo interés a los dos o tres años. Por una parte, por mucho que se parezca al francés, el castellano tiene peculiaridades bien marcadas y entonces surgen las primeras dificultades de asimilación; por otra parte, la preferencia por el inglés y la falta de perspectiva profesional para quien se dedica al español desvían la motivación hacia otras asignaturas y carreras (Djandué, 2012b). Ya aludimos al privilegio otorgado a las ciencias en el sistema educativo marfileño en detrimento de las letras y las lenguas; la cosa tiene su resonancia en la conciencia colectiva¹².

Los estereotipos sobre España, los españoles y la lengua española pueden favorecer o entorpecer el proceso de aprendizaje del E/LE en Costa de Marfil. Las implicaciones pedagógicas relacionadas con este hecho son evidentes. En los niveles iniciales el profesor no tiene mucho que hacer para motivar a los alumnos. Encuentra un terreno naturalmente favorable, alumnos ya motivados por los estereotipos positivos que llevan sobre la lengua objeto de aprendizaje. Pero aun así, tiene que saber aprovechar exitosamente esta fuerte motivación inicial y no ser quien la enfríe por su dejadez o falta de motivación. Pasado el primer o segundo año de estudio del E/LE, hasta para alumnos matriculados en la rama literaria de la secundaria donde las lenguas tienen créditos más importantes, la motivación comienza a decaer a favor del inglés u otras asignaturas. Hace falta una motivación externa para seguir adelante con el español; el mismo profesor ha de ser bastante motivado y creativo a este efecto (Djandué, 2012b).

¹¹ Cabe señalar, siguiendo a Quiñones (1995) y Koffi (2009, p.108), que existió en nuestro país un Instituto Cervantes que desapareció en 1998 por insuficiencia de matrículas para cubrir los gastos de contratación de un profesor. Así que desde el año académico 1993-94 ya no se imparten clases en este centro reducido a un simple centro de recursos. Pero han sobrevivido ciertas actividades de las varias que se organizaban antes (biblioteca, cine o convocatorias de exámenes para la consecución del DELE) que permiten pensar, en un impulso de optimismo, que la puerta entornada de la cooperación cultural entre España y Costa de Marfil puede de nuevo abrirse en cualquier momento si ambos países obran en este sentido con el mismo entusiasmo.

¹² En una comunicación muy reciente sobre la escuela marfileña, Fadiga (2011), profesor titular de sociología y política de la educación en la ENS de Abidján, indica que en la actualidad, en nuestro país, resulta más fácil ganar trabajo para los médicos, los técnicos y los ingenieros que para los literarios y los juristas.

1.2.3. La estructura del sistema educativo marfileño

Como siempre se recuerda para pagar el tributo a la historia, el sistema educativo de Costa de Marfil es una herencia de la colonización y, por lo tanto, un calco, en líneas generales, del sistema francés. La evolución de las cosas en la antigua metrópoli y los sucesivos esfuerzos de adaptación de la escuela a las realidades marfileñas explican que hoy ambos sistemas no coincidan en muchos aspectos. De las pocas semejanzas que persisten, sin embargo, la enseñanza del E/LE es sin duda una de las más significativas (Désalmand, 2004) al igual que el estudio del inglés y del alemán, las otras dos LE presentes en la educación de los niños y adolescentes marfileños.

En su conjunto, el sector de la Educación es gestionado por tres Ministerios. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) se encarga de la parte del sistema que va de la infantil a la secundaria pero también de la alfabetización de la población no escolarizada. El Ministerio de Enseñanza Técnica y Formación Profesional (METFP) se ocupa de la rama de la enseñanza secundaria dedicada a formaciones técnicas y profesionales. El Ministerio de Enseñanza Superior e Investigación Científica (MESRS) aplica la política del gobierno en lo que toca a la enseñanza superior y la investigación científica (*Rapport d'Etat du Système Educatif Ivoirien*, febrero de 2010, p.23).

Se desprende de lo anterior que el sistema educativo marfileño se articula básicamente en tres bloques: la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria y la enseñanza superior. La educación infantil, cada vez más desarrollada en las ciudades, sirve para preparar a los más pequeños (3 a 5 años) a iniciar la escolaridad con mucha más suerte de éxito. Cuenta con tres secciones: la sección inicial, la sección media y la gran sección.

La enseñanza primaria comprende seis cursos: dos Cursos Preparatorios (CP1 y CP2)¹³, dos Cursos Elementales (CE1 y CE2) y dos Cursos Medios (CM1 y CM2). El CM2 se concluye con un examen nacional para conseguir el Certificado de Estudios Primarios Elementales (CEPE), que es a la vez una oposición para acceder a la secundaria. Según las normas, el niño debe entrar en la primaria al cumplir los 6 años y no puede pasar los 15 años

¹³ Desde el año 1995, en un centro escolar del municipio abidjanés de Koumassi, se estudia la posibilidad de combinar el CP1 y el CP2 en un solo curso denominado Curso Preparatorio Único (CPU), lo cual reduciría a 5 años el tiempo de la enseñanza primaria. El proyecto lleva más de 15 años en fase experimental aunque los resultados parecen militar a favor de una progresiva extensión por la geografía nacional (Touré y Déba, 2011). La realización del proyecto requiere como mínimo generalizar y fortalecer la educación infantil, de ahí, sin duda, el largo silencio de las autoridades educativas que huele ya a olvido y abandono.

en esta etapa del sistema escolar. Pero hoy, son cada vez más numerosos los que inician la escolaridad a edades más tempranas (a los 5 o 4 años) mientras que otros ingresan más tarde en la escuela (a los 7, 8 o 9 años) (Désalmand, 2004, p.300).

En cuanto a la enseñanza secundaria, consta de dos ciclos y siete cursos. El primer ciclo comprende cuatro cursos (*Sexta, Quinta, Cuarta y Tercera*), el último de los cuales permite al alumno obtener el Certificado de Estudio del Primer Ciclo (BEPC) como primer examen nacional y primer título de la secundaria. En principio, acoge a adolescentes de entre 12 y 15 años. El segundo ciclo se recorre en tres años de estudio por alumnos de 16 a 18 años de edad y lleva al Bachillerato (*Segunda, Primera y Terminal*)¹⁴. Este ciclo constituye un primer nivel de especialización en la enseñanza general ya que, aprobado el BEPC¹⁵, el alumno se encuentra en la serie A o en la serie C¹⁶ según rinda mejor en las asignaturas literarias (francés, lenguas vivas, historia y geografía) o en las materias científicas (matemáticas, ciencias físicas o ciencias de la vida y la tierra).

En resumen, apunta Désalmand (2004, p.421), la enseñanza secundaria marfileña se caracteriza por una fuerte evolución de los efectivos, un retraso en la escolarización de las chicas, la importancia del sector privado¹⁷ y una enseñanza técnica y profesional dominada por la enseñanza general.

Para terminar, existe una enseñanza superior, técnica y profesional que cuenta con universidades e institutos públicos y, desde los años 90, con un número creciente de universidades e institutos privados. Si este aumento del sector privado en todas las ramas de la enseñanza constituye un apoyo inestimable al Estado ante la fuerte demanda de escolaridad y la consiguiente inflación de los efectivos, hay que lamentar la falta de organización y control

¹⁴ Para la denominación de los siete cursos de secundaria, al igual que en Francia, del curso 1 al curso 6 se usan los ordinales correspondientes en forma femenina y de manera decreciente. Siguiendo este orden, el séptimo y último curso corresponde a cero; se le llama entonces *Terminal*. Pero no nos parece necesario utilizar estas denominaciones en este estudio, de modo que nos referiremos a los niveles iniciales interesados como primero y tercero de secundaria (*Sexta y Cuarta*).

¹⁵ Desde hace algunos años, es posible aprobar el BEPC y repetir el cuarto de secundaria al igual que se puede, sin aprobarlo, adelantar. Pesan en la decisión final las calificaciones del alumno en ciertas asignaturas clave tanto durante el año escolar como durante el examen nacional.

¹⁶ Aunque son las más conocidas con la D por ser las que más alumnos acogen, las series A y C no son las únicas opciones después del BEPC. Existen también las series B, E, F y G con contenidos más técnicos y la serie H de orientación artística (Bedé, 2010).

¹⁷ La enseñanza privada es de tipo confesional (católico sobre todo, metodista e islámico en menor proporción) y de tipo laico. En 2005 el primer grupo contaba con 28 centros y 10.000 alumnos atendidos por 3.000 profesores. Los centros privados laicos creados y gestionados por promotores económicos son los más numerosos. Albergan unos 60.000 alumnos en más de 465 centros (Glazaï, 2005).

que repercute negativamente sobre la calidad de la formación y quita buena parte de su valor a los diplomas expedidos en Costa de Marfil. En muchos institutos privados, de la enseñanza infantil a la superior, el objetivo comercial prevalece sobre las finalidades educativas.

Desde 2006 el Ministerio de Enseñanza Superior decidió luchar contra el fenómeno en la parte del sistema que le corresponde, instaurando una clasificación anual de los institutos y universidades privados. Esta clasificación debería ayudar a los padres a elegir las mejores escuelas para la escolarización de sus hijos y obligar a los fundadores a mejorar sus servicios. Los resultados de la clasificación se publican al principio de cada año académico y se efectúa según los criterios siguientes: las infraestructuras y los materiales de trabajo, la gestión pedagógica, la competitividad interna y externa y la regularidad del sueldo del personal docente y administrativo.

La enseñanza secundaria también sufre del mercantilismo y de la falta de profesionalismo de muchos fundadores y gerentes de escuelas. El 3 de marzo de 2010, a petición de sus coordinadores regionales, la Directora del Servicio Autónomo para la Promoción de la Enseñanza Privada (SAPEP) ha dado su visto bueno para la elaboración de una guía de los mejores centros privados con el fin de crear una competencia en el sector, orientar a los alumnos y sus padres en su elección y obligar a los fundadores a optimizar sus prestaciones.

Se pretende, pues, a la luz de los numerosos fallos constatados, idear estrategias para asegurar la preservación del entorno escolar, favorecer la buena gestión administrativa y financiera de los institutos privados, vigilar la calidad del cuerpo profesoral y administrativo así como el respeto de los currículos, de los efectivos de clase y de los horarios (M.T.T., 2010). Si estas medidas son bienvenidas para sanear el mundo incontrolado del sector privado en nuestro sistema educativo, es preciso notar que sus resultados no serán realmente satisfactorios sin el compromiso total del Estado por la Educación y una voluntad política claramente afirmada de luchar contra la corrupción en todos los compartimentos de la vida nacional.

1.2.4. El español en el sistema educativo marfileño

En Costa de Marfil el español está presente en el sistema educativo privado y público como segunda LE; la enseñanza superior local también propone formación en lengua española (Durántez, 2004, p.2). El estudiar E/LE en este país fue una consecuencia, ya antes de la independencia del país en 1960, de la voluntad del colonizador francés de trasladar a sus colonias africanas su misma política educativa. Por eso es por lo que los libros de texto para la enseñanza y el aprendizaje del E/LE provenían también de Francia. Pero si hasta hoy se sigue enseñando y aprendiendo la lengua de Cervantes en Costa de Marfil, es porque además de apreciarse, ha terminado, con el transcurso de los años, por imponerse también como factor de inserción social para muchas personas y sus familias.

Desde su introducción el español convive en el sistema escolar de Costa de Marfil con otras dos LE, el inglés y el alemán. El inglés es una asignatura obligatoria, la primera lengua viva (LV1) para todos los alumnos marfileños. Su estudio se inicia oficialmente en primero de secundaria aunque muchas escuelas primarias privadas lo incluyen en su programa con fines propagandísticos; el español y el alemán, como segundas lengua vivas (LV2), tenían que esperar que el alumno pasara a tercero. Hoy, si no ha perdido la ventaja de la obligatoriedad que hace que todos los alumnos lo estudian en la enseñanza media, el aprendizaje del inglés se inicia al mismo tiempo que el del español o del alemán.

En 2004, en efecto, las autoridades educativas decidieron otorgar el mismo privilegio a todas las LE y, ahora, son varias las escuelas en las cuales se imparten clases de español o alemán desde el primer curso de secundaria junto al inglés, aunque de manera experimental todavía. Queda mucho por organizar para finalizar totalmente esta fase experimental y llegar a una aplicación efectiva de la reforma en toda la geografía nacional. Tal reforma supone, en efecto, aumentar el número de profesores y reforzar su formación inicial y continua, elaborar nuevos materiales didácticos y poner al día el currículum de la asignatura, retos estos difíciles de enfrentar actualmente debido a una situación económica poco favorable y a cierta falta de voluntad política.

Empero, si nos atenemos a informaciones que nos proporcionó la sección de Español de la Pedagogía sobre el balance del estudio del español en primero de secundaria¹⁸, la

¹⁸ El sábado 5 de junio de 2010, enviamos un correo electrónico a los responsables de la Pedagogía (cndespa@yahoo.fr) para obtener las siguientes informaciones: el balance del estudio del español en primero de secundaria, el número actual de profesores de español y el número de consejeros y animadores pedagógicos en

cuestión de un manual adaptado para los alumnos menores estaba en vía de resolución. La experimentación del currículum de español en este nivel de aprendizaje duró de 2007 a 2009. A raíz de esta primera fase, se elaboró un manual cuya experimentación tuvo lugar durante el curso 2009-10 y se sometió a una comisión para su validación. Pero el proceso no se llevó a cabo porque el libro era de un editor privado y, en el marco de la gratuidad de los manuales escolares, el Estado prefería elaborar los suyos propios para bajar los costes¹⁹.

Dicho esto, cabe señalar que en Costa de Marfil la enseñanza del español no se limita a la enseñanza media aunque nuestra investigación se centra en esta rama de su sistema educativo. Existe en el país un total de once universidades de las cuales seis son públicas y cinco privadas, además de muchos centros de estudios superiores. Ofrecen programas de estudios hispánicos la Universidad de Abidján-Cocody, la Universidad de Bouaké, la Universidad de Atlantique y la ENS, esta última a través de la formación de los futuros profesores de E/LE y de los cursos de verano que propone a los funcionarios (López y García, 2007, p.60). Varios centros de enseñanza superior incluyen también el español en su programa de formación en materias como el turismo o la hostelería. El total de estudiantes en las universidades públicas y privadas y en los centros de estudios superiores era de 5.806 aproximadamente en 2007.

En la Universidad Nacional de Abidján-Cocody donde tiene una amplia trayectoria de más de cuarenta años, el español empezó siendo una asignatura optativa dentro del Departamento de Letras Modernas, y, en 1969, se creó el Departamento de Español integrado a la Unidad de Formación e Investigación Lenguas, Literaturas y Civilizaciones (UFR LLC), ex Facultad de Letras, Artes y Ciencias Humanas (FLASH), en el que pueden cursarse estudios de Filología Hispánica y obtener títulos tan diversos como el Diploma Universitario de Estudios Literarios (DUEL, ahora DEUG, Diploma de Estudios Universitarios Generales), la Diplomatura, la Licenciatura, el Diploma de Estudios Avanzados (DEA) y el Doctorado (Quiñones, 1995).

Esta vitalidad del español en nuestra enseñanza superior no es más que la punta del iceberg que flota en la enseñanza secundaria. Un estudio realizado por López y García (2007),

nuestro país. El miércoles 16 de junio recibimos una respuesta con diferentes datos sobre estas tres cuestiones. Estos datos están recogidos en el Anexo 4 (p.464).

¹⁹ La señora Doumouya de la sección de Español de la Pedagogía en su correo electrónico del lunes 25 de octubre de 2010 (amenan_8@yahoo.fr).

dos lectoras españolas en Senegal, sobre la situación del E/LE en cinco países del África occidental ha revelado que el 74% de los estudiantes de secundaria en Costa de Marfil eligen el español como segundo idioma después del inglés, esto es, más de 230.000 alumnos.

Si parece evidente que para adolescentes francófonos la lengua de Goethe puede difícilmente ser una elección natural y espontánea frente al español, el “temor” al alemán no explica por sí solo la opción masiva de los alumnos y sus padres por el E/LE. Además de las creencias ligadas al parentesco lingüístico entre el castellano y el francés, la identificación del español con la canción y el éxito mundial del fútbol español, entre otros elementos, actúan como poderosos incentivos en la elección y el estudio del español. Pero hay factores muy objetivos para explicar la situación, siendo el uno el prestigio internacional de la lengua de Cervantes y el otro el número más importante de profesores de español en comparación con los profesores de alemán.

A juicio de Alonso de los Ríos (2008), “el español o castellano aparece como el gran vencedor de la llamada guerra de los idiomas” (p.61). Es forzoso admitir, en efecto, que hoy “el estatus del español en el mundo como lengua extranjera y lengua nativa es alto” (Chaudron, 1997, p.19). El español se habla como L1 o L2 en medio centenar de países donde no disfruta del estatus de cooficialidad, y también se estudia como LE en cerca de cien estados, pasando así a ser la L2 más estudiada del mundo después del inglés (Caffarel, 2008).

Según Alice Mauricio (2004), diplomático y profesor de teoría y práctica de la negociación internacional, en la lista mundial de lenguas más habladas, el español figura en tercera o cuarta posición según la fuente consultada. Cuenta con casi 450 millones de hablantes nativos y aproximadamente 100 millones de personas que lo hablan como su segundo idioma; es la lengua oficial en veintiún países y uno de los idiomas oficiales de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de sus organismos, así como de otras organizaciones internacionales tales como la Unión Europea (UE) o la Unión Africana (UA). En la Organización de los Estados Americanos (OEA), el español es uno de los cuatro idiomas oficiales y el de mayor uso en sus reuniones y documentos de trabajo.

Como se refleja en la tabla 1, ninguna comparación con el alemán, hablado por cerca de 120 millones de personas y en el decimosegundo lugar en el ranking de los idiomas más hablados en el mundo.

Idioma	Hablantes en millones	% de la población mundial
Chino	1.210	23.6
Inglés	573	11.3
Hindi	418	8.2
Español	352	6.9
Ruso	242	4.7
Árabe	209	4.1
Bengala	196	3.8
Portugués	182	3.5
Indonésico	175	3.3
Francés	131	2.5
Japonés	125	2.4
Alemán	101	2.1

Tabla 1. Clasificación de los idiomas más hablados en el mundo

Fuente: Arman, Harald: Kleines Lexikon der Sprachen, Beck 202, 13 (citado por el Instituto Alemán Carlos Anwandter, 2010).

El otro dato, más concreto aún por incidir directamente sobre la diferencia cuantitativa entre estudiantes de español y estudiantes de alemán, es el número más importante de profesores de E/LE. Es interesante notar que la realidad no ha sido siempre ésta y que la actual ventaja del E/LE se inscribe en el aumento constatado al nivel mundial de la demanda de su aprendizaje (Caffarel, 2008) o, como lo diría Pastor (2005, pp.3-6), del auge actual del aprendizaje del E/LE.

A modo de ejemplo, de 1970 a 1982 salieron de la ENS más profesores de alemán que de español antes del cambio de tendencia que se conoce hoy.

Curso	Español	Alemán
1970-1971	1	3
1971-1972	10	2
1972-1973	10	14
1973-1974	2	5
1974-1975	3	10
1975-1976	3	8
1976-1977	8	13
1977-1978	13	24
1978-1979	9	29
1979-1980	33	41
1980-1981	38	59
1981-1982	30	46
Total	167	254
2001-2002	553	469

Tabla 2. Evolución cuantitativa de los profesores de LV2 formados en la ENS

Fuente: Sosoo (1986, p.272) y el MEN (citados por Koffi, 2009, pp.61-62).

Hoy estas cifras se han superado de manera considerable y, en lo concerniente al español en particular, la oferta de docentes para su enseñanza se presenta como sigue:

Sector	Hombres	Mujeres	Total
Público	445	218	663
Privado	640	197	837
Total	1085	415	1500

Tabla 3. Número actual de profesores de español en Costa de Marfil

Fuente: Sección de Español de la Pedagogía en su correo electrónico del 16 de junio de 2010 (La traducción es nuestra).

Esta plantilla docente se beneficia del asesoramiento de 2 inspectores generales de la educación nacional (IGEN), 5 inspectores de la enseñanza secundaria (IES), 34 consejeros pedagógicos (CP) y 1 animador pedagógico regional (APR) (Véase Anexo 4, p.460), o sea 42 especialistas en materia de pedagogía por 1500 profesores distribuidos por todo el territorio nacional, lo cual deja pensar que el trabajo de seguimiento de las prácticas docentes puede difícilmente ser efectivo y eficaz y justificaría, desde nuestro punto de vista, un recurso sistemático a las nuevas tecnologías como valiosa oportunidad para la autonomía del profesorado en lo que toca a su propia formación continua (Yubero, 2010, p.5).

Desde 1974, en efecto, existe en la Dirección Nacional de la Pedagogía una sección de Español encargada del control de la calidad de la enseñanza del español en Costa de Marfil, y que, con pocos medios, intenta efectuar un seguimiento adecuado de los profesores de enseñanza media (Quiñones, 1995, p.315). Esta estructura administrativa se dedica así a la formación continua del profesorado, a la elaboración de los programas, a la planificación y a la elaboración de manuales (Koffi, 2009, p.105). La edición en Costa de Marfil de los manuales de la Colección *Horizontes* en 1998 supuso una actualización y revalorización de la imagen de España y la creación en los libros de texto de un espacio para la cultura africana en general y la marfileña en particular.

Según informaciones de primera mano que nos facilitó esta estructura en un primer documento (*Discipline Espagnol: Curricula de Formation Par Compétences. Sixième, Cinquième, Quatrième et Troisième*) recibido por correo electrónico a principios de 2010, el Español debe considerarse como medio de integración del niño marfileño en el actual proceso de globalización. El Programa de Español del primer ciclo de secundaria (de primero a cuarto) tiene como finalidades formar a ciudadanos capaces de comunicarse en este idioma,

desarrollar su personalidad, aumentar su nivel intelectual, favorecer su inserción social, cultural y profesional.

En cuanto a los objetivos perseguidos, el Programa de Español pretende dotar a los aprendices de aptitudes, actitudes y valores necesarios al desarrollo de la competencia comunicativa en español, el conocimiento de las realidades económicas, políticas y socioculturales de su país en particular, de África en general, del mundo hispánico y de otros países del mundo para convertirlos en agentes responsables y dinámicos de desarrollo. Al nivel de la metodología de enseñanza, estas finalidades y objetivos justifican la elección, desde 2002²⁰ y como alternativa a la pedagogía por objetivos (PPO), de una formación por competencias (FPC)²¹ como variante del enfoque comunicativo para que el español se enseñe y se aprenda a partir de situaciones reales de la vida y para que el proceso sea más de aprendizaje que de enseñanza, centrado en el alumno y sus necesidades.

1.2.5. Problemas de la enseñanza-aprendizaje del E/LE en Costa de Marfil

1.2.5.1. Algunos problemas generales del sistema educativo

Los problemas que dificultan la enseñanza y el aprendizaje del E/LE son, ante todo, los generales del sistema educativo marfileño. Forman parte de lo que todos (periodistas, religiosos, políticos, funcionarios, intelectuales, estudiantes, etc.) conocen hoy como una crisis profunda de nuestra Escuela. En su discurso de apertura del curso 2009-10, el ministro de la Educación nacional tuvo que reconocer públicamente la triste realidad:

Le Diagnostic fait de notre système éducatif par le Rapport d'Etat du Système Educatif National, (RESEN), est plus qu'alarmant. Notre système scolaire est très malade, et cela, même le profane le sait! Il suffit de lire la presse. (*Reunión de apertura*, p.4)

El mal diagnosticado por el Informe de Estado del Sistema Educativo Nacional (RESEN) remonta a los años 90, que corresponden a la instauración del multipartismo con sus frecuentes perturbaciones de la vida política y social. El conflicto militar y político que partió el país en dos zonas rivales desde 2002 no hizo más que empeorar la situación (Anexo 12, p.480).

²⁰ La aplicación efectiva de la FPC remonta al año académico 2005-06 (Zagbayou, 2009).

²¹ De momento, esta metodología de enseñanza se aplica en el primer ciclo de secundaria en lo que toca a la enseñanza y al aprendizaje del español.

Al contrario de lo que se afirma en el *Rapport d'Etat du Système Educatif Ivoirien* (febrero de 2010, p.4)²², nuestro sistema educativo no sale de 20 años de crisis sino que sigue padeciendo de un entorno macroeconómico difícil y de las consecuencias de un conflicto militar-político no todavía solventado totalmente a pesar de la larga serie de negociaciones y acuerdos firmados dentro y fuera del país. Que un artículo de prensa publicado el 21 de abril de 2011 se titule *¿cómo salvar la escuela marfileña?* lo dice todo. El periodista comienza con un diagnóstico igual de alarmante. En Costa de Marfil, escribe, el sector educativo está fuertemente siniestrado. Es un secreto a voces, la escuela marfileña está en agonía. Está incluso en un coma profundo. La escuela marfileña ha perdido su prestigio de ataño y se está muriendo algo más cada año, en la total indiferencia de los gobiernos que vienen sucediéndose desde hace más de 20 años (Souhone, 2011).

De hecho, según datos proporcionados por el citado informe, Costa de Marfil ya no forma parte de los países del mundo que otorgan la máxima prioridad a la educación de sus ciudadanos. Las estadísticas a este respecto no han hecho más que decrecer, pasando de más de 35% a principios de los años 90 a menos de 26% en 2007.

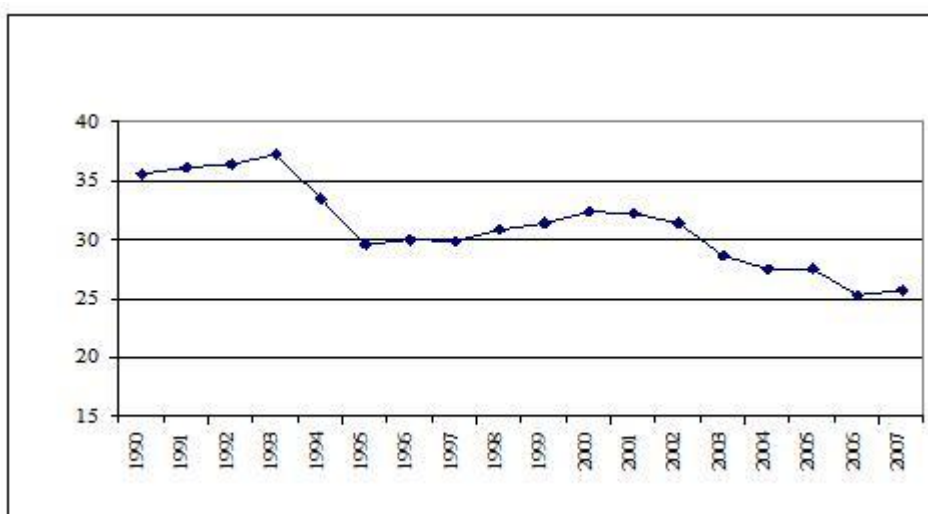


Gráfico 1. Evolución de la prioridad por la Educación en los gastos corrientes del Estado

Fuente: *Rapport d'Etat du Système Educatif Ivoirien* (febrero de 2010, p.21).

²² Este Informe del tipo RESEN ha sido realizado entre noviembre de 2007 y abril de 2009 por un equipo nacional compuesto de miembros de los tres Ministerios de Educación (MEN, METFP y MESRS), del Ministerio de Economía y Finanzas y con el apoyo de especialistas en análisis de sistemas educativos del Polo de Dakar, así como la colaboración de consultantes reclutados gracias al Banco Mundial. Se ha beneficiado también de las aportaciones del Instituto Nacional de la Estadística en aspectos demográficos.

La petición formulada el 19 de mayo de 2010 por el ministro en pro de un aumento del presupuesto de la Educación nacional (Amany, 2010) encuentra aquí su justificación. Esta dinámica de reducción de los gastos públicos a favor de la educación explica la actual masificación de las clases, la antigüedad de los equipos y la falta o insuficiencia de docentes en ciertas asignaturas en muchos centros del país, situación esta que obliga a los padres de alumnos reunidos en los Comités de Gestión (COGES)²³ a pagar horas extraordinarias o a contratar nuevos profesores para sus hijos.

En efecto, sobre este mismo periodo de tiempo que va de 1990 a 2007, la población de niños a escolarizar ha aumentado en una proporción de 70%, de modo que la dinámica de reducción de los recursos públicos ha contribuido a crear condiciones significativamente más difíciles para el sistema educativo (*Rapport d'Etat du Système Educatif Ivoirien*, febrero de 2010, p.19). Evidentemente, de tal dicotomía entre la evolución de los efectivos y la de los recursos económicos no se podía esperar ningún milagro. En los últimos diez años los resultados de los exámenes nacionales no han alcanzado los 50%, tanto en Bachillerato como en BEPC.

Año académico	% Bachillerato	% BEPC
1999-2000	38, 36	26, 33
2000-2001	38, 15	28, 47
2001-2002	21, 73	36, 42
2002-2003	32, 33	-
2003-2004	34, 40	-
2004-2005	31,77	23, 04
2005-2006	40, 39	39, 98
2006-2007	25, 50	44, 38
2007-2008	26, 14	34, 67
2008-2009	20, 12	23, 40
2009-2010	24, 51	30, 31
2010-2011 ²⁴	20, 59	17, 09

Tabla 4. Porcentajes de acierto en Bachillerato y BEPC de 1999 a 2011

Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes diversas²⁵.

²³ Creados en 2002 a petición del presidente de la República para implicar más a los padres en la gestión cotidiana de los centros escolares, los COGES se encargan de resolver algunos problemas relativos al entorno y al funcionamiento de las escuelas, intervienen en el mantenimiento de los equipos y edificios así como en cuestiones relativas al alumnado y al cuerpo docente (Anónimo, 2009, 6 de noviembre).

²⁴ Comentando los resultados del curso 2010-11, varios intervinientes en el programa de televisión *Nuestra sociedad* (Touré y Déba, 2011) coinciden en que reflejan las tendencias de los últimos años aunque sí la crisis postelectoral pudo haber influido mucho.

En el curso académico 2008-09 los pésimos resultados, al inscribirse en una tendencia general a la degradación en los últimos años (Yéo, 2010), llamaron la atención de muchos sobre la gravedad de la crisis y la urgencia de actuar para cambiar de rumbo. Sobre un total de 249.476 candidatos para el BEPC, sólo aprobaron 57.452, lo cual significaba 77% de suspenso. De los 140.545 alumnos que participaron efectivamente en el examen del Bachillerato sobre un total de 163.523 esperados, suspendieron 112.058, esto es el 80% del alumnado.

La escasez y la antigüedad de las infraestructuras escolares es ahora una de las contrariedades más estructurales de nuestro sistema educativo. Al no seguir el ritmo de evolución de los efectivos, las aulas se han encontrado en la incapacidad de acoger a todos los alumnos, de ahí la ya referida masificación de las salas de clase empeorada, en la mayoría de los centros públicos, por el fenómeno del reclutamiento paralelo²⁶ y que, naturalmente, no favorece una enseñanza eficaz²⁷. Las huelgas intempestivas de los profesores por razones salariales y la violencia fomentada por el principal sindicato estudiantil²⁸ tampoco permiten un desarrollo normal de los programas ni del año académico (Louamy, 2006).

Pero la llaga más difícil de curar entre todas las enfermedades de la escuela marfileña es sin duda la generalización de la corrupción en el sector de la educación (Fadiga, 2011). La carencia de conciencia profesional en los niveles más altos de mando, acentuada por una codicia contagiosa (Guey, 2009), conduce muchas autoridades y responsables educativos a

²⁵ Lanoue (2003, p.11), Dosso (2005), *ExcelAfrica*, www.education.gouv.ci, Cissé (2009) y Koffi (2010a). Las cifras después de la coma no coinciden siempre según las fuentes pero las diferencias no son muy significativas.

²⁶ El reclutamiento paralelo practicado por los directores de institutos públicos consiste en permitir a alumnos despedidos del sistema por insuficiencia de resultados ingresar de nuevo en el mismo a cambio de dinero. Este fenómeno siempre combatido pero nunca erradicado contribuye también a la masificación de las aulas marfileñas y explica que muchos alumnos se encuentren en niveles de estudio que ya no corresponden a la edad que tienen.

²⁷ Según cifras oficiales, los efectivos en las aulas son de 66 alumnos en el primer ciclo de secundaria y de 55 alumnos en el segundo ciclo (Essis, 2009). Pero es corriente superar los 70 alumnos y alcanzar hasta los 100 sobre todo en los centros públicos. Si atender a las peculiaridades de cada alumno en una clase de veinticinco o treinta estudiantes es ya una tarea difícil de llevar a cabo (Sánchez, 2004, p.153), imagínese lo que sería en una clase que contiene tres a cinco veces este número de individuos.

²⁸ Se trata de la FESCI, Federación Estudiantil y Escolar de Costa de Marfil. Este sindicato creado en 1990 como una réplica de la oposición política al sindicato vertical del antiguo partido único, el Movimiento de los Alumnos y Estudiantes de Costa de Marfil (MEECI), reina sobre todos los sectores de la educación en el país, desde la enseñanza primaria hasta la enseñanza superior. Muy involucrado en la política desde su creación, la fuerza y la violencia constituyen sus principales argumentos. Citado en muchos informes nacionales e internacionales como responsable de varios crímenes y violaciones de los derechos humanos, todos los observadores de la vida nacional saben que la FESCI es más un problema que una solución para la Escuela en Costa de Marfil (Vanga y Sika, 2006; Konan, 2009, pp.43-45, Goin, SF; Fadiga, 2011).

organizar y participar activamente en la trampa y la venta de calificaciones y títulos a los alumnos y sus padres.

En un artículo muy detallado, Souhone (2009), un periodista marfileño entre los muchos que denuncian la plaga, echa la culpa de la trampa y su intensificación durante los exámenes nacionales a todas las instancias de la Educación, desde el Ministerio hasta los últimos eslabones de la cadena. Luego, arroja luces sobre la comercialización de las calificaciones durante las pruebas orales de Bachillerato y BEPC:

La fraude aux examens est devenue une chose banale. On triche, on fraude au su et au vu de tous. [...] Les candidats continuent de déboursier 1000 fcfa, 2000 fcfa et même 5000 fcfa pour se voir attribuer une note supérieure à 13/20 aux épreuves orales du Bac et du Bepc²⁹.

Con la generalización de semejantes prácticas los alumnos no se preocupan mucho por estudiar ni aprender, y muchos padres se ven obligados a entrar en el juego para garantizar el acierto escolar de su prole³⁰.

La mala distribución del cuerpo docente y otros profesionales de la educación (educadores, consejeros de orientación o censores) por el territorio nacional se debe también a las lacras morales arriba señaladas. Basta con pagar algo a la administración para llevarse el mejor puesto de trabajo que suele ser Abidján, la capital económica, y sus afueras. La gran disparidad entre las ciudades del país en el plano de la urbanización y de las infraestructuras modernas disponibles y la enorme concentración de la administración pública en la capital económica explican esta tendencia generalizada entre los funcionarios a luchar para tener un puesto de trabajo en Abidján o en las localidades cercanas.

De este modo, se acumulan números importantes de funcionarios en la capital –muchos de los cuales dedican más tiempo a otros negocios que a su profesión–, mientras que en otras ciudades del mismo país los alumnos no tienen profesores en asignaturas tan fundamentales como el francés, las matemáticas o las ciencias físicas. En un artículo dedicado a la cuestión, Kouamé (2000) llama la atención sobre el caso particular de la ciudad norteña de Dabakalá: sólo 9 docentes profesionales para más de 35 aulas y 2.220 alumnos; y

²⁹ 1000 fcfa = 1, 52 euros; 2000 fcfa = 3, 04 euros y 5000 fcfa = 7, 62 euros. La calificación máxima en nuestro sistema escolar es 20. Es muy posible, según se deja oír aquí y allá, que en un futuro cercano estas prácticas convertidas ahora en normas conduzcan a la anulación de las pruebas orales durante los exámenes nacionales.

³⁰ Confirmando esta realidad, Fadiga (2011) observa también que, hoy en Costa de Marfil, todo es negociable, todo se vende, todo se compra, incluyendo los diplomas y los puestos de trabajo. ¿Para qué serviría entonces el trabajo, el mérito y la moral? (La traducción es nuestra)

asignaturas enteras que quedan sin enseñar como el inglés, la filosofía, el deporte, el español, las artes plásticas y la música.

La propia experiencia nos permite corroborar esta constatación del periodista. El grupo del que éramos tutor durante el curso 2008-09 en el Liceo Moderno de Sassandra pasó todo el primer trimestre y parte del segundo sin profesores en matemáticas, francés, ciencia de la vida y la tierra y en ciencia física. Los alumnos tuvieron que esperar la llegada de los profesores en prácticas³¹ para verse asignar docentes en la mayoría de estas materias. Hay que añadir, para comprender la magnitud del desastre, que, como alumnos de tercero de secundaria, aquellos niños se preparaban para afrontar el examen del BEPC el año siguiente y que, en dicho examen, tres de las cuatro asignaturas mencionadas son fundamentales para el resultado y la decisión final.

1.2.5.2. Algunos problemas específicos al E/LE

Junto a los problemas que afectan de igual manera a la enseñanza de todas las asignaturas escolares, el español se enfrenta con dificultades propias relacionadas con su carácter no sólo de LE confinada en el mundo escolar sino también de asignatura literaria. Como lo hemos mencionado con anterioridad, en los albores de su desarrollo, nuestro sistema educativo había dado un lugar privilegiado a las disciplinas científicas con la bendición del primer presidente de la República. A partir de allí, el español y las asignaturas literarias en general se consideraron como buenos para las chicas y las personas poco inteligentes o ambiciosas.

Si como lengua el español goza de una gran aceptación entre los alumnos marfileños, el entusiasmo que suscita en los primeros estadios de aprendizaje suele enfriarse en los niveles superiores ante la escasez de oportunidades que ofrece en el mundo laboral. López y García (2007, p.61) han subrayado la estrechez del horizonte profesional para los estudiantes hispanizantes apuntando que la salida profesional de la mayoría de ellos es la enseñanza, el sector turístico y el de servicios.

Pero en realidad, tal afirmación es acertada sólo en la perspectiva del uso del idioma como instrumento de trabajo y, por lo tanto, su valoración y promoción por aquéllos que lo

³¹ En los últimos años estos alumnos, futuros docentes, han constituido el remedio con que cuentan muchos directores de institutos públicos para resolver la falta de profesores en ciertas asignaturas. Vienen de la ENS para terminar su formación profesoral en el terreno después de un primer año de preparación teórica.

utilizan. Porque son también numerosos los que en Costa de Marfil trabajan gracias al español aunque sin él. Se encuentran en la policía, el ejército, la administración pública, la comunicación o la sanidad. Si su profesión acaba por separarlos totalmente del uso del español en un país cuya lengua oficial es el francés, no cabe duda que estos trabajadores constituyan el grupo de los embajadores silenciosos de la lengua de Cervantes, por lo menos en sus propias familias.

A un nivel estrictamente pedagógico, la formación del profesorado³² es un reto que se plantea con más agudeza desde que la enseñanza comunicativa de las lenguas está de moda y se ha adoptado oficialmente por las autoridades marfileñas (Koffi, 2009). Indudablemente, la cohabitación, en el mismo sistema, de profesores que bebieron a los métodos antiguos –y que no quieren o no pueden cambiar– y profesores más jóvenes, conlleva la convivencia de prácticas docentes tradicionales y modernas.

Una adscripción efectiva al enfoque comunicativo en la E/A de LE requiere como mínimo un buen dominio del idioma que se enseña, aun cuando se trata de profesores no nativos. El carácter exclusivamente no nativo del profesorado de E/LE en Costa de Marfil y la imposibilidad para muchos de viajar y estar algún tiempo en un país de habla española para mejorar su competencia lingüística sugiere que, tanto en su formación inicial como en la permanente, se le capacite para recurrir eficazmente a las nuevas tecnologías como herramientas valiosas de autoformación.

De hecho, por muy ventajoso que pueda resultar el hecho de impartir clases de E/LE un profesor no nativo en un país no hispanohablante, ello puede entorpecer el aprendizaje especialmente en niveles medios y superiores si el profesor, además de no disponer de materiales didácticos variados y adecuados, no tiene un buen dominio oral del español para satisfacer las crecientes necesidades de los alumnos en materia de *input*. Los profesores marfileños de E/LE realizan toda su carrera en el país de origen, es decir en un entorno lingüístico y cultural regido por el francés y las lenguas locales, y hablar una LE aprendida fuera de su entorno cultural natural, aun con el más comunicativo de los enfoques, tiene siempre mucho de mecánico y artificial porque no impregna profundamente el ser del usuario.

³² Tres categorías de profesores ejercen en la enseñanza pública y privada: los que después de una formación en Filología Hispánica se beneficiaron de otra pedagógica en la ENS, los que teniendo la misma base académica se reclutaron directamente por la Función Pública y sólo se beneficiaron de unos meses de seminario por parte de los responsables de la Pedagogía, y aquellos que enseñan en los numerosos institutos privados del país con sus únicos conocimientos en Filología Hispánica.

Esta realidad aumenta la tentación de la LM en el mismo docente en una situación de aula monolingüe donde el uso de la lengua meta depende casi de la sola buena voluntad del locutor.

A este nivel de nuestro análisis parece oportuno subrayar que, en vez de estar siempre esperando que el maná nos caiga del cielo, podría hallarse una respuesta afro-africana eficaz a la cuestión crucial de la formación continua de los profesores africanos y marfileños de E/LE, especialmente en lo que tienen de necesidad, con sus estudiantes, de contactos directos repetidos o prolongados en un medio cultural nativo con la lengua que enseñan y aprenden. Para la casi totalidad de estas personas resulta excesivamente costoso venir a España o ir a América Latina y, sin embargo, existe en su mismo continente un país hispanohablante. Si las autoridades de Guinea ecuatorial se dieran cuenta de que con la actual inflación del E/LE y su aprendizaje en el mundo posee otra riqueza que la petrolífera, podría también promocionarse como destino afrosahariano único y privilegiado para estancias lingüísticas y cursos de perfeccionamiento.

Ha sido sin duda “un éxito clamoroso”, una victoria diplomática histórica y de alto simbolismo el que este enclave de hispanidad haya obtenido, hace algunos años, que el español se sume al inglés, al francés, al portugués y al árabe como lenguas oficiales en la Unión Africana (UA). Pero si es cierto, como lo sostuvo el ministro ecuatoguineano, que esta lengua representa un potente instrumento de comunicación internacional que África no puede olvidar si quiere encontrar su sitio en el mundo global (Santiago Nsboeya) (citado por Colodrón, 2001), entonces su mismo país no puede contentarse con tan poco cuando puede ganar mucho más.

En la actualidad, el valor económico de una lengua como el español no da lugar a ninguna duda. Con el título *El valor económico del español. Una empresa multinacional*, un equipo de economistas dirigido por el profesor García Delgado está llevando a cabo un proyecto de investigación para mostrar todo el beneficio que se puede sacar de un idioma que hablan más de 400 millones de personas en todo el mundo (Pedreño, 2006). Según el susodicho profesor, la lengua como bien público tiene funciones económicas relacionadas con diversos ámbitos como son el de la difusión y la enseñanza o la industria cultural basada en la elaboración y la venta de soportes escritos, orales o audiovisuales (García y Alonso, 2001).

Nada podría justificar que, siendo el castellano un bien cultural que ya no pertenece a la sola España, sea la única a rentabilizarlo. Pero les toca a los otros países hispanohablantes,

Guinea Ecuatorial en este caso, despertarse y no dejar que, enterrados sus talentos como en la Parábola, se pudran y desaparezcan de por vida. El interés palpable por el E/LE en África subsahariana y cierta timidez de la cooperación cultural española en la zona ofrece un mercado lingüístico a aprovechar por el Estado ecuato-guineano por poco que tenga clara conciencia de esta oportunidad y acepte crear las condiciones políticas, económicas, sociales, culturales y materiales idóneas para sembrar en un campo tan fértil y prometedor como el de la industria lingüística E/LE. Es cierto que, si la voluntad existe y se manifiesta nítidamente, puede contar no sólo con la colaboración de otros países africanos sino también de la antigua metrópoli ya que, al fin y al cabo, del español se trata y, en cierta medida, de la promoción de España³³.

Cerrando este paréntesis dedicado a un posible protagonismo de Guinea Ecuatorial como salón de baño lingüístico y cultural para los usuarios africanos del E/LE en busca de estancias hispanizantes económicamente soportables para sus bolsillos, digamos que los motivos arriba expuestos y otros tocantes a la insuficiencia del tiempo de aprendizaje que en Costa de Marfil pasó de cuatro a tres horas semanales desde 1966 (Koffi, 2009, p.105), abogan por poner fin a lo que Doumbia (2006) llama “la hegemonía del libro de texto” en la E/A de las lenguas vivas en nuestro país, es decir en un contexto en que la natural escasez del *input* a disposición del alumno invita a buscar otras fuentes aparte del profesor no nativo para hacer del aula de clase no sólo un lugar de aprendizaje sino también un espacio rico y dinámico de práctica del español. En efecto,

...l’usage des matériels et supports didactiques n’a pas varié depuis l’introduction de l’anglais dans le système éducatif ivoirien. De fait, le manuel de classe demeure l’outil pédagogique le plus utilisé (93.8%). Une telle hégémonie du livre ne semble pas être du goût des apprenants à l’heure du développement des nouvelles technologies de l’information et de la communication...

Lo que aquí se denuncia es común a todas las LE enseñadas en el sistema escolar de Costa de Marfil. Así que igual que lo sugiere Doumbia para la E/A del inglés –y quizá con

³³ Sobre este tema, debemos señalar, refiriéndonos a Ruiz (2010), que desde el 19 de abril de 1997 existen relaciones de cooperación entre la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE) y la Universidad de Alcalá gracias a la firma de un Convenio Marco de Cooperación, y que una de las áreas de trabajo dentro del proyecto "*Programa de Cooperación Inter-universitaria Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial - Universidad de Alcalá. Con la colaboración de la Agencia Española de Cooperación Internacional*" tiene como objetivo conseguir que la UNGE se convierta en una institución especializada en la enseñanza de la lengua y la cultura española, y en un foco consolidado de difusión del E/LE en África. Pero la falta de publicidad y, sin duda, el contexto político explican que muy poca gente se beneficie de los cursos de verano organizados en la UNGE, por lo menos desde Costa de Marfil.

más urgencia³⁴—, es necesario variar los materiales didácticos y dar cabida a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula. En la era del internet, llevar a clase un reproductor de discos, un portátil con conexión o cualquier aparato que permita a los alumnos entrar en contacto directo con el habla de los nativos no puede considerarse como una exquisitez. Una verdadera integración de los niños marfileños en el proceso de globalización a través del E/LE no puede prescindir de ello.

En resumidas cuentas, la situación del español en Costa de Marfil es muy parecida a la que pinta Sossouvi (2009) al tratar él del aprendizaje de este idioma en Benín, otro país francófono del África occidental:

El aprendizaje del español en la enseñanza secundaria está influido por el hecho de que esta lengua no desempeña un papel significativo en la vida diaria de los benineses. Los alumnos tienen una exposición más bien escasa al español, pues su enseñanza / aprendizaje sólo se desarrolla durante unas horas semanales en un contexto institucional y artificial, como una sala de clase, donde no se percibe la necesidad comunicativa auténtica, típicamente asociada a las lenguas nacionales y el francés. Otros factores, tales como la escasez de materiales didácticos adecuados, un gran número de alumnos por clase en el sector público, la falta de una política de promoción del español, la escasez de profesores y la extrema formalidad del contexto de aprendizaje del español dificultan el uso de métodos de orientación comunicativa. (p.321)

Debido a este estatus de lengua confinada entre las cuatro paredes de un aula, la cuestión metodológica cobra toda su importancia en la enseñanza del español en Costa de Marfil. Cómo conciliar, en efecto, la finalidad comunicativa de todo aprendizaje de lenguas con la cruda realidad de que los alumnos están aprendiendo una lengua que la inmensa mayoría nunca va a usar como medio de comunicación en sus relaciones sociales.

1.2.5.3. El problema metodológico

En cuanto a su adscripción metodológica, desde que comenzó a finales de los años 40, la enseñanza del español en Costa de Marfil siguió las grandes corrientes que marcaron la historia. Del apartado que le dedica Koffi (2009, p.10) en su memoria de DEA al “contexto metodológico de la enseñanza del español en Costa de Marfil” se desprende que, hasta la

³⁴ La posibilidad para un alumno marfileño de encontrar y comunicarse con un nativo de habla inglesa es mucha más grande que con un nativo hispanohablante. Dos de los cinco países que limitan con Costa de Marfil son anglófonos: Ghana y Liberia. Además, la población marfileña cuenta con un número considerable de personas procedentes de estos países y de otros de habla inglesa como Nigeria. En cuanto a Guinea Ecuatorial, el país hispanohablante cultural y geográficamente más cercano a Costa de Marfil, se encuentra a 2 horas 33 minutos de vuelo, o sea 1800 kilómetros aproximadamente (<http://vol-duree.com/>).

fecha, tres métodos han prevalecido en nuestras aulas: el método tradicional hasta los años 90, un breve entremés audiolingual y, desde finales de los años 90, el método comunicativo. Estos métodos no tuvieron otras características que las conocidas universalmente y, como de ellas hablaremos ampliamente en la segunda parte de esta Tesis, permítasenos reportar solamente algunas de las razones que menciona Koffi para explicar la poca duración del método audiolingual en las aulas marfileñas de E/LE.

Se usó en los años 70 en algunos institutos, paralelamente al método tradicional. Pero muy pronto aparecieron dificultades. Primero, el método audio-oral exigía el empleo de diapositivas, imágenes fijas y toda una batería de textos estructurales, lo cual requería demasiados medios financieros y materiales para el país [...]. En segundo lugar, si la metodología estaba concebida y prevista para aulas de veinte a veinticinco alumnos como máximo, los profesores se incomodaban al encontrarse siempre con clases atiborradas, que rondaban los cincuenta o sesenta alumnos. (pp.112-113)

En relación al tema de este estudio, es de interés mencionar que este intento audiolingual supuso una temprana preocupación por el uso de la lengua meta en el aula, porque el método audiolingual forma parte de aquéllos que pretenden descartar de plano la intervención de la LM en el proceso de aprendizaje de una LE. La opción por el enfoque comunicativo a finales de los años 90 viene a confirmar esta preocupación y conduce, para empezar, a la adopción de una pedagogía por objetivos (PPO) que se plasma en los manuales de la Colección *Horizontes* para, dicen los iniciadores del cambio, “satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos por medio de la enseñanza de los actos de habla” (Kouassi, 2000) (citado por Koffi, 2009, p.15). A los “objetivos comunicativos” recogidos en los nuevos manuales se suman unos “objetivos gramaticales” para asegurar la adquisición por el alumno de un *saber* (conocimientos lingüísticos) a poner al servicio de un *saber-hacer* (aptitudes) y de un *saber-ser* (actitudes).

Pero muy pronto, se considera que había que dar un paso más y se abandona la PPO a favor de una pedagogía o formación por competencias (FPC). La PPO ponía el acento sobre los objetivos lingüísticos y comunicativos a alcanzar; la FPC invita a centrarse más sobre el alumno que aprende hasta dejarle la iniciativa del proceso, y se le reprocha, entre otras cosas, que no contemple mucho el saber debido a una sacralización del saber-hacer a través del concepto clave de competencia.

Desde la brusca aparición de esta nueva propuesta, y ante la fuerte reticencia de los profesores, los responsables pedagógicos no paran de insistir en que la FPC no es un nuevo

método sino tan sólo un *enfoque*³⁵, o sea una manera peculiar de abordar un tema o un problema, que pretende dar más sentido al aprendizaje. Pero lo mismo se dice por ejemplo de la *enseñanza comunicativa mediante tareas* que, al final parece que lo es todo a la vez, a no ser que desde 1990, esta “mera propuesta de diseño dentro de la enseñanza comunicativa” haya ido ganando más consistencia interna hasta llegar a ser un método en sí. De hecho, cuando Sánchez (2009) la describe como “El método por tareas” (pp.144-165), Martín Peris (2008) la presenta como “Enfoque por tareas” (pp.194-195). Y sin embargo, para Melero (2004),

La *enseñanza comunicativa mediante tareas* no es ni un enfoque ni un método, es una propuesta de diseño dentro de la *enseñanza comunicativa* de lenguas extranjeras. Este nuevo procedimiento pedagógico nace buscando procesos de comunicación reales en el aula y se centra en la forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el aula. Significa un paso más en la evolución de la *enseñanza comunicativa*. (p.703)

Según el documento oficial de la sección de Español de la Pedagogía, los antiguos currículos basados en la PPO habían revelado, a pesar de sus éxitos en otros aspectos, debilidades e inadaptaciones a las necesidades de la sociedad, de ahí la elección de la FPC para llevar a los alumnos a utilizar sus conocimientos para resolver problemas de la vida cotidiana. De la infantil al cuarto de secundaria, reza el mismo documento, esta innovación pedagógica reclama una *pedagogía de la integración* fundamentada en los *saberes útiles* y su propósito es mejorar el aprendizaje y la evaluación en nuestras escuelas.

La FPC se expandió rápidamente en toda el África francófona como un fenómeno de moda, con las siguientes convergencias: a) los contenidos a enseñar van más allá de los *saberes* y del *sabere-hacer*; b) el alumno es el actor principal de su aprendizaje y c) la preponderancia del *saber-actuar* (Roegiers, 2008, pp.1-2).

A juicio del director marfileño de la pedagogía y la formación continua entrevistado por Roegiers (2008, p.22) para saber de la evolución de la FPC en nuestro país, la reforma ha sido un éxito en Costa de Marfil porque es percibida como medio pertinente para restablecer la relación algo perdida entre la escuela y la sociedad gracias a la promoción de saberes utilizables y transferibles o transferidos a corto o medio plazo. Este optimismo o autosatisfacción esconde sin embargo serios problemas de aceptación y apropiación de la FPC por los profesores, y no sólo por lo que cuesta siempre asimilar conceptos y prácticas nuevas

³⁵ En francés, *une approche*.

en el terreno de la enseñanza, sino también por las dificultades materiales de aplicación y una concepción tremendamente utilitaria del saber que redundaba en una baja de nivel entre los alumnos.

¿Cuáles son los fundamentos teóricos del enfoque por competencias, qué papel asigna al alumno y al profesor, de qué concepción del aprendizaje y de la evaluación se nutre y cuáles son sus aportaciones? Es necesario responder a estas preguntas antes de exponer los límites del enfoque y las críticas que ha recibido de diferentes autores. Pero habrá que decir primero de donde viene esta propuesta metodológica y a qué remite exactamente el concepto de competencia que constituye su núcleo. Queremos señalar de entrada que debemos todas estas informaciones a Boutin (2004) e Hirtt (2009), de quienes sintetizamos traduciendo del francés y que estos autores hablan de *enfoque* por competencias (EPC) en vez de *formación* por competencias.

En su versión inicial la EPC procede del taylorismo y de la organización del trabajo. Invade el sistema escolar norteamericano a finales de los años 60, se desarrolla en Canadá (Quebec) y Suiza y se extiende a Bélgica, Francia, Madagascar y muchos países francófonos de África. Inspirado en los principios del mundo empresarial, hace de la eficacia su fin último en detrimento de una acción pedagógica entendida como proceso favorecedor del desarrollo total de la persona. En su aplicación los objetivos de la enseñanza o del aprendizaje se expresan en términos de capacidades de acción a alcanzar por el alumno y no como contenidos a transferir. Estas capacidades de acción son las que se denominan competencias.

Según teóricos de la EPC, una competencia es una respuesta personal, original y eficaz a una situación o una categoría de situaciones que necesitan la movilización e integración de un conjunto de conocimientos teóricos y prácticos, *sabere-hacer* y comportamientos; se insiste sobre el carácter inédito de la tarea a realizar para demostrar el alumno que posee la competencia esperada (Bosmann et al, 2000; Roegiers, 2001; De Meerler, 2006) (citados por Hirtt, 2009, p.3).

Este movimiento de reforma pedagógica encuentra sus fundamentos teóricos en el constructivismo y el socio-constructivismo. Se presenta asimismo como heredera de una tradición pedagógica que, desde los trabajos teóricos del psicólogo suizo Piaget (1896-1980) y del ruso Vygotski (1896-1934) y las aportaciones prácticas de Freinet (1896-1966), alimentó toda la reflexión y la acción pedagógica progresista en los años 50 y 70. En pedagogía, prosigue Hirtt (2009, p.21), el constructivismo defiende que los conceptos se

adquieren más fácil y eficazmente cuando durante el aprendizaje el alumno pasa por un proceso de construcción o reconstrucción de los conocimientos. Se habla de socio-constructivismo con Vygotski porque este último pone el acento más sobre la influencia de las relaciones sociales del niño (su entorno, sus compañeros, sus profesores) que sobre el desarrollo autónomo de su inteligencia.

Desde estas premisas, los exponentes de la EPC ponen al alumno en el centro del aprendizaje. Lo consideran como naturalmente dotado de una capacidad casi absoluta de desarrollar las competencias esperadas. Como responsable de su aprendizaje le incumbe construir sus propios conocimientos. Se espera de él que sea curioso, autónomo y perseverante en la realización de las tareas. Ante este alumno casi todopoderoso, el papel del profesor se reduce a la de facilitador, planificador y organizador de las actividades, consejero y compañero; sugiere siempre, nunca impone. Estimula la creatividad y el desarrollo del pensamiento autónomo, etc. En vez de transmitir conocimientos o enseñar debe ayudar al alumno a construir sus competencias, de ahí el aligeramiento de los currículos.

En su concepción del aprendizaje la EPC invita al alumno a adquirir competencias, no conocimientos, de aquí que se hable de *saberes útiles*, implícitamente distinguidos de los saberes inútiles. Además, debe saber para qué sirve tal o cual noción o concepto y cómo podrá realizar su transferencia a otro campo de acuerdo con el sacrosanto principio de la *transversalidad* o pluridisciplinariedad. Ya no hay que aprender nada por el simple placer de saber y tener cultura.

Finalmente, la evaluación en EPC se caracteriza por su extrema complejidad. Se puede retener, sin embargo, que se considera como consustancial al aprendizaje y se favorece el desarrollo personal del alumno según sus propias capacidades, evitando de esta manera toda comparación con sus compañeros. En el centro de esta evaluación se encuentra, según el documento oficial de la Pedagogía, la regla de 2/3. Esta regla consiste en dar a cada alumno por lo menos tres ocasiones de comprobación de cada *criterio*³⁶, al considerar que se domina un *criterio* cuando se acierta en dos de los tres ítems que lo conforman (1/3: *en vía de*

³⁶ El *criterio* tiene un carácter general y abstracto y puede aplicarse a varias disciplinas y contenidos. Se concreta en *indicadores* que son observables y medibles. Diferentes *criterios* son, por ejemplo: volumen de la producción, pertinencia de la producción, interpretación correcta de la situación-problema, coherencia semántica de la producción, corrección sintáctica, carácter completo o realista de la respuesta, etc. Se distingue entre los *criterios mínimos* y los *criterios de perfeccionamiento*. Los *criterios mínimos* son los necesarios para la instalación de una competencia y los *criterios de perfeccionamiento* son criterios de selección entre los alumnos que han adquirido la misma competencia. Pesan menos que los *criterios mínimos*.

adquisición; 2/3: adquirido; 3/3: perfeccionamiento). De entre las actividades de evaluación (actividades de aplicación, actividades de integración y la situación-problema), sólo la situación-problema admite una calificación cifrada.

Muchos de los principios expuestos, particularmente los que tocan al papel del alumno y del profesor, sitúan el EPC en la misma línea que la enseñanza comunicativa de las lenguas. Entendemos, no obstante, que en la mente de los pedagogos marfileños la adopción de esta reforma suena como una superación del enfoque comunicativo o, mejor dicho, como una acentuación de la concepción de la lengua como instrumento de comunicación con las debidas consecuencias sobre el contenido de los programas y la acción pedagógica del profesor. Por su parte, Boutin e Hirtt valoran como principal aportación de la reforma el protagonismo dado al alumno en el proceso de aprendizaje y el subsecuente retomar de la problemática de la movilización de los recursos cognitivos en situación de resolución de problemas. El primer autor deplora, sin embargo, la excesiva priorización del aprendizaje como si las situaciones de aprendizaje y las de enseñanza fueran antinómicas, así como esta oposición radical entre una *escuela tradicional* en la que el profesor *enseña* y una *escuela moderna* en la que el profesor *permite al alumno aprender*.

En cuanto a Hirtt (2009, pp.4-5), sus principales críticas al EPC se pueden resumir en los siguientes puntos:

1. *El EPC esconde objetivos esencialmente relacionados con la evolución del mercado laboral.*

Uno de los pensadores del enfoque en la persona de De Ketele (De Ketele in Jadoulle y Bouhon, 2001) afirma que es el mundo socio-económico el que determinó la noción de competencia, porque los adultos que la escuela formó no eran suficientemente aptos para entrar en la vida profesional. A partir de aseveraciones como ésta, Hirtt entiende que el EPC es una concepción de la educación enteramente dedicada a hacer de la escuela un instrumento dócil al servicio de la rentabilidad económica y del provecho.

2. *El EPC es una reforma que favorece el abandono de los saberes o conocimientos.*

Los conocimientos se presentan como *recursos* que el alumno no debe forzosamente *poseer*, pero que debe ser capaz de *movilizar* para realizar una determinada tarea. Los conocimientos se reducen así a unos instrumentos al servicio del desarrollo de competencias.

En palabras de Perrenoud (1999), las competencias no desatienden los saberes ya que no pueden prescindir de ellos, se debe aceptar, sin embargo, menos conocimientos si se quiere realmente desarrollar competencias. Hirtt lo entiende como si se quisiera aprender a comunicar en francés o en inglés sin aprender francés ni inglés, y denuncia esta poca importancia otorgada a los conocimientos cuando las *competencias transversales* gozan de un estatus mítico basado más en la creencia que en la ciencia.

3. Al contrario de lo que dicen sus defensores, el EPC no tiene ninguna vinculación con las pedagogías constructivistas cuyas tesis y procedimientos contradice en realidad.

Para Hirtt la diferencia es radical entre ambos modelos. En el EPC el saber es una herramienta, un accesorio al que se puede recurrir ocasionalmente para realizar una tarea. La realización de la tarea es el objetivo final y el criterio del éxito. En las pedagogías constructivistas el saber constituye el objetivo mismo del aprendizaje. Se pone al alumno o al grupo de alumnos sobre una tarea o en interacción con el profesor para hacerle descubrir, a través del problema a resolver, la necesidad de nuevos conceptos a fin de llevarlo a formular definiciones o propiedades, descubrir leyes o deshacer ideas preconcebidas. La resolución de una tarea o *situación-problema* aparece aquí como un medio, el marco en el cual se van a construir conocimientos.

4. El EPC encierra a los profesores en una burocracia rutinaria.

Lejos de favorecer la innovación pedagógica, el EPC encierra a los profesores en un trabajo rutinario, burocrático y sumamente normativo como consecuencia de una visión dogmática de la relación profesor-alumno. Para los constructivistas la resolución de *situaciones-problemas* no es más que una manera entre otras de dar sentido a los saberes y hacer participar al alumno en su construcción. Además, la pedagogía constructivista no afirma que todos los conocimientos se construyan por o con el alumno; no se excluye en absoluto la transmisión directa de saberes cuando es necesario. En el EPC no se construye ni se transmiten saberes; sólo hay que desarrollar competencias. Y como la competencia no puede *transmitirse* ni enseñarse, lo único que se puede hacer es resolver tareas y llamar *competencias* los resultados conseguidos. La actividad del alumno sobre problemas se impone como componente imprescindible de toda sesión de trabajo en clase. El rol del profesor se

limita por lo tanto a “calentarse la cabeza para crear situaciones-problemas que movilicen y orienten aprendizajes específicos” (CDP, citado por Boutin, 2000).

5. El EPC aparece como un elemento de desregulación que refuerza la desigualdad (social) del sistema educativo.

Para Perrenoud (citado por Bosmann, 2000) es necesario aligerar los currículos, reducir los saberes enseñados para dar más tiempo y espacio a la ejercitación de su movilización en situación compleja. Ello significa que el aligeramiento de los contenidos forma parte de las recomendaciones centrales del EPC. Hirtt puede observar por lo tanto que los programas basados en esta reforma pedagógica se caracterizan por una pesadez burocrática en materia de procedimientos y metodología, que oculta una extrema ligereza en lo que toca a la precisión de los contenidos cognitivos y abre puertas a interpretaciones sumamente divergentes que vienen a constituir un factor generador de desigualdad.

De entre las críticas que suscitó y sigue suscitando el EPC en el mundo educativo marfileño se destacan dos de las cinco formuladas por Hirtt: el *abandono de los conocimientos* y la *excesiva burocracia* acompañada a veces de una retórica demasiado abstracta.

El 3 de abril de 2011 hemos tenido la suerte de encontrar en la red un foro abierto en uno de los sitios web marfileños más conocidos (abidjan.net)³⁷ sobre esta cuestión. Los intervinientes, muchos de ellos profesores o maestros según se percibe en sus reacciones, tenían que pronunciarse sobre la pregunta 416 de la rúbrica *GRANDES QUESTIONS* del viernes 31 de octubre de 2008:

La Formación por competencias: del 2 al 7 de noviembre de 2008, unos expertos reflexionan en Agboville sobre el nuevo concepto pedagógico: ¿un avance o una simple operación comercial para imponer nuevos manuales escolares? (La traducción es nuestra)

La primera reacción fue el 2 de noviembre de 2008 y la última el 4 de febrero de 2011. De las 18 personas que participaron en la encuesta, 3 tuvieron opiniones favorables, 1 se mostró imparcial y 12 expresaron opiniones desfavorables.

³⁷ <http://www.abidjan.net/questions/reponses.asp?id=445> (3 de abril de 2011).

Para los habituados del medio educativo marfileño estas tendencias son fieles reflejos de la valoración que recibe el EPC en Costa de Marfil. Los profesores piensan en general que es un modelo pedagógico inadaptado a nuestras realidades, de difícil aplicación por los efectivos pletóricos y por la falta de materiales didácticos modernos y actualizados. Además, es una reforma que impide que los alumnos aprendan y se evalúen eficazmente, da muchísimo trabajo de preparación al profesor (Véase Anexo 5, p.462) por escasos, flojos o malos resultados al final del proceso. En suma, que es un producto exportado por ciertas autoridades por sus beneficios económicos, porque no era lo más urgente para salvar la escuela marfileña de su actual letargo.

Como prueba de la precipitación con la que se inició la reforma en Costa de Marfil, todavía no se ha elaborado manuales basados en los principios de la EPC, por lo menos en lo que toca a la enseñanza del español; he aquí otro motivo de queja entre los profesores. Aplicado a la enseñanza del E/LE, el EPC ofrece, sin embargo, esta ventaja: la fuerte implicación del alumno en su aprendizaje. De hecho, la lengua como instrumento de comunicación e interacción social se acomoda muy bien de este espíritu pragmático y de esta búsqueda de competencias –el concepto ya tiene su lugar en la didáctica de las lenguas– a desarrollar en situaciones inspiradas de la vida real, pero hay que deplorar la fuerte normatividad del enfoque y esta tendencia a preferir el desarrollo de las competencias en detrimento de la adquisición de saberes. Parafraseando a Hirtt, parece obvio que no se puede comunicar en español sin aprender el español.

1.2.5.4. El enfoque comunicativo para la enseñanza del español en Costa de Marfil

Retomando la fórmula consagrada en nuestro país, partimos del supuesto de que, aplicado al E/LE en Costa de Marfil, la FPC se desarrolla como una variante del enfoque comunicativo. Quizá haya una sola manera de entender el enfoque comunicativo –la lengua enseñada y aprendida como instrumento de uso social y de interacción interpersonal–, pero existe varias maneras de llevarlo a la práctica. Se suele hablar de “el enfoque comunicativo” y de “los enfoques comunicativos”³⁸. A nuestro entender, la forma singular toca a la esencia y la

³⁸ Quizá sea más acertado hablar de un enfoque comunicativo que incluye muy variados tipos de actividades y métodos como el método por tareas defendido por Prabhu (Aguilar, 2007, p.135). La idea de diversos métodos comunicativos como integrantes del enfoque comunicativo se encuentra también en Sánchez (2009, p.107): se aprehende entonces el enfoque (de ‘enfocar’) como “orientación de la mente y concentración del esfuerzo en la

forma plural a la existencia; aquélla traduce un ideal y ésta unas acciones. El ideal metodológico cobra formas diversas a la hora de concretarse en las aulas.

La necesidad de una enseñanza comunicativa de las LE nace en Europa gracias a los cambios geográficos, políticos y sociales originados en el continente por el afán de unirse para formar un bloque más fuerte. La educación debía seguir el paso y favorecer la consecución de este objetivo facilitando a los adultos lo necesario para comunicarse en otras lenguas europeas diferentes de las suyas. De ahí una concepción instrumental y utilitaria de la lengua que provoca el rechazo de la metodología situacional basada en el conductismo. Dicha concepción se plasma en las propuestas del lingüista británico Wilkins, “que proponía una definición funcional o comunicativa de la lengua que podía servir como base para el desarrollo para programas comunicativos en la enseñanza de lenguas” (Richards y Rodgers, 1998, p.68).

La adopción de este enfoque por las autoridades educativas marfileñas supone claramente una adhesión a la idea de apertura a otras culturas presente en la innovación metodológica emprendida por los europeos y, por ende, a la globalización del mundo actual como proceso irreversible de encuentro e intercambio entre todos los pueblos. En este sentido, Risco (2008) no se equivoca al observar que:

La enseñanza y aprendizaje de idiomas contribuye a un alcance universal que favorece y enriquece las relaciones entre las personas. Nos permite acceder a un mayor entendimiento de otras culturas, establecer y desarrollar vínculos afectivos, aprender a convivir con otras pautas culturales, sin olvidar las propias, intercambiar valores y aprender los unos de los otros. (p.103)

Al optar en Costa de Marfil por la enseñanza comunicativa de una LE como el español, se valora cada vez más esta contribución de la lengua a la interculturalidad y al intercambio de valores, porque es una lengua bastante lejos cultural y geográficamente de los marfileños; y ello no puede obviarse cuando se habla de su E/A.

Cualquier proyecto de enseñanza de una L2 ha de partir de un análisis previo del contexto y la situación en que va a producirse el aprendizaje, como requisito esencial para alcanzar los objetivos deseados. (Martín, 2004, p.271)

consecución de un objetivo” y el método como “manera sistemática y ordenada de hacer o llevar a cabo algo y conjunto de ejercicios, técnicas, reglas y procedimientos usados para la enseñanza o el aprendizaje de algo”.

Encontramos también esta preocupación en Désalmand (2004). Pero este autor va más allá de las cuestiones metodológicas y, al tratar de la situación de las lenguas vivas presentes en el sistema escolar marfileño como vestigios de la colonización francesa, expresa el deseo de ver enseñar lenguas más usadas en el continente como son el portugués, el árabe u otras lenguas típicamente africanas o, lo más importante para nuestro estudio, de ver más definidos y mejor planteados los objetivos de la enseñanza del español y del alemán:

La priorité donnée à l'anglais, du fait de l'importance de cette langue dans le domaine de la recherche scientifique et sur le continent africain, apparaît comme l'option la plus souhaitable, mais, dans une perspective africaine, il aurait peut-être été intéressant de donner une place aux enseignements du portugais, de l'arabe et des langues africaines. D'une façon plus générale, les objectifs de l'enseignement des langues secondes gagneraient à être précisés. (p.433)

La reforma para iniciar el aprendizaje del español en niveles más inferiores muestra nítidamente que, casi en contra de lo que propone el investigador francés, la lengua de Cervantes está ocupando más espacio en nuestro sistema escolar y que, si el portugués se está abriendo camino en la enseñanza superior, aprender el árabe u otras lenguas más presentes en el continente es un ideal todavía muy lejos de concretarse en la educación reglada marfileña. Queda, sin embargo, y por ello mismo, la cuestión de la definición de una metodología de la enseñanza del español más acorde con su estatus de lengua enseñada en un contexto altamente artificial y de uso social muy poco probable por parte de los aprendices.

Si el enfoque comunicativo es la opción metodológica ideal para hacer del aula a la vez un lugar de aprendizaje y de práctica en un contexto donde la sociedad no ofrece oportunidades de uso real de la lengua meta, nosotros tenemos serios recelos en cuanto a su aplicación a través de un enfoque por competencias cuya extrema normatividad y rigidez matan a veces el mismo espíritu comunicativo de las clases. Aunque pretende fomentar situaciones reales de uso de la lengua meta, la FPC aumenta la artificialidad del aprendizaje en un contexto que ya padece de ella y, como lo han mentado sus críticos, tiende a sacrificar el *saber* en aras del *actuar*. Ahora bien, una enseñanza comunicativa de la lengua necesita, más que un esquema rígido de actuaciones, la instauración de una vida del aula preferentemente animada por la lengua meta, lo cual exige flexibilidad. Situada además en un contexto de LE, no debería desatender el buen conocimiento de los aspectos formales del español.

Como lo afirma Martínez Del Valle (2004), el contexto del aula puede proporcionar ocasiones para la verdadera comunicación. La instauración de una vida de aula animada por la lengua meta hasta donde puede ser posible para hablantes no nativos nos parece el primer paso de toda enseñanza comunicativa del español en Costa de Marfil, ya que fuera de este recinto, son rarísimos los alumnos que tienen la oportunidad de hablar o escuchar esta lengua en situación real. Se trata, pues, en un contexto donde no se puede contar con la familia o la sociedad como medios inmediatos de práctica y perfeccionamiento de lo que se aprende, de crear un nexo entre lo pedagógico y lo existencial para disponer del aula ya no sólo como lugar de aprendizaje sino también como espacio real de práctica. Nos apoya en ello Roldán (2004) al alegar que:

El papel mediador del lenguaje en el acceso al saber implica necesariamente convertir las aulas en espacios ricos en intercambios comunicativos para hacer posible la apropiación del discurso académico y de otros formales. (sp)

Nosotros añadiríamos también los discursos informales para pegar con el contexto de LE. De hecho, el aula funciona como una sociedad en miniatura con sus reglas, sus conflictos y crisis, sus ritos y valores, muchos de los cuales no son más que reflejos de la gran sociedad. Y como toda sociedad humana, se sabe que esta sociedad minúscula o “microcomunidad lingüística” (Abelló, 1994) (citado por Pavón, 2000, p.66) tiene la comunicación como instrumento privilegiado para realizar casi todas las acciones necesarias a su funcionamiento y crecimiento. Más aún, esta comunicación vital no siempre se ciñe a expresar elementos relativos a la enseñanza y al aprendizaje, sino que abarca toda una vida que dura aproximadamente una hora e incluye hasta elementos meramente humanos.

La vida de aula es, por lo tanto, este entramado de interacciones variopintas que acompañan o salpican la acción pedagógica pura y se dan en las relaciones interpersonales profesor-alumno y alumno-alumno, pero también, a un nivel intrapersonal, en los sentimientos, las emociones, las opiniones, las expectativas que cada uno de los actores lleva dentro y trae consigo (Camps, 2005, p.41; Vaello, 2005, pp.11-12). Allí entran factores sociales y humanos muy ordinarios: amistad, adversidad, competencia, provocación, empatía, cansancio, alegría, enfado, etc. Todos estos factores suelen dar lugar a conversaciones verbales espontáneas en el aula, y hablar de ellas usando la LE ofrece varias ocasiones de uso en situación real.

Sin embargo, una enseñanza comunicativa del E/LE no puede restar importancia ni a la competencia lingüística o gramatical, ni a la destreza escrita. Nos mueve a mentar este detalle lo que a continuación reportamos como una observación de Risco (2008) sobre ciertas exageraciones en la interpretación del enfoque comunicativo:

...en nuestro afán por enfatizar el valor de la comunicación del mensaje, restando importancia a la forma, muchos docentes (y programas) de lenguas, hemos interpretado erróneamente los principios del enfoque comunicativo, al considerar que la enseñanza de las formas lingüísticas (y en esto se incluye la pronunciación), ha de estar vedada completamente. En el espíritu de este enfoque, la gramática y la pronunciación sí revisten importancia, pues la comunicación efectiva de un mensaje depende –en gran medida- de la forma de su transmisión. (pp.113-114)

Desde nuestro punto de vista, en la enseñanza del E/LE en Costa de Marfil se debe insistir sobre las reglas y la corrección gramatical y sobre la destreza escrita sin restar importancia al aspecto comunicativo de la lengua. O sea que apostamos por “un énfasis en los aspectos formales de la L2 dentro del marco más amplio de las tareas comunicativas, es decir que la enseñanza de los rasgos morfosintácticos de la L2 debe ir intrínsecamente ligada al contexto de la interacción significativa.” (Long, 1991) (citado por Coyle, 2005, p.153) Está demostrado, en efecto, que el conocimiento explícito desempeña un papel fundamental en la construcción de la competencia en L2, acelerando el proceso general y mejorando la calidad del resultado final (Gíunchi, 1990; Ellis, 1995; Martín Peris, 1998), por lo que, según Calvi (1998, p.354) y Gutiérrez (1998, p.114), es recomendable adoptar en la enseñanza un planteamiento ecléctico, capaz de adecuarse a la fisonomía de los aprendices y a los objetivos de cada curso; la proporción de instrucción formal en el programa será variable y no podrá nunca faltar por completo.

Al observar detenidamente la situación, no hay comunicación más auténtica en el aula que la pedagógica, la que versa sobre la instrucción. Y quizá no exista en el aula comunicación alguna sin intención pedagógica o educativa, por mínima o implícita que sea. No porque se trabaja con palabras aisladas o reglas gramaticales la comunicación deja de existir. Sigue habiendo comunicación, pero sobre algo concreto, diferente de “coger el autobús” o “ir al banco”. Y si en la vida real es improbable que el alumno se encuentre hablando de palabras aisladas, lo que pasa es que estamos justamente en un aula y que, en este recinto, este tipo de comunicación es tan auténtica como su objeto. Chiss y Filliolet (1986, p.91) comparten esta idea y, citando a Porcher, sostienen que no hay prueba alguna de que para preparar al dominio de una comunicación social “auténtica”, la mejor estrategia

pedagógica consista en hacer que la situación del aula parezca en casi todo a la situación extraescolar.

Entendemos, como Castro (2006), que las lenguas son prodigiosos sistemas organizados de signos cuyo conocimiento no debería menospreciarse por ser necesario para corregir errores habituales de los hispanohablantes. Según esta autora,

Conocer la gramática no lleva a dominar el idioma, pero sin aprenderla y utilizar los atajos que proporciona, cuesta mucho más ir almacenando los conocimientos lingüísticos. Para el profesor no nativo es el mejor instrumento que posee, el que le da seguridad en la corrección, el que explica y justifica el uso. Falta de una sólida base gramatical, fracasará fácilmente en su clase. Inseguro, hará que sus explicaciones no sean claras y fomentará, una vez más, el rechazo a la lengua. (p.47)

Aprendizaje sobre el lenguaje y aprendizaje del lenguaje son inseparables en un contexto formal como la escuela (Dickerson, 1994) (citado por Pavón, 2000, p.130). En lo concerniente particularmente al E/LE en Costa de Marfil, es cierto que la escuela y el aula no pueden ser más que el punto de partida, necesario y deseable, de una formación lingüística y cultural que sólo podría perfeccionarse y enriquecerse en el terreno, es decir en contactos reales y frecuentes con hablantes nativos. Además, piensa Calvi (1998), “hacer hincapié sobre la corrección idiomática permite contrastar la fosilización de los errores, muy marcada en el caso de lenguas cercanas como son el francés y el español.” (p.355)

Diciendo esto, lo que nos mueve es puro realismo. Tenemos por ello los siguientes motivos: primero, como mencionamos con anterioridad, fuera del aula el español no sirve en las transacciones sociales, por lo que la lengua oral no es de gran utilidad a corto plazo; segundo, la enseñanza es la profesión que más probabilidad hay de ejercer para los pocos alumnos que, como hombres y mujeres en la sociedad de mañana, tengan que trabajar con el español como instrumento, y es esencial que desde el principio tengan conocimientos seguros de la lengua que van a enseñar; tercero, tocante a la expresión oral, no hay mejor manera de preparar a los alumnos a sacar los mejores beneficios de una eventual estancia en un país hispanohablante que un buen conocimiento de los aspectos formales de la lengua; y cuarto, la escritura permite que el alumno siga en contacto con la lengua fuera del aula mediante trabajos extraclases (Padrón *et al.*, 2000) (citados por Risco, 2008, p.180).

En opinión de Pavón (2000),

...independientemente del papel que se le asigne a la instrucción formal, parece claro que aunar una exposición natural, o inmersión, con la instrucción formal dará como resultado una mejor adquisición de la lengua. De hecho, la mayoría de los estudios llevados a cabo para fomentar el bilingüismo demuestran que la inmersión por sí sola no es completamente efectiva, ya que los aprendices desarrollan más la fluidez que la corrección (sobre todo, en pronunciación). (p.70)

La ya referida aclaración de Risco cobra mayor incidencia en los niveles iniciales de aprendizaje de la LE, donde es necesario no dejar que se fosilicen en los principiantes hábitos lingüísticos negativos que luego costará más subsanar. En estos niveles, matizando el nuevo papel del profesor en la enseñanza comunicativa de las lenguas frente a un alumno que se desea cada vez más activo y autónomo, Canale y Swain (1996) apuntan que este papel debe ser considerado como complementario, y no como substitutivo de su antigua función didáctica: “Tiene que enseñar también en especial si se trata de los estadios iniciales del aprendizaje.”

Del aprendizaje de una LM o de una LE en el marco institucional de la escuela se suele esperar cierta calidad, pues, cada sociedad espera de su sistema educativo conocimientos, actitudes y valores que considera necesarios para socializar a los alumnos y para que éstos contribuyan eficazmente a su desarrollo (Prado, 2004, p.82). Esta expectativa legítima de la sociedad no puede sacrificarse en aras de una concepción demasiado utilitaria de la lengua. En toda competencia comunicativa, la subcompetencia lingüística o gramatical³⁹ es la que viene en primera postura. Todas las otras no hacen más que acompañarla para alcanzar el objetivo de favorecer las interacciones sociales múltiples.

Podemos entonces concluir este tratado con una observación de Núñez (2002b) que viene muy a propósito: “la adopción de un enfoque funcional no debe entenderse como una renuncia radical a contenidos tradicionales.” (p.7), lo cual parece cuadrar con la esencia misma de un enfoque comunicativo cuya metodología, como dicen Olabarrieta y Porras (1988), “no está sujeta a un método determinado, sino que se adapta a las necesidades que ha fijado el sistema de aprendizaje” (p.114). En cualquier caso, “la realidad que encontramos,

³⁹ Según Canale, citado por Prado (2004, p.54), la competencia comunicativa está integrada por una serie de subcompetencias: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. La competencia gramatical, citada en primera postura, está relacionada con el dominio del código lingüístico (verbal o no verbal) y constituida por el conocimiento de las características y reglas del lenguaje, como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica.

tanto en los manuales como en las clases, demuestra que el mestizaje tiene muy buena salud y que está mejor considerado que las razas.” (Díaz-Corrалеjo, 1996, p.89)

Es también compatible con este postulado la invitación de Callejón (2009) a “la práctica de un método ecléctico para poder atender a la diversidad y proporcionar a nuestros alumnos y alumnas lo que cada uno de ellos necesita en cada momento.” (p.4) La docencia se convierte así en un arte vivo y flexible en el que el profesor es quien, en última instancia y dentro de las grandes líneas didácticas, crea, fija tareas, plantea problemas y encuentra soluciones (Si Diop, Magaña, y Zarco, SF, p.307), teniendo siempre en cuenta las necesidades de los alumnos para que la enseñanza produzca realmente aprendizaje.

1.2.6. Conclusión a la primera parte del estudio

En este segundo capítulo de la primera parte de nuestra Tesis hemos pretendido situar globalmente al lector sobre el contexto sociocultural y educativo de estudio en el que se centra esta investigación. Hemos comenzado por presentar la situación del español en Costa de Marfil y la visión que se tiene del idioma en este país. Luego hemos dado una visión lo bastante completa de lo que es el sistema educativo marfileño en su estructura, de la acogida que tiene en él el español y de los problemas actuales que dificultan tanto el funcionamiento normal del sistema como la enseñanza y el aprendizaje de esta LE.

Costa de Marfil es el país de África subsahariana que abriga el número más importante de estudiantes de E/LE, más de 235.000 individuos desigualmente repartidos entre la enseñanza media y la enseñanza superior. El español se enseña y se aprende en un contexto lingüístico dominado por el francés como medio de comunicación habitual entre comunidades nacionales y extranjeras de idiomas distintos. La imagen que se tiene de lo español en este país ha evolucionado positivamente desde finales de los años 90 y siguiendo la propia historia de España. Por lo tanto, son muchos los estereotipos positivos compartidos con el resto de los países africanos sobre el país de Cervantes, sus habitantes y su lengua y que, como era de esperar, influyen favorablemente sobre el aprendizaje del E/LE, aunque la fuerte motivación inicial de los alumnos suele enfriarse en niveles superiores frente a la estrechez del horizonte profesional y al mayor prestigio del inglés.

El sistema educativo de Costa de Marfil es un sistema cuyas raíces más profundas remontan a los años 40-50 en plena época colonial y diseñado sobre el modelo de la antigua

metrópoli. Desde la independencia del país en 1960 hasta hoy en día, no se han escatimado esfuerzos para adaptarlo a las necesidades y realidades locales con vistas a acortar la distancia entre la sociedad marfileña y su Escuela. Con todo, han sobrevivido a las reformas sucesivas, como vestigios históricos y testimonios del pasado, muchas prácticas curriculares que se reflejan perfectamente en el estudio de tres LE: el inglés, el español y el alemán.

Al convertirse en primeros gestores de su Educación nacional, las autoridades locales han pasado también a serlo de la enseñanza del español, culminándose esto en la elaboración, in situ y desde finales de los años 90, de los manuales utilizados en los diferentes niveles de aprendizaje después de la larga tradición de los libros de texto confeccionados en Francia. De las tres principales ramas de nuestro sistema escolar, la secundaria es aquella en la que más se siente y se vive la presencia del español. Segunda lengua viva con el alemán después del inglés hasta principios de 2000, el español se enseña y se aprende hoy al iniciar la secundaria, prueba evidente de su definitivo enraizamiento en un país cuyos ciudadanos lo aprecian como lengua cercana a su LM y también, a su manera, proveedora de empleo y factor de inserción social.

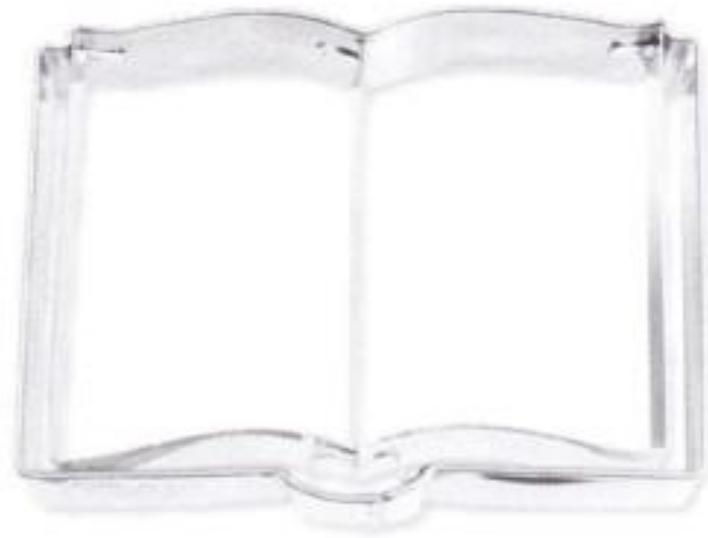
La Escuela marfileña conoció tres decenios de esplendor y prestigio como consecuencia lógica de un periodo de estabilidad política y de crecimiento económico que alcanzó su tope en los años 80. Se habló entonces del Milagro marfileño. Pero a partir de 1990, abierta la caja de Pandora por políticos que encontraron en la Escuela un espacio favorable para difundir sus ideas y reclutar militantes entre la juventud, el mundo educativo entró en una crisis sin precedente (Vanga y Sika, 2006; FUAP, 2009). La guerra que estalló en 2002 a raíz de un golpe de Estado abortado vino a empeorar una situación ya poco envidiable (BAfD/OCDE, 2008, pp.284-285): antigüedad y escasez de las infraestructuras por la destrucción de muchas de ellas en el norte del país, desmotivación del cuerpo docente, masificación de las clases por la concentración de la población escolar en el sur del país, corrupción a gran escala, desvalorización de los títulos, baja de la calidad de la formación y del nivel general de los alumnos, etc.

Además de padecer de estos males comunes a todo el sistema educativo, el español tiene que aguantar otras dificultades inherentes a su estatus de LE manejada en un contexto altamente formal y artificial. Los manuales de la Colección *Horizontes* para todos los niveles de aprendizaje llevan más de diez años sin conocer la menor innovación ni en su presentación ni en sus contenidos; la puesta al día de la formación del profesorado y su mejor distribución

por la geografía nacional se hacen más acuciantes con la extensión del estudio de la lengua a niveles más inferiores; la diversificación de los materiales didácticos y la variación de las actividades de aprendizaje se hace más que necesarias en el marco de una E/A del español cuya comunicatividad no puede priorizar la lengua oral sobre la lengua escrita ni el contenido sobre la forma sin poner en peligro el futuro de su enseñanza en lo que toca a la competencia lingüística total del profesorado de mañana.

SEGUNDA PARTE

MARCO TEÓRICO



Hoy se puede reconocer un papel importante a la L1 en el aprendizaje de una L2 especialmente en contexto de LE, pero ha de tenerse siempre presente la trascendencia del *input* comprensible para su adquisición, por lo que una buena clase de L2 se debe desarrollar de forma tal que el alumno esté en contacto directo con la lengua objeto de aprendizaje la mayor parte del tiempo posible.

(Martín, 2000, p.27)

A diferencia de la L1 o LM y, en menor medida, de la L2⁴⁰, la LE es aquella que no se habla en el entorno familiar y social del alumno. Su uso se limita así al contexto escolar y al aula donde se enseña y se aprende (Chaudron, 1997, p.20; Martín, 2000, pp.15-16; Suso y Fernández, 2001, pp.23-24; Baralo, 2004, pp.22-23; Pastor, 2005, pp.2-3). Constituye en este caso la lengua meta o la lengua objeto, esto es, la lengua que se pretende adquirir a través de una instrucción formal cuando la LM actúa como lengua de partida o lengua fuente, aquella de la que se parte para aprender el nuevo idioma. Se le llamaría también lengua no meta (Alonso, 2007, p.49) o lengua de origen en oposición a lengua de destino según propuestas de Izquierdo Díaz (2011).

En esta relación la LM y la LE son las dos caras de una misma moneda, por lo que tratar del uso de la lengua meta en el aula conlleva siempre una reflexión sobre el lugar y el rol de la lengua de partida. En el fondo, plantear el uso de la LE como recurso didáctico de primer orden infiere que la LM es un *problema* en el aula, y aflora entonces una pregunta ineludible: qué hacer de ella ya que, se quiera o no, allí está. Además, el mismo uso de la LE como elemento potenciador del aprendizaje viene inspirado por las condiciones en las cuales cualquier niño adquiere su LM al ser constantemente expuesto a ella en su entorno familiar y natural. En palabras de Navarro Romero (2010),

Hay muchos aspectos en común entre el aprendizaje de la primera lengua en un entorno natural y el aprendizaje de la segunda lengua en el aula. Algunos de estos aspectos están basados en los procesos de aprendizaje de la L1 que se aplican a la enseñanza de la L2 en el aula, con la creencia de que si ciertos comportamientos o estrategias funcionaron en el primer caso, debemos aplicarlos en la enseñanza de la L2 para conseguir cierto éxito con nuestros estudiantes. (p.120)

Sabido es que todos los métodos que se sucedieron en la historia de la enseñanza de LE no coincidieron siempre sobre este tema igual que sobre otros varios. Como lo nota Martín (2000, p.15)⁴¹, de entre las cuestiones que han suscitado el interés de los expertos en el tema de las relaciones entre la LM y la E/A de otra lengua, se destacan las siguientes: 1) la

⁴⁰ Sin embargo, es frecuente “la utilización indistinta de los términos segunda lengua o lengua extranjera” tal como se da en Martín (2000), en Martínez Del Valle (2004) o en Pastor (2005), para mencionar sólo algunos de los autores citados en este trabajo. Puede también que en la relación L1/L2 la L2 remita simplemente al idioma aprendido por el sujeto en segunda postura, independientemente de que lo haya sido en contexto de L2 o de LE.

⁴¹ José Miguel Martín Martín es de lejos el autor que más vamos a citar a todo lo largo de estas reflexiones teóricas debido a su especial interés por el tema que estamos tratando. Su libro *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua* publicado en 2000 por el Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla nos habrá sido de gran utilidad en la elaboración de esta Tesis.

similitud o diferencia entre el aprendizaje de la L1 y otro idioma; 2) el grado de influencia de aquélla sobre éste y 3) la conveniencia de la utilización de la L1 en la E/A de una L2.

Sobre esta tercera y última cuestión y otras relacionadas con las lenguas y su enseñanza, el enfoque comunicativo se presenta como una postura de realismo y equilibrio entre los dogmatismos del método tradicional por un lado y el del método directo por el otro. Estos dos métodos representan, en efecto, el norte y el sur en el mundo de los métodos y enfoques para la enseñanza y el aprendizaje de las LE.

Hecha esta breve introducción, vamos a desarrollar el marco teórico de nuestra investigación en tres capítulos:

El primer capítulo se da como una revisión histórica para presentar las tres principales posturas metodológicas sobre el lugar de la LM. El rol de la LM en el aprendizaje de una LE es un elemento tan central que, de una manera u otra, todos los métodos han tomado posición sobre la cuestión, “siguiendo un característico movimiento pendular entre dos concepciones opuestas representadas por el método tradicional y el método directo” (Bestard, 1994, p.88; Martín, 2001, p.159; Galindo, 2007).

En el segundo capítulo tratamos del rol que puede desempeñar la LM en el proceso; planteamos su uso como una excepción allí donde la norma ha de ser el uso de la lengua meta para que el aprendizaje sea más efectivo. Como principales puntos a desarrollar: por un lado, argumentos en contra y argumentos a favor del uso de la LM, las fuentes de LM en las aulas marfileñas de E/LE y las actividades y situaciones favorables a su uso; por el otro lado, y de cara al uso de la lengua meta en el aula, la aportación de los naturalistas, la aportación de los reformadores, los requisitos del aprendizaje de una LE y las actividades y situaciones favorables al uso de la lengua meta.

En el tercer capítulo destacamos el papel del profesor como facilitador de un proceso de aprendizaje en el que le incumbe crear las condiciones necesarias para un uso más frecuente de la lengua objeto. Como principales puntos a desarrollar: el profesor de lengua extranjera como animador de la clase, la transcendencia del primer día de clase, la diversificación de las fuentes de *input*, la variación de las actividades, los tipos de interacción en el aula, la creación de un ambiente grato y motivador y la concepción del error y su gestión en la clase.

CAPÍTULO 3

Posturas metodológicas sobre el lugar de la lengua materna

2.3.1. Puertas abiertas a la lengua materna: el método tradicional

2.3.2. Puertas cerradas a la lengua materna

2.3.2.1. El método directo

2.3.2.2. El enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua

2.3.2.3. El método audiolingüístico

2.3.2.4. El enfoque natural

2.3.3. Puerta entornada a la lengua materna

2.3.3.1. Los métodos humanistas o humanísticos

2.3.3.2. El enfoque comunicativo

2.3.1. Puertas abiertas a la lengua materna: el método tradicional

El método tradicional o método de gramática-traducción domina la enseñanza de las lenguas europeas y extranjeras de 1840 a 1940 y sigue presente, bajo diversas formas y adaptaciones, en algunas partes del mundo (Richards y Rodgers, 1998); es utilizado en cursos en los cuales el objetivo que se persigue es el conocimiento pasivo de la lengua (Bräuer, 2000) (citado por Mota, 2006, p.58), y se caracteriza por dar especial prioridad a:

- la lectura y la escritura;
- la selección y memorización de vocabulario a través de listas bilingües;
- la oración como unidad básica para la enseñanza y la práctica;
- la traducción de oraciones a y desde la lengua meta;
- la corrección gramatical y la enseñanza deductiva de la gramática.

Se desaprovecha de esta manera la oportunidad de desarrollar hábitos auditivos y orales y de estimular el pensamiento en la LE (Antich, 1986) (citado por Hernández, 2000, p.143). Considerando que fue ésta la primera experiencia metodológica bien documentada en la enseñanza de LE, está claro que la LM entró en la historia reciente y en las aulas con todos los honores antes de sufrir la bronca de los teóricos y especialistas de diferentes países y épocas. Siguiendo también a Richards y Rodgers, dos referencias obligadas sobre esta cuestión, Martín (2000, p.25) y Callejón (2009, p.2) resaltan las dos características del método que informan ampliamente sobre el tratamiento del que se beneficia la LM en su desarrollo:

- El objetivo del estudio de una lengua es adquirir la capacidad de *leer su literatura*, para ello es necesario aprender las normas gramaticales que la regulan, actividad que se realiza por medio de la traducción, tanto directa (L2>L1), como inversa (L1>L2). La L1 es constante punto de referencia en la adquisición de la L2.
- La *L1 es la lengua de instrucción*: en ella se desarrollan las explicaciones y sirve de referencia tanto en las similitudes como los contrastes con la L2.

Sánchez (2009, p.31) reconoce también como uno de los rasgos definitorios del método el uso preponderante de la LM del alumno. En suma, para el método de gramática-traducción, la LM del discente es la lengua en la que se desarrolla la clase. Se usa para impartir las explicaciones gramaticales y en ella se apoya la traducción, “médula del método” y, como lo veremos enseguida, blanco principal de sus detractores.

Sin duda, una metodología tan pegada a la traducción resulta difícil y hasta imposible de aplicar en situaciones de aula plurilingüe; es ideal para llevar a cabo por profesores no nativos en aulas monolingües. Se observará también que adiestra a los discentes en el dominio de la lectura y la escritura, propiciando de esta manera un dominio más teórico que práctico de la LE, esto es, más científico que comunicativo si entendemos por comunicación el uso de la lengua oral a través de la conversación.

Pero cuando los detractores del método tradicional consideran anatema la traducción, el pecado no lo constituye tanto la actividad de traducir en sí como el abuso que de ella se ha hecho a lo largo de los años, su aplicación casi exclusiva a textos literarios y escritos y cierto carácter mecánico y descontextualizado del ejercicio (Zabalbeascoa, 1990; García-Medall, 2005; Díaz y Menor, 2011). Con tales fallos, en efecto, la traducción comporta graves peligros para un aprendizaje comunicativo eficaz de la LE; Alonso (2007, pp.51-52) los resume en siete puntos:

- a) [La dificultad de] Buscar siempre el equivalente exacto [...].
- b) Abusar de ella y caer en la rutina de explicar todo en la lengua de los alumnos, y ellos utilizarla porque es más cómodo.
- c) Si se utilizan las dos lenguas, es decir primero la lengua meta y luego la traducción, puede ser en ocasiones un ejercicio muy bueno, aunque puede ocurrir que los alumnos desconecten en la primera parte, que es más costosa, porque saben que luego van a oírlo en su lengua
- d) Ayudar más a unos alumnos que a otros en el caso de que el grupo sea multilingüe y el profesor sólo conozca una de las lenguas y la utilice frecuentemente.
- e) Los alumnos pueden estar tan acostumbrados a traducir que, cuando el profesor esté tratando de explicar algo con otros medios, éstos empiecen a darse unos a otros la traducción a medida que van entendiendo.
- f) Olvidar las palabras, ya que es más fácil que ocurra, si sólo se da la traducción, porque entonces no se trabaja el contexto y no se tiene ninguna asociación para recordar.
- g) Hacer la lengua menos accesible, menos natural, porque el alumno tiene que buscar primero en su lengua y luego traducir.

Desde este ángulo de mira, nos parece que la solución al problema no se encuentra en desterrar la traducción del aula, sino más bien en usarla de la manera más conveniente para

optimizar el aprendizaje. La traducción resulta muy útil a veces para ahorrar tiempo, aclarar dudas, comprobar comprensión o servir simplemente de instrumento de evaluación, por lo que según Fernández (SF, p.10), su vuelta a clase es justificada tras un largo periodo de destierro. En cualquier caso, “la evidencia prueba que existe un proceso de traducción mental a lo largo de todo proceso de aprendizaje de la L2.”⁴² (Pegenaute, 1996, p.115) Es una herramienta cognitiva inevitable cuando dos o más lenguas están en contacto y se manejan por personas que, dominando la una, pretenden enseñar o aprender la otra, de aquí la siguiente observación de Zabalbeascoa (1990):

Las dos preguntas que más repite cualquier alumna/o de idioma moderno son “¿Cómo se dice esto en la otra lengua?” y “¿Qué quiere decir esto en mi idioma?”, y ambas son paráfrasis de “¿Cómo se traduce esto?”(p.81)

Dando un paso más, se propone que la traducción pueda considerarse una quinta habilidad lingüística junto con las de comprensión y expresión oral y escrita ya que responde a uno de los potenciales usos que se hace de la lengua, sin contar que las dos salidas profesionales más numerosas que ofrece el saber idiomas son la enseñanza y la traducción escrita u oral (interpretación) (Zabalbeascoa, 1990, p.79; Pegenaute, 1996; García-Medall, 2005). Hoy, bajo la denominación de *actividades de mediación*, el *MCER* parece haber acogido favorablemente esta propuesta.

Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de mediación, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporciona a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades. (Consejo de Europa, 2002, pp.14-15)

A pesar de todo, una cosa es la enseñanza de la traducción a futuros traductores o intérpretes y otra muy distinta es la traducción en la enseñanza de LE. A la traducción aplicada a la enseñanza de LE se le denomina “traducción pedagógica” y difiere de la

⁴² Es lo que Hurtado (1999, p.13) (citado por Sánchez Iglesias, 2009, p.12) ha denominado *traducción interiorizada* y por él entendida como la estrategia espontánea, que utiliza quien aprende una LE, de confrontar con su LM estructuras de la lengua meta, para comprender mejor, para consolidar su adquisición, etc.; esta estrategia se manifiesta sobre todo al principio del aprendizaje, y, a medida que la LE va consolidándose, va desapareciendo.

traducción profesional en la medida en que no se utiliza como fin sino más bien como medio para el perfeccionamiento lingüístico, el control de la comprensión y la fijación de estructuras (Nord 1991; Hurtado, 1996; Arriba, 1996) (citados por Corbacho, 2005, pp.36-37).

En consonancia con esta salvedad de peso, todos los autores consultados sobre el tema coinciden en que “a la traducción no se le debe atribuir mayor mérito del que tiene en la enseñanza de lenguas ni valor sustitutivo sino complementario de otras técnicas.” Cumplidos estos requisitos según Zabalbeascoa (1990, pp. 80-81), los ejercicios de traducción más acertados serían capaces de ejemplificar y/o demostrar aspectos de la lengua tan importantes como:

- a) la arbitrariedad del signo lingüístico;
- b) la lengua como sistema de signos;
- c) la relación entre lengua y cultura;
- d) la diferencia entre expresiones fijas, fórmulas, frases idiomáticas y terminología por una parte y, por otra parte, un uso personal, creativo y expresivo de la lengua (tanto la materna como la extranjera);
- e) la estructura y organización de un texto y los tipos de textos que existen;
- f) la diferencia de puntuación entre las lenguas;
- g) un estudio comparativo de las lenguas y culturas;
- h) la estrecha relación que existe entre sintaxis, morfología y semántica;
- i) la importancia de otros factores, como el contexto (textual o extratextual) y aspectos sociolingüísticos y dialectales.

Sin disentir de los argumentos esgrimidos a favor del valor didáctico de la traducción, Pegenaute (1996, p.122) aporta una nota que apunta a los alumnos principiantes, a saber que la traducción debe ser rechazada en los primeros estadios del aprendizaje de la L2, limitándose a la explicación de determinados términos y a la práctica de sencillos ejercicios de traducción inversa (L1>L2), con el fin de ejercitar aquellas estructuras gramaticales y léxicas que difieren de las usadas por el alumno en su LM. Pero Enecoiz (SF, p.1) se hace eco de estas mismas salvedades y encuentra discutible la inconveniencia de la traducción en estudiantes de niveles inferiores.

Refiriéndose luego a Newmark (1992), que se ha encargado de hacer una valoración del tipo de traducción más conveniente para cada nivel del alumnado, Pegenaute (1996,

p.117) destaca algunas virtudes de la traducción directa (L2>L1) en los niveles elementales: es una forma útil de ahorrar tiempo; ayuda a cerciorarnos de que los alumnos no están asumiendo un significado incorrecto si hallamos que algunas definiciones no resultan viables en L2; consolida la base gramatical y léxica, aunque su práctica no ha de dominar la función didáctica, cuyo fin último es un manejo fluido de la L2. Por último, la traducción literal de algunas expresiones de L2 puede ser útil para facilitar su comprensión y memorización.

2.3.2. Puertas cerradas a la lengua materna

De los métodos que entran en esta categoría nos queremos atener a los siguientes: el método directo, el enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua, el método audiolingüístico y el enfoque natural, todos caracterizados por no reconocer ninguna utilidad a la LM en el aula de LE. El rol asignado a la LM en el método tradicional había sido tan central que cuando se comenzó a rechazar este método, la LM fue, como la traducción, el blanco favorito de los reformadores de la enseñanza de lenguas (Sánchez Iglesias, 2009, p.8).

2.3.2.1. El método directo

El método directo es un descendiente inmediato del método natural y sin duda esta forma extrema del mismo en el que, según Martín Peris (2008),

Todo se realiza en la lengua meta, con ayuda de gestos, dibujos y objetos. La repetición desempeña un papel importante y sólo después de que los estudiantes tienen un conocimiento considerable en lengua oral se pasa a la lengua escrita y a la enseñanza inductiva de la gramática. (p.368)

El método se configura a finales del siglo XIX a raíz de un vasto movimiento de transición y reforma inaugurado por varios especialistas: los franceses Marcel y Gouin y el británico Prendergast. El rechazo al método tradicional ha sido favorecido por el aumento de las oportunidades de comunicación entre los europeos y la consiguiente necesidad de poder hablar, y ya no sólo escribir, en las LE.

La idea básica que, según Martín (2000, p.28), unía a los susodichos especialistas era la de que la LE debía aprenderse de forma similar a como los niños aprenden su LM, de ahí su interés por la lengua hablada, por reducir el formalismo en el aprendizaje y por seguir un *método natural*. Cuando nace el llamado Movimiento reformista encabezado por el lingüista

inglés Sweet, el alemán Viëtor y el francés Passy, un acontecimiento de capital relevancia ha sido el establecimiento en 1886 de las bases del Alfabeto Fonético Internacional como materialización de la idea compartida con los precursores de que “el discurso oral y no la palabra escrita es la primera forma del lenguaje.” (Richards y Rodgers, 1998)

El término “directo” en la denominación de este método remite al deseo de propiciar en la clase una comunicación intralingüística (empleo directo de la LE) en la que la LM del alumno no realice la antigua función de puente entre él y la LE (Olabarrieta y Porras, 1988, p.110; Arroyo, SF, p.128), es decir una comunicación en la que se establezca entre el aprendiz y los significados del nuevo idioma una relación directa sin recurrir a la traducción. De aquí que, en palabras de Martín (2000, p.19), se haya pasado de la omnipresencia de la LM en el aula a su total desaparición. El método directo otorga una absoluta prioridad a la lengua oral y propugna el uso exclusivo de la lengua meta en el aula (Martín, 2008, p.365; Sánchez, 2009).

Pero la guerra así declarada al método anterior tiene lugar también en otros frentes muy relacionados al del uso exclusivo de la lengua meta, de modo que, con Richards y Rodgers (1998) y Martín Peris (2008), podemos desglosar en los siguientes puntos las características del método directo:

- enseñanza de la expresión y la comprensión oral;
- enseñanza exclusiva del vocabulario y estructuras cotidianas;
- introducción oral de los nuevos elementos de enseñanza;
- enseñanza del vocabulario a través de la demostración, objetos y dibujos o por asociación de ideas;
- énfasis en la pronunciación;
- enseñanza inductiva de la gramática, etc.

Una aplicación efectiva de los principios arriba enumerados como distintivos del método directo exige del docente un buen dominio de la lengua que enseña, y si es nativo de la misma dos veces mejor⁴³. Pero aun así el éxito didáctico no parece garantizado si se tiene en cuenta el tipo de aula y de centro en el que se da la enseñanza y el tipo de alumnos involucrados en el proceso de aprendizaje. Se entiende, pues, como nos da a saber Martín Peris (2008), que esta metodología haya llevado a veces a un callejón sin salida.

⁴³ Tal es justamente una de las directrices que constan en el prólogo de los manuales de Berlitz: “Los profesores debían ser todos hablantes nativos del idioma que enseñaban.” Sánchez (2009, p.56-57) señala que esta condición era muy querida por el “padre del *método directo*”. Volveremos a ello más adelante.

Sus propuestas han resultado de difícil aplicación en grupos numerosos o en las escuelas públicas y su exigencia de no recurrir a la lengua materna ha terminado muchas veces en farragosas y complicadas explicaciones en la lengua meta. (p.366)

En esta misma línea, y a pesar de suponer la ruptura con una tradición que negaba lo esencial de la lengua, su facultad para la comunicación oral (Martín, 2000, p.30), se ha reprochado al método directo “el no propiciar un aprendizaje sistemático y estructurado, sino más bien disperso” (Sánchez, 1992, p.375), lo cual casa sin duda con la pretensión de fomentar un aprendizaje *natural* de la LE en un contexto escolar y formal en el que impera esta evidencia: “El ser humano no aprende ni está habituado a aprender de manera caótica o desorganizada. Nuestra mente parece seguir cauces determinados, bien documentados en la tradición escolar o en el análisis de la actividad cognitiva.” (Sánchez, 2004, p.38)

2.3.2.2. El enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua

Este enfoque de enseñanza se desarrolla en los años 20 a 60 del pasado siglo por lingüistas británicos liderados, entre otros, por Palmer, Hornby y West. Se inspira en trabajos anteriores y especialmente en el método directo que intenta sistematizar ideando una base más científica para un método oral de enseñanza del inglés (Richards y Rogers, 1998, pp.37-38). Se trata, en efecto, considerando escasa la fundamentación sistemática del método directo (Martín, 2008, p.192), de alejarse de la pretensión de aprender la LE en el caos característico de la adquisición de la LM en su contexto natural, para dotar de bases más formales a un aprendizaje escolar en contexto no natural.

El enfoque oral da especial importancia al vocabulario como componente esencial de la competencia lectora y a la corrección gramatical, aunque en su desarrollo la gramática no es un fin sino un medio para aprender y practicar mejor el nuevo idioma, lo cual conduce, además, a una enseñanza inductiva de la misma. Desde una perspectiva estructuralista de la lengua orientada más bien a la práctica, se considera que el habla es la base de la lengua pero que el dominio de la estructura lingüística es esencial para poder hablar. De acuerdo con ello, si bien se propicia una competencia práctica de las cuatro destrezas lingüísticas, las destrezas orales se priorizan y de ellas han de derivar las escritas.

La teoría del aprendizaje en la que se apoya este enfoque es una variante del conductismo según la cual, y en opinión de Palmer (1957) (citado por Richards y Rogers,

1998, p.41), hay tres procesos para aprender una lengua: recibir el conocimiento o los materiales, memorizar la lengua por medio de repeticiones y usarla en la práctica real hasta que llega a constituir una habilidad personal.

Todo lo que precede deja intuir que en el enfoque oral “se utiliza la lengua objeto como la lengua de expresión en el aula” (p.40), siendo este requisito la segunda característica del enfoque marcada por Richards y Rogers (1998) en una lista de seis. Martín expresa de una forma más rotunda este rechazo a la LM: “La *L2 es la lengua de la clase*. La *L1 no existe*”, de aquí que la traducción sea también prohibida (Rodríguez *et al.*, 2005).

2.3.2.3. El método audiolingüístico

Con el estallido de la Segunda Guerra Mundial y la entrada de Estados Unidos en el conflicto militar, nace en el país la urgencia de tener personas que conozcan otras lenguas para servir de intérpretes y traductores. En busca de una metodología capaz de dotar rápidamente de un nivel satisfactorio de conversación en las lenguas de los aliados o de los enemigos, se elabora un método llamado del ejército a partir de una técnica usada por Bloomfield y otros lingüistas para aprender idiomas amerindios. Consistía en utilizar a un nativo para proporcionar oraciones de la lengua meta que el alumno imitará bajo la supervisión de un especialista.

La decisión de trasladar el “método del ejército” al aprendizaje del inglés en los institutos es la que da lugar al método audiolingüístico bajo el impulso de Fries de la Universidad de Michigan. Conocida también como enfoque oral, enfoque audio-oral, enfoque estructural o método audiolingüe, esta nueva concepción de la enseñanza se centra en las habilidades de escuchar y hablar y suplanta definitivamente el método tradicional para imponerse como referencia para el aprendizaje de LE en los años 50 y 60 (Richards y Rogers, 1998, pp.49-52).

Bajo esta corriente metodológica se concibe la lengua como un conjunto estructurado de signos relacionados por reglas y leyes estables. Para aprender un idioma entonces hay que conocer los elementos o bloques de construcción de la lengua y memorizar las reglas que se utilizan para unir estos elementos, partiendo del fonema para llegar al morfema, la palabra, la frase y la oración (Richards y Rogers, 1998, p.54).

Fundado en el conductismo, condiciona la asimilación de la LE a las tres conductas dictadas por esta teoría como bases del aprendizaje humano: el *estímulo* desencadenador, la *respuesta* esperada y el *refuerzo* que sirve para recompensar la buena respuesta y animar a repetirla o castigar el error para que no se repita. Otro fundamento teórico del método es el Análisis Contrastivo, imprescindible para predecir y prevenir las dificultades que puede encontrar el alumno. Se trata de comparar meticulosamente los dos sistemas lingüísticos en contacto para evitar en el aprendiz los problemas potenciales de interferencia. Se espera así que llegue a dominar la LE como los hablantes nativos. La competencia oral equivale a poseer una gramática irreprochable en lo fonológico, lo léxico y lo sintáctico y la habilidad para responder rápida y correctamente en las situaciones de comunicación, por lo que las destrezas escritas se subordinan a las orales.

Aunque, como lo apunta Martín (2000, p.33), la asunción de los principios del Análisis Contrastivo parece hacer de la LM una preocupación de primer orden en el desarrollo del método audiolingüístico, se trata justamente de prever sus posibles interferencias con la LE a fin de evitar en la clase cualquier tipo de errores debido a ello. Por lo tanto, en el aula solamente se hablará la lengua meta y no se traducirá nada.

La traducción está terminantemente prohibida: La traducción está desaconsejada o prohibida porque se parte del convencimiento de que el uso de la lengua materna propicia las interferencias y resta eficacia al aprendizaje de una segunda lengua. De ahí que el ideal resida en lograr que los alumnos ‘se olviden’ de su propia lengua. Sólo se permite que el profesor recurra a gestos u otros signos no lingüísticos para lograr que los alumnos entiendan las palabras o estructuras. (Sánchez, 2009, p.75)

2.3.2.4. El enfoque natural

El enfoque natural, última propuesta de enseñanza de idiomas basada en los principios naturalistas, es casi un sinónimo del método directo, (Rodríguez *et al.*, 2005; Martin Peris, 2008, p.369) porque, como se puntualiza en Richards y Rogers (1998, pp.125-126), hay diferencias importantes entre ambos métodos aunque provengan de la misma tradición: menor importancia a los monólogos del profesor, a la repetición directa y las preguntas y respuestas formales, a la producción correcta de oraciones en la lengua objeto; más énfasis en la exposición a la lengua que en su práctica, máximo aprovechamiento de la preparación emocional para el aprendizaje, etc.

Este enfoque nace de la colaboración entre Terrell, profesora de español en California y Krashen, lingüista en una universidad de la misma localidad, que plasman sus principios y procedimientos en un libro publicado en 1983 con el título de *The Natural Approach*. Se parte del supuesto de que la comunicación es la función central de la lengua y de que “la adquisición sólo puede tener lugar cuando las personas entienden mensajes en la lengua objeto” (Krashen y Terrell, 1983) (citados por Richards y Rogers, 1998, p.127). La importancia otorgada al significado explica que para los autores del enfoque natural el léxico tenga más transcendencia que la gramática en una lengua.

Cinco hipótesis formuladas por Krashen vertebran la teoría del aprendizaje que sustenta el enfoque natural: la hipótesis de adquisición/aprendizaje, la hipótesis del monitor, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del *input* y la hipótesis del filtro afectivo (Richards y Rogers, 1998; Martín, 2000; Vasques, 2007; Martín Peris, 2008; Castro, 2009).

- *La hipótesis de adquisición/aprendizaje*. La adquisición es un proceso natural similar al que lleva al niño a asimilar su LM y le permite comprender y expresarse en ella; el aprendizaje es un proceso consciente cuyo resultado es un conocimiento explícito de las formas de la lengua y el desarrollo de una competencia metalingüística. La adquisición y el aprendizaje son dos mundos incomunicados.
- *La hipótesis del monitor*. Defiende que sólo el aprendizaje consciente puede actuar de monitor, es decir utilizarse para corregirse a uno mismo durante un acto de comunicación.
- *La hipótesis del orden natural*. Los errores son señales de los procesos naturales de desarrollo. Estos errores son los mismos en todos los alumnos porque la adquisición de una LE sigue un orden predecible independientemente de la LM del aprendiz.
- *La hipótesis del input comprensible*. El individuo adquiere una lengua si está expuesto abundantemente a ella. La adquisición se acelera si el sujeto comprende lo que escucha (*input comprensible*), aunque algo de la muestra le resulte nuevo (*i + 1*). Pero el *input* comprensible no es una panacea, otros factores son necesarios para la adquisición.
- *La hipótesis del filtro afectivo*. Las actitudes o el estado emocional del alumno (motivación, autoestima, ansiedad) actúan como un filtro ajustable que puede

modificar sustancialmente la acción del *input*. Es aconsejable que el filtro afectivo sea bajo para entorpecer menos.

Los objetivos marcados por Krashen y Terrell (1983) como esperables de su enfoque suponen cierta conexión con el enfoque comunicativo en un momento del desarrollo de este último, al priorizar el contenido del mensaje sobre la forma. Se espera de los alumnos que:

...sean capaces de funcionar adecuadamente en la lengua objeto. Entenderán al hablante nativo de esta lengua (quizá pidiendo aclaraciones) y serán capaces de expresar (de una forma socialmente aceptable) sus peticiones e ideas. No necesitan saber todas las palabras de un campo semántico concreto; tampoco es necesario que la sintaxis y el vocabulario sean perfectos, pero su producción debe ser comprensible. Deberían ser capaces de expresar claramente los significados, pero no necesitan corrección en todos los detalles de gramática. (citados por Richards y Rogers, 1998, p.131)

Son Martín (2000, p.50) y Martín Peris (2008, p.190) los que nos proporcionan datos inequívocos sobre la nula atención a LM en la aplicación del enfoque natural. En este modelo, apunta el primero, la L1 desempeña un papel mínimo en la adquisición de la L2, por lo que conviene prescindir de ella. Además, la traducción es una actividad contraproducente que induce a errores. El segundo autor citado reporta que bajo este enfoque el aprendizaje se plantea mediante el uso de la lengua meta en situaciones comunicativas, sin recurrir a la L1 ni a un análisis gramatical.

2.3.3. Puerta entornada a la lengua materna

Bajo este epígrafe agrupamos métodos y enfoques que, apartándose de los dos extremos arriba reflejados, muestran cierta flexibilidad con respecto a la presencia de la LM en el aula: la vía silenciosa, la sugestopedia y el aprendizaje comunitario de la lengua. El método comunicativo entra naturalmente en esta última categoría y con la actual efervescencia que conoce esta corriente, parece que estamos en la era de la *vía media* en la enseñanza de lenguas después de haber experimentado el peligro de los *fanatismos* metodológicos.

2.3.3.1. Los métodos humanistas o humanísticos

Se agrupan bajo esta denominación genérica métodos surgidos en los años 70 y 80 en Estados Unidos como reacción al método audiolingüe: la vía silenciosa, la sugestopedia y el aprendizaje comunitario de la lengua entre otros. Para la teoría humanista el estudiante es una persona integral. Más que aprender la lengua, el objetivo de la clase es ayudarlo en su crecimiento personal a desarrollar valores humanos (Hernández, 2000, p.147). Tienen, pues, como denominador común la primacía de los factores afectivos y emocionales dentro del proceso de aprendizaje de una LE (Martin, 2000, p.36), llegando a veces, como veremos, a asimilar la enseñanza de lenguas a un rito místico-religioso.

La vía silenciosa (*Silent Way*) es un hallazgo de Gattegno, un egipcio nacido en Alejandría en 1911 y de padre español. Como lo dan a saber Kopp (SF, p.75) y Richards y Rogers (1998, p.98), se basa en la idea de que el profesor debería guardar el mayor silencio posible en el aula y dejar que el alumno hable más, subordinando de este modo la enseñanza al aprendizaje. Influido por la experiencia de su propio autor como científico y autor de materiales para la enseñanza de la lectura y las matemáticas, el método silencioso se caracteriza por el uso de los cuadros y las regletas de colores. Se apoya en las siguientes hipótesis: a) se facilita el aprendizaje si el alumno descubre o crea lo que tiene que aprender, en vez de recordarlo o repetirlo; b) se facilita el aprendizaje si se acompaña de objetos físicos; y c) se facilita el aprendizaje solucionando problemas en relación con el material que se tiene que aprender.

El método obedece a una concepción estructuralista de la lengua al considerarla como un conjunto de sonidos asociados arbitrariamente con significados específicos y organizados según unas reglas gramaticales para formar oraciones o cadenas de unidades significativas (Richards y Rogers, 1998, p.100; Martin Peris, 2008, p.371). El vocabulario ocupa entonces un lugar central en su aplicación y la gramática se enseña de manera inductiva. En consonancia con ello, y convencido de que la LE no se aprende como la LM, Gattegno se opone al “enfoque natural” seguido por métodos anteriores y propone un “enfoque artificial” en el que el silencio, entendido como ausencia de repetición, sirve no sólo para dar mayor protagonismo al alumno sino también para que el aprendizaje de la LE se convierta en un proceso más global y casi metafísico de “educación de los poderes espirituales y de la sensibilidad del individuo”.

En cuanto a la sugestopedia, se debe a Lozanov, educador y psiquiatra búlgaro que la deriva de la sugestología, una ciencia que estudia las influencias irracionales e inconscientes a las que los seres humanos están constantemente respondiendo (Stevick, 1976) (citado por Richards y Rogers, 1998, p.138). Lozanov define la sugestopedia como un sistema de instrucción que intenta llegar a la libertad interna y la autodisciplina basado en la psicoterapia comunicativa y otras disciplinas psicoterapéuticas (Morales y Pérez, 1989) (citados por Hernández, 2000, p.146).

Es también un método de inspiración metafísica pero con mayor acento místico que el método silencioso si se tiene en cuenta su relación con el yoga y la psicología soviética. Tienen gran protagonismo en su desarrollo la decoración del entorno físico, el mobiliario y la organización del aula, la música y el autoritarismo del profesor metido en la piel y el rol de un gurú. La sugestopedia sugiere una visión de la lengua donde el vocabulario es fundamental y donde se le da más importancia a la traducción léxica que al contexto; pretende, a fuerza de “estimulación positiva y global de la personalidad” y de memorización de pares de palabras, conseguir una competencia de conversación avanzada en poco tiempo.

Por último, el aprendizaje comunitario de la lengua (*Community Language Learning*) fue impulsado por Curran y sus colegas en la Universidad de Loyola de Chicago. Es el resultado de la aplicación a la enseñanza de LE de los principios y técnicas del Consejo psicológico para que el aprendiz logre una óptima competencia comunicativa (Richards y Rogers, 1998, p.111; Ávila, SF, p.1, citando a la especialista Natalia Auer, 2007). De acuerdo con ello, la orientación del método consiste en una persona que aconseja y ayuda (*asesor*) a otra a resolver un problema (*cliente*). En el caso de la E/A de LE, la relación profesor-alumno se entiende como una relación asesor-cliente. Se acude también a la alternancia de lengua utilizada en ciertos programas de educación bilingüe, lo cual exige de los docentes conocer bien los matices de la LM y de la LE.

De cara a la teoría de la lengua y del aprendizaje, el aprendizaje comunitario se sitúa también en la línea estructuralista y entiende el aprender lengua como “comprender el sistema de sonidos, asignar los significados esenciales y construir una gramática básica de la lengua extranjera”. Pero este aprendizaje, como trasluce en la denominación del método, se concibe inmerso en las interacciones entre profesor y alumnos y posibilitado por la inversión de todo el ser del alumno en el proceso tanto en lo cognitivo como en lo afectivo (Richards y Rogers, 1998, pp.113;115).

Al compartir cierta concepción estructuralista de la lengua y una visión del aprendizaje de la misma como proceso abarcador de todas las energías humanas, los métodos humanísticos se encuentran también en la necesidad de recurrir a la LM del aprendiz, especialmente en los comienzos del estudio. Resumiendo con Martín (2000):

Aunque la L2 es la lengua de la clase, la L1 juega un papel importante en los tres métodos. En *Suggestopedia* se permite el uso de la L1 en las primeras etapas para facilitar la libre expresión y preguntar sobre aquello que no se ha comprendido. En *Silent Way* la L1 juega un papel implícito, ya que tras un estudio contrastivo de ambas lenguas, previo al inicio de las clases, se comienza a realizar ejercicios contrastivos gramaticales, de léxico (palabras afines, cognados) y de sonidos. El uso de la L1 en *Community Language Learning* es esencial a través de actividades de traducción oral consecutiva. Los textos, además, llevan la correspondiente equivalencia en L1 para que los alumnos entiendan lo que leen y comprendan luego lo que el profesor les lee. (pp.36-37)

Los métodos humanísticos son modelos poco populares que no marcaron hitos en la historia (Hernández, 2000, p.146). Al contrario de ellos, el enfoque comunicativo conoce un éxito planetario seguramente porque, despojado de todo ropaje metafísico, pega más a la realidad humana y social. En comparación con las corrientes anteriores construidas sobre el principio de la parte por el todo en lo que toca a la lengua y su aprendizaje, también ofrece una visión más abarcadora de la realidad lingüística y de los factores y los sujetos implicados en su adquisición (Sánchez, 2009).

2.3.3.2. El enfoque comunicativo

Conocido también como enfoque nocional-funcional, enfoque funcional o enseñanza comunicativa de la lengua, el enfoque comunicativo aparece en los años 60-70 en reacción al método situacional y gracias a los trabajos de lingüistas británicos. Este enfoque lleva más de medio siglo dominando la enseñanza de LE porque parece beneficiarse del aprecio y la aceptación de muchos especialistas y profesionales a través del mundo gracias sin duda a su carácter abierto⁴⁴. Lo testifica el hecho de que “nuevas tendencias en enfoques comunicativos están surgiendo en los últimos años.” (Callejón, 2009, p.6)

...el método comunicativo ofrece mayor riqueza, mayor variedad y se ajusta mejor a la realidad. Los cambios metodológicos seguirán teniendo lugar, pero muchos de los elementos

⁴⁴ Estamos de acuerdo con Hernández (2000) cuando opina que “la visión futurista de la enseñanza de lenguas se mueve en la dirección de enfoques porque la idea del método idóneo ha quedado atrás por utópica e inalcanzable.” (p.150)

puestos de relieve por este método se mantendrán por más largo tiempo, precisamente porque una perspectiva tan amplia sobre el proceso docente y discente tiene la ventaja de cubrir mejor la realidad del proceso y todas sus variables. (Sánchez, 2009, p.338)

Bajo el impulso de las críticas chomskianas (1959) al estructuralismo y al conductismo por hacer caso omiso de la creatividad y la singularidad propias del acto de habla, esta nueva metodología aboga por una concepción de la comunicación como hecho complejo no limitable a ni explicable por los únicos planteamientos de la lingüística y en el que tienen algo que ver otros campos afines de conocimiento como son la psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática, etc. (Martín, 2000).

Si nos referimos otra vez a Richards y Rogers (1998), el enfoque comunicativo parte de la idea de que la lengua es comunicación. De acuerdo con Hymes (1972) y superando una visión de la competencia demasiado abstracta y gramatical en Chomsky, se entiende la teoría lingüística como parte de una teoría más general que abarca la comunicación y la cultura: la lengua se usa en una sociedad. Halliday (1975) aporta también al enfoque su concepción utilitaria del lenguaje: igual que la LM, la LE se aprende para realizar funciones⁴⁵. Otros pensadores vendrán a afianzar los cimientos teóricos del enfoque estableciendo una relación entre los sistemas lingüísticos y los valores comunicativos en el texto y el discurso (Widdowson, 1978) o identificando otras dimensiones en la competencia comunicativa además de la gramatical o lingüística: la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica (Canale y Swain, 1980).

Al tenor de esta concepción de la lengua como instrumento de comunicación a poner al servicio de las relaciones sociales e interpersonales, su aprendizaje se entiende como un proceso dinámico y orientado a la acción. Son tres los elementos que según Richards y Rogers (1998, p.75) conforman la teoría del aprendizaje subyacente al enfoque comunicativo: a) las actividades que requieren comunicación real promueven el aprendizaje; b) las actividades en las que se utilizan la lengua para llevar a cabo tareas significativas mejoran el aprendizaje; y c) en la línea de la hipótesis del *input* comprensible, la lengua que es significativa ayuda en el proceso.

⁴⁵ Halliday (1975) (citado por Richards y Rogers, 1998, pp.73-74) describe siete funciones: 1) la función instrumental: usar la lengua para conseguir cosas; 2) la función reguladora: usar la lengua para controlar la conducta de otros; 3) la función interactiva: usar la lengua para crear una interacción con otros; 4) la función personal: usar la lengua para expresar sentimientos y significados personales; 5) la función heurística: usar la lengua para aprender y para descubrir; 6) la función imaginativa: usar la lengua para crear el mundo de la imaginación; y 7) la función representativa: usar la lengua para comunicar información.

Es de constatar entonces que, a raíz de un largo proceso de maduración colectivo sobre las teorías de la lengua y de su aprendizaje (Sánchez, 1992), la enseñanza comunicativa se presenta como una postura de equilibrio y realismo entre los extremos metodológicos reflejados más arriba. Este equilibrio y pragmatismo tocan a cuestiones tan esenciales como el lugar de la gramática y de la pronunciación, el igual manejo del lenguaje oral y del lenguaje escrito y, en lo que a este estudio se refiere directamente, el uso de la LM.

Con respecto a este último elemento, Martín (2000, p.35) deja constancia de que el enfoque comunicativo es tan amplio que bajo él se acogen métodos, técnicas y estrategias con las posturas más variadas y encontradas con respecto al uso de la L1. Pero es de notar que lo general es que admite una utilización moderada del idioma materno cuando lo exige la situación y sobre todo en los niveles inferiores de aprendizaje.

En un cuadro recapitulativo en el que Finocchiaro y Brumfit (1983) (citados por Richards y Rodgers, 1998, pp.70-71), recogen los elementos distintivos fundamentales del método audiolingüístico y del enfoque comunicativo, se puede leer, con respecto a este último:

Se acepta un uso moderado de la lengua materna cuando sea necesario. Se puede usar la traducción cuando los alumnos la necesitan o se benefician de ella.

Se aconseja también usar la LM como:

...herramienta de organización y manejo del aula o para motivar a los alumnos, especialmente en los niveles iniciales. En todo caso, un uso juicioso de la L1 se acepta allí donde sea factible (aulas monolingües). (Martín, 2000, p.35)

En suma, el método comunicativo tiene una postura mucho más laxa con respecto al empleo de la L1 en el aula y, desde luego, admite que la traducción tenga un valor pedagógico indudable sobre la competencia de una L2, así como también sobre el control de una L1 (García-Medall, 2005).

Es de subrayar, sin embargo, que frente al principal objetivo de esta metodología, a saber el uso de la lengua meta por el alumno como medio de comunicación escrita y oral y de interacción social, esta concesión a la LM es un sacrificio útil mientras no salga de sus límites y sea realmente *moderado y juicioso* o racional y sensato según palabras de Texidor, Reyes y Cisneros (2007).

Las varias salvedades formuladas en relación con los niveles inferiores de aprendizaje tanto aquí como en otros métodos abiertos a un uso moderado de la LM, son muy sintomáticas de lo complicada que puede resultar la tarea en estas etapas. Por cierto, en los niveles iniciales de estudio, prohibir el empleo de la lengua nativa puede parecer poco realista y productivo.

Por ejemplo, cuando Atkinson (1987) (citado por Sánchez Iglesias, 2009, p.11) reconoce nueve usos de la LM en el aula, de su propuesta se desprende claramente que ésta es un recurso didáctico imprescindible y muy utilizado en los primeros estadios de aprendizaje:

- obtención de respuestas (todos los niveles);
- comprobación de la comprensión (todos los niveles);
- dar instrucciones (niveles iniciales);
- cooperación entre aprendices;
- discusión de la metodología en clase (niveles iniciales);
- presentación y refuerzo de lengua (fundamentalmente en niveles iniciales);
- comprensión del sentido;
- examen;
- desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Pero no es menos cierto que en esta misma etapa una intervención demasiado frecuente en la LM puede quitar bastante eficacia al aprendizaje al anular parcial o totalmente esta parte implícita no despreciable del proceso. Por lo tanto, la postura intermedia del enfoque comunicativo sobre el tema no debería interpretarse matemáticamente en sentido de 50 por ciento de LM y 50 por ciento de LE, sino que ha de entenderse, así pensamos, como una apelación a la creatividad del docente para buscar siempre la manera de ofrecer al alumnado un *input* comprensible y masivo y recurrir a la LM en caso de extrema necesidad para poner en marcha la comunicación en el aula.

De hecho, si por una parte, al aceptar que el profesor no nativo presenta el mejor perfil para enseñar LE a alumnos noveles se admite, entre otras cosas, que pueda sacar provecho del “hecho de compartir la lengua materna con los aprendices” (Medgyes) (citado por Pavón, 2000); por otra parte, se valora mucho que en su práctica docente privilegie el uso de la lengua meta. Coincidimos entonces con Widdowson (citado por Pavón, 2000, p.146) cuando afirma que “cuanto mejor sea la competencia lingüística del profesor no nativo, más efectiva

resultará la enseñanza que ofrezca a sus alumnos.” O sea que el conocer la LM del alumnado ayuda más al combinarse con una buena competencia en la lengua meta.

Llegado, pues, a esta especie de *vía media* en el marco de un enfoque comunicativo ecléctico y abierto sobre temas tradicionalmente abordados con poca tolerancia, es de reconocer que, por muy provechoso que sea el uso frecuente de la lengua meta en el aprendizaje de una LE, la LM juega también un papel no despreciable en el proceso. Así que compartimos el punto de vista de Leo van Lier (1995) (citado por Birello, SF, p.1) cuando sostiene que “...the L1 can assist in gaining L2 knowledge..., a cross-fertilization as it were. A rigid, artificial separation in the learner’s mind of L1 and L2 inhibits, rather than promotes, L2 acquisition.” Esta reconciliación necesaria entre LM y LE abre paso para hablar en profundidad del lugar y del papel de la LM y de la transcendencia del empleo de la lengua meta, refiriéndonos, cada vez que sea oportuno, al caso particular del E/LE en Costa de Marfil.

CAPÍTULO 4

Rol de la lengua materna y uso de la lengua meta en el aula

- 2.4.1. La lengua materna en el aula de lengua extranjera
 - 2.4.1.1. Argumentos en contra de su uso
 - 2.4.1.2. Argumentos a favor de su uso
- 2.4.2. Las fuentes de lengua materna en las aulas marfileñas de E/LE
 - 2.4.2.1. Los actores en presencia
 - 2.4.2.2. Los materiales didácticos utilizados
 - 2.4.2.3. El contexto de enseñanza y aprendizaje
- 2.4.3. Actividades y situaciones favorables al uso de la lengua materna
- 2.4.4. El uso de la lengua meta en el aula
 - 2.4.4.1. La aportación de los naturalistas
 - 2.4.4.2. La aportación de los reformadores
 - 2.4.4.3. Los requisitos del aprendizaje de una lengua extranjera: exposición, producción e interacción
 - 2.4.4.3.1. Stephen Krashen y la teoría del *input* comprensible
 - 2.4.4.3.2. La teoría del *output* comprensible
 - 2.4.4.3.3. La teoría interaccionista
- 2.4.5. Actividades y situaciones favorables al uso de la lengua meta

Hoy en día, con el enfoque comunicativo y sus diversas ramificaciones metodológicas, las posturas dogmáticas sobre la oportunidad o no de recurrir a la LM parecen superadas, pero no faltan veleidades extremistas en la actualidad. Lo que pasa en el fondo es que las guerras de teorías han dejado de tener lugar desde frentes metodológicos antagónicos para desarrollarse en el mismo frente entre dos versiones del enfoque comunicativo, la débil y la fuerte.

La primera, que es la más extendida, tendría como principio proporcionar al alumno el mayor número posible de oportunidades de practicar los aspectos de la L2 que ya sabe, con énfasis en el significado: aprender a usar la lengua meta. En la versión fuerte se considera que es el propio uso de la L2 lo que permitirá aprenderla: usar la lengua para aprenderla. (Martín, 2000, pp.34-35)

Entre usar la lengua meta para aprenderla y aprender a usar la lengua meta, la versión fuerte estaría opuesta a todo recurso a la LM al considerar el uso exclusivo de la LE como el camino más seguro para aprenderla mejor. Aunque la evolución de las cosas hacia menos dogmatismo o hacia más flexibilidad no supone un cuestionamiento de esta realidad, se tiende hoy a aceptar que un empleo moderado de la LM puede ser más una ayuda que un obstáculo en un contexto de enseñanza formal y artificial, y especialmente en el primer estadio de aprendizaje.

2.4.1. La lengua materna en el aula de lengua extranjera

Nos proponemos exponer aquí argumentos en contra y argumentos a favor del uso de la LM. Luego, convencido de que es imposible prescindir radicalmente de ella por mucho que se desee, al menos en el contexto marfileño de aprendizaje del E/LE, veremos cuáles son las fuentes de LM en el aula y las actividades o situaciones en que su utilización resulta más viable que la de la LE. No vemos, en efecto, ninguna contradicción entre apostar por un uso frecuente de la lengua meta y reconocer algún protagonismo a la LM en clase de LE, sino más bien la observación de una postura teórica no desconectada de la práctica en este ámbito donde lo que cuenta en última instancia es lo que ocurre en el aula entre el profesor y los alumnos y entre los mismos alumnos. Pensamos, asimismo, que saber por qué, para qué y en qué se usa la LM puede resultar sumamente útil a la hora de idear técnicas posibilitadoras de un empleo más habitual del idioma estudiado.

2.4.1.1. Argumentos en contra de su uso

Tras un largo periodo de gloria en el marco de un método tradicional basado en la traducción y la enseñanza deductiva de la gramática, el uso de la LM en clase ha llegado a concentrar muchas críticas. Buscando las causas de este *ostracismo*, Martín (2000, pp.132-134) destaca tres factores esenciales:

- Las influyentes aportaciones de Krashen y colaboradores (Duly *et al.*, 1982) que llegaron a la conclusión de que los errores gramaticales debidos a la interferencia de la L1 eran mucho menor de lo que se había creído entonces, y la famosa teoría del *input* según la cual se adquiere una lengua a base de oír-la o leer-la, por lo que cualquier actividad que incluya el uso directo de la L1 debe ser desechada.
- La estrecha relación establecida entre el uso de la traducción a y desde la L1 y métodos caídos en descrédito como es el caso del método de gramática-traducción.
- Motivos de índole económica relacionados con los intereses de las principales editoriales del mundo de habla inglesa que sacan del destierro de la L1 el beneficio de poder distribuir desde la metrópoli los mismos textos y materiales didácticos a todos, sin ninguna consideración sobre la LM de los usuarios de los mismos (Phillipson, 1992; Martín, 1996), lo que obviamente resulta muy ventajoso.

La caída en descrédito del método tradicional ha supuesto, en cierta lógica revanchista, una diabolización de la traducción y de la LM. Así es como, cuestionando el todo LM, otros modelos pedagógicos se han construido sobre el cero LM para propiciar, ellos, un conocimiento más práctico que teórico de la LE. Otro de los más notables argumentos contra el uso de la L1 es que es responsable de una serie de errores en L2, las llamadas causas interlingüales de errores o interferencia externa o transferencia idiomática negativa (Texidor, Reyes y Cisneros, 2007).

Interesándose de cerca por este tema, Birello (2005, p.31) y Suby y Asención-Delany (2009, p.5) se hacen eco de diversos motivos que, según sus diferentes autores, explican por qué la lengua nativa del alumno debe evitarse a todo costo.

- la lengua no es un objeto del saber como los otros, se puede adquirir naturalmente a través de una exposición intensiva y un aprendizaje debería intentar reproducir estas condiciones “naturales”;

- hay que hacer un buen uso del tiempo limitado, ya que el tiempo de exposición a la LE es poco y es mejor no reducirlo;
- el esfuerzo y el trabajo del profesor toman más sentido cuando además de ser enfocado en la LE, ésta es también el vector;
- es necesario asegurarse que la separación cognitiva sea neta y posible evitando las interferencias y los riesgos de la constante mediación de la L1 para comprender y expresarse en LE (Coste, 1997);
- al elegir usar la L1, el profesor está privando a los estudiantes de importante insumo lingüístico (Ellis, 1984);
- si los profesores usan la LM, los estudiantes no tienen la oportunidad para ver como la lengua meta puede ser útil en el futuro inmediato y esto puede afectar su motivación (MacDonald, 1993);
- enseñar en la lengua meta hace que la lengua sea usada con fines comunicativos reales. Si se traduce lo que no entienden los estudiantes, no les prepara para lo que va a pasar en una situación verdadera. Enseñar en la lengua meta deja que los aprendices experimenten incertidumbre y que desarrollen su sistema de interlenguaje (Halliwell y Jones, 1991).

La idea, para los defensores del uso exclusivo de la LE es, pues, que no es necesario que los alumnos entiendan todo lo que dicen los profesores y que cambiar a la LM socava el proceso de aprendizaje (Chambers, 1991; Halliwell y Jones, 1991; Macdonald, 1993).

Es interesante ver que esta oposición al uso de la LM se nutre al mismo tiempo de la gran seducción que ha ejercido siempre sobre los especialistas la manera de adquirir los niños su idioma nativo. Como lo observa Baralo (2004a, pp.28-29), la LM es un conocimiento que crece sin esfuerzos, sin que el niño se dé cuenta, mientras que el adulto debe hacer esfuerzos, estudiar, repetir, memorizar, mediante ejercicios para llegar a aprender una LE dentro de un contexto institucional y artificial. Defendiendo el uso exclusivo de la LE, se espera entonces reducir al máximo la dificultad propia de su aprendizaje creando en el aula las condiciones naturales de adquisición de la LM, es decir, básicamente, una exposición masiva y constante a la lengua meta.

2.4.1.2. Argumentos a favor de su uso

Otros autores piensan, al contrario de los arriba citados, que los alumnos pueden beneficiarse de una utilización razonada de la LM. Así que según Wolfgang (1978), no hay que preguntarse únicamente cómo las diferencias entre la LM y la LE dificultan el aprendizaje, sino buscar las similitudes que facilitan la adquisición de la LE. En vez de defender y desear la desaparición de la LM por ser habitualmente fuente de errores, se debería ponerse de acuerdo sobre el hecho de que el “antecedente de la lengua materna” puede ser muchísimo más precioso para la clase que los daños que puede causar.

El papel que desempeña la LM en el aprendizaje de una LE no es más que una consecuencia de la diferencia fundamental existente entre las condiciones de *adquisición* de aquella y el ambiente formal de *aprendizaje* de ésta. De un proceso a otro, un artículo de Martín (2004, pp.266-267) permite resumir en los siguientes puntos las divergencias entre *adquisición* de la LM y *aprendizaje* de la LE:

<i>Adquisición de la LM</i>	<i>Aprendizaje de la LE</i>
Éxito total en todos los casos.	Fracaso en muchos casos (Bley-Vroman, 1989, pp.43-49).
Limitación del mundo y necesidades concretas de comunicación.	Mundo amplio, miles de necesidades y pocos recursos en la lengua meta.
No hay miedo a cometer errores.	Influencia de factores afectivos e individuales.
No hay necesidad de instrucción formal, basta el <i>input</i> (Lightbown; Spada, 1999, p.162).	No basta el <i>input</i> , necesidad de explicaciones (Ellis, 1994, pp.611-638; Hulstijn, 2002).
Objetivo predeterminado: necesidad natural de hablar.	Varios objetivos a determinar.

Tabla 5. Diferencias entre adquisición de la LM y aprendizaje de la LE

Pero hay más, y parece también, si nos referimos a una comunicación reciente de Izquierdo Díaz (2011), que en las actitudes que tiene el aprendiz de L2 hacia su L1 se pueden encontrar claves para una mejor comprensión del problema del aprendizaje de una L2. Aunque partiendo del concepto de actitud propuesto por Gardner (1985), lo suyo es un análisis interlingüístico diferente de un análisis intralingüístico enfocado en la L2 en este autor. A partir de un trabajo de observación participante en situaciones reales con hablantes de

L2 de origen español, portugués y danés en Dinamarca, Izquierdo Díaz ha llegado a la conclusión de que cuanto más abierta sea la norma de la L1, más dificultades se le ponen al estudiante de L2. Así, por ejemplo, la actitud abierta y flexible del hablante español hacia la norma plurisistémica española resulta un impedimento para que el aprendiz español aprenda una nueva lengua (L2). Por el contrario, una actitud ultra-correctiva hacia la L1 favorece el aprendizaje de una L2, aunque supone un impedimento para nuevos hablantes del idioma, porque la apertura de la L2 permite al extranjero decir “cosas nuevas”, ya que “lo diga como lo diga”, siempre habrá alguien que le entienda.

La adquisición de la LM es un proceso cognitivo universal inherente a la condición humana (Baralo, 2004a, p.11). Si nos referimos a Chomsky (citado por Martín, 2000; Baralo, 2004a; Gadre, 2006), la Gramática Universal (GU) es un dispositivo natural incluido en el cerebro humano, que dota a cualquier niño de una capacidad natural para adquirir y hablar la lengua de su entorno inmediato. Este dispositivo innato que favorece la adquisición de la LM y un éxito a cien por cien se va debilitando con el tiempo, de modo que no sirve con igual eficacia en el aprendizaje de una nueva lengua si ésta no se aprende al mismo tiempo y en las mismas condiciones que la L1. La GU se reemplaza entonces en buena parte por los conocimientos que tiene el sujeto en su L1, organizador previo sobre el que se va a anclar el nuevo conocimiento (Roldán, 1997, p.47).

Otra interpretación⁴⁶ de la GU es la que sostiene su total inexistencia en el momento de aprender un idioma diferente de la LM:

En el caso del adulto [y del adolescente también], los conocimientos del idioma materno, gracias al cual aprende la segunda lengua, sustituirán a la gramática universal. Así, la gramática de la primera lengua será un sustitutivo de la gramática universal que asegure una aproximación a la competencia lingüística de un hablante nativo. (Abdelilah, 2007, p.37) (Los corchetes son nuestros)

Compartiendo esta visión positiva del protagonismo de la LM en su artículo “Bilingüismo y lengua materna”, Klett (2004, p.173) disiente de la opinión de aquéllos que consideran su empleo como una intrusión y concluye su propósito poniendo énfasis en señalar que “el recurso a la LM es importante para el aprendiente en el sentido de que actúa como

⁴⁶ Según Liceras (1991, p.24) (citada por Martín, 2000, p.48), hay tres interpretaciones del papel que juega la GU en el aprendizaje de LE: la hipótesis del *acceso indirecto a la GU* que nos parece más defendible en un contexto formal de aprendizaje de LE que puede ser también de adquisición en ciertos aspectos (Baralo, 2004a, pp.27-28), la de la *inexistencia de acceso a la GU* y la del *acceso directo a la GU* según la cual los parámetros de la L2 se fijan sin recurrir a la L1, postura poco realista desde nuestro punto de vista.

punto de referencia, andamiaje y trampolín del nuevo sistema que éste procura poner en funcionamiento.”

Para Fernández Sánchez (2000, p.109), siendo el aprendizaje de una LE un proceso eminentemente consciente en el que no se puede prescindir de los conocimientos previos del aprendiz ni de una explicación y reflexión explícita sobre el objeto de estudio (Navarro, 2010), no se puede entender el rechazo al uso de la L1. Analizando la situación desde una perspectiva cognitivista, este autor defiende el recurso a la L1 como herramienta de gran utilidad para evitar cantidad de interferencias en las que incurren los alumnos, entendidas éstas como la utilización de “la representación semántica de la primera lengua con signos lingüísticos de la segunda lengua”.

Precisamente la carencia de este tipo de herramientas metodológicas puede ser considerada como uno de los factores responsables de la gran cantidad de interferencias que cometen los aprendices de una determinada segunda lengua. Este aspecto se puede subsanar mediante el uso de las transferencias y equivalencias entre ambas lenguas. Cuanto más se practique este proceso, más fácil será para los alumnos fijarlo en su sistema mnémico. De esta forma, la enseñanza explícita de las equivalencias dará como resultado el uso implícito e inconsciente de la segunda lengua de una manera creativa y sin interferencias. (p.111)

Otro argumento en pro de la L1 y de su uso en el aula es el que reporta Birello (SF, p.2) refiriéndose a Leo van Lier (1995-1996). Reaccionando a la hipótesis del *input* masivo como favorecedor del aprendizaje de la LE, este autor subraya la importancia de la calidad de la exposición a la lengua meta frente a la mera cantidad. Piensa, además, que el uso de la L1 en la clase de LE permite crear un ambiente relajado y amigable, siendo el aula “un espacio en el que además de aprender idioma se crean relaciones interpersonales en las que las bromas, el contar historias y otras actividades de este tipo son costumbres cotidianas.”

Lo mismo opinan Roldán Tapia, (1997) y Chaudron (1997, pp.20; 22) para quienes el que profesores y alumnos sean conscientes de las posibilidades y la viabilidad de usar la LM en clase significa mayores oportunidades para una comunicación y unas relaciones sociales mejores, lo cual puede además fomentar el esfuerzo del estudiante en utilizar la lengua meta. A su entender, siendo inevitable el uso de la L1 no sólo por los estudiantes sino también por el profesor no nativo, permitirlo de manera limitada puede aumentar el procesamiento y la comprensión de la L2 además de reducir la incomodidad de no poder comunicarse del todo, de ahí su voz a favor de una alternancia lingüística bien dosificada en el aula.

Tratando de generalizar de estudios diversos, el segundo autor citado (Chaudron, 1997, p.27) distingue cuatro funciones de la alternancia lingüística. Según él, se elige la L1 o la L2 por necesidades pedagógicas, situacionales y funcionales, para establecer poder o dominación, para establecer identidad, o de acuerdo con el contexto, el tema, el lugar o el texto.

Roldán Tapia (1997, pp.48-49) concreta mucho más y concluye su artículo en defensa de un *uso razonado* de la LM enumerando los usos controlados y sistematizados que de ella se puede hacer en la clase de LE y en los que parecen coincidir, palabras del mismo autor, un buen número de especialistas entre los cuales Spratt (1985), Urgese (1987), Kharma y Hajjaj (1989), Bueno (1992) o Guerreiro (1992):

- facilitar la presentación de un nuevo elemento de la lengua, pues el hacerlo en L2 consumiría mucho tiempo o sería incluso inviable por el desconocimiento de un metalenguaje en L2 por parte de los estudiantes;
- establecer comparaciones, cuando sean necesarias, entre las estructuras de la L1 y la L2;
- comprobar la comprensión en ejercicios de lectura y audición;
- explicar aquellos aspectos socioculturales, propios de los usuarios de la L2, que de otra forma no serían entendidos por los alumnos;
- dar instrucciones o mantener la disciplina dentro de clase;
- cuando se crea oportuno, realizar ejercicios de traducción.

Como para encarecer estos argumentos, Texidor, Reyes y Cisneros (2007), profesores de inglés LE para alumnos hispanohablantes de Cuba, han aprendido de su propia experiencia docente que, en lo que atañe al uso o no de la LM en el aula, cualquier extremo es peligroso.

El uso de L1 en el aula tiene su espacio y su momento. Es una herramienta, que bien utilizada, puede ser poderosa y útil. Hay situaciones en que el uso de la lengua materna del estudiante logra brindar una gran ayuda. Podría facilitar la explicación de términos difíciles, facilitar la comprensión de las instrucciones para una actividad determinada, principalmente en los primeros estadios de aprendizaje o para contrastar diferencias y similitudes entre L1 y L2.

Antes justamente de tratar de aquellas actividades o situaciones en las cuales el uso de la LM puede resultar más ventajoso que el de la LE en los estadios iniciales de aprendizaje,

queremos dedicar el siguiente punto a las fuentes de LM en el aula de LE. Porque no es que el idioma nativo del alumno sea solamente útil, muchas veces resulta inevitable.

2.4.2. Las fuentes de lengua materna en las aulas marfileñas de E/LE

La inevitabilidad del uso de la LM es atribuible, según Papaefthymiou-Lytra (citada por Martín, 2000, p.135) a cuatro fuentes: el medio, los materiales, el profesor y el alumno. No parece fácil decir cuál de estas fuentes es más determinante, pero de cara a su carácter inmediato, y si nos limitamos estrictamente al lugar donde tiene lugar el aprendizaje, es evidente que la fuente más prolífica de LM es el alumno. Luego vienen el profesor, los materiales y el medio. En un contexto de LE, es obvio que las fuentes de LM son generalmente más numerosas, activas y espontáneas que las de LE, y mucho más si los profesores, además de no ser nativos, carecen de la necesaria formación continua, los alumnos de la debida motivación y de materiales tan básicos como libros de texto, el aula de aparatos audiovisuales muy útiles para aumentar la exposición a la lengua meta y la motivación del público discente.

2.4.2.1. Los actores en presencia

Entendemos por actores en presencia el profesor y el alumno no nativos que interactúan en el aula para enseñar y aprender una lengua que no se usa como medio de comunicación habitual en la sociedad en la que viven. Estos sujetos parten de su L1 para acercarse a la L2 y están constantemente expuestos a la tentación de hablar la lengua que más dominan. En efecto, el profesor y el alumno, en un contexto de LE libre de toda presión exterior fuerte, pueden difícilmente, durante un tiempo prolongado, soportar esta tensión permanente que conlleva el uso de una LE y resistir la tentación de hablar la suya propia, ésta que dominan más y que hablan por reflejo, sin ningún esfuerzo particular debido a operaciones mentales complejas y no siempre fructíferas. Rus (SF) entiende, pues, que:

Para muchos alumnos, el aprendizaje de una lengua extranjera en el colegio es un proceso antinatural y desmotivador y la utilidad de aprenderlo es casi inexistente cuando en clase todos se conocen bien, pertenecen a la misma comunidad lingüística y pueden mantener una conversación fluida en su lengua materna. (sp)

Desde tal perspectiva, nos parece que bajo los supuestos del enfoque comunicativo se corrigen definitivamente dos errores cometidos el uno por el método tradicional y el otro por el método directo y sus respectivos derivados. Si el método tradicional no creaba las condiciones idóneas para un aprendizaje eficaz de la LE porque negaba lo esencial de la lengua: su fin comunicativo; el método directo tampoco hizo mejor porque, al cerrar el aula a la LM, negaba por su parte lo esencial del alumno y, si no es nativo, del profesor: su identidad lingüísticocultural.

La LM es uno de los elementos que permite identificar al ser humano (Díaz Lazo, SF). Los seres humanos somos palabras porque lo que somos profundamente lo tenemos tejido por la lengua que, desde el seno de la madre y la familia, ha venido formando y conformando nuestra visión de nosotros mismos, de los otros y de la vida y del mundo. En este punto, quizá sea oportuno recordar con los términos de Girón (SF) lo que es una LM:

Cuando hablamos de la lengua materna nos estamos refiriendo a la lengua que adquiere el ser humano de sus padres o dentro de su célula familiar; en ese entorno inmediato se adquiere de forma natural, sin intervención pedagógica ni reflexión lingüística consciente y, por lo general, es aquella en la que se tiene mayor grado de competencia lingüística cuando se conocen o dominan otras lenguas. (sp)

La relación estrecha establecida entre pensamiento y lenguaje desde Vygotski (1934) es, en el fondo, una relación íntima entre el pensamiento y la LM (Whorf, 1936) (citado por Fernández, 2010). La vida interior de las personas es gobernada por su LM. Así las cosas, cualquier intento de impedir que el alumno o el profesor no nativo pueda recurrir de vez en cuando a su LM para resolver problemas de comunicación en el aula, que es casi lo mismo que ponerle una mordaza, por muy buena que pueda ser la intención, es un grave atentado contra lo más hondo de él. Es prohibirle que sea él mismo y actúe todo el tiempo de actor de cine o de teatro con un hándicap que no sufren siempre los verdaderos actores porque, en su caso, tiene que representar usando una lengua que no domina bien y con el que no es capaz de expresar cuanto siente y piensa. El aprendizaje esperado puede entonces que no resulte tan efectivo como hubiera podido ser en un ambiente más flexible y humano.

Por cierto, entre el profesor y el alumno, el que menos puede resistir la tentación de la LM es el alumno por ser quien menos conoce la LE. Pero como es él el principal interlocutor del profesor, éste está obligado a veces, para posibilitar la comunicación, a emplear la lengua que ambos agentes comparten, porque la adaptación del nivel de lengua meta a la competencia de los alumnos no siempre asegura la comprensión del mensaje transmitido. Sin

embargo, no es ésta la única razón por la cual el profesor no nativo recurre a la LM o sucumbe a la tentación de la L1. También tiene que ver con su propia competencia en la lengua que enseña y los medios de que dispone para asegurar una formación continua ininterrumpida. A este respecto, Martín (1999) subraya un rasgo característico del profesor no nativo frente a su colega nativo:

El profesor no nativo -especialmente si no ha vivido durante un período suficiente de tiempo inmerso en la cultura de la L2 que enseña- nunca acaba de pisar terreno firme: se pasa la vida aprendiendo lo que enseña, con la sensación de permanente inseguridad y complejo de inferioridad con respecto al profesor nativo. Esta inseguridad le puede llevar a desarrollar una actitud agresiva y poco flexible con sus propios alumnos, aferrándose a aquello que le proporciona una cierta sensación de dominio e invulnerabilidad: la gramática, desenfocando así el aspecto central de su actividad: que el alumno aprenda a comunicarse en L2. (p.435)

En Costa de Marfil los profesores de E/LE son hombres y mujeres que han aprendido el español en el mismo contexto formal en el que lo enseñan hoy. Muy pocos han llegado a viajar a España para estar algún tiempo en contacto directo con la lengua y la cultura castellanas. Huelga decir que en estas condiciones tienen un conocimiento más teórico que práctico del idioma y están generalmente más a sus anchas en lo escrito que en lo oral.

Por eso, a juicio de Martín (2000, pp.140-141), el factor lingüístico forma parte de los factores de fondo que determinan el uso de la LM en el aula de LE. Este autor distingue, en efecto, entre dos tipos de factores determinantes en lo que, si bien puede responder a unos objetivos pedagógicos o comunicativos bien claros, se parece a veces a una poca resistencia a la tentación de la LM: los factores inmediatos y los factores de fondo. Los factores inmediatos serían la falta de tiempo, el afán de comprensión, el esfuerzo a invertir, el deseo de controlar la situación, la comunicación y transmisión de carga afectiva, etc., condicionados todos estos por las siguientes variables de fondo:

- *Factor lingüístico*, definido como la incapacidad de los alumnos y/o del profesor para hacer uso de la L2 como medio de comunicación. Este factor es el más influyente y el que origina los demás. El profesor usa la lengua que comparte con los alumnos para ahorrar tiempo y asegurarse de que su mensaje ha sido captado en su conjunto. Esto es también el caso de los alumnos cuando tienen que pedir o dar una información.
- *Factores afectivos*. El profesor puede considerar necesario el uso de la L1 en un momento de la clase en el que interesa un punto de relajación, de humor, de dar

confianza a algún alumno, etc. El alumno preferirá recurrir a la LM cuando le parece como un alarde hablar en L2 o para evitar las burlas de los compañeros.

- *Factor social.* Éste actúa en la interacción profesor-alumno, por ejemplo, cuando a raíz de una pregunta del alumno que pone al profesor en situación de dificultad hasta perder parte del control del proceso, éste coge el atajo consistente en utilizar la L1, en vez de la L2, como estrategia de protección.
- *Factores pedagógicos.* Cuando se usa la L1 para facilitar la comunicación, para explicar con más seguridad y nitidez, o cuando se emplea la L1 en la realización de análisis contrastivos o en ejercicios de traducción.

De un estudio realizado por Kuwait, Kharma y Hajjaj (1989) (citados por Roldán, 1997, p.47) con la participación de 223 alumnos y 185 profesores de enseñanza no universitaria, se desprende que el 93% de los profesores y el 95% de los alumnos han utilizado su LM en clase con distintos propósitos. Y como para subrayar el alcance afectivo y emocional de la presencia de la LM en el aula, el 81% de los alumnos han afirmado sentirse contentos cuando se les permitía el uso de su L1, especialmente cuando sentían una incapacidad de expresar algo en la LE, el inglés en este caso.

En relación con los dos agentes de la clase, la inevitabilidad de la LM se debe al hecho de que es la lengua que más dominan y que ofrece por lo tanto más posibilidades de expresión y comunicación. La LM es la marca de una identidad cultural particular, vehículo de una cosmovisión específica que son componentes esenciales de toda personalidad. Constituye por eso el necesario punto de partida en la adquisición de una LE. Se trata entonces, tanto por parte del profesor como del alumno, de buscar y encontrar siempre el necesario equilibrio entre el no negar ni la esencia del objeto del aprendizaje (el uso comunicativo de la LE) ni la del sujeto que enseña o aprende (su LM como parte fundamental de su identidad cultural, mediador más eficaz entre él y el mundo interior y exterior).

2.4.2.2. Los materiales didácticos utilizados

Los manuales que utilizan los agentes de la clase para aprender o enseñar son también fuentes de LM. Cuando un idioma se estudia en un país diferente donde los alumnos parten de una L1 concreta para aprenderlo, lo más habitual es que los materiales concebidos a tal efecto

comporten instrucciones en la lengua del país, máxime si dichos materiales han sido elaborados y editados in situ.

Entiéndase por materiales didácticos los libros de texto utilizados actualmente en los diferentes niveles de E/LE en Costa de Marfil. Son cinco libros para siete niveles porque desde que se inicia el estudio del español en primero de secundaria no se ha podido elaborar un libro específico ni para este nivel ni para el nivel siguiente. Los profesores recurren entonces a menudo al libro de texto de tercero, el antiguo nivel inicial de E/LE, para impartir clases en primero y segundo de secundaria.

Los libros de texto aquí sometidos a análisis son:

Para el primer ciclo de E/LE,

Horizontes Espagnol 4^e (1998) (112 p.)

Horizontes Espagnol 3^e (1999) (127 p.)

Y para el segundo ciclo de E/LE (Bachillerato),

Horizontes Espagnol 2^e (1999) (143 p.)

Horizontes Espagnol 1^{re} (2001) (191 p.)

Horizontes Espagnol T^{le} (2002) (189 p.)

Un libro de texto es ante todo una herramienta pedagógica que “refleja un método y unas técnicas de enseñanza/aprendizaje que proceden de una tradición y/o quehacer pedagógico recogido en un marco legislativo” (Urbano, 2003, p.324). Como tal, su primer objetivo es *transmitir saberes básicos*. Pero cumple también otras funciones no siempre claramente explícitas y de las cuales ni se dan a veces cuenta sus usuarios más habituales. Citando a Puelles (2000) a través de Urbano (2003, p.324), el libro de texto tiene cinco funciones. Las otras cuatro además de la pedagógica son:

- *la función simbólica*; representa el saber oficial;
- *la función social*; contribuye a la inculturación de las jóvenes generaciones;
- *la función ideológica*; vehicula y jerarquiza valores de modo manifiesto o latente; y
- *la función política*; sus contenidos son regulados por los poderes públicos de acuerdo con determinados fines extraescolares.

Las huellas de LM en los libros de la Colección *Horizontes* han de entenderse a la luz de estas diferentes funciones. Por ejemplo, el que los cinco manuales analizados lleven un prólogo en francés independientemente del nivel de estudio puede explicarse por la función política a cumplir, ya que toda política estatal tiene aspectos lingüísticos consistentes en defender y promover la lengua del país. Sin embargo, la función pedagógica es la que sin duda justifica el más de 90% de las consignas, instrucciones, explicaciones o aclaraciones que aparecen en francés en nuestros libros de texto. Prueba de ello es que tales instrucciones, más numerosas en los manuales del primer ciclo, se reducen sobremanera en los manuales del segundo ciclo.

Según Urbano (2003, p.374) cuya Tesis doctoral ha sido sobre el libro de texto, el análisis de los libros de texto sigue una metodología que puede ser, citando a Castiello Costales (2002): subjetivo, basado en el criterio del propio investigador u objetivo cuando se miden características observables por cualquier juez; además, en función de los aspectos del libro que se investigan, ésta puede orientarse al proceso (el ciclo vital de los libros), al producto (el libro de texto como medio de enseñanza) o a la recepción o servicio (utilización de los libros de texto por los profesores y alumnos); y según la naturaleza de la recogida de los datos, la metodología de tratamiento de los mismos ofrece dos perspectivas: cualitativa y cuantitativa.

Para analizar las huellas de LM en los manuales utilizados en Costa de Marfil para la enseñanza del E/LE, nos situamos en una perspectiva cuantitativa y sometemos el producto libro de texto a un tratamiento lo más objetivo posible. El método cuantitativo tiene la ventaja de producir resultados independientes y verificables por parte de otros, de tal modo que deja poco o ningún lugar a las impresiones personales del investigador (Andolf, 1972) (citado por Urbano, 2003, p.372 a través de Egil Børre, 1996, p.55).

Cogiendo los libros uno tras otro, hemos ido contando las instrucciones o explicaciones redactadas en francés en las diferentes actividades o rúbricas. Las actividades o rúbricas comprenden de una a cinco instrucciones o explicaciones. Una misma actividad o rúbrica puede darse en francés/español o únicamente en español.

El inventario de las instrucciones dadas en francés en los dos libros de español del primer ciclo de secundaria se presenta como sigue:

Instrucciones en francés LM								
Libros de texto por nivel	<i>Observa</i>	<i>Fíjate</i>	<i>En parejas</i>	<i>En grupos</i>	<i>Comprender</i>	<i>Ayuda</i>	<i>Repite/ De memoria</i>	T
<i>Horizontes Espagnol 4^e</i>	94	140	84	49	0	18	20	405
<i>Horizontes Espagnol 3^e</i>	152	151	10	5	0	1	43	361

Tabla 6. Estadística de las instrucciones en francés en los libros de texto del 1º ciclo de secundaria

El *Horizontes Espagnol 4^e* para los principiantes absolutos propone, según sus autores, un modelo pedagógico que combina el método tradicional y técnicas recientes en materia de aprendizaje de LE. Comprende las actividades o rúbricas siguientes: *Observa*, *Fíjate*, *En parejas*, *En grupos*, *Comprender el texto*, *Ayuda* y *Repite después del profesor*. El *Horizontes Espagnol 3^e* pretende completar y ahondar las adquisiciones anteriores del alumno en E/LE. Añade a las actividades y rúbricas citadas otra denominada *De memoria* que, al igual que la *Ayuda*, presenta a lo largo del manual listas de vocabulario en español con sus significados en francés.

Ejemplos:

Ayuda:

Está loco: il est fou

Está enfadado: il est fâché

Le da besos : il l'embrasse

Le da caramelos : il lui donne des bonbons (*Horizontes Espagnol 4^e*, 1998, p.23)

DE MEMRORIA

¿Verdad ?: n'est-ce pas ?

Tengo ganas de: j'ai envie de

Sin embargo: cependant

Lo que más me gusta: ce qui me plaît le plus (*Horizontes Espagnol 3^e*, 1999, p.8)

Observa, *En parejas* y *En grupos* son instrucciones para actividades individuales, en pares y en pequeños grupos sobre el texto propuesto o el tema del que trata.

Ejemplo:

OBSERVA

1. Justifie les emplois des verbes *ser* et *estar*.
2. Quels noms désignent le fils du roi d'Espagne ? (*Horizontes Espagnol 3^e*, 1999, p.30)

En cuanto a *Fíjate*, es un flash para llamar la atención del alumno sobre un rasgo peculiar de la lengua española. Sirve generalmente para explicitar una estructura gramatical concreta en relación con el texto estudiado.

Ejemplo:

FÍJATE

- **Le superlatif relatif :**

El hijo más listo. *El más* avanzado. Un seul article suffit. (*Horizontes Espagnol 4^e*, 1998, p.51)

Se ha podido observar, como se expone en la tabla anterior, que el francés se usa más en el *Horizontes Espagnol 4^e* que en el *Horizontes Espagnol 3^e*. A diferencia del *Horizontes Espagnol 4^e*, las instrucciones en francés desaparecen en el *Horizontes Espagnol 3^e* a partir de la página 17 para *En parejas* y a partir de la página 13 para *En grupos*. En la página 61 se introduce el *Debate* (contabilizado como *En grupos*) cuya primera aparición se hace en francés y todo lo demás en español. En estos dos manuales del primer ciclo de E/LE el anexo gramatical se da también en francés.

Se ha notado que el *Fíjate* gramatical es la rúbrica que más explicaciones en francés concentra. Lo explicamos por la poca capacidad metalingüística de los alumnos principiantes que les dificultaría entender aclaraciones en español sobre estructuras gramaticales. Llama además la atención el hecho de que *Comprender el texto* se dé en francés en los dos niveles. Si esto es posible, uno se puede preguntar, aunque se pide a los profesores que traduzcan siempre al proponer las actividades en clase, por qué en el *Horizontes Espagnol 4^e* no se procede también por un progresivo abandono del francés a favor del español en las instrucciones para realizar las diferentes actividades, sobre todo las individuales y las que remiten directamente al texto estudiado.

Con todo, esta práctica didáctica pone de manifiesto el que la LM pueda usarse como ayuda para la adquisición de la LE. En estos casos la LM no se utiliza como fin sino como

medio para alcanzar un objetivo concreto en relación con el aprendizaje de la LE. La idea es que si se quiere que los alumnos realicen correctamente el trabajo en la lengua meta, es aconsejable dar las instrucciones en la L1, lo que va a permitir que se cumpla el objetivo de una manera adecuada (Texidor, Reyes y Cisneros, 2007). Se le ahorra así al alumno con poco conocimiento lingüístico la tarea de una improbable comprensión de mensajes codificados en LE para que centre sus esfuerzos sobre la producción en la lengua meta.

Prosiguiendo el análisis de los libros anunciados, los *Horizontes Espagnol 2^e*, *Horizontes Espagnol 1^{re}* y *Horizontes Espagnol T^{le}* son para alumnos más mayores que, después de dos o más años de estudio del español, se supone que tienen la necesaria competencia lingüística para comprender instrucciones de trabajo en la lengua meta. Comparten con los manuales anteriores un prólogo enteramente redactado en francés, en el que se presentan los objetivos y los contenidos del documento, y, en las últimas páginas, un léxico bilingüe Francés/Español y Español/Francés. Aparte de ello, la presencia del francés en los tres libros de texto del segundo ciclo se reduce de manera drástica.

El inventario de las instrucciones en francés en los tres libros de español del segundo ciclo de secundaria se presenta como sigue:

Instrucciones en francés LM							
Libros de texto por nivel	<i>Entérate</i>	<i>Dialoga</i>	<i>Comunica</i>	<i>Comprende y analiza</i>	<i>Así se dice y/o Ayuda</i>	<i>De memoria</i>	T
<i>Horizontes Espagnol 2^e</i>	0	0	0	0	49	40	89
<i>Horizontes Espagnol 1^{re}</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>Horizontes Espagnol T^{le}</i>	0	0	0	0	42	0	42

Tabla 7. Estadística de las instrucciones en francés en los libros de texto del 2º ciclo de secundaria

Se ha notado que todas las instrucciones y explicaciones gramaticales se dan en español, limitando así el uso del francés a las cuestiones lexicales, por lo que aparece únicamente en los cuadritos *Así se dice* y *De memoria*, donde se presentan expresiones idiomáticas y el vocabulario útil sacado del texto.

Ejemplos:

ASÍ SE DICE

Toros de lidia: taureaux de combat

Venir por: venir pour

Ir por: aller pour (chercher)

Rondar tu calle: faire les cent pas sous ta fenêtre

Sin saberlo : sans le savoir

Connigo: avec moi

Contigo: avec toi (*Horizontes Espagnol T^{le}*, 2002, p.17)

Entérate, equivalente de *Observa*, sirve para trabajar la comprensión lexical y gramatical; *Dialoga (En parejas)* para trabajar la interacción oral; *Comprende y analiza* para analizar y comentar los textos; y *Comunica (En grupos)* para reflexionar y argumentar.

Si nos fijamos en las cifras obtenidas, lo primero que salta a la vista es que no hay ninguna huella de LM en las páginas interiores del *Horizontes Espagnol 1^{re}* cuando en el *Horizontes Espagnol T^{le}*, nivel más avanzado, se dan 42 listas bilingües de vocabulario a modo de ayuda para comprender los textos. Lo contrario hubiera sido más lógico o, que por lo menos el *Horizontes Espagnol 1^{re}* tuviera también su parte de ayuda. Si no es una equivocación, no entendemos muy bien la motivación de los autores, pero tampoco nos parece de mucho interés indagar más en ello.

Nos ha parecido también poco acertado, si la LM no es el fin sino un medio al servicio del aprendizaje de la LE, que en la rúbrica *Así se dice* se presenten palabras en español con sus significados en francés. Si esto se entiende en el caso de titularse la rúbrica *Ayuda o De memoria*, el título *Así se dice* sería, en cambio, más adaptado a la traducción inversa (Francés/Español) que a una traducción directa (Español/Francés). Porque nos suena que se está respondiendo a la pregunta “¿Cómo se dice esto en español?” y no a la pregunta “¿Cómo se dice esto en francés?”, dado que la lengua objeto es el español y que, además, no estamos aquí en una sesión de traducción directa. Dicho esto, vislumbramos que en esta rúbrica la lógica seguida por los autores es explicar en francés palabras sacadas de textos en español para ayudar a los alumnos en la comprensión lectora. Por lo tanto, el problema no es la traducción directa sino la denominación de la rúbrica lexical. En vez de *Así se dice*, quizá hubiera sido mejor *Ayuda* como en otras partes.

Queremos retener, para concluir este análisis de los libros de texto como fuentes de LM, que, en el conjunto, la desaparición gradual del francés en los manuales de niveles superiores es encomiable, porque para los alumnos mayores, lo que aparece como una ayuda en los niveles elementales constituiría más bien un hándicap en su aprendizaje del español. En la medida en que pueden comprender instrucciones en español y realizar la actividad propuesta de una manera satisfactoria, nada podía justificar, de hecho, la utilización del francés en la misma proporción.

2.4.2.3. El contexto de enseñanza y aprendizaje

Abordando ahora el medio como última fuente anunciada de LM en clase de LE, este concepto remite a la escuela y al aula como micro espacios integrantes de un macro espacio que es el país de estudio. Lo propio de la LE es que se estudia en un país donde otra lengua se usa como idioma vehicular. En su día a día los profesores y los alumnos viven inmersos en ambientes lingüísticos diferentes y se encuentran dos o tres veces a la semana para intentar crear otro ambiente sociolingüístico comunicándose en español.

En Costa de Marfil, como varias veces se ha dicho, el francés comparte el rol de idioma vehicular con unas 60 lenguas locales; y varios factores explican que ocupe a veces un lugar aún más importante en la vida de las personas y en las relaciones sociales:

- *factores históricos*; exclusión por el colonizador galo de las lenguas locales juzgadas incapaces de traducir las artes y las ciencias, e imposición del francés como lengua principal de comunicación dotada de una misión civilizadora, para inculcar a los indígenas la civilización racionalista francesa (Boutin, 2002, p.29). El francés goza entonces del estatus de lengua exclusiva (Calvet, 1974, p.86) y se presenta como “una suerte extraordinaria” (Blancpain, 1967).
- *factores políticos*; a raíz de la independencia política, observación del *statu quo* por la nuevas autoridades políticas y administrativas, desarrollando “una política lingüística por defecto” (Calvet, 1996, p.62).
- *factores sociolingüísticos*; de acuerdo con el modelo propuesto por Heine y Reh (1983, p.191) para clasificar los países africanos según el estatus de las lenguas nacionales, Costa de Marfil pertenece a la categoría de los Estados sin lengua dominante. Cuando países como Senegal o Mali tienen el Wolof o el Bambará como

complementarios del francés hasta en la vida pública, el francés se ha adoptado en Costa de Marfil como una necesidad para el desarrollo. Es obligatorio en los estudios y en todos los actos públicos.

A estos tres factores mencionados por Aboa (2009, pp.5-8) se podría agregar otros de índole psicológica derivados de los anteriores, pensando en aquellas personas que encuentran tan prestigioso el hablar francés que hasta se enorgullecen de no dominar o no saber del todo su lengua autóctona.

Como consecuencia de los primeros tres factores, la total ausencia de las lenguas locales en la enseñanza pública y privada permite que toda la vida escolar sea regida por el francés. En semejantes condiciones el aula de LE es comparable a un islote en medio del mar, constantemente golpeado por olas grandes y pequeñas que llegan a veces a irrumpir en el micro espacio. Esta metáfora del islote y de las olas contiene la idea de que el medio es una fuente externa de LM cuando el alumno, el profesor y los materiales actúan como fuentes internas, esto es, desde dentro mismo del recinto llamado aula.

Una primera realidad con respecto a esta fuente externa es que el aula en que se aprende el español en los centros escolares marfileños es compartida con otras asignaturas y otros alumnos y profesores que trabajan con el francés como instrumento exclusivo de comunicación, a no ser que se trate de las otras LE. Los mismos aprendices de español utilizan la misma aula para estudiar otras asignaturas con otros profesores utilizando exclusivamente el francés.

Relacionado con estas costumbres establecidas, lo más determinante en cuanto a la presencia de la LM debida al medio no son tanto las inscripciones en francés que pueda haber en las paredes, el techo o en un rincón de la pizarra como el condicionamiento psicológico que se crea y se mantiene a diario, haciendo más problemático el necesario distanciamiento mental de la fuertemente enraizada cultura de la LM para invertir todo el ser y el estar en la adquisición de la LE.

Indudablemente, no es lo mismo aprender el español en un aula especializada, exclusivamente preparada a tal fin, que hacerlo en un aula ordinaria. En un contexto de LE puede que cueste mentalmente más hablar español sentado donde uno se expresa habitualmente en francés que en un lugar expresamente destinado, equipado y adornado para aprender el español, porque entonces la LE suena todavía más extraña, desencadenando cierta

rebelión del *yo* contra la alteridad. Se presupone con esto que la adquisición de una LE se presenta como un modo de aculturación o de adaptación a otra cultura y, a la vez, que el grado de aculturación es capaz de indicar el nivel de adquisición de la LE (Moreno, 2004, p.296).

La segunda realidad, que sin duda expresa con mucha más nitidez el carácter externo del medio como fuente de LM, es la posible interrupción de la clase de E/LE por personas ajenas al proceso de aprendizaje. Ocurre a veces que durante una clase de español, un administrativo, otro profesor del centro, un representante del comité de los padres o del sindicato de los alumnos, llame a la puerta y pida llevar al conocimiento del grupo una información concreta. Incluso puede ser gente sin relación directa con el medio escolar, por razones sanitarias, religiosas o de cualquier otro tipo. Estas intervenciones relativas a la organización de la vida escolar se hacen siempre en francés, y rompen el ritmo de la clase durante algunos minutos. Es casi siempre una doble ruptura que afecta simultáneamente al movimiento de la sesión materializado por la sucesión de las actividades y al flujo de LE al introducir de repente el francés como LM.

La inevitabilidad de la LM en el aprendizaje de LE explica su utilidad. Buscar reducir o prohibir su presencia puede por lo tanto resultar contraproducente mientras esté impulsado por un mero capricho metodológico. Lo más razonable debería ser aprovecharla mientras sea útil para la adquisición de la lengua meta y dejar que el aumento del conocimiento de la LE por parte de los alumnos que va a posibilitar un uso más frecuente de la misma se encargue, de manera casi natural, de ir haciendo prescindible la LM. Porque la incomodidad de no poder comunicarse del todo o de hacerlo fatal a fuerza de vedar la LM ayuda menos en una clase de LE que una comunicación fluida en LM puesta al servicio del aprendizaje de la lengua meta.

2.4.3. Actividades y situaciones favorables al uso de la lengua materna

La combinación de los elementos arriba descritos como fuentes la mayoría inagotables de LM y la realidad del aula como un micro espacio donde una micro sociedad funciona y lo realiza todo gracias a la comunicación, hacen que muchas actividades o situaciones de la clase sean más favorables al uso de la LM, y esto no solamente en los niveles más elementales de aprendizaje de la LE. El uso de la LM en clase, sostiene Cledera (2009), es importante en ciertos momentos y el alumnado debe entender cuándo es necesario que el profesor la utilice.

Acabamos de hablar de intervenciones relativas a la organización de la vida escolar; la primera situación que nos viene a la mente entra en parte en este marco, con la diferencia fundamental de que esta vez el protagonista no es una persona ajena al proceso de aprendizaje. Si miramos al profesor como educador, que no siempre actúa de instructor (Roldán, 1997), es responsabilidad suya dar consejos a sus alumnos cuando hace falta o poder hacer comentarios que nada tienen que ver con la lengua que enseña. Este papel le incumbe en principio en todos los grupos que atiende, pero mucho más en el grupo que lo tiene como tutor⁴⁷. Ser profesor tutor tiene mucho de administrativo, social y psicológico, y, a no ser que el problema a resolver sea muy simple y la información a dar muy breve, lo más habitual es utilizar el francés como medio de comunicación para asegurar que todos los alumnos entiendan lo mismo.

Acontecimientos de la vida escolar, buenos modales, relaciones con otros profesores e incluso aspectos de la vida familiar son algunos de los muchos temas objeto de reflexión y discusión entre profesor-tutor y sus alumnos. Por razones evidentes, cuando ha de cumplirse con esta importante labor [...], es casi imprescindible el uso de la L1 como medio de comunicación. (Martín, 2000, p.142)

Por su parte, Chaudron (1997, p.29) observa que el uso de la LM en clase puede convenir al discutir los temas de gramática o al intercambiar impresiones sobre la cultura meta. El discutir sobre temas de gramática plantea el problema de la competencia metalingüística de los alumnos en la lengua meta. Si entendemos el metalenguaje como el lenguaje que se utiliza para hablar sobre la lengua misma, para describirla (Martín Peris, 2008, p.357), es lógico que haya alguna dificultad en utilizar el español para hablar sobre la lengua española a personas que no dominan bien el español. Dicho esto, nos parece que la utilización de la LM es menos imprescindible en esta situación que en la anterior y que, en caso de ser una estructura gramatical algo compleja, lo más conveniente sería alternar el francés y el español y no expresarse el profesor exclusivamente en la LM.

Las dos situaciones referidas muestran respectivamente un uso comunicativo y/o pedagógico de la LM en el aula. Conforme a ello y ampliando el marco, Martín (2000, pp.142-143) observa que el uso de la LM desempeña dos funciones esenciales: una *función comunicativa* y, enfocando esta parte del análisis sobre la traducción, una *función didáctica*.

La función comunicativa se concreta en tres bloques de actividades y situaciones

⁴⁷ Al profesor tutor se le conoce en Costa de Marfil como profesor principal o PP.

a) Organización y manejo de la clase

- Saludos y despedida.
- Mantenimiento de disciplina.
- Instrucciones.
- Asignación de tareas (para clase o casa).
- Paradójicamente, invitación a que se hable en L2.
- Marco-función socio-personal⁴⁸.

b) Conocimiento explícito

- Explicación de fonética, gramática, léxico, pragmática de L2.
- Corrección de errores.
- Comprobación de comprensión.
- Formulación y aclaración de dudas.
- Análisis contrastivo.

c) Técnicas y estrategias que explica el profesor

- Explicación de técnicas de aprendizaje.
- Consejos sobre estrategias en el uso del español.

En cuanto a la función didáctica desempeñada por la traducción, ésta tiene a su vez una vertiente comunicativa además de la propiamente didáctica, ya que el profesor puede, pongamos por caso, expresar en francés algo que, presentado en español, no ha sido bien captado por el grupo-clase o él mismo puede pedir a un alumno que traduzca al francés lo dicho en español para comprobar si lo ha entendido.

Así que la traducción como *ayuda a la comunicación* en el aula sirve en las siguientes casuísticas:

a) Para resolver dudas

- Traducción por parte del profesor de lo que ha dicho en español para no dejar dudas sobre el mensaje.
- Se le pide a un alumno avanzado que traduzca oralmente alguna frase clave dentro de un discurso del profesor, para facilitar la comprensión por parte del resto.

⁴⁸ Ellis (1992) (citado por Martín, 2000, p.142) agrupa bajo esta denominación las relaciones diversas que se establecen entre el profesor y un alumno en el terreno de lo personal.

b) Para comprobar comprensión.

- Se pide a un alumno que traduzca *grosso modo* algo explicado.
- Se le pide que traduzca un texto escrito o fragmento del mismo.
- Se le pide a un alumno que traduzca algo dicho por un compañero.

En su función didáctica, la traducción interviene en diversas situaciones de E/A:

a) En E/A de vocabulario

- Presentación de éste con la correspondiente traducción en francés (por lo general, en listas).

b) Traducciones inversas (L1>L2) y directas (L2>L1), escritas y orales.

- Análisis de analogías, similitudes y diferencias entre el francés y el español.
- Como estrategia comunicativa.

c) En exámenes, para *comprobar aprendizaje*.

Muchas de las actividades y situaciones mencionadas se dan en los trabajos en parejas y en grupos que originan frecuentemente peticiones, quejas o comentarios en francés durante su desarrollo. Papaefthymiou-Lytra (1987) (citada por Martín, 2000) ha llegado a la siguiente conclusión en un estudio realizado con una centena de preadolescentes y adolescentes (10-15 años) griegos.

En la etapa comunicativa, en ejercicios de grupo o por parejas, la cantidad de L1 que se produce aumenta de manera espectacular [...]. Los alumnos usan la L1 para preguntar por el significado de una palabra que desconocen, para hacer comentarios de todo tipo –jocosos, de manifestación de cansancio o aburrimiento, etc. – o para realizar la actividad en L1 y no en L2, como se les solicita. (p.140)

Intentando explicar esta inflación de LM durante las actividades en parejas y en grupos, Birello (SF, p.3) nota que el uso de la LM es frecuente en los pequeños grupos porque en estas actividades los participantes tienen muchas más posibilidades de intervenir en la interacción y producir discurso. Además, como no está el profesor, o por lo menos no está permanentemente con un grupo o pareja, los alumnos se sienten más tranquilos ya que se encuentran en un contexto de igual a igual y no existe la presencia de un elemento regulador cuya función es la de corregir y evaluar.

Además de su habitual uso interpersonal, cabe destacar que la LM tiene también un uso intrapersonal. Sabemos que el individuo tiene más interiorizadas las estructuras de su LM que las de cualquier LE que esté aprendiendo, por lo que aparece siempre como pedir peras al olmo esperar del alumno marfileño de E/LE que piense en español cuando lo más natural es que lo haga en francés (Scott, 1923; Djandué, 2012a). A esto se relaciona el fenómeno del discurso “interior” como uso intrapersonal de su LM por cualquier aprendiz de LE. El discurso “interior” es descrito por Birello (2005, pp.41-42) como un instrumento que, debido a las funciones cognitivas y metacognitivas propias de todo proceso de aprendizaje, sirve para solucionar problemas que se presentan a la hora de realizar una actividad. Coincidimos con la autora cuando afirma que los aprendices de una LE utilizan este discurso “interior” en forma de habla en voz baja para planear y controlar su lenguaje y acciones y que dicha planificación y control son casi siempre en la L1. Se trata, en efecto, de valerse de la lengua que se domina mejor para resolver problemas relacionados con la lengua que se está estudiando.

Concluyendo este tratado sobre el rol de la LM en el aprendizaje de una LE, queremos dejar claro que los motivos arriba expuestos para explicar la presencia de la LM en el aula, su inevitabilidad y su utilidad, los objetivos de eficacia comunicativa, didáctica y pedagógica marcados, así como las diversas actividades y situaciones en las que se suele recurrir a la L1, no pretenden servir o usarse como justificativos de abusos ni erigirse en guía o normas a seguir, por mucho que reflejen la realidad de nuestras aulas donde, como reconoce Birello (SF), “estamos acostumbrados a oír entremezclados los dos idiomas.” (p.1)

Apuntábamos ya en nuestra introducción general a este estudio que el uso moderado de la LM admitido por el enfoque comunicativo no puede someterse a una interpretación aritmética de tipo 50 por ciento de español y 50 por ciento de francés, sino que ha de entenderse como una invitación constante a la creatividad y a las cualidades pedagógicas del profesor para disponer de esta concesión legítima como la excepción a una regla y no al contrario. No hay razón para usar la LM cuando se puede prescindir de ella porque, al fin y al cabo, estamos en clase de LE y ésta es a la vez el objetivo del aprendizaje y el medio más indicado para conseguirlo. Tanto la diabolización de la LM como toda permisividad en su utilización son condenables en una clase de LE.

Los profesores, como modelos de autoridad y como fuente básica de *input* interactivo en el aula, son los llamados a desempeñar el papel fundamental en la provisión del mismo. Por lo tanto, cuando aparezcan problemas de comprensión por parte de los alumnos, los docentes han de recurrir a estrategias como paráfrasis, la repetición lenta o la sinonimia, antes de

precipitarse en recurrir a la L1, aunque esto resulte más rápido y, por supuesto, más cómodo, siendo, además, conscientes de que los alumnos tenderán a encontrar como normal el uso de la L2 en el aula en la medida en que vean que su modelo sigue tal pauta. (Martín, 2000, p.145)

Tal es también la opinión de Ruggeri (2009, p.3) para quien el profesor tiene la responsabilidad de que la dinámica interactiva en lengua meta sea lo normal en su clase; sus acciones marcan el ritmo de la clase y obligan a los estudiantes a usar lo más posible la lengua estudiada, aprovechando al máximo todas las ocasiones.

2.4.4. El uso de la lengua meta en el aula

Para cualquier profesor y alumno usar en el aula la lengua que enseña o aprende es lo más coherente e indicado. Nussbaum (1991) puede pensar entonces que “la permisibilidad en el uso de la lengua materna contradice, en cierta medida, las teorías sobre la adquisición de lenguas según las cuales el *input* amplio y el uso significativo de la lengua constituyen los procedimientos esenciales para su apropiación.” Es todavía más llamativo oír de un autor que reconoce un papel importante a la L1 especialmente en contexto de LE que, pese a tal reconocimiento, ha de tenerse siempre presente la transcendencia del *input* comprensible para la adquisición de la lengua meta, por lo que una buena clase de LE se debe desarrollar de forma tal que el alumno esté en contacto directo con la lengua objeto de aprendizaje la mayor parte del tiempo (Martín, 2000, p.27).

De las varias razones que puede haber para usar con frecuencia la LE en la clase, podemos retener las siguientes de acuerdo con Fonseca y el Grupo de Trabajo de Asturias (SF, p.247): a) la lengua de aula conforma un “corpus” importante de los contenidos lingüísticos seleccionados para la etapa (comprensión y expresión oral de funciones comunicativas básicas); b) la lengua se usa en contextos de comunicación real que se repiten cada día; c) las constantes repeticiones lingüísticas que el profesor realiza, al dar órdenes e instrucciones para hacerse comprender, son excelentes estrategias que facilitan la adquisición lingüística a los pequeños; d) los niños se habitúan de manera natural a interaccionar en LE y a compartir hábitos culturales.

Pero ¿qué entender por uso de la lengua meta en el aula? Al igual que lo primero que viene a la mente cuando se habla de enseñanza comunicativa de la lengua es el aspecto oral de la misma, es habitual pensar en lo oral cuando se habla del uso de la lengua meta en el aula.

Ahora bien, se entiende por ello el desarrollo de las cuatro destrezas acudiendo lo más frecuentemente posible al idioma de aprendizaje: escuchar y hablar por una parte y, por la otra, leer y escribir.

El habla y la escritura se conocen como destrezas de producción; la escucha y la lectura como destrezas de recepción o destrezas *interpretativas* según Alonso (2007), para dejar claro que son tan activas como las productivas o *expresivas*, ya que “el que escucha o el que lee está efectuando una serie de procesos mentales que le permiten comprender e interpretar el mensaje.”⁴⁹(p.108) Otras *actividades de la lengua* señaladas por el *MCER* son la *interacción y la mediación*, ambas aplicables a *textos en forma oral o escrita* (Consejo de Europa, 2002, p.14).

Lo que no se puede negar, en cambio, es que los reflejos o movimientos involuntarios del pensamiento humano arriba mencionados tienen su razón de ser: la comunicación oral es lo más natural y habitual⁵⁰ de cualquier lengua aun en un mundo tan alfabetizado como el nuestro, y el uso oral de la lengua meta en el aula suele ser más problemático que su lectura y escritura, lo cual explicaría la poca o nula atención que a menudo se le presta en las prácticas docentes diarias, tanto en el diseño de actividades para el aprendizaje como en la concepción de materiales para la evaluación.

Sin embargo, aunque se ha criticado la primacía de lo escrito sobre lo oral en las aulas marfileñas de E/LE (Koffi, 2009), nos parece que los retos actuales en la enseñanza del español en nuestro país no se plantean únicamente en términos de aumentar la proporción de lo oral en las actividades de aprendizaje y evaluación. También urge mejorar el tratamiento de la lectoescritura dando cabida a otros tipos de textos más auténticos que los que vienen en los manuales escolares y variando las actividades. De todas formas, “las destrezas orales y escritas se encuentran generalmente imbricadas en la vida real y en la del aula” (Alonso, 2007, pp.145-150), y, por este motivo, “el estudio de cualquier destreza siempre lleva, de una forma u otra, a la consideración de las demás” (Moreno, 2002, p.9). En palabras de Camps (2005),

⁴⁹ Esta aclaración se debe sobre todo al hecho de que se hablaba antes de destrezas activas (hablar/escribir) y destrezas pasivas (escuchar/leer).

⁵⁰ Según datos tomados de Rivers y Temperley (1978) y Gauquelin (1982) citados por Prado (2004, p.144) e inicialmente ofrecidos por Cassany, Luna y Sanz (1994, pp.96-97), los seres humanos dedicamos el 75% de nuestro tiempo total de comunicación a las habilidades orales (45% a escuchar y 30% a hablar) y el 25% a las habilidades escritas, esto es, 16% a la lectura y sólo 9% a la escritura.

...si contemplamos el aula como un espacio donde se desarrollan actividades discursivas diversas e interrelacionadas, constatamos que las diferentes habilidades lingüísticas no se producen aisladamente y que su enseñanza implica la confluencia de todas ellas. Así, enseñar y aprender a escribir requiere que profesores y alumnos hablen de lo que quieren escribir, de lo que escriben, que lean otros textos o que escuchen su lectura, que los comenten o escuchen comentarios sobre ellos; que lean sus propios escritos o los escritos de los compañeros, etc. (p.38)

Hecha esta aclaración sobre el concepto de uso de la lengua meta, queremos recordar algunos hitos en la trayectoria de la teoría para llegar hoy, bajo la amplia bandera del enfoque comunicativo, a una aceptación generalizada de la transcendencia de esta práctica en la adquisición de una LE. Daremos así a conocer las aportaciones de los naturalistas como tempranos críticos del método tradicional y las del llamado Movimiento reformista. Nos pararemos luego a considerar tres teorías de aprendizaje de LE coincidentes sobre la transcendencia del uso de la lengua meta: la teoría del *input* comprensible, la teoría del *output* comprensible y la teoría interaccionista. Como en el apartado anterior dedicado a la LM, concluiremos arrojando luces sobre actividades y situaciones en las cuales la lengua meta puede usarse sin especial dificultad aun en un contexto de LE y en niveles elementales de aprendizaje.

2.4.4.1. La aportación de los naturalistas

Nil novi sub sole, decían los romanos. Tal podría ser el resumen en una frase de las más de quinientas páginas dedicadas por Sánchez (1992) a la *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Siempre ha existido en la historia la preocupación por mejorar la enseñanza, y en lo que toca a la enseñanza de LE en particular, dos tendencias han coexistido en todas las épocas: una tendencia gramatical como herencia de la enseñanza de las lenguas clásicas (el latín y el griego en menor grado) y una tendencia conversacional que hay que relacionar a las lenguas modernas usadas cada vez más como medios para la comunicación diaria gracias al declive del latín. Estas dos tendencias concentran gran parte de las discrepancias entre los especialistas: profesor nativo/profesor no nativo, lengua materna/lengua meta, enseñanza explícita/enseñanza implícita, lenguaje escrito/lenguaje oral, etc.

La cuestión del uso de la lengua de aprendizaje como camino más indicado para asimilarla surge en la historia al mismo tiempo que las voces que se levantaron para reclamar

que el lenguaje oral primara sobre el lenguaje escrito en la enseñanza de LE. Fue lo mismo reprochar al método tradicional su excesivo énfasis en lo escrito y lo literario que su abusiva utilización de la LM como lengua de trabajo en el aula. Así que como se hablaba demasiado la LM y sólo se aprendía a escribir perfectamente en la lengua meta, la “revolución” apuntaba a que se hablara exclusivamente la LE y que lo escrito se subordinara a lo oral, porque antes que para escribir una lengua se aprende para hablarla.

Tanto Sánchez (1992) como Richards y Rogers (1998) permiten saber que el surgimiento de las lenguas modernas (inglés, español, francés, alemán, etc.) y la progresiva descalificación del latín como medio de comunicación oral no se había acompañado de una adaptación de las técnicas de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Bien al contrario, el estudio del latín clásico y el análisis de su gramática y de su retórica se convirtieron en el modelo para el estudio de las LE durante los siglos XVII y XVIII. La consecuencia es que cuando estas nuevas lenguas vivas empezaron a incluirse en los currículos escolares en la Europa dieciochesca, se enseñaban con los mismos procedimientos básicos que se usaban para enseñar el latín.

El método tradicional o gramatical nace a mediados del siglo XVIII como fiel heredera de estos procedimientos y, si como lo notan Richards y Rogers (1998, p.13), es un método para el que no existe una teoría, por lo menos tiene una larga tradición. Todo en este método retoma y recuerda la rigidez de las prácticas anteriores observadas en la enseñanza del latín clásico y una enseñanza de la LE en la que predominan las destrezas escritas (lectura y escritura), la memorización de reglas abstractas y frases y palabras descontextualizadas, el énfasis en la corrección, el tratamiento deductivo de la gramática y, sobre todo, la utilización masiva de la LM del estudiante como medio de enseñanza.

Hacia mediados del siglo XIX sale a luz un claro desfase entre la manera teórica y abstracta de enseñar idiomas en las escuelas y las crecientes necesidades comunicativas de las poblaciones europeas en las lenguas modernas. Comienzan intentos individuales de aportar respuestas concretas a la demanda social de un aprendizaje más práctico de las lenguas que se materializan en la aparición de libros de conversación y de libros para el estudio privado. La diferencia entre estos libros y los libros de texto utilizados en las escuelas es que ofrecían a sus usuarios modelos de habla presentes en la comunicación real, cuando los autores adscritos al método gramatical “estaban preocupados fundamentalmente por codificar la lengua

extranjera en reglas de morfología y de sintaxis con el fin de explicarlas y que, finalmente, se pudieran memorizar.” (Titone, 1968) (citado por Richards y Rogers, 1998, p.10)

En paralelo con estas soluciones inmediatas al margen de la institución escolar, especialistas en la enseñanza de idiomas desarrollan nuevos enfoques para reformar la enseñanza de las lenguas. A estos precursores de la innovación con destacados nombres como Marcel (1793-1876), Prendergast (1806-1881) o Gouin (1831-1896), les faltó una estructura organizativa suficiente para promover e imponer sus propuestas de una manera duradera, pero echaron las bases de lo que iba a ser un verdadero movimiento de renovación en el último tercio del siglo XIX, así como los primeros pasos hacia un aprendizaje de las lenguas inspirado en el modo natural de adquirir el niño la lengua de su familia.

Del párrafo que le dedica Sánchez (1992, pp.243-244) a Marcel en su gran volumen de historia, queremos retener dos aportaciones importantes del francés de cara al tema que nos ocupa: por un lado, su clara diferenciación entre el código escrito y el código oral de la lengua y la subdivisión de ésta en “rama” pasiva y “rama” activa como temprana prefiguración de las cuatro destrezas lingüísticas establecidas hoy como dogmas y, por otro lado, el abogar por una exposición a la lengua (leer, escuchar) como condición previa antes de pasar a la etapa de producción (hablar, escribir). En las propuestas de Marcel que parte del aprendizaje de la LM como modelo para enseñar las LE, la gramática pasa claramente a un segundo plano. El inglés Prendergast destaca, por su parte, la importancia de la situación y del contexto como puntos de apoyo del niño para interpretar los enunciados y de las frases memorizadas y rutinas que utiliza al hablar. La suya es una visión estructuralista de la lengua en la que defiende que se enseñe a los alumnos las estructuras más básicas de la lengua (Richards y Rogers, 1998, p.13). Finalmente, Gouin, otro francés, desarrolla también un enfoque basado en la observación del uso de la lengua por parte de los niños. Se hace famoso gracias a su método de las “series de oraciones”, un conjunto de situaciones y temas relacionados y organizados en secuencias que sirven para ordenar y presentar la lengua oral. El contexto y el uso de gestos y acciones apoyan el significado (Martín, 2008, p.381).

En la segunda mitad del siglo XIX se asiste a una maduración de la tendencia conversacional que se hace radicalización en el marco de una metodología fundamentada sobre el proceder de la naturaleza. Para Martín peris (2008, p.368), “el método natural es el que basa sus planteamientos en la convicción de que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la primera lengua.” En este sentido, ‘método

natural' se opone a 'método artificial', es decir a lo que no es 'acorde con el proceder de la naturaleza, que se da sin intervención de artificio o sin que el hombre distorsione el curso normal del aprendizaje' (Sánchez, 2009, pp.50-51). Este método abre camino a lo que va a ser el método directo a finales del siglo y que hemos presentado más arriba como uno de los modelos que "cierran las puertas a la LM". Los principios naturalistas que lo sustentan permiten comprender todavía más su extrema exaltación de la lengua meta como único medio de enseñanza.

Todo parte, como lo sugirieron los precursores, de la observación del niño que adquiere de una manera natural e inconsciente la lengua de su entorno inmediato. Mirando con los ojos de Sánchez (1992, p.269; 2009, p.51), podemos constatar las evidencias siguientes:

- El recién nacido aprende cualquier lengua hablada por quienes constituyen su entorno inmediato; puede incluso aprender dos o más lenguas al mismo tiempo, sin que para ello precise de especial esfuerzo.
- El niño ni sabe ni estudia gramática. Ni siquiera es capaz de expresar el más mínimo razonamiento en torno a ella. Tampoco conoce la terminología académica que rodea a esta disciplina.
- El niño llega a entender y emitir frases sencillas y frases complejas, con o sin determinadas dificultades o problemas gramaticales, tal cual éstos son definidos por los adultos.
- El niño es capaz de entender un mensaje aunque no comprenda todas y cada una de las palabras.
- El niño adquiere una excelente pronunciación, llegando a imitar perfectamente el habla de su entorno.
- El niño no *estudia* consciente y analíticamente la lengua. Sencillamente la adquiere hablando, practicando con ella.
- El niño no está expuesto solamente a conjuntos de frases bien hechas, sencillas o complejas, sino a frases normales, correctas e incorrectas, incompletas a veces..., pero eso no obsta para que logre una adecuada competencia comunicativa.

Seducidos por la gran facilidad con la que el niño llega así a hablar su LM sin darse cuenta ni invertir casi el más mínimo esfuerzo, los naturalistas no quieren pararse a admirar tanta maravilla de la naturaleza; piensan que el adulto puede aprender otras lenguas de esta misma manera y pretenden, por lo tanto, crear en el aula condiciones similares para aprender las LE: práctica constante con la lengua objeto y prioridad a las destrezas receptivas (escuchar y leer). Tres nombres se destacan en la configuración de esta corriente metodológica como quienes intentaron aplicar sus planteamientos en las clases de lengua de la época: el suizo Pestalozzi (1746-1827), el francés Sauveur (1826-1907) y el alemán Berlitz (1852-1921).

En su enseñanza de las lenguas Pestalozzi basa las lecciones en “objetos”, propiciando así que el alumno asocie directamente las palabras con sus significados. Ocupan también un lugar privilegiado en su docencia la conversación, la motivación y el interés despertados en los alumnos. Sauveur pone el acento en la interacción oral intensiva en la lengua meta, empleando preguntas para presentar y estimular su uso. Finalmente, Berlitz, padre del método directo como flor y nata de la corriente naturalista (Sánchez, 1992, pp.271-272; 2009, pp.56-57), es hijo de profesores, fundador de escuelas y elaborador de manuales para sus clases, los cuales llevan siempre como prólogo los principios básicos del método al que se adscriben:

- Énfasis en lo oral.
- Rechazo total de la traducción.
- Rechazo de las explicaciones gramaticales, al menos hasta haber alcanzado un mínimo grado de dominio del idioma.
- Preeminencia de la conservación y técnica de pregunta-respuesta.
- Los profesores debían ser todos hablantes nativos del idioma que enseñaban.

El último punto es de lejos el más importante en el desarrollo del método “natural” tal como lo entendía Berlitz, máxime si se tiene en cuenta que los profesores contratados por él eran “siempre jóvenes, poco o nada formados” como docentes y que generalmente enseñaban ocasionalmente para pasar el tiempo ganando un poco de dinero. La prioridad se daba así a la competencia lingüística sobre la formación pedagógica al ser el objetivo último del método “llegar a *vivir la lengua y en la lengua que se aprendía.*” (Sánchez, 2009, p.57)

El debate sobre la reforma de la enseñanza de idiomas para satisfacer las necesidades comunicativas de los aprendices en la lengua objeto se inició fuera de los círculos

institucionales de educación y allí también tuvieron lugar las primeras propuestas pedagógicas impulsadas por iniciativas privadas, personas no siempre formadas e interesadas prioritariamente en las cosas lingüísticas. Es muy sintomático de este fenómeno el que diferentes alternativas al método gramatical se hayan conocido más bien por los nombres de sus autores: *método Gouin*, *método Berlitz*, etc. En medio de este fervor por mejorar el aprendizaje de las LE, el Movimiento de la reforma nace como la primera asociación que dio forma y consistencia a las voces a favor del cambio y de la innovación.

2.4.4.2. La aportación de los reformadores

El Movimiento de reforma nace del propio ámbito escolar y académico como una organización más estructurada en defensa del cambio, de ahí su fuerza y su mayor influencia. Se extiende rápidamente en Alemania con Viëtor (1850-1919), en Francia con Passy (1859-1940) y en Inglaterra con Sweet (1845-1912). Su inicio más visible se encuentra, según Sánchez (1992, p.286), en la aparición de un panfleto escrito en 1882 por Viëtor con un título tajante: *La enseñanza de idiomas debe cambiar*. Estos lingüistas e investigadores interesados en la enseñanza de las lenguas han estado atentos a la evolución de las ideas en el ámbito educativo, y lo que hacen en el fondo es tomar partido por la reforma, aunando todas las voces que la pedían y aportándoles su aval, esta especie de cuota moral que parecía faltar a las iniciativas personales, además de cierta dosis de científicidad.

A través de sus escritos, de sus conferencias y de las asociaciones profesionales creadas en Europa y Estados Unidos, defendían básicamente que las lenguas modernas no deberían enseñarse como el latín o el griego. Su preocupación por el habla como forma primaria de la lengua se manifiesta en 1886 en la creación del Alfabeto Fonético Internacional. Aunque diferían a menudo en los procedimientos específicos a aplicar en el aula, los reformadores compartieron muchas ideas sobre los principios de un nuevo enfoque para la enseñanza de LE, prueba de un rechazo firme y unánime del método heredado de la enseñanza de las lenguas clásicas (Richards y Rogers, 1998, p.16):

- la lengua hablada es fundamental; esto debería reflejarse en una metodología basada en lo oral;
- los hallazgos de la fonética deberían aplicarse a la enseñanza y a la formación de los profesores;

- los alumnos deberían oír la lengua primero, antes de verla de forma escrita;
- las palabras deberían presentarse en oraciones y las oraciones deberían practicarse en contextos significativos y no enseñarse aisladamente, como elementos desconectados;
- las reglas gramaticales deberían enseñarse solamente después de que los alumnos hubieran practicado los aspectos gramaticales en su contexto; es decir la gramática debería enseñarse de manera inductiva;
- debería rechazarse la traducción, aunque la lengua materna podría usarse con el fin de explicar nuevas palabras o para comprobar la comprensión.

Aunque los reformadores no pusieron en marcha un método en el sentido de un plan pedagógico para la enseñanza de lenguas ampliamente reconocido y aplicado de modo firme, piensan Richards y Rogers, sus propuestas constituyeron golpes serios a las prácticas vigentes en las aulas oficiales de la época y contenían bases útiles para futuros métodos y enfoques.

Por nuestra parte, queremos retener que al ratificar las nuevas ideas y propuestas sobre la enseñanza de idiomas, los reformadores ratificaban también el uso de la lengua meta como procedimiento valioso para aprender una LE aunque, apartándose algo del radicalismo pedagógico de los exponentes del método directo, admitían que la LM pudiera “usarse con el fin de explicar nuevas palabras o para comprobar la comprensión”.

Sería realmente injusto pensar, como lo cree Sánchez (1992, p.270) y nosotros con él, que el método o enfoque comunicativo es un invento del siglo XX. Vemos perfectamente reflejados sus principios básicos en el “Credo” de la reforma, y ello remonta a mucho más en el tiempo. No hay nada nuevo bajo el sol. Lo único nuevo –novedad siempre transitoria además– es que con el transcurso de los años y gracias a las experiencias pasadas, se sabe hoy algo más que ayer pero también algo menos que mañana; que los métodos y enfoques prefigurados en los pensamientos y las propuestas de antaño van enriqueciendo sus fundamentos teóricos y afianzando su coherencia interna y sus bases científicas. Y esta verdad lo es tanto para las teorías sobre la lengua como para las teorías sobre su aprendizaje.

2.4.4.3. Los requisitos del aprendizaje de una lengua extranjera: exposición, producción e interacción

Hemos visto como al ser el uso oral de la lengua meta lo que menos propiciaba el método tradicional, la reforma de la enseñanza de LE se ha hecho en torno a ello desde las primeras discrepancias. Inmediatamente después de la sentencia del Movimiento de la reforma, el mundo de la enseñanza de idiomas entra en el siglo XX con una certidumbre que cada método o enfoque cortará a su medida: una lengua se aprende usándola; *la práctica hace al maestro*. En los años 80 el lingüista norteamericano Stephen Krashen vuelve a meter el asunto en el tapete, y no pasa desapercibido que lo haya hecho en el marco de un enfoque denominado natural, como un retorno nostálgico a las fuentes naturalistas del planteamiento de que usar la lengua objeto es el medio ideal para aprender a hablarla.

Pero al restringir su propuesta al único eje de la recepción lingüística relega a un segundo plano la producción y la interacción. Varios autores y estudios vendrán a demostrar, sin embargo, que son condiciones de un aprendizaje efectivo de la LE no sólo la exposición masiva a la lengua sino también, complementariamente, la producción y la interacción. Nosotros vemos entre estos tres componentes del uso lingüístico una relación casi “trinitaria”. En las condiciones normales de comunicación la recepción nace de la producción y de ambas procede la interacción.

2.4.4.3.1. Stephen Krashen y la teoría del *input* comprensible

Esta teoría ha tenido y tiene tal resonancia en la didáctica de las LE que el término inglés *input* es hoy muy familiar del mundo de la investigación educativa, independientemente de la lengua en que se hable o se escriba. No es de extrañar, por lo tanto, que se prefiera muchas veces a las diferentes propuestas de traducción existentes. En el caso del español hay autores que emplean las palabras *aducto*, *entrada* o *insumo lingüístico* para aludir al *input*. Nosotros hemos optado desde el principio por la voz inglesa como la gran mayoría de los autores consultados.

De acuerdo con Solsona (2008) y Recaj (2008, p.28), el *input* es el caudal lingüístico o las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiz encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso. Krashen fundamenta su

hipótesis sobre diez evidencias (Vasques, 2007, pp.10-13), una especie de decálogo de la teoría del *input* comprensible:

- *El habla materna*; el habla simplificada dirigida a los niños al adquirir su LM facilita el proceso de adquisición, al ser el niño permanentemente expuesto a ese *input* cuya comprensión es auxiliada por recursos extralingüísticos. A medida que el niño y su competencia lingüística se desarrollan, la complejidad del *input* aumenta.
- *El período de silencio*; los niños que aprenden una LE en situación de inmersión pasan un largo período de tiempo en silencio, produciendo apenas un pequeño número de frases en la LE, como consecuencia del proceso de construcción de la competencia debido a la comprensión del *input*.
- *Las diferencias etarias*; los niños generalmente superan a los adultos en el aprendizaje de LE a largo plazo; sin embargo, los adultos la aprenden más rápidamente. Eso se debe al hecho de que aprendices de más edad obtienen una cantidad mayor de *input* comprensible, mientras que los aprendices más jóvenes son mejores a largo plazo porque presentan un filtro afectivo bajo.
- *El efecto de la instrucción formal*; la enseñanza formal en LE sería más eficiente para alumnos noveles, que frecuentemente tienen mucha dificultad en la comprensión cuando son expuestos a un ambiente de inmersión, pero traería menos beneficios a los alumnos de niveles avanzados que ya tendrían condiciones para comprender un *input* más complejo.
- *El efecto de la exposición*; la exposición a la LE solamente traerá beneficios al aprendiz si contiene *input* comprensible, por lo que no siempre una gran cantidad de enseñanza o un gran tiempo de exposición garantizarán buenos resultados.
- *La insuficiencia de input comprensible*; el hecho de que un aprendiz no sea expuesto a suficiente *input* comprensible compromete la adquisición.
- *Los estudios de comparación de métodos*; los métodos de base gramatical y los métodos de base audio-oral serían incapaces de ofrecer suficiente *input* comprensible a los aprendices. Investigaciones más recientes indican que otros métodos, como el de Respuesta Física Total, el Método Natural y la Sugestopedia son más eficientes porque proporcionan gran cantidad de *input* comprensible y propician un ambiente de baja ansiedad.

- *Los programas de inmersión*; el éxito de los programas canadienses de inmersión en LE evidencia la hipótesis del *input* comprensible. Los alumnos tienen acceso a gran cantidad de *input* hecho comprensible por el contexto y como son evaluados sólo por sus conocimientos en las disciplinas y no por su conocimiento lingüístico, el foco se encontraba siempre en el mensaje y no en la forma, propiciando la adquisición.
- *El éxito de los programas bilingües*; la hipótesis del *input* explica también el éxito de determinados programas de educación bilingüe y el fracaso de otros. Serían ineficientes los programas que utilizan la traducción como recurso principal en sus clases, ya que de esa forma no existe *negociación de significado* y el aprendiz no se preocupa en entender los mensajes en LE, ya que serán rápidamente traducidos a su LM.
- *La hipótesis de la lectura*; los alumnos de LE que presentan mejores desempeños en la modalidad escrita de la lengua son aquéllos que ejercitan la lectura por interés propio. La competencia escrita sería por lo tanto resultado de las lecturas auto-motivadas, que servirían de *input*, de la misma forma que la competencia oral es construida a través de la exposición al *input* comprensible.

La teoría del *input* comprensible es desarrollada como la parte central de la teoría del aprendizaje que sustenta el enfoque natural nacido en 1983 de la colaboración entre Krashen y Terrell. Va acompañada de otras cuatro hipótesis: la hipótesis de adquisición/aprendizaje, la hipótesis del monitor, la hipótesis del orden natural y la hipótesis del filtro afectivo. Vázquez y Hueso (1988, p.53) las resumen todas en un *principio fundamental para la adquisición de L2 y LE*: las personas adquieren los segundos idiomas únicamente si obtienen el *input* comprensible y si los filtros afectivos están abiertos como para dejar entrar el *input*; en este caso la adquisición es inevitable.

Krashen expone los planteamientos más importantes de la teoría en sus libros *The Input Hipótesis* (1985) y *Fundamentals of language education* (1992). En consonancia con los principios naturalistas, sostiene que una LE se aprende como la LM y que, como muestra de la filiación nativista y chomskiana del autor, existe en el proceso una acceso directa al LAD (Language Adquisición Advice), dispositivo interno de adquisición del lenguaje por el ser humano. Por lo tanto, el idioma se adquiere —y no se aprende—, cuando entendemos los mensajes, es decir cuando se entiende lo que se oye o lo que se lee (Romero, 2004, p.24).

La distinción radical establecida entre *adquisición* y *aprendizaje* explica que esta teoría se conozca también como *monitor model*, de acuerdo con la hipótesis del monitor. Para Krashen, la adquisición de una LE se produce de manera subconsciente como resultado de la exposición al *input* comprensible en situaciones naturales de uso, mientras que el aprendizaje consciente de la lengua a través de la instrucción formal o de la corrección juega un papel muy marginal y no llega a transformarse en adquisición (Juan, 2008). El caudal lingüístico oral o escrito que recibe el aprendiz de idiomas puede provenir de fuentes tan diversas como el contacto con nativos, la televisión, la lectura, una canción o la instrucción en la clase de idiomas. Es necesario que este *input* contenga elementos lingüísticos ligeramente superiores a su competencia, de aquí la famosa fórmula ($i + 1$); el aprendiz se ayudará de la información que le aporta el contexto, la situación, los factores extralingüísticos y su conocimiento del mundo (Recaj, 2008, p.28).

Gracias a la exposición masiva a la lengua meta el aprendiz recibe dos tipos de evidencia fundamentales para que el proceso de adquisición tenga lugar: una *evidencia positiva* y/o una *evidencia negativa*. La *evidencia positiva* hace referencia al conjunto de oraciones, ya sean orales o escritas, correctamente formadas en la lengua meta. Dichas producciones constituyen la base a partir de la que los aprendices pueden formular hipótesis en torno al funcionamiento de la lengua objeto. En cuanto a la *evidencia negativa*, remite a la información que se proporciona a los aprendices sobre la incorrección de sus expresiones y que puede tomar la forma de correcciones explícitas o implícitas (Leeman, 2003) (citado por Juan, 2008).

Krashen reconoce, sin embargo, que para que se produzca aprendizaje el *input* no es suficiente, por muy comprensible que sea: ha de estar acompañado de cierta predisposición afectiva en el aprendiz. La influencia de la predisposición afectiva en el aprendizaje la expone en la hipótesis del Filtro Afectivo, según la cual la actitud, los sentimientos, el estado anímico y otros factores emotivos actúan como un filtro que favorece o dificulta el aprendizaje. De tal modo que un aprendiz que presenta un filtro afectivo bajo se diferencia del que lo tiene alto, además de por un mayor esfuerzo en acceder al *input*, por su mayor confianza en las interacciones y por mostrarse más receptivo gracias a un nivel más bajo de ansiedad (Recaj, 2008, pp.28-29).

Derivado de todo lo arriba expuesto, la hipótesis del *input* comprensible genera dos importantes afirmaciones según su propio autor (Krashen, 1985) (citado por Vasques, 2007, p.10):

- el habla es resultado de la adquisición y no su causa, por lo tanto, no puede ser enseñado directamente, pero *emerge* como resultado de la competencia construida a través del *input* comprensible;
- si el *input* es comprendido y suficiente la gramática necesaria es automáticamente proporcionada.

Antes de pasar a mentar algunas de las críticas recibidas por esta teoría, veamos brevemente cuáles son sus implicaciones pedagógicas, ya que a pesar de la falta de acuerdo sobre varios de los planteamientos de Krashen, la investigación demuestra que la exposición a la lengua meta es imprescindible para la adquisición.

Según la teoría del *input* comprensible, el trabajo del profesor consiste en proporcionar el andamiaje que le permite al aprendiz entender un idioma: gestos, cuadros, juegos, explicaciones, etc. El material también debe contener altas dosis del idioma que se aprende, un poco delante del nivel de la competencia de los alumnos. No debe ser demasiado fácil, no habría nada nuevo para aprender en este caso, ni demasiado difícil, sino estar en un nivel que el aprendiz deba trabajar un poco para entender. Además, no se debe estar desafiando al aprendiz para hablar todo el tiempo: hablará cuando él mismo se sienta preparado. Hablar y escribir en todo momento no llevan necesariamente a la adquisición de la lengua objeto (Romero, 2004, p.6).

La competencia lingüística y pedagógica de los docentes constituye por eso una preocupación de primer orden para la investigación, pero también las riquezas humanas y los valores sociales que tengan. Por ejemplo, Gabrielatos (2002) (citado por García Mata, 2008, p.107) concibe para los profesores de lenguas un triángulo específico del profesionalismo que se equilibra en sus tres dimensiones para esperar de ellos la máxima eficiencia: (P) Personalidad equilibrada, (M) Metodología apropiada y (L) Buen conocimiento y uso de la LE. Para García Mata (2008), una consecuencia de ello es que:

Aquel profesor que no use regularmente la LE como vehículo de comunicación en el aula, bien porque carezca de la competencia para hacerlo, bien porque no se encuentre lo suficientemente seguro, bien porque considere –erróneamente– que sus alumnos no podrían beneficiarse de esa iniciativa por falta de nivel, está cometiendo algo parecido a un fraude, ya

que priva deliberadamente a sus alumnos de la única exposición –ya de por sí bastante reducida– a un uso cercano a lo comunicativo de la LE, y les impide interiorizar la posibilidad y utilidad de ésta como vehículo de comunicación. (p.105)

Por su parte, Bocanegra (1997) entiende que, si el conocer la LM de los alumnos es *aconsejable*, el buen conocimiento de la lengua meta por parte del profesor es *obligado* para el total cumplimiento de su rol de proveedor de *input* en un aula que por regla general es el único lugar donde se puede tener contacto con la lengua que enseña. Como tal, debe conocer bien su herramienta de trabajo (la lengua), cómo poner en funcionamiento o hacer uso de tal herramienta (metodologías y procesos de desarrollo de una lengua), y qué es lo que quiere conseguir con ella (qué resultados espera obtener cuando haya finalizado el curso).

Algunas de las principales críticas a la teoría de Krashen es que el uso único de *input* lingüístico en la clase de LE no significa necesariamente que los alumnos estén procesando la información de una manera eficaz. Ellis (1994) y Sharwood-Smith (1985) también confirman que estar expuesto al *input* no garantiza siempre la internalización de la lengua meta; hay que trabajar con la lengua para poder interiorizarla (Suby y Asención-Delany, 2009, p.5). Por lo tanto, deben tenerse en cuenta también otros factores como la calidad del *input* y su intensidad o distribución temporal (Serrano, 2007). Según Stern (1983), se necesita un número elevado de horas de exposición a la lengua meta (en torno a las 5.000) para adquirir un buen dominio de la misma, cuando con sólo tres horas semanales los alumnos reciben generalmente muchas menos horas de exposición al idioma de las que serían deseables (entre 750 y 900, aproximadamente) (Juan, 2008). La idea de trabajar con la lengua para poder interiorizarla apunta directamente a otra teoría, la del *output* comprensible.

2.4.4.3.2. La teoría del *output* comprensible

El *output* remite a la lengua que el aprendiz produce, ya sea oral o escrita, y que va reflejando su progreso en el aprendizaje de la lengua meta (Instituto Cervantes, 2006) (citado por Llopis, 2007, p.101). Liceras (1991) (citada por Martín, 2000, pp.19-20) lo denomina *educto* en la relación *aducto/educto* que emplea para traducir al español la pareja *input/output*. Tradicionalmente, no se ha reconocido ni valorado el papel del *output* como favorecedor del aprendizaje en LE, ante el convencimiento de que más producción no siempre conduce a un mayor nivel lingüístico (Krashen, 1994) (citado por Arnaiz y Peñate, 2004, p.37) y de que el alumno no crea nuevos conocimientos sino que usa los ya existentes para hablar o escribir.

En efecto, encerrado en el ámbito estrecho de la recepción lingüística, Krashen había centrado su atención en la importancia del *input* negando cualquier papel a la producción, vista como un reflejo del *input*. Según él la producción no supone una contribución real al desarrollo de la competencia lingüística (Barranco, 2007, p.17) porque:

- el *output* comprensible es escaso;
- se pueden alcanzar altos niveles de competencia sin producción; y
- no hay evidencia directa de que la producción permita la adquisición del lenguaje.

La teoría del *output* comprensible es una réplica de Swain (1985; 1998) a la teoría del *input* comprensible, apoyada por autores como Doughty (2000), Muranoi (2007) y Mackey (2007) (citados por Barranco, 2007, p.19). Esta autora cree que no es el *input* la única variable que facilita la adquisición de la lengua, sino también el *output*. Tampoco está de acuerdo en que la adquisición se desarrolle de forma implícita, es decir centrándose la atención exclusivamente en el significado y obviando la atención a la forma. En sus investigaciones sobre estudiantes anglófonos que aprendían francés en programas de inmersión en Canadá, observó que a pesar de que los aprendices eran expuestos a grandes cantidades de *input* comprensible, su competencia lingüística distaba mucho de la de un nativo (Juan, 2008).

Fijándose por lo tanto en los efectos benéficos de la producción en la adquisición de LE, Swain (1998) (citada por Barranco, 2007, p.22) le encuentra cuatro papeles importantes:

- Producir posibilita que el no nativo, al fijarse en el *output*, se dé cuenta de la distancia entre su interlengua y la lengua meta y note lagunas en su interlengua cuando renuncia a producir un mensaje o lo modifica porque se da cuenta de lo limitado de sus recursos.
- Al producir, el no nativo pone a prueba sus hipótesis, las modifica o rechaza. Si se da cuenta de la lejanía de su producción respecto de la lengua meta, puede reprocesar y modificar su producción creando nuevas hipótesis.
- Al reflexionar sobre la producción, el no nativo controla e interioriza su conocimiento lingüístico y pone en relación formas y funciones lingüísticas.
- Producir empuja a procesar el lenguaje sintácticamente permitiendo prestar atención al significado de las expresiones necesarias para transmitir el mensaje.

Con esta aportación se hace justicia a las destrezas productivas de habla y escritura. Asimismo, el papel del profesor se amplía y se completa. Su activismo pedagógico no puede limitarse a una intensa y razonada exposición de los alumnos al *input* comprensible; tiene que animarlos también a producir. Los niños que aprenden una LE en situación de inmersión pasan un largo período de tiempo en silencio, pero cuentan con la presión del medio para hablar, y terminan haciéndole no siempre porque estén listos sino porque la necesidad lo impone. En una clase de LE donde se carece de esta bendita presión del medio, si el profesor tiene que esperar que cada alumno se sienta preparado antes de producir *output*, puede que el *período de silencio* se prolongue hasta el último día del curso para ciertos alumnos. ¿Quiere esto decir que el profesor debe obligar al alumno a hablar? En absoluto. Pero que por lo menos les anime a arriesgarse con la lengua meta; no hay mejor forma de rentabilizar este período de incubación lingüística que quizá dure toda la vida.

Lo que se ha venido defendiendo desde la viva reprobación del método de gramática-traducción hacia mediados del siglo XIX es que la enseñanza de idiomas deje de ser rígida y mecánica para ser un proceso flexible y dinámico tanto en la presentación del material lingüístico como en la participación del alumno. Vemos un poco de esta preocupación en la réplica de Swain a Krashen, no por pensar que leer y escuchar no sean destrezas dinámicas en el plano de la exposición, sino porque, por mucho que lo sean, hablar y escribir suponen un nivel algo superior de dinamismo en la línea de la producción al conllevar una mayor implicación del alumno en las actividades. De modo que ir del eje de la recepción al eje de la producción sería como pasar de un grado d1 de dinamismo a un grado d2, pudiendo así considerarse que existe un nivel d3 de dinamismo que se ofrece en la teoría interaccionista.

2.4.4.3.3. La teoría interaccionista

La idea de fondo planteada por la teoría del *output* comprensible, y que se encuentra fuertemente apoyada por esta tercera teoría, es que no basta con *estar* para aprender una lengua, hay que *estar haciendo* cosas con la lengua. En este sentido, el *intake* no sería únicamente el *input* comprendido y digerido que yace en el fuero interno del aprendiz, sino sobre todo el material lingüístico que, asimilado e integrado a su interlengua (Solsona, 2008), pasa a concretarse en *output*, un *output* dinámico exitosamente incorporado en una interacción comunicativa.

Según Juan (2008) los orígenes del interaccionismo se hallan en los estudios pioneros de Wagner, Gouth y Hatch (1975), y resalta la importancia de la interacción en el proceso de aprendizaje de una LE. Cuenta con una versión cognitiva que entiende la adquisición como el producto de una compleja interacción entre el contexto lingüístico y los mecanismos internos del aprendiz, y una versión social que considera que el aprendizaje surge de la interacción verbal (Recaj, 2008, p.28).

La teoría de la interacción se centra, en sus dos versiones, en la relevancia de la negociación del significado como complementario de la exposición al *input* comprensible. Barranco (2007, p.18) nos permite saber que la negociación del significado tiene lugar cuando se interrumpe la comunicación, debido sobre todo a la falta de recursos del aprendiz para expresarse o también a malentendidos entre los interlocutores cuya comunicación se caracteriza por “una asimetría lingüística”. O sea que el aprendiz, hablante no nativo por naturaleza, aprende la lengua meta en la medida en que intenta comprender lo que le dice el nativo a la vez que busca hacerle comprender lo que él le dice.

Para alcanzar este doble objetivo, tanto el hablante nativo como el no nativo han de clarificar su producción para hacerla comprensible. Los intentos recíprocos de clarificación, simplificación o reformulación del *input* introducen modificaciones en la estructura de la conversación, es decir que los interlocutores verifican la comprensión, realizan peticiones de clarificación y repiten las producciones inmediatamente anteriores del interlocutor (Barranco, 2007, p.18). Como se puede ver, la negociación del significado presenta oportunidades de producción por parte del aprendiz, lo cual hace de la teoría interaccionista un modelo que reconcilia la hipótesis de Krashen y la de Swain en un constante vaivén entre el eje de la recepción y el eje de la producción. En palabras de Long (1996) (citado por Juan, 2008),

la conversación no constituye únicamente un medio para practicar aquello que se ha aprendido previamente, sino que es en sí misma una fuente de aprendizaje. Durante la interacción entre hablantes confluyen la exposición a la lengua, la producción lingüística y además se posibilita que el aprendiz preste atención a determinados aspectos de la lengua para entender lo que se le dice o para transmitir su mensaje, [...].

Long es justamente a quien se cita como principal exponente del interaccionismo social a través de varios estudios suyos que plantean que el *feedback* negativo que se da en la interacción facilita la adquisición y que las condiciones para el aprendizaje de la LE se dan cuando hay negociación (Llinares, SF). En concreto, comenta Barranco (2007, pp.17-18),

Long (1980) aplicó la metodología de Hatch (1978) al examen de las conversaciones entre hablantes no nativos adultos y nativos comparándolas con las conversaciones entre nativos exclusivamente (Doughty, 2000). Si estuvo de acuerdo con Krashen en la necesidad de un *input* comprensible para que tuviera lugar la adquisición, puso en duda que sólo la comprensión del *input* fuera suficiente para explicar la adquisición. Demostró asimismo que los hablantes nativos se hacen entender por los no nativos no sólo por las modificaciones del *input*, sino fundamentalmente por las modificaciones de la estructura interaccional de la conversación, las cuales denominó *tácticas* y *estrategias*: repeticiones propias y del interlocutor, expansiones, verificaciones de la comprensión, peticiones de clarificación, verificaciones de la confirmación.

Por el otro lado, Llinares (SF) y Barranco (2007) coinciden en Pica (1989; 1994) como cabecilla de la tendencia cognitivista del interaccionismo. Investigando la relación entre negociación del significado e interlengua, este autor ha mostrado que cuando las oraciones son repetidas, reformuladas y reorganizadas por los interlocutores para fomentar la comprensión, los alumnos tienen más oportunidades de darse cuenta de características de la LE. O sea que, además de comprensión, durante la negociación del significado los aprendices obtienen información específica acerca de cómo reestructurar las gramáticas de la interlengua.

La conclusión a la que ha llegado Pica es que no basta con que haya interacción para que haya aprendizaje; la interacción no lo es todo sino el punto de arranque de un proceso cognitivo que es el verdadero responsable del aprendizaje. En otros términos, la relación entre adquisición y negociación del significado se establece cuando se dan oportunidades para que existan comparaciones cognitivas, es decir en el momento en que tanto hablantes nativos como no nativos modifican su habla para hacerla más comprensible al interlocutor y, en segundo lugar, cuando los no nativos modifican su propia producción en dirección a la lengua meta debido a la retroalimentación o *feedback* procedente del interlocutor, porque viendo la distancia entre su interlengua y la lengua meta, pueden hacer los necesarios cambios en sus producciones para acercarse a ella (Barranco, 2007, p.19).

La teoría de la interacción como tercer “requisito del aprendizaje” de una LE según la expresión de Juan (2008), pega más abiertamente con esta visión comunicativa de la lengua que viene influyendo la enseñanza de idiomas desde los años 60-70, y plantea que una LE se aprende mejor en situación de uso comunicativo. Desde este punto de vista, el papel del profesor consiste en crear en el aula tantas interacciones comunicativas como sea posible para

fomentar un aprendizaje igual de dinámico que el propio objeto del aprendizaje, aunque nunca llegará a crear situaciones efectivamente reales de uso lingüístico en un ambiente conocido por su natural artificialidad. Y si se tiene en cuenta que en la enseñanza del E/LE en Costa de Marfil las interacciones en el aula son fundamentalmente entre hablantes no nativos, –aunque el profesor conoce más la lengua meta que sus alumnos–, los beneficios de la negociación del significado puede que sean muchos menos. Pero no por eso la interacción comunicativa debe descartarse en las prácticas docentes; es también responsabilidad del profesor hacer que de allí pueda salir algo útil a pesar de los límites.

2.4.5. Actividades y situaciones favorables al uso de la lengua meta

El uso del español en las aulas marfileñas de E/LE es un reto y una necesidad. Es un reto consideradas las cuatro principales fuentes de LM descritas anteriormente: el profesor y los alumnos no nativos, los libros de texto y el medio sociocultural y escolar dominado por el francés; es una necesidad en relación con las tres teorías presentadas como requisitos del aprendizaje de toda LE: exposición a la lengua, producción e interacción comunicativa en la lengua meta.

En su breve artículo dedicado a la cuestión, Lamas (2001, pp.106-107), coincidiendo en muchos puntos con Morden (2005) y concretando algo más que otros autores citados anteriormente, enumera una serie de *barreras* para cada uno de los actores en presencia a la hora de usar la lengua meta en clase.

Para los profesores:

- es difícil mantener la costumbre y ser constantes;
- se desconoce la metodología aplicable;
- tendencia a querer asegurarse de que "lo han entendido bien" y "todo";
- no se desea que hablar en la LE sea fuente de distracción, ruido, desconcentración;
- sensación de pérdida de tiempo de clase valioso, porque hay un programa que cumplir;
- inseguridad en la competencia lingüística.

Para los alumnos:

- escasos conocimientos iniciales;
- falta de motivación para hablar en el idioma extranjero;

- sensación de ridículo y otras emociones negativas;
- dificultades de oído o de articulación;
- creencia de que el profesor los está evaluando y no pueden cometer errores.

Pero estas mismas barreras son las que justifican la enseñanza y el aprendizaje; tanto los profesores como los alumnos enseñan y aprenden en la medida en que intentan a diario levantar sendos obstáculos para hacer del uso de la lengua objeto la norma en su aula. En realidad, en muchas actividades y situaciones de clase el español puede usarse sin grandes dificultades. La competencia lingüística del profesor, su preparación pedagógica, su creatividad, su motivación, su actitud hacia la lengua pueden hacer siempre la diferencia y permitir que el francés se reserve para las situaciones realmente complicadas, considerados los escasos conocimientos de los alumnos noveles en la lengua meta.

En las aulas marfileñas de E/LE, un día “normal” de clase basada en el estudio de un texto del libro sigue las siguientes pautas (Koffi, 2009, p.124):

a) Presentación

- Preparación (saludos y calentamiento).
- Repaso (comprobación de las adquisiciones anteriores).
- Ejercicio introductorio (explicación del vocabulario y anuncio de la lección del día).

b) Desarrollo

- Lectura del profesor y reconstitución (lectura del profesor y pregunta/s de comprensión global).
- Lectura de los alumnos (lectura en voz alta).
- Gramática (explicación de una estructura gramatical).
- Actividades en parejas (actividad de interacción entre dos compañeros).
- Actividades en grupos (actividad de interacción entre tres o más alumnos).

c) Integración

- Actividades de integración (a partir de una situación real o simulada relacionada con el medio natural del alumno, evaluar su capacidad para usar los recursos léxicos y gramaticales enseñados para resolver un problema).

d) Toma de apuntes

- Los alumnos copian la lección en sus cuadernos.

En casi todos estos momentos didácticos, exceptuando las actividades *en parejas*, *en grupos* y de *integración* por las razones expuestas más arriba, el español puede usarse de manera relativamente fluida por tratarse de un uso muy formal con fines más pedagógicos que puramente comunicativos (uso de un lenguaje más formal), y si la acción docente no está gobernada, como ocurre en ocasiones, por la improvisación. Como se dice a veces, “las mejores improvisaciones son las que mejor se han preparado.”; la frase cobra todo su significado en un curso inicial de E/LE donde una palabra o una expresión puede ser más comprensible que otros sinónimos.

A este respecto, Morden (2005) llama la atención sobre un requisito que la mayoría de los profesores de LE no solemos tener en cuenta aun cuando la preparación de las clases ocupa un lugar sagrado en nuestra praxis: la planificación de las lenguas que vamos a usar. Según el autor esta precaución invita a que el profesor identifique cuáles partes de la lección va a hacer en la L1 o en la L2 y desarrolle una lista de vocabulario simplificado que sus alumnos pueden entender y que va a usar durante la lección.

En el primer curso de E/LE, este esquema de clase diseñado por los especialistas de la Pedagogía e impuesto a todos los profesores de todos los niveles, entra en escena después de las primeras lecciones⁵¹ y, en general, tras una sesión entera dedicada a explicar su funcionamiento al alumnado, por lo que los conocimientos lingüísticos básicos adquiridos por el alumno y una buena planificación de la lengua que se va a usar podrían favorecer una utilización exitosa del español durante buena parte de la clase y en varias de las etapas didácticas arriba reflejadas.

Con todo, el objetivo principal de hacer más frecuente el empleo del español en las aulas marfileñas de E/LE para aumentarlo no puede ser realmente alcanzable mientras se ciña al marco reducido y muchas veces demasiado formal y artificial de una comunicación pedagógica encaminada a presentar materiales y explicar contenidos. En un contexto en el que el alumno no puede contar con el apoyo y la presión de la sociedad para mejorar su competencia lingüística, se espera todo, en la medida de lo factible, del aula y del profesor: que sean respectivamente lugar de aprendizaje y de uso real de la lengua meta y formador e interlocutor, para que el alumno tenga acceso a la lengua formal y a la informal.

⁵¹ Las primeras lecciones son un conjunto de contenidos que imparte el profesorado en el primer nivel de E/LE antes de comenzar a usar el libro de texto. Sirven para dar al alumnado unos conocimientos lingüísticos básicos para prepararlo al uso del libro y enfrentarlo con actividades cada vez más complejas para su nivel.

A continuación, Lamas (2001, p.107) presenta una serie de ocasiones en el aula para hablar la LE con más naturalidad. La lista no pretende ser exhaustiva y todo profesor puede extenderla por ser situaciones muy habituales del mundo escolar:

- Pedir que se realicen acciones en el aula: abrir la ventana, cerrar la puerta, traer una tiza, salir a la pizarra, colocar las sillas.
- Dar instrucciones respecto a las actividades de clase: página 23, ejercicio 3, leer tal cosa, escribir en el cuaderno tal otra, sacar el glosario, corregir un ejercicio.
- Realizar comentarios sobre aspectos externos a la clase: está lloviendo, mañana es fiesta, pedir prestado un bolígrafo, preguntar la hora.
- Hacer preguntas al conjunto del alumnado: si llevan deberes, quién quiere leer, por qué llegan tarde después del recreo, a qué hora es mañana la clase, cuándo es el examen.
- Hacer preguntas a alumnos concretos: ¿por qué no vino ayer, dónde está su cuaderno, si está cansado?

En cualquier caso, lo recomendable es que el uso de la lengua meta vaya creciendo a medida que los alumnos van aumentando de nivel en el conocimiento de la LE y las dificultades disminuyendo. Así que,

Usada con función comunicativa, la L1 debe ir desapareciendo en la medida en que los alumnos van comprendiendo mejor la L2. Lo que es razonable y hasta aconsejable en unos primeros estadios dado el desconocimiento de L2 por parte de los alumnos, constituye un freno injustificable una vez que éstos han alcanzado unos niveles intermedios en que la comunicación en L2 para determinadas funciones es perfectamente posible. (Martín, 2000, pp.145-146)

Por consiguiente, la tendencia debería ser, en un mismo nivel de aprendizaje y subiendo hacia los niveles superiores, el abandono progresivo de la LM para ir aumentando el empleo de la lengua meta. Martín (2000, pp.146-147) propone el siguiente orden:

- saludo y despedida;
- invitación a que se hable en L2;
- mantenimiento de disciplina;
- corrección de errores (los más sencillos);
- asignación de tareas;
- instrucciones (las más simples);

- explicaciones gramaticales;
- comprobación de comprensión;
- explicación de técnicas y estrategias;
- relación socio-personal (dependiendo de su naturaleza).

Aunque “no es fácil predecir cuánto tiempo se puede tardar en prescindir de la L1 como medio de comunicación en el aula”, en el caso concreto del español en Costa de Marfil, nos parece posible comenzar tempranamente el proceso de abandono progresivo del francés en ciertas actividades y situaciones de clase debido, entre otros factores, al parentesco lingüístico entre esta lengua y el español, siendo la distancia entre los dos idiomas en contacto una de las variables más determinantes. A mayor distancia mayor dependencia de L1, afirma Martín (2000, p.146), de lo cual se puede deducir que a menor distancia entre lengua de partida y lengua meta menor dependencia de aquélla.

De cuanto se ha venido diciendo se desprende que el profesor de LE debe fomentar desde el primer día de clase una progresiva emancipación lingüística de sus alumnos en la lengua objeto. A nuestro juicio, este objetivo no puede lograrse mediante una despiadada represión de la LM, prohibiendo terminantemente la pronunciación de toda palabra francesa en el aula de E/LE como lo hacen ciertos profesores. Sería más productivo hacer que los alumnos amaran el nuevo idioma y que tuvieran ganas de usarla. Sin duda, el placer y la alegría de arriesgarse con el español favorecerán más su aprendizaje que el miedo a usar francés en la clase, de ahí el papel del profesor en el proceso.

CAPÍTULO 5

El papel del profesor en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera

2.5.1. El profesor de lengua extranjera como animador de la clase

2.5.2. El primer día de clase

2.5.3. La diversificación de las fuentes de *input*

2.5.4. La variación de las actividades

2.5.5. Tipos de interacción en el aula

2.5.5.1. La interacción profesor-alumno

2.5.5.2. La interacción alumno-alumno

2.5.6. Crear y mantener un ambiente grato y motivador

2.5.7. Concepción del error y su gestión en el aula

2.5.7.1. La evolución de la concepción del error

2.5.7.2. La gestión del error en el aula

2.5.8. Conclusión a la segunda parte del estudio

En una clase de LE el papel de animador o de facilitador del aprendizaje asignado al profesor supone por su parte animar a los alumnos a usar la lengua meta y facilitarles tal uso a través de sus conductas y actitudes, de la metodología que utiliza, de los materiales que emplea y de las actividades que propone. Aprender una lengua es aprender a usarla y los que más precisan escuchar, hablar, leer, escribir e interactuar con esta lengua son los que la aprenden. El quehacer didáctico y pedagógico se cifra por lo tanto en dos tareas complementarias: proporcionar el *input* suficiente y necesario y crear las condiciones idóneas para que los discentes se animen a producir cantidad de *output*. Pues al fin y al cabo, el “caudal lingüístico que se introduce y se produce en la clase” (Pinilla, 1997, p.438) es lo que hace y justifica una clase de lengua. A continuación resaltamos algunos componentes de este quehacer docente, partiendo de una breve reflexión sobre el rol de animador del profesor.

2.5.1. El profesor de lengua extranjera como animador de la clase

Es animador quien anima por ser él mismo animado. Del verbo animar el DRAE nos brinda una serie de acepciones dignas de recoger en su casi totalidad para mostrar la extrema riqueza semántica del término: infundir vigor a un ser viviente; infundir energía moral a alguien; excitar a una acción; hacer que una obra de arte parezca dotada de vida; comunicar a una cosa inanimada mayor vigor, intensidad y movimiento; dotar de movimiento a cosas inanimadas; dar movimiento, calor y vida a un concurso de gente o a un paraje; dicho del alma, vivificar al cuerpo.

Concebir al profesor de LE como animador lo convierte por consiguiente en agente dinamizador del aula, donde los alumnos son protagonistas del proceso de aprendizaje, mediante la participación, la creatividad y el espíritu crítico (Erena y Cobos, 1991, p.241). Y como responsable de la animación de la clase, debe apoyar a los alumnos, fomentando la confianza en sí mismos, estimulándolos a trabajar con absoluta independencia, saber cambiar el ritmo de trabajo, los materiales y las actividades, siempre que observe algún problema de cansancio o de falta de concentración, para infundir vigor, vida o movimiento a su público (Cristóbal, SF).

En efecto, desde los años 70 del pasado siglo, el centro de atención de la teoría y la práctica didáctica lo constituye ya no la enseñanza sino el aprendizaje. Sin embargo, no es que el docente haya perdido espacio a favor del discente ni que éste haya ganado terreno en detrimento de aquél. Sólo que en adelante, desaparecida la distancia tradicional entre el uno y

el otro, ambos actores se encuentran en el mismo “espacio” para interactuar y compartir. Así que si el proceso no quiere ser hoy exclusivamente de enseñanza, tampoco pretende, creemos, y con nosotros Pizarro (2011), ser exclusivamente de aprendizaje sino que se convierte en proceso de enseñanza/aprendizaje. Porque en el aula tanto el profesor como el alumno tiene su sitio, su tiempo y su papel.

Se trata entonces de una doble operación: por un lado, abrir la clase, eliminar asperezas, salvar timideces, procurar proporcionar un medio de acercamiento que cada alumno pueda cortar a su medida, para crear un ambiente relajado y potenciar la integración de todos; y, por otro lado, procurar la integración del profesor en la clase como un elemento más de la misma, lejos del antiguo molde del docente sobre el pedestal y aislado (Erena y Cobos, 1991, p.242). Este cambio de paradigma impulsado por el enfoque comunicativo supone una profunda “humanización” de la entonces rígida imagen del profesor y una extrema complejificación de su labor pedagógico para abarcar todos los aspectos de un proceso que ha terminado por convencer a todos de su dinamismo y complejidad intrínseca.

El enfoque comunicativo, como un enfoque centrado en el alumno, rompe entonces la relación tradicional de tipo vertical y rígida que existía entre el profesor y el alumno en el aula. Los alumnos son el centro y objetivo mismo de este enfoque. Ya no son consumidores pasivos de estructuras lingüísticas y reglas gramaticales, sino agentes activos de su proceso de aprendizaje. Trabajan en parejas, en grupos pequeños o más amplios usando la lengua meta para intercambiar informaciones y resolver problemas. Tienen derecho a cometer errores y a autocorregirse si lo pueden.

En cuanto al profesor, su nuevo papel es de director, organizador, guía, fuente de información, evaluador e investigador (Linerós, SF, p.2), o de analista de necesidades, consejero, gestor del proceso del grupo, creador de situaciones de comunicación, observador del desarrollo de las tareas, elaborador de materiales, fomentador de la cooperación entre los alumnos (Richards y Rodgers, 1998, pp.80-82; Martín Peris, 2008, p.186; Yubero, 2010, p.5). Pero aunque con tantas tareas tiene ya mucho que hacer dentro del aula, Bocanegra (1997, p.262) piensa que su labor no termina allí sino que se extiende más allá; o sea que no facilita el aprendizaje única y exclusivamente dentro del aula y a las horas concretas de clase sino que, por el contrario, y dados los límites del curso, intenta que el contacto con el aprendiz sea más frecuente y personal en otro tipo de actividades como las tutorías.

2.5.2. El primer día de clase

El primer día de clase es también el día del primer contacto entre el profesor y sus alumnos, contacto aún más emocionante si los alumnos son debutantes en la materia a impartir. Se descubren como personas y como docente y discentes embarcados todos en un mismo proceso de E/A y en un contexto muy formal. De modo que para los alumnos principiantes es también el primer encuentro con una disciplina. En nuestro caso esta disciplina es una LE y como tal, no sólo va a ser el objeto del aprendizaje sino también el instrumento de comunicación ideal para llevar a cabo las diversas actividades, aunque la LM estará muy presente ese día y no podrá evitarse siempre a lo largo del curso que comienza.

Además de su carácter institucional y didáctico, la relación profesor-alumno es también una relación humana y social y, como ocurre en todas las relaciones de este tipo, las primeras impresiones pueden ser decisivas y condicionar el futuro. Desde esta perspectiva, lo que en realidad se juega el primer día de clase es el desarrollo de todo el curso, teniendo en cuenta que la posterior actitud de los alumnos hacia la lengua meta y hacia el mismo profesor dependerá mucho de lo que va a ocurrir ese día.

Como dice Carol Miller (citado por Abio y Barandela, 2003), el primer día de clase es el único día en que los alumnos cuando llegan a su casa comparten con su familia sus impresiones sobre el grupo y el profesor.

La actuación del profesor en ese primer día, y las primeras impresiones derivadas de ello, será de gran importancia en el desempeño posterior del alumno. El primer día de clases es la primera oportunidad para mostrar el estado de ánimo que se quiere que los alumnos mantengan en el curso. Por eso es tan necesario pensar y experimentar en lo que pudiéramos hacer en ese momento para lograr la mayor efectividad posible en el transcurso del curso. (p.2)

Lo mismo piensa Garrison (SF) al entender igualmente que los alumnos están especialmente atentos al primer día de clase y que van a recordar ese momento en que conocieron al profesor y el español. Porque tomarán ese primer día como una señal del futuro y es quizás el día más importante del curso y representa una oportunidad para que el profesor entre con el pie derecho.

En el contexto marfileño, en tercero de secundaria, el profesor de español puede ser alguien ya conocido que se presenta con un nuevo “producto” escolar, porque todos los

profesores de lengua suelen impartir también clases de Educación Cívica y Moral (ECM)⁵². Esta asignatura se imparte en el primer ciclo de la enseñanza media, por lo que el profesor de español puede haber sido, en primero y/o en segundo, profesor de ECM para el grupo que le ha tocado en este curso para impartir E/LE. Si es cierto que en tales casos la carga emocional del primer encuentro se reduce de manera considerable, la situación será muy diferente para los alumnos que comienzan su estudio del español en primero de secundaria. Son recién llegados no sólo en una nueva rama del sistema educativo ya que vienen directamente de la enseñanza primaria, sino también en un nuevo centro y una nueva aula donde se encuentran, además de con una nueva asignatura, con un profesor y unos compañeros que a lo mejor nunca habían visto antes. Incluso puede ser también en una nueva ciudad, lejos de la familia biológica. Huelga decir que para tales alumnos las actuaciones del profesor en el primer día de clase pueden ser más que determinantes.

A lo largo del artículo que dedican al tema, Abio y Barandela (2003) aconsejan a los profesores una serie de conductas pedagógicas para asegurar el éxito del primer día de clase: que hagan algo para que cada alumno se sienta invitado y bien recibido, pero no expuesto; que traten de estimular el trabajo de los grupos y el conocimiento de manera relajada; que demuestren esfuerzo en aprenderse el nombre de los alumnos; que no pierdan tiempo en la clase; que sean organizados y secuenciales; y que encuentren su postura de enseñanza más efectiva para ese primer día de clase.

Romper el hielo desde el principio resulta sumamente importante en ese primer día en una clase de LE, donde el objetivo es justamente aprender a hablar, y hablar una lengua que no es la habitual del alumno. Como está reconocido, los estudiantes tienen mejores rendimientos académicos y sociales cuando se sienten cómodos en el aula, y para que esto suceda es importante que la sensación de compartir la clase con extraños se supere desde el primer día (Eleducador.com, 2010).

Desde nuestro punto de vista, el primer día de clase puede jugar un papel muy importante ya que el profesor tiene la oportunidad de romper el hielo, conocer a sus estudiantes y hacer que ellos, a su vez, se conozcan entre sí. Asimismo, es el momento ideal para que se establezca el tono y el clima desenfadado en que se va a desarrollar el resto del curso. (Érotas, Leontaridi y Sigala, 2006, p.104)

⁵² Puede ser también, sobre todo en los centros privados, otras asignaturas como el francés, el inglés o la historia y la geografía.

Como queda perfilado en la cita, se puede lograr este desafío dando la palabra a los alumnos, después de presentarse el profesor, para que se presenten ellos mismos, organizar actividades que los ayuden a conocerse mejor, a entablar o reanudar lazos de amistad y a sentirse más cómodos con su nuevo grupo. Tener una palabra amable para cada uno y hacer que toda la clase ría y comparta el buen humor con el profesor contribuirá también enormemente a romper este hielo paralizador propio de cualquier primer contacto entre personas de diferentes horizontes.

Después de presentarse el profesor y los alumnos, el primer día de clase sirve en general para comprobar el horario, dar instrucciones de trabajo, recomendar materiales para las futuras actividades y acordarse sobre ciertas reglas de organización y funcionamiento del grupo. Son estos elementos tan comunes a todas las disciplinas que no parece de mucho interés dedicarles más tiempo y espacio de lo que ocupan ya por el mero hecho de enumerarlos. Sigamos, pues, a Garrison (SF) y Ruggeri (2009, p.2) para enfocarnos sobre el caso específico de una clase de LE y resaltar que, si queremos preparar a nuestros alumnos para la realidad lingüística y cultural que encontrarán en el país del que estudian la lengua, hay que acostumbrarlos a tomar un papel activo e interactivo desde el primer día de clase.

El primer autor citado propone para ello que, reservando para el final la presentación del programa de estudios y todo lo que se relaciona con la organización del trabajo y las reglas de convivencia –que se hace empleando la lengua nativa de los alumnos–, el profesor comience con los saludos, las presentaciones, los cognados y los sonidos a fin de establecer el español como la lengua que va a predominar. Compartimos con este autor la idea de que las primeras palabras deben ser en español porque así es como el profesor demuestra que es una clase de E/LE y que con un poco de esfuerzo los estudiantes pueden entender el nuevo idioma.

Al compartir su experiencia personal como formador de profesores, Ruggeri, pero también Garrison a su manera, indican palabras y expresiones útiles a enseñar a los alumnos el primer día de clase para la comunicación en el aula: “No entiendo”, “He entendido”, “Más despacio por favor”, “Puedes repetir por favor”, “Más o menos”, “Vale”, “Gracias”, “De nada”, “¿Qué significa...?”, “¿Cómo se dice...?”, “¿Cómo se pronuncia...?” o “¿Cómo se escribe...?”, etc. Las pueden escribir en la primera página de su cuaderno de apuntes o de su libro con su traducción al lado. Y las siguientes ocho o diez clases, el profesor puede pegar en las paredes de la clase o al lado de la pizarra carteles con estas expresiones. Si la situación de

aulas no permite dejar colgados carteles o papeles, se quitan al final de cada clase y a la clase siguiente se vuelven a pegar. Transcurrido un par de meses más o menos, cada dos o tres clases, dependiendo del tipo de clase, de la frecuencia u otros factores, se hace pequeñas actividades plenarias para que los alumnos no se olviden las expresiones.

Sobre la gestión del primer día de clase en el nivel inicial de aprendizaje, lo general en las aulas marfileñas de E/LE es enseñar al grupo las fórmulas de saludo y despedida. Además, al no estar habitualmente la mayor parte del grupo ese día, es difícil que los profesores le dediquen toda la atención que se merece, desaprovechándose así “una oportunidad especial” en el desarrollo del curso. En muchas zonas del país, los adolescentes van llegando poquito a poco según los recursos de los padres, y estas olas sucesivas de recién llegados al aula de E/LE pueden arrastrarse sobre semanas enteras hasta alcanzar los cincuenta o más alumnos esperados.

2.5.3. La diversificación de las fuentes de *input*

En el contexto marfileño de enseñanza del E/LE en particular, el hecho de que el profesor se presente en general como el principal proveedor de *input* en el aula se encuentra apoyado por el de que sea un no nativo, para militar fuertemente a favor de una diversificación de los materiales. Además, a la hora de pasar de los planteamientos teóricos a la práctica en la E/A de una LE, la elaboración de unidades didácticas y la producción de materiales específicos para presentar en el aula son los dos primeros retos de la docencia.

La diversificación de los materiales y la consecuente variación de las actividades son perfectamente compatibles con el objetivo de desarrollar cuatro destrezas básicas en el alumno como materializaciones diversas y complementarias de su aprendizaje y dominio de la lengua meta. Permiten además aniquilar la monotonía y sus efectos devastadores sobre la motivación de los alumnos, su actitud hacia el español y su aprendizaje, su atención e implicación durante el desarrollo de la clase, etc. Son requisitos imprescindibles para presentar la lengua bajo sus formas más diversas (oral, escrita, coloquial, formal, específica, etc.) y, de este modo, aumentar su empleo sobre todo desde un punto de vista cualitativo.

Para Martínez Del Valle (2004), ya que nuestros métodos y estrategias en el aula no pueden reproducir el contexto real de los niños consideradas las limitaciones de posibilidades, de tiempo y otras variables, sería más acertado confirmar que la motivación deseable en el

proceso de aprendizaje de una L2 debe derivar del propio proceso de aprendizaje, de ahí el papel preponderante de las actividades y del material que se usa. En cuanto a Abad (Abad y Toledo, 2006), piensa que para lograr que el alumno adquiriera el dominio de la lengua meta el profesor deberá tener en cuenta tres factores importantes: a) las competencias lingüísticas relacionadas con el nivel del hablante, b) los contenidos de lengua y de las habilidades comunicativas, y c) las necesidades reales y específicas del alumno. En esta última categoría entra la adecuación de los materiales a “las necesidades e intereses temáticos y/o gramaticales del estudiante”.

A nuestro parecer, una característica importante del buen profesor de LE es la de elaborador de materiales para sus clases. Los materiales prefabricados son sin duda de gran ayuda en nuestra profesión, pero somos nosotros, profesores, los que conocemos realmente las necesidades de nuestros alumnos y sabemos, en principio, qué enseñarles y cómo. Así que, aunque el material que llevamos a clase proceda de editores, de otros centros u otros colegas, siempre necesita ser retocado para adaptarse a nuestra propia personalidad y a los intereses específicos de nuestro público.

Del mismo libro de texto cuya hegemonía en nuestro sistema educativo se ha denunciado (Doubbia, 2006), ningún profesor puede sacar realmente provecho si no lo somete a análisis crítico personal. Pero aumentar el uso del español en nuestras aulas sólo es posible hasta un nivel satisfactorio si buscamos otras alternativas al libro de texto para que sea un soporte más en el desarrollo de nuestra docencia y no el único. El hecho de que los mismos manuales lleven años y años utilizándose, caso particular de los libros de la Colección *Horizontes* en programa desde 1998 para la enseñanza y el aprendizaje del español en Costa de Marfil, es otro motivo para que los profesores recurran a menudo a materiales concebidos o elegidos por ellos mismos.

Porque la rutina es peligrosa no sólo para el alumno que aprende sino también para el profesor que enseña, para su motivación, su actitud hacia la profesión y su nivel en el dominio del español. Usar siempre el mismo material para sus clases mantiene al profesor de LE en un letargo donde acaba por perder todo interés por el trabajo que hace y su conocimiento de la lengua se fosiliza en un nivel de interlengua que lo empobrece a él pero también a los alumnos.

Además, recomendar sólo los libros o materiales que sugieren los programas impide precisamente estar a la par de los cambios y las nuevas propuestas (Castillo y Cuberos, 2004,

p.158). Una alternativa interesante al libro de texto son los materiales denominados auténticos. Para Soliño (citado por Yubero, 2010, p.2), el empleo de un material auténtico es un incentivo inmejorable que se consigue llevando a los centros educativos las mismas herramientas que se emplean en el mundo laboral o social: correos electrónicos, cartas, anuncios, prospectos, resúmenes de películas, carteles, guía de instrucción para productos diversos, extractos de periódicos, artículos de revistas, latas, libros de texto para jóvenes nativos etc. Marta Sánchez (citada por Murillo, 2008, p.13) justifica su uso alegando que los textos auténticos son un vehículo efectivo hacia una mejor y más genuina comprensión de la lectura y la cultura meta.

El uso de textos auténticos en el diseño de materiales para la enseñanza del español como segunda lengua es un área de estudio que ha ganado mucho auge en los últimos años debido a las tendencias hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, donde el valor de dichos materiales se incrementa ya que han sido creados con un propósito comunicativo genuino. Los textos auténticos son herramientas que sirven para ilustrar valores y significados profundos porque están dirigidos a los hablantes nativos y por tanto, presentan información culturalmente auténtica. (García-Day, 2007, p.1)

Pero también pueden ser documentos auditivos como diálogos grabados de hablantes nativos, discursos, monólogos, canciones populares; visuales, imágenes, fotos, dibujos, viñetas; o audiovisuales, extractos de películas, de documentales, etc. Estos materiales son de gran ayuda en la ejercitación de la competencia auditiva en particular ya que el carácter no nativo del profesorado marfileño de E/LE y la necesidad de presentar a veces al alumnado muestras del habla auténtica recomiendan recurrir a fuentes complementarias de *input*.

Un material de trabajo muy poco explotado en nuestras aulas, aun cuando los alumnos lo tienen, son los diccionarios bilingües. Su uso en el aula aparece a veces como una práctica ilícita, casi como una trampa, de modo que los alumnos que los tienen, si no los dejan en casa, los usan en clase a escondidas y de la manera menos apropiada y eficaz. Creemos, sin embargo, que iniciar pronto a los alumnos en su uso tanto en clase para realizar ciertas actividades en grupos o en parejas como fuera del aula para hacer los trabajos de casa, puede ser de gran utilidad para otorgarles cierta autonomía e incrementar su implicación personal o colectiva en el proceso de exploración y asimilación de la lengua meta (Prado, 2005). Finalmente, las TIC constituyen hoy un inagotable banco de datos, en términos de actividades y materiales para trabajar en el aula de LE, por lo que su dominio por parte del profesor le será siempre de gran ayuda en el desarrollo de su profesión.

2.5.4. La variación de las actividades

La diversificación de los materiales supone una variación de las actividades para incrementar o despertar la motivación y la atención del alumno, y para mantener vivo el gusto del profesor por su profesión. En realidad, diversificar los materiales no tiene mucho sentido si no se acompaña de una variación de las actividades, aunque sí, un cambio de material para realizar la misma actividad puede entenderse en ciertas circunstancias.

Con el advenimiento de los métodos orientados hacia la comunicación, la noción de *actividad* supone la superación –que no supresión– del término *ejercicio* (de ‘ejercitar’) ligado a la metodología tradicional y utilizado, según Sánchez (2009, p.122), para denominar acciones como memorizar o practicar reglas gramaticales o realizar la traducción directa o inversa. Refiere que las actividades, como último eslabón de la cadena en el proceso de E/A, constituyen el medio a través del cual el modelo docente se hace real (Sánchez, 2009, p.31).

A partir de allí, Martín Peris (2008, p.5) entiende por actividad toda acción que realiza el alumno como parte del proceso instructivo que sigue, ya sea en el aula o en cualquier otro lugar. Como unidad básica de actuación y de programación dentro de la clase, es el elemento esencial de la metodología por ser conductas que se producen en un contexto controlado, es decir en unos límites espaciales y temporales concretos, en un medio y con unos recursos determinados, con arreglo a un patrón predefinido de lo que se ha de realizar y por medio de la interacción entre los elementos físicos y las pautas de conducta (Yinger, 1979) (citado por Núñez, 2002a, p.116).

Sánchez (2004, p.109; 2009, p.122) puede observar entonces que una actividad de aprendizaje consta de cuatro elementos esenciales: el objetivo que se persigue mediante la operación, el procedimiento o estrategia mediante la cual se pretende lograr el objetivo marcado, el tiempo requerido para lograr el objetivo y los recursos que se precisan para poner en práctica la actividad, los cuales vienen exigidos por el objetivo fijado y la estrategia aplicada.

Existe una extensa variedad de actividades de aprendizaje. Si nos referimos otra vez a Sánchez (2004, p.109), no hay una sola tipología de actividades; los resultados de una ordenación sistemática de las mismas serán ligados a la perspectiva desde la cual se lleve a cabo el análisis. Podría ser desde: a) su valor comunicativo, b) su inserción en el esquema organizativo de la clase, c) su relación con cada una de las cuatro destrezas lingüísticas, o d)

su relación con los objetivos gramaticales que persiguen. La poca relevancia de tales catalogaciones en este trabajo nos mueve, sin embargo, a ceñirnos a una taxonomía general y de tipo transversal siguiendo a Martín Peris (2008, pp.7-20) en su *Diccionario de términos clave de E/LE*.

Tipos de actividades	Definición y características
Actividades de práctica controlada	Los alumnos siguen con cierta fidelidad un texto o unos modelos lingüísticos; el profesor controla el grado de corrección. Basadas en la repetición, son poco significativas y motivadoras.
Actividades de práctica libre	Los alumnos producen de modo creativo los conocimientos o destrezas presentados y practicados previamente. Basadas en vacíos de información, ofrecen más libertad al alumno y buscan la atención al significado y la fluidez.
Actividades posibilitadoras	También llamadas tareas capacitadoras, se realizan en el marco del enfoque por tareas como fases preparatorias de la tarea final.
Actividades de la lengua	Según el <i>MCER</i> , aquéllas que las personas realizan con el lenguaje natural en su interacción con otros en un medio social, en una serie de situaciones y circunstancias diversas con el propósito de alcanzar unos objetivos concretos. Se pueden realizar dentro o fuera del aula.
Actividades y estrategias de comprensión	Se realizan para desarrollar la comprensión auditiva o lectora.
Actividades y estrategias de expresión	Se realizan para desarrollar la expresión oral o escrita.
Actividades y estrategias de interacción	Dos o más alumnos se van turnando en sus papeles de emisor y receptor y van construyendo conjuntamente una conversación o un texto escrito, mediante la negociación de significados.
Actividades y estrategias de mediación	El usuario no expresa sus propias ideas, sino que actúa como intermedio o mediador entre otras personas que no pueden comunicarse directamente, ya sea en la lengua oral (interpretación) o en la escrita (traducción).

Tabla 8. Tipología de las actividades de aprendizaje

Según la teoría de la lengua y de su aprendizaje en la que se apoyan, los métodos y enfoques privilegian en su desarrollo un tipo particular de actividades. Pero además del

método o enfoque didáctico en el que se enmarca, la elección de un tipo concreto de actividades depende de otros muchos factores, tales como el nivel de lengua de los alumnos, el momento del curso o de la clase, el lugar donde se realiza la actividad (en el aula, en el laboratorio, fuera del centro docente, etc.), el propósito de la actividad (presentar contenidos, ampliar vocabulario, desarrollar estrategias de comunicación, etc.) o las destrezas que predominan (Martín Peris, 2008, p.5).

Así, en consonancia con la pretensión de abarcar todos los aspectos internos y externos de la lengua y tener en cuenta los intereses, las necesidades y las características individuales de los alumnos, el enfoque comunicativo ofrece un abanico más rico y variado de actividades para la clase. En la aplicación de este enfoque, Littlewood (1981) (citado por Richards y Rodgers, 1998) distingue entre las *actividades de comunicación funcional* que ponen al alumno en situación de comprender la lengua para resolver problemas concretos y las *actividades de interacción social* que suponen un intercambio entre dos o más personas y se plasman en sesiones de conversación, discusión, o simulaciones, etc.

En la enseñanza del español en Costa de Marfil se puede observar un predominio general del primer tipo de actividades pese a la existencia de rúbricas como “En parejas” o “En grupos” en el esquema de clase. Este aspecto se acentúa algo más en los niveles iniciales donde, evidentemente, el escaso conocimiento de la lengua meta por los alumnos no les permite desenvolverse cómodamente en una interacción comunicativa. En estos niveles en general las destrezas de producción (hablar y escribir) suelen ser más problemáticas que las de recepción (escuchar y leer) por lo que supone aprender una LE en un contexto formal. Parece deseable, pues, que además de tener el profesor mucha paciencia y flexibilidad con ellos a la hora de desarrollar actividades de expresión, les proponga materiales diversos y amenos para que las actividades de recepción, como ocasiones de descubrir la lengua y su funcionamiento, se aprovechen al máximo.

2.5.5. Tipos de interacción en el aula

En la teoría de la comunicación se entiende por interacción un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más interlocutores que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales (Martín Peris, 2008, p.281). La lengua sirve para interactuar en la sociedad y, en principio, no se puede aprender de otra manera que interactuando, si el objetivo del aprendizaje es un uso efectivo de lo que se

aprende en la clase. El aula de LE se convierte de este modo en un laboratorio, una microsociedad encargada de preparar al alumno a desenvolverse exitosamente con la lengua meta en la sociedad real.

Al tipo de interacción vertical profesor-alumno antes privilegiado por el método tradicional, se tiende entonces hoy a preferir la interacción horizontal alumno-alumno, aunque, claro está, no se puede prescindir de la primera. En el método tradicional el profesor es el principal protagonista del proceso de E/A, la autoridad máxima; es quien sabe, los alumnos son quienes ‘no saben’ y deben aprender, de aquí que, como receptores pasivos, tiendan a desarrollar un aprendizaje individualista (Martín Peris, 2008, p.367; Sánchez, 2009, p.48).

Se entiende por tanto que el docente es el emisor, el alumno el receptor y lo que el docente dice es el mensaje. Esta forma de entender la comunicación ha primado durante años en el ámbito escolar y ha definido el desempeño de profesores y alumnos y la función propia del conocimiento que se comunica dentro del mensaje. (Villasmil, 2004, sp)

Para romper este esquema discursivo rígido, los métodos comunicativos pretenden, por un lado, dar la palabra a los alumnos para que interactúen entre iguales y, por el otro, infundir más democracia en la relación vertical profesor-alumno.

2.5.5.1 La interacción profesor-alumno

La interacción entre el profesor y el alumno es una interacción entre desiguales desde el punto de vista de la edad, de la experiencia, del conocimiento del mundo y del dominio de la lengua objeto. De aquí que el esfuerzo de adaptación necesaria para hacer efectiva la comunicación y el aprendizaje sea una constante preocupación en el primero y resulte aún más decisivo en los primeros niveles si existe entre la lengua fuente y la lengua meta una mayor distancia.

Aunque esta interacción puede realizarse por escrito, lo más habitual es que se basa en lo oral y allí es donde se expresa en toda su complejidad. Según Barranco (SF), el discurso del profesor se caracteriza por la necesidad de verificar la comprensión, la simplificación por niveles, el habla en voz alta y las repeticiones para comprobar la comprensión. Tras analizar grabaciones realizadas en niveles iniciales absolutos de E/LE, el autor ha llegado a la conclusión de que este discurso facilita al aprendiz la reestructuración de su conocimiento

lingüístico en su operación de bricolaje (Licerias, 1996) (citado por Barranco, SF, sp). En otros términos:

La colaboración del profesor, [...], consiste en servir de *feedback*, mediante sus modelos lingüísticos (prefabricados o no) y mediante su interacción con el alumno, interacción que se realiza desde su discurso modificado. Ésta puede ser una de las formas que utilice el alumno para verificar hipótesis. A partir de esta verificación, puede optar por rechazar unas y decantarse por otras. Como consecuencia de ello, habrá transformaciones en su *interlengua*.

Por su parte, Pinilla (1997, pp.438-439) equipara el discurso dirigido por el profesor a los alumnos con el que un hablante nativo dirige a un hablante no nativo; le encuentra, pues, las siguientes características: la presencia de frases más cortas, frases más simples desde el punto de vista gramatical; el escaso uso de léxico abstracto, una pronunciación más clara, esquemas de entonación exagerados; es más lento y, generalmente, en un tono de voz más alto, la denominada voz pedagógica, etc.

Otra característica de este discurso, más acusada según el autor en niveles elementales en los que la escasa competencia de los estudiantes acentúa la simplificación del discurso por parte del profesor, es que es más “regular” desde un punto de vista gramatical por evitar expresamente las irregularidades y las excepciones a las reglas.

En paralelo con este discurso prefabricado, la interacción del profesor con el alumno está basada en unos esquemas discursivos concretos que no reflejan todos los modelos que se producen en situaciones comunicativas fuera del aula (Pinilla, 1997, pp.142-143):

- las paráfrasis (descripciones, aproximaciones o ejemplificaciones),
- las acuñaciones léxicas de nuevos términos, ya sea partiendo de la L1 o de la interlengua del estudiante,
- el recurso a palabras o expresiones de la L1,
- el recurso al lenguaje no verbal o mímica.

El discurso del profesor en el aula se elabora en colaboración con los alumnos y responde a un esquema discursivo determinado que se corresponde con una de sus características más notorias: el uso de preguntas. En el desarrollo diario de las actividades el profesor pregunta, el alumno responde o solicita ayuda, el profesor le contesta o le facilita la información requerida. De acuerdo con este análisis de Pinilla (1997), podríamos representar de la manera siguiente el esquema discursivo de la interacción profesor-alumno:

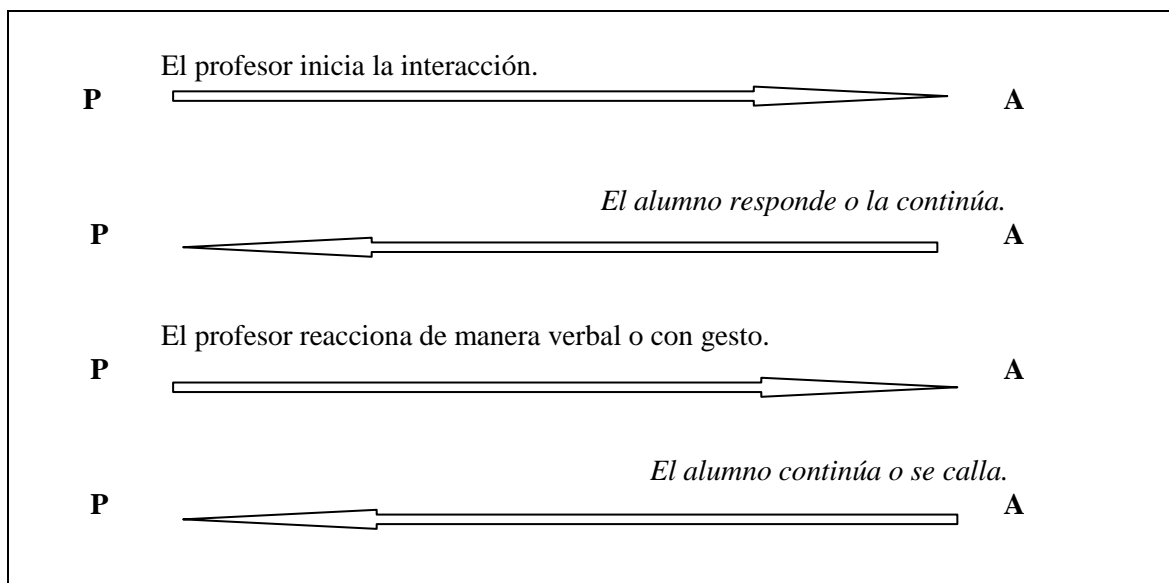


Gráfico 2. Una representación de la interacción profesor-alumno

Es cierto que en este tipo de interacción, y por razones muy fáciles de adivinar, el profesor suele ser el que más habla; el uso de la lengua por el alumno consiste más en estar expuesto a un *input* más o menos comprensible que en producir *output*. De hecho, el tipo de preguntas que el profesor usa mayoritariamente en el aula, y sobre todo en niveles iniciales, son preguntas cerradas, diseñadas para aceptar sólo una respuesta posible de tipo sí o no o resumible a una palabra (nombre, pronombre, adjetivo, etc.) o a un gesto sencillo (movimiento de la cabeza para afirmar o negar). En opinión de Pinilla (1997), esta preferencia por las preguntas cerradas se puede deber a tres razones: obligan a intervenir al estudiante en la conversación, en un marco controlado que le da cierta seguridad; contienen una proposición completa que el estudiante solamente tendrá que afirmar o negar; y aseguran más al profesor de la comprensión del estudiante.

Pero si nos situamos en la cultura marfileña como parte integrante de cierta cosmovisión africana, nos podemos dar cuenta de que el hecho de ser el profesor quien más habla en su relación con el alumno tiene una explicación sociocultural además de la puramente lingüística y del carácter cerrado de las preguntas. Somos todavía de una cultura en la que el silencio sigue preciándose como símbolo de respeto y buena educación tanto en el niño como en la mujer. Así las cosas, el alumno no debe hablar “mucho”; tiene que contestar sí o no y obedecer si hace falta. Es muy posible, a nuestro criterio, que este peso de la cultura y de las costumbres actúe a menudo como fuerza inhibidora en el alumno principiante, y más

aún si es una chica. Sólo en la actitud del profesor y en el ambiente que cree y mantenga en el aula se podrían encontrar posibles respuestas a este aspecto del problema.

Sobre los otros aspectos, Pinilla (1997) y Solsona (2008) llaman la atención sobre el peligro de una excesiva simplificación que podría anular o, por lo menos, debilitar la efectividad del aprendizaje. Según esto, el profesor no debería recurrir sólo a las preguntas cerradas ya que, fuera del aula, en una conversación normal, los alumnos tienen que responder a preguntas cerradas y a preguntas abiertas. También hace falta introducir cambios de orden en los esquemas discursivos para que el alumno se acostumbre a iniciar la interacción y no solamente a seguirla. Porque el uso de la LE por el docente no se entiende como un *one man show* pedagógico sino como una voluntad constante de entablar con el alumnado una comunicación efectiva y favorecedora del aprendizaje.

2.5.5.2. La interacción alumno-alumno

La interacción alumno-alumno es el lugar por excelencia del trabajo colaborativo o cooperativo, entendido por Casal (SF, p.104) como un conjunto de técnicas de E/A que se utilizan en el aula con el fin de promover la cooperación entre el alumnado, aumentando al mismo tiempo el rendimiento académico y la motivación. Porque, a través de una interacción estructurada por el profesor, los alumnos se ofrecen ayudas pedagógicas, inmersas en interacciones que permiten la personalización y el ajuste de las acciones al llevarse a cabo en pequeño grupo o en pareja (Duran, 2011, p.11).

El aprendizaje cooperativo se apoya en tres pilares teóricos básicos: la importancia de la interacción social basada en el pensamiento del psicólogo ruso Vygotski, que afirma que aprendemos en sociedad (nuestra familia, nuestro grupo de amigos o compañeros de colegio o trabajo); la importancia de la interpretación individual del conocimiento según la cual el aprendizaje es un proceso personal que implica un esfuerzo en el individuo y al que van ligados aspectos tales como la ansiedad o la autoestima; y la importancia de la construcción activa del conocimiento según la cual el conocimiento no es sólo información, sino también experiencia (Casal, SF, pp.104-105): se aprende mejor haciendo.

En opinión de Navarro Romero (2010, p.118) que se apoya en una investigación realizada por Kuhl (2004), el factor de interacción social es muy importante ya que la conclusión obtenida por esta investigadora fue que simplemente ver la televisión o escuchar

un audio no muestra un aprendizaje fonético. De ahí que la interacción sea esencial en los procesos de aprendizaje, no sólo porque se perfeccionan las distintas habilidades lingüísticas, sino porque entran en juego factores sociales que potencian el desarrollo cognitivo.

El aprendizaje cooperativo se materializa en trabajos en grupos o en parejas. En palabras de Kellal (2009, p.196), fomentar la interacción oral entre alumnos mediante actividades en grupos les ofrece, por una parte, más oportunidades para poner de manifiesto una capacidad de interacción y producción más intensa en la medida en que los individuos en situación de grupo (o en pareja) se comprometen en unos procesos de cooperación que les permiten compartir conocimientos; y por otra parte, desarrollar procesos de reflexión sobre la lengua objeto que se plasman en repeticiones, reformulaciones y comentarios que potencian el aprendizaje.

Según este autor, este tipo de actividades permite a los alumnos trabajar todas las destrezas, ya que los instrumentos a los que recurren los participantes en grupo pueden ser orales y escritos, quinésicos y proxémicos. Dependiendo de la tarea a realizar, los participantes usarán el código escrito principalmente o complementario de la oralidad.

Otro dato importante a tener en cuenta y aludido en páginas anteriores es la alternancia de lenguas propia de los trabajos en pequeños grupos. Entre alumnos debutantes, es cierto que el recurso a la LM será más frecuente, pero no por eso el objetivo de usar la lengua meta no se alcanza. Al igual que Kellal (2009, p.193), entendemos esta alternancia de código como un marcador de contraste entre la puesta en palabras de la tarea y la negociación de la actividad o la reinterpretación de la instrucción.

En opinión del especialista, este fenómeno muestra que los participantes proyectan en el trabajo en grupo dos marcos: a) la tarea propiamente dicha en la que, la mayoría del tiempo, la lengua utilizada es la lengua meta; y b) la negociación de lo que se tiene que hacer donde la LM tiene mayor protagonismo. En otros términos, los alumnos hablan y piensan en su L1 para realizar la tarea en la L2. Es necesario, en efecto, que el profesor tenga presente el nivel de lengua de los alumnos y se centre en las competencias lingüísticas relacionadas con él para no esperar de alumnos noveles una prestación fuera de su alcance en un trabajo en grupos o en parejas. No se puede pedir peras al olmo, dice el refrán; Abad (Abad y Toledo, 2006) llama

justamente la atención sobre las posibilidades comunicativas de un alumno principiante de E/LE⁵³.

El desempeño del hablante de un nivel principiante se caracteriza por una comunicación mínima basada en vocabulario memorizado simple y concreto que sólo le sirve para desenvolverse en situaciones donde operan fórmulas de cortesía y se formulan preguntas con expresiones aprendidas. En este nivel el vocabulario cubre la necesidad básica de identificar a miembros de la familia y objetos de uso básico. De ninguna manera el hablante combina elementos que demuestren algún tipo de frase personalizada. (p.138)

En su artículo “Interacción oral y aprendizaje de lenguas extranjeras”, Escobar (SF, pp.24-27) parte de las tesis interaccionistas sobre la importancia de la conversación en parejas para comparar la interacción profesor-alumno con la interacción alumno-alumno. El objetivo es poner de manifiesto las virtudes de este último tipo de interacción en cuanto a un uso más activo de la lengua meta por los alumnos, que redundará naturalmente en un mayor aprendizaje.

Según dichas tesis, en efecto, “la interacción aprendiz-aprendiz crea condiciones favorables para la adquisición de una LE ya que empuja a los aprendices a negociar el significado mediante demandas de clarificación, confirmación y repetición.”

La interacción aprendiz-aprendiz se separa de los modelos más comunes de interacción profesora-alumno, en los que el segundo da por descontado que la producción de la primera es correcta tanto en el significado como en la forma empleada. Este hecho suele hacer disminuir la atención hacia lo que la profesora está diciendo, en parte porque él no puede contribuir a la mejora del enunciado y en parte porque, bajo la presión del que se sabe evaluado, necesita concentrar toda su atención en pensar qué dirá él a continuación. (Escobar, SF, p.26)

Acudiendo luego a varios autores, Escobar (SF, pp.26-27) enumera los beneficios del trabajo en parejas en los siguientes puntos:

- En la discusión por parejas el aprendiz puede expresar sus propios significados, tiene necesidad de decir cosas y se esfuerza en encontrar la forma de decirlas, lo cual le lleva a experimentar con la lengua y a arriesgarse más (Nussbaum, 1998).
- En la interacción alumno-alumno, el hablante puede, sin riesgo, hacer esperar al interlocutor, ayudarlo y poner en entredicho sus enunciados (Bygate, 1988), a diferencia de lo que ocurre en la interacción profesor-alumno, en la que prácticas de este tipo podrían ser percibidas como un reto a la autoridad del profesor.

⁵³ El lector encontrará en el Anexo 7 (p.471) una descripción casi exhaustiva del Nivel A1 de referencia correspondiente a los alumnos principiantes de LE.

- Entre compañeros cometer errores no es algo terrible. Los dos miembros de la pareja son conscientes de su común falta de competencia (Varonis y Gass, 1983) y el posible error queda entre los dos aprendices, lo cual es menos intimidatorio que cometerlo delante de toda la clase. Esto favorece la conversación exploratoria propia de la interacción por parejas, en la que los alumnos exploran sus recursos al máximo sin el temor de recibir la reprobación del profesor (Barnes, 1976).
- La interacción profesor-alumno no es suficiente para que se produzca aprendizaje porque en este tipo de interacción es el profesor quien planifica la conversación. En la interacción alumno-alumno el aprendiz se ve obligado a ensamblar frases para producir significados. La interacción alumno-alumno posee la dimensión crucial de planificación conjunta del discurso (Bygate, 1988).
- En el mismo sentido, Nussbaum, Tusón y Unamuno (1999) detectan la diversidad de estrategias comunicativas que utilizan los alumnos para evitar los problemas, a las que denominan estrategias de rodeo y que son indicadores de solidaridad y de una finalidad común en la resolución de la tarea.
- Este tipo de conversación les permite además convertirse en "propietarios" del conocimiento, de forma más activa e independiente (Long y Porter 1985; Barnes y Todd, 1978).
- DePietro, Matthey y Py (1989); Donato (1994), LaPierre (1994); Swain (1995, 1998); y Nussbaum (1999), hallaron que el trabajo en parejas favorece la reflexión metalingüística explícita de los aprendices ya que los alumnos se esfuerzan en encontrar de forma cooperativa solución a los problemas que se les presentan durante la realización de tareas significativas.
- La conversación entre pares nos da información sobre los procesos de aprendizaje que los alumnos ponen en funcionamiento. Esta información facilita que el profesor pueda llevar a cabo una intervención pedagógica más eficaz y ajustada a las necesidades de sus alumnos (Donato y Lantoff, 1990; Arnó, Cots y Nussbaum, 1997).
- Por último, es evidente que organizar la clase en parejas que conversan en la lengua meta acarrea un considerable aumento en la cantidad de lengua que cada alumno tiene oportunidad de producir y escuchar de forma personalizada, si la comparamos con la cantidad de lengua que produciría en una clase tradicional en la que los alumnos interaccionan uno a uno con el profesor.

En efecto, si la interacción profesor-alumno es imprescindible en el aula, es innegable que en una clase de más de cincuenta individuos, que es el efectivo más habitual en Costa de Marfil, no implica tanto a cada discente como la interacción alumno-alumno, de aquí el necesario recurso a este tipo de interacción como complementario del primero hacia la consecución de un aprendizaje efectivo del E/LE. Estaríamos así en un modelo de clase “globalizada” que, en opinión de Sánchez (2004, p.24), sería el mejor remedio posible para trabajar con grupos numerosos (50 o más). Puesto que en grupos de este tamaño no es viable centrarse en cada alumno individualmente, explica el especialista, el hecho de que el profesor “universalice” su docencia la hace más asequible a todos, a pesar de que puedan darse disfunciones individuales.

En las aulas marfileñas protagonizadas por alumnos principiantes, no es frecuente que los profesores organicen actividades de interacción antes de concluir las primeras lecciones (tres a seis semanas). Pero las actividades en grupos o en parejas nos parecen posibles desde el primer día de clase si se quiere hacer más dinámica la presentación de los alumnos para romper el hielo; y también en el aprendizaje de contenidos como los días y los meses, la numeración, las partes del cuerpo o los instrumentos de clase. No hay sin duda mejor manera de inaugurar el curso que hacerlo hablando español en una clase de E/LE, aunque sea simplemente para repetir frases tan sencillas como “– ¿Cómo te llamas? – Me llamo.../ Soy...– Y tú, ¿cómo te llamas? –Yo me llamo/ Yo soy...” Si el alumno se da cuenta de que puede hablar la lengua meta desde el primer día, es probable que aborde el curso con más entusiasmo y optimismo.

2.5.6. Crear y mantener un ambiente grato y motivador

Independientemente del tipo de interacción en que se halle el alumno, una atmósfera de tensión, de desconfianza y temor impide que despliegue todas sus capacidades y se desarrolle como persona. Si el profesor puede motivar o desmotivar a los alumnos (Alonso, 2007, p.11), es porque su actitud hacia la profesión y hacia la lengua meta, sus competencias lingüísticas y pedagógicas, ciertos aspectos de sus características personales y, sobre todo, el clima general que crea y mantiene en la clase pueden estimular o inhibir el aprendizaje. Bocanegra (1997, p.262) entiende, por eso, que además de facilitador y organizador del aprendizaje el profesor de LE es *creador de una atmósfera* de aprendizaje, es decir la

necesidad de motivar y crear el entorno adecuado que anime al aprendiz a desarrollar la lengua además de ofrecerle la oportunidad de tomar cierta responsabilidad en el proceso.

El hecho de que métodos enteros, como los denominados humanistas o humanísticos, se hayan construido sobre la primacía de los factores afectivos y emocionales dentro del proceso de aprendizaje de una LE es clara señal de la atención de la que deben beneficiarse dichos factores. Porque el aula pone en interacción a un profesor y sus alumnos que, como sujetos que son, llegan con una vida y una humanidad total que necesita desplegarse al máximo para optimizar la realización de las actividades, aceptar el proceso de aprendizaje y facilitar la consecución de los objetivos pedagógicos (Djandué, 2010).

Dentro de los factores afectivos que influyen en el desarrollo de una clase la motivación ocupa un lugar central; es una variable de capital relevancia cuando de aprendizaje de LE se trata. Definida como acción y efecto de motivar (DRAE), la motivación es un motivo personal que actúa como motor para impulsar a alguien a realizar una tarea, enfrentar un reto o perseguir y alcanzar una meta concreta. Así lo entiende también López (2005) (citado por Martínez y Crespo, 2007) al asumir que “la motivación es el *motor para la acción* y viene caracterizada por colocar a la persona en predisposición de hacer algo, de alcanzar alguna meta.” (p.2)

En Constantin (2008) descubrimos diferentes formas de motivación dispuestas en pares antagónicos: *motivación positiva/motivación negativa*, *motivación intrínseca/motivación extrínseca* o *motivación cognitiva/motivación afectiva*. Al contrario de la negativa, la motivación positiva impulsa a la realización de la tarea o a la consecución del objetivo fijado; la motivación intrínseca depende de factores internos al individuo mientras que la extrínseca le viene comunicada de fuera por el ambiente en que actúa o por las personas con las que interactúa. En cuanto a la motivación cognitiva, se relaciona con la razón (conocimientos, opiniones, informaciones de todo tipo, etc.) y la afectiva tiene que ver con el corazón (sentimientos, emociones, deseos, etc.).

Para Ryan, Connell y Deci (1985) (citados por Madrid, 1999) la motivación escolar es una mezcla de motivación intrínseca y motivación extrínseca.

En cierto grado, existe un proceso de motivación intrínseca en los alumnos que puede describirse en términos de necesidades innatas de autodeterminación y competencia. Si la clase ofrece estímulos que les interesan a los niños y que desarrollan su competencia en un contexto de "autonomía", se generará motivación intrínseca y aumentará el rendimiento

escolar. En cierto modo, los estudiantes aprenden más cuando se les ofrecen situaciones de enseñanza que les satisfacen. El currículum escolar, con frecuencia, impone u ofrece contenidos y tareas que no interesan a los alumnos y por lo tanto se recurre a procedimientos extrínsecos. (p.30)

Se desprende de lo anterior que en materia de motivación hay lo que el alumno trae consigo como fruto de sus experiencias personales, de sus creencias y expectativas, lo que le proporciona el ambiente educativo como elementos para aumentar o debilitar la motivación intrínseca, y lo que el profesor ha de idear como estrategias para mantenerla en un nivel lo suficientemente alto como para favorecer el proceso de E/A.

La mayoría de las teorías se encuentran en que cuanto mayor es la motivación, mejor el aprendizaje (Constantin, 2008). Avalando esta tesis, Lirola (citada por Martínez; y Crespo, 2007, p.2) afirma que los alumnos con un alto grado de motivación aprenden antes y obtienen mejores resultados en el aprendizaje de una LE. Esta relación entre motivación y rendimiento es comprensible si consideramos con Madrid (1999) que un alumno motivado se distingue del no motivado por querer hacer y hacer aquellas cosas que se piensa que debería hacer. E identifica como “factores conducentes a deducciones motivacionales la elección entre varias opciones, la constancia en la realización de lo elegido, el nivel de actividad y entusiasmo en el cumplimiento de la tarea y el nivel de rendimiento en la misma como resultado lógico de las primeras variables.” (pp.9-10)

Existen factores capaces de deteriorar la motivación intrínseca del alumno. Madrid (1999, p.31) acude a varios autores para enumerar como elementos debilitadores de la motivación intrínseca las recompensas, la imposición de plazos fijos para las tareas (Amabile, DeJong y Lepper, 1976), las vigilancias estrechas (Lepper; Green, 1975) y las amenazas de castigo (Deci; Cascio, 1972). Por lo tanto, la motivación del alumno será mayor en las clases donde predomine la libre elección de tareas y en las que se fomente el trabajo autónomo, y será menor en las clases donde las actividades de aprendizaje estén estrechamente orientadas, conducidas y controladas por el profesor (Deci, Nezlek y Sheinman, 1981).

Con el cambio de papeles que ha supuesto la enseñanza comunicativa de las LE tanto al nivel del docente como al del discente, la cuestión de la motivación ha cobrado mayor importancia. De modo que a juicio de Bocanegra (1997, p.252), la imagen del docente como *motivador* y *ayudante* es la esencia del profesor de LE; demanda un replanteamiento de labores tanto para profesor como para aprendiz, aunque aún más para el primero que enfoca

su metodología ya no desde la enseñanza sino desde el aprendizaje. Si se desea que el alumno tome más protagonismo en su aprendizaje, entonces necesita algo más que una orden o una consigna del profesor para invertirse totalmente en las actividades que se le propone. Tiene que sentir una real motivación, un fuego encendido en su fuero interno que lo mueva a hacer lo que de él se espera.

Podríamos clasificar en tres categorías los factores que, procedentes del profesor, son capaces de actuar positiva o negativamente en la motivación de los alumnos: los factores que como humano y sujeto el profesor es capaz de controlar, cambiar o adaptar (la metodología que sigue, la elección de los materiales, la planificación de las actividades, su presentación física, etc.); los elementos que puede controlar parcialmente (sus convicciones personales, su temperamento, el ambiente del aula, etc.); y los que no puede controlar por mucho que se empeñe (su aspecto físico, ciertos hábitos profundamente enraizados, el ambiente de la escuela, etc.).

Lo arriba comentado permite pensar, y con razón, que el conocimiento de la materia enseñada no es más que un objetivo entre otros en un proceso global encaminado, en el fondo, a educar al alumno como persona y ciudadano a fin de que se integre armoniosamente en la sociedad en la que le ha tocado vivir. De los más de 50 alumnos que atiendo hoy como docente quizá ninguno llegue a ser profesor de E/LE o traductor, pero serán todos hombres y mujeres, ciudadanos en la sociedad de mañana. En este sentido, y siguiendo a Durkheim (1890, p.38) (citado por Villasmil, 2004), las interacciones comunicativas que establece el profesorado con sus alumnos deben favorecer el desarrollo del pensamiento autónomo. Para ello es necesario reconocer que la acción educativa es transformadora y va más allá de dar conocimientos. La labor del profesorado debe llegar a crear en el alumno un estado interior y profundo, una especie de polaridad del alma que le oriente en un sentido definido no sólo durante la infancia, sino para la vida entera.

Desde esta perspectiva, el aula como lugar para aprender y aprender a aprender se entiende también como lugar para vivir y aprender a vivir. Lara (2010, p.11) considera que las aulas son espacios vivos en los que profesor y alumno son los que dan vida a las experiencias surgidas a diario. El alumno se encuentra fuertemente sometido al poder material y a la influencia moral del profesor (Fernández Enguita, SF); este último, como quien dirige y organiza la vida en su clase, precisa ser también el primer proveedor de este halo de humanidad y afectividad sin el cual ni él ni los alumnos pueden invertir todo su ser y estar en

el proceso (Djandué, 2010). Le toca infundir un poco de humor y buen humor en una relación entre desiguales, porque el humor, como afirma Carretero (1997) (citado por Cruz, 1999, p.59), ayuda a disminuir el nivel de ansiedad de los estudiantes, condición indispensable para el aprendizaje de L2.

Creemos profundamente, coincidiendo en ello con Magos (2008), que enseñar y aprender pueden ser también sinónimos de gozo, de alegría, de contento.

Nuestro trabajo podría ser un momento de relajación y gozo; una oportunidad para promover la convivencia, la armonía, la colaboración entre los alumnos y el [profesor]. Esto no significa que el trabajo no se tome en serio o que la disciplina (en el sentido de hacer las cosas en el lugar preciso, en el momento correcto y con la técnica adecuada) se altere. Ser profesional como [profesor] o como estudiante no riñe con la alegría. (pp.538-539) (Los corchetes son nuestros)

Se puede impartir los contenidos previstos en el tiempo previsto, evaluar correctamente a los alumnos y echarles las debidas tareas; pero los que aprenden como el que enseña son personas antes de ser alumnos o profesor. Así que no sólo viven de “pan” sino también de amistad, de respeto, de broma, de apreciación, de felicitación, de consejos, de juegos y de todo aquello que, sin ser objetivamente la lengua a aprender, contribuye fuertemente a su asimilación. En una clase de LE se puede cantar, jugar, recitar un poema, hacer teatro, escuchar música, bailar, ver una película, debatir, colgar carteles o pósteres, dibujar, etc., todo ello usando la lengua objeto y explorando la cultura meta (Djandué, 2010).

La educación, dicen oportunamente Castillo y Cuberos (2004, p.155), tiene más de arte que de ciencia. Es de suponer que sea una actividad en la que la flexibilidad, la comprensión, la empatía y una personalidad alegre pueden ayudar más que la rigidez y la intransigencia. Bestard (1994, p.92) puede afirmar por lo tanto que las técnicas y actividades propuestas para el desarrollo de tal o cual método de enseñanza, si bien útiles desde el punto de vista metodológico, sólo resultan eficaces si son llevadas a cabo por un profesor hábil y dinámico.

De lo hasta aquí expuesto el objetivo es hacer que el alumno esté a sus anchas y motivado en el aula y no tenga miedo a participar –oralmente sobre todo– en las actividades, lo cual aumentará su aprendizaje de la lengua meta en armonía con su crecimiento personal como ser humano y social. El profesor de LE dispone de un abanico bastante amplio y variado de técnicas o estrategias para poder alcanzar parcial o totalmente este objetivo. Pero

los primeros recursos han de encontrarse en su misma persona, esto es, su actitud hacia la profesión docente, hacia la lengua que enseña y hacia la los alumnos que aprenden (Djandué, 2010), porque los sentimientos y las concepciones alimentan siempre los discursos y nos orientan en nuestras actuaciones. Luego vienen las diversas competencias lingüísticas o pedagógicas que tenga el docente y los materiales que haya a su alcance.

Citando a López (2005, p.30), Martínez y Crespo (2007, pp.2; 5) piensan que el docente ha de ser capaz de tomar decisiones y actuar de tal manera que consiga motivar al estudiante hacia un aprendizaje dinámico y participativo, siempre tomando como referencia las características del grupo de alumnos con los que se trabaja. En lo que respecta a la personalidad del profesor, destacan aspectos como la pasión por la asignatura, la preparación profesional y pedagógica del profesorado, así como su cercanía con respecto al alumno.

En cuanto a Lorenzo (2004, pp.319-322), señala como *macroestrategias motivacionales en el aula de L2* las siguientes actuaciones en el profesor:

- transmitir un ejemplo de compromiso con la disciplina y asumir los objetivos de la enseñanza;
- crear una atmósfera relajada en el aula;
- presentar las actividades de forma ordenada, con objetivos definidos y graduados a los niveles de los alumnos;
- hacer las clases interesantes;
- promover la autonomía en el aprendizaje; y
- familiarizar a los alumnos con la cultura de la L2.

Madrid (2004, p.43) concreta aún más y propone como formas de motivar a los alumnos con poca motivación, acercar las actividades a los intereses personales (letras de determinadas canciones populares, instrucciones de determinados aparatos que les llama la atención, títulos y reseñas de películas, etc.), uso frecuente de juegos lingüísticos, presencia de nativos para que motiven el aprendizaje de la LE.

Aunque los haya para todas las edades y niveles de aprendizaje, los juegos didácticos en general son muy apreciados en los primeros años de estudio de la lengua, donde los alumnos suelen llegar con una fuerte motivación intrínseca como es el caso en Costa de Marfil a la hora de comenzar el estudio del español, y donde el profesor tiene que buscar siempre estrategias para, si no aumentarla, mantenerla en su nivel inicial. Para Cruz (1999,

p.59), además de facilitar o al menos hacer más grato el aprendizaje, los juegos ofrecen ventajas obvias frente a los ejercicios tradicionales:

- Nos dan pie a introducir una gama de temas muy variada y a la vez, sirven para practicar algún aspecto concreto sin que los alumnos lo perciban como tal: estructuras gramaticales, ejercicios fonéticos específicos, vocabulario o puesta en contacto con la cultura de los países...
- Cualquier elemento que rompa la monotonía de las clases es bien recibido por parte de los estudiantes, con lo que pueden emplearse tanto para iniciar la clase y mantener la motivación, como para renovar la energía de los alumnos en un momento dado antes de pasar a un tipo de enseñanza más formal.
- Constituyen un estímulo importante y hacen que estudiantes que suelen inhibirse en otras situaciones participen.

Además de compartir totalmente estas virtudes didácticas y afectivas del juego, Jiménez Rodríguez (2009, pp.2-3) encuentra que otra de sus ventajas es el desarrollo de algunos “valores” en el alumnado como son el respeto, la motivación, la superación, la responsabilidad, el compañerismo, la iniciativa, la tolerancia, la independencia, la autonomía, la cooperación, la comunicación, la lealtad y la comprensión.

Finalmente, Santos (1995, p.367) se interesa particularmente por la explotación didáctica de canciones en aulas de LE. En su opinión, las canciones son textos breves que usan un lenguaje simple e informal cercano al conversacional y en el que abundan las repeticiones. Su argumento, al igual que su estructura, se suele seguir con mayor facilidad que en el caso de otros textos auténticos. De ahí que parezcan coincidir con el tipo de textos de apoyo que los profesores de idiomas buscamos para nuestras actividades.

Pero como todo material didáctico, su elección ha de ser una selección, es decir ha de obedecer a unos objetivos previamente definidos y respetar ciertos criterios para que su explotación en el aula sea realmente ventajosa. Osman y Wellman (1978) (citados por Santos, 1995, p.368) piensan a este respecto que es necesario responder a siete preguntas previas para seleccionar acertadamente una canción que se desee llevar al aula:

- ¿Se repiten palabras, frases, líneas o estribillos?
- ¿Se puede aprender la melodía con facilidad? ¿Es pegadiza?

- ¿Tiene un patrón rítmico marcado?
- ¿Contiene estructuras lingüísticas útiles?
- ¿Es útil el vocabulario?
- ¿Refleja aspectos de la cultura, costumbres, tradiciones, hechos o épocas históricas que serían de utilidad para los estudiantes?
- ¿Sabes si esta canción ha tenido algún tipo de proyección internacional o ha mantenido algún tipo de interés cultural o se ha seguido escuchando y cantando al mantenerse de actualidad?

Hacer efectivo en el aula un clima de trabajo distendido como el que se acaba de comentar supone una visión más funcional que estructuralista de la lengua y una visión más dinámica que mecánica de su aprendizaje y de la evaluación. Porque tales visiones conllevan una concepción no catastrofista del error en el proceso discente y una gestión más positiva y eficaz del mismo, en la medida en que no desalienta al alumno en sus intentos.

2.5.7. Concepción del error y su gestión en el aula

En términos generales, apunta Fernández López (1995b, p.204), se considera “error” a toda transgresión involuntaria de la “norma”. Para Martín Peris (2008), es “un rasgo propio de la producción oral o escrita de una persona que habla una segunda lengua y que se desvía de los rasgos propios de esa lengua.” (p.212) Santos (2004, pp.392-393) precisa que esa norma de la que se desvía el sujeto que aprende incluye tanto aspectos propiamente lingüísticos, como aquéllos que afectan a la adecuación al contexto o a las normas socioculturales de la comunidad en que esa lengua es vehículo de comunicación.

La experiencia cotidiana nos lleva a constatar con García-Heras (2004) que “la comisión de errores es inherente al proceso de aprendizaje, aunque tengamos el alumno más atento y el mejor profesor que enseñe de la forma más clara y dé al alumno gran cantidad de oportunidades para aprender.” (p.5) Abogar por el uso de la lengua meta en aula, y especialmente en el primer estadio de aprendizaje, supone por tanto una actitud flexible ante un fenómeno cuya concepción actual contrasta radicalmente, de todas formas, con la que fue propia de los métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

2.5.7.1. La evolución de la concepción del error

Lo más frecuente desde hace unos decenios es oír afirmaciones tendientes a desdramatizar de una manera radical la comisión de errores en la clase. La que mentamos a continuación remonta a los años 90, y es de Ferrán Salvadó (1990, p.288) (citado por Bazzani, 2009):

Las incorrecciones en las que incurren los aprendices al expresarse en una L2 no son en absoluto intencionadas. A nadie le gusta cometer errores, y con menor motivo si estos errores ofrecen una imagen negativa de la persona que los produce. El hablante intenta hacer un uso lo más correcto posible cuando se expresa en una L2. Sin embargo, al comparar su producción con el lenguaje que un hablante nativo hubiese empleado, se observa un cierto número de deficiencias.

Pero la realidad no ha sido siempre ésta. La percepción del error en la E/A de LE evolucionó a la par que la propia trayectoria de las teorías sobre las lenguas y sobre su aprendizaje. Esta evolución conoce globalmente dos momentos: la época del error como algo negativo y sinónimo de fracaso (teorías de corte estructuralista) y la época del error como paso obligado en el proceso de aprendizaje y parte del mismo (enfoques comunicativos o funcionales).

Siguiendo a autores como Díaz Lazo (SF), Alba (SF), Vázquez (1992) y Bazzani (2009), son las teorías conductistas las que se declaran enemigas del error en los años 40 y 60 del pasado siglo y plantean la necesidad de evitarlo a todo costo; la teoría chomskiana del cognitivismo a partir de la cual se busca la causa de los errores en las influencias perniciosas de la LM dará paso al Análisis Contrastivo. Se pretende anticipar con tales estudios (confrontación pormenorizada de la lengua de partida y de la lengua meta) los errores que puede cometer el alumno. En la década del 70 surge el Análisis de Errores y se abandona el campo teórico de la comparación abstracta de lenguas para acercarse al campo práctico de lo que ocurre realmente en la clase. Por lo tanto,

...se pasa de las predicciones desde el plano de la abstracción [...] al espacio real y concreto de las producciones de los discentes, con el objeto de obtener datos empíricos que favorezcan la explicación de los errores en el proceso de adquisición y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Asimismo, el error pasa a ser considerado como parte del proceso de aprendizaje y surge la idea de que puede utilizarse con fines didácticos. Como consecuencia de este cambio de perspectiva, el error se erigió en objeto de estudio. (Alba, SF, p.3)

Fue como pasar de una medicina preventiva a otra curativa al constatar que la comisión de errores no era una simple amenaza sino una realidad en el sujeto-aprendiz. Un término que sin duda simboliza mejor este cambio de postura sobre el error es el de interlengua. Sabemos gracias a Baralo (2004b, p.369) que Selinker fue quien propuso este término en 1972 para referirse al sistema lingüístico no nativo de forma específica, diferenciándolo del sistema de la LM del sujeto y del sistema de la lengua meta. El aprendiz, prosigue la autora (2004b, p.373), posee intuiciones de este sistema, que es diferente de la LM (aunque se encuentren en él algunas huellas) y de la lengua meta; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias: cada grupo de aprendices posee, en un estadio de su aprendizaje, un sistema específico.

Antes y después que Selinker, otros investigadores aludieron a esta “lengua propia del aprendiz” en cada etapa de su progreso con diversos nombres, encaminados todos a resaltar sus propiedades: Corder habló así de “competencia transitoria” (1967) o de “dialecto idiosincrático” (1971) y Nemser (1971) de “sistema aproximado”; Porquier (1974) hablará de “sistema intermediario”. Fernández López (SF) identifica tres paradigmas en esa diversidad terminológica: la idea de sistema (competencia, lengua, dialecto, sistema), la idea de evolución (transitorio, aproximado, intermediario) y la idea de especificidad (idiosincrático, del aprendiz). Lo diferenciador de la interlengua, puntualiza la experta, son los errores, pero no sólo, sino toda la producción del aprendiz.

Los errores del hablante no nativo forman entonces parte de su interlengua, es decir del sistema de lengua que emplea cuando interviene en una interacción comunicativa, y son inevitables y necesarios (Santos, 2004, p.407). Según Corder (1967) (citado por Martín Peris, 2008, p.213), tienen una triple importancia: a) si el profesor emprende un análisis sistemático, le permiten saber hasta dónde ha llegado cada alumno en relación con el objetivo propuesto y cuánto le queda por alcanzar; b) proporcionan al investigador indicaciones sobre cómo se adquiere una lengua, así como sobre las estrategias y procesos utilizados por el aprendiz en su descubrimiento progresivo de la lengua; c) le sirven al alumno de ayuda en los procesos de verificación de las hipótesis que hace sobre el funcionamiento de la lengua meta, como un elemento más en los procedimientos de aprender a aprender. Todo ello denota una visión positiva del error y de su gestión, tanto por parte del profesor que debe corregir los errores como del alumno que los comete sin quererlo.

2.5.7.2. La gestión del error en el aula

Es necesario, de entrada, que el profesor adscriba al cambio de mentalidad arriba reflejado para considerar los errores de una forma positiva y no como síntomas de fracaso (García-Heras, 2004), pero también debe hacer que los propios alumnos vean los errores con estos mismos ojos:

Una de las primeras tareas del profesor es crear una actitud positiva en el aula. Desde el primer día de clase es fundamental abordar el tema de cometer errores con naturalidad, como un proceso necesario en la adquisición de una lengua; “tenemos que conseguir que nuestros estudiantes se enfrenten al error sin traumas ni complejos. Lo importante es enseñar que del error también se aprende.” (Picado, 2002) (citado por Muñoz-Basols, 2005, p.2)

La tolerancia hacia los errores debería ser, en principio, el resultado más lógico de nuestro propio recorrido como aprendiz de la lengua que hoy estamos enseñando ya que, como lo recuerda Fernández López (1995b, p.203), todos tenemos experiencia de aprendizaje de una LE y si hemos llegado a aprenderla es a costa de muchos errores. El aula es un lugar de adiestramiento en el que tanto el caer como el levantarse para reanudar la marcha forman parte del juego.

Luego, una gestión óptima de los errores que cometen los alumnos requiere del profesor que esté al tanto de sus causas. Muchos estudios llevados a cabo en el marco del Análisis de Errores han revelado a este respecto varios tipos de factores que constituyen ya una buena base de datos en la que puede apoyarse cualquier profesor, aunque puede ampliarla por sus propias observaciones e investigaciones:

Causas de los errores	Descripción
Distracción	Relacionada con el cansancio físico y mental, con el grado de motivación, el grado de confianza en uno mismo y el nivel de ansiedad.
Simplificación	Tendencia a hacer la lengua meta más simple, eliminando lo que se considera superfluo o poco significativo.
Interferencia	Adopción de formas o estructuras de la LM o de otras LE. El resultado de este fenómeno son los <i>errores interlingüísticos</i> .
Traducción	Caso específico de interferencia que afecta, sobre todo, a locuciones y frases hechas al trasladar literalmente una forma o estructura de la L1

	en la producción lingüística de la lengua meta.
Hipergeneralización y aplicación incompleta de las reglas de la lengua meta	Hipótesis incorrectas o incompletas que el que aprende hace basándose en el conocimiento del funcionamiento de la lengua meta. El resultado de este fenómeno son los <i>errores intralingüísticos</i> .
Inducidos por los materiales y los procedimientos didácticos	Motivados por las muestras de lengua, las conceptualizaciones o los procedimientos empleados en el proceso de aprendizaje.
Estrategias de comunicación	Originados por el mecanismo que el estudiante pone en marcha cuando se le plantea un problema de comunicación.

Tabla 9. Tipología de las causas de los errores del hablante no nativo

Fuentes: Santos (2004, p.406); Díaz Lazo (SF) y López Rodríguez (2007)

Según el nivel de los alumnos y factores relacionados con sus características personales, su LM o las condiciones del aprendizaje, ciertos tipos de errores van a ser más fáciles de cometer o más difíciles de evitar.

En los estadios iniciales donde son naturalmente más numerosos y frecuentes, ocurren generalmente errores de tipo interlingual, esto es, errores cometidos por interferencia de la LM o de otra lengua aprendida con anterioridad; el aprendiz no logra autocorregirse y hay una violación sistemática de las reglas y una gran inseguridad en su aplicación (Díaz Lazo, SF). En Costa de Marfil la proximidad entre el francés y el español hace muy frecuente la comisión de errores debidos a la interferencia de la LM, pero también el alumno sufre en sus intentos la influencia del inglés como LE aprendida antes o al mismo tiempo que el E/LE.

Si seguimos a Fernández López (1995a, p.148; SF), otros tipos de errores masivos en estos niveles son de neutralización de oposiciones, imitación de frases hechas, reducción de las marcas con menos carga semántica, uso de las formas menos marcadas o más usuales, reducción y síntesis de lo que se pretende comunicar, repeticiones que pretenden ser aclaratorias y evasión e incluso abandono.

Detectados e identificados los errores, hay precauciones necesarias a tomar a la hora de corregirlos el profesor para que la corrección aplicada sirva realmente al alumno en su aprendizaje. Se trata de responder a preguntas tales como ¿qué corregir?, ¿cuándo corregir? o ¿cómo corregir? Brooks (1960) (citado por Muñoz-Basols, 2005, p.2) piensa, por ejemplo, que si la corrección se realiza al principio e interfiere en la capacidad de expresión

(interrumpir a un estudiante en medio de una frase), puede destruir totalmente el propósito de consolidar el aprendizaje, de ahí su absoluta ineficacia.

Por consiguiente, para López Rodríguez (2007, p.78), debemos partir de la base de que no es recomendable corregir absolutamente todo y adoptar una postura flexible ante el error. Otro de los aspectos a tener en cuenta es el tipo de actividad que estemos realizando, es decir si con ella buscamos la fluidez o la corrección. También el grado y el nivel de corrección que nos propongamos vendrá determinado, según Santos (2004, p.407), por los objetivos y las necesidades de los alumnos y por los requerimientos del contexto académico en que se lleve a cabo la instrucción; así, el futuro profesor, traductor o intérprete, a modo de ejemplo, deberá contar con un manejo de la lengua que incluya corrección gramatical.

Así pues, en expresión escrita es fundamental que el alumno revise el escrito que ha realizado, labor que se puede fomentar si, en vez de devolverle el ejercicio con las respuestas correctas, realizamos la corrección marcando los errores que detectamos y usando una clave que le dé pistas del tipo de error que ha cometido (T = tiempo, Gr = gramática, Prep = preposición, Ort = ortografía, etc.). En expresión oral, si son actividades dirigidas (practicar un elemento de la lengua en concreto), la corrección se centrará casi exclusivamente en el contenido que se esté trabajando; si son actividades abiertas (crear el alumno un discurso propio y reunir todos los conceptos que ha ido aprendiendo), la corrección puede quedar relegada a un segundo plano ya que lo que importa es la producción y la fluidez (López Rodríguez, 2007, pp.80-81).

Otra taxonomía posible de los errores es la que los clasifica en errores transitorios, errores fosilizables y errores fosilizados, teniendo así en cuenta su grado de cristalización en la interlengua del alumno. Los errores transitorios son los que aparecen como fallos pasajeros en la producción y pueden corregirse con relativa facilidad. Para estos casos, Fernández López (1995a, p.152) propone, entre otros recursos, una motivación continuada del alumno, más riqueza en su exposición a la lengua meta o la práctica de lo que llama la corrección comunicativa, ésta que se realiza “en una conversación normal, cuando somos uno más en la interacción, dando la palabra que falta, retomando una frase, resumiendo una postura, etc. de forma que, sin interrumpir la comunicación, sino por el contrario, se dé la oportunidad de oír, de forma correcta una determinada estructura.”

Los errores fosilizables son los que persisten, ofrecen mayor resistencia y permanecen en sucesivos estadios del aprendizaje. Se refieren a estructuras con especial dificultad para el

aprendiz, dificultad intrínseca, dificultad relacionada con la LM, dificultad percibida por el alumno o dificultad inducida por la metodología (Fernández López, 1995a, p.149). Aunque pueden solucionarse con el mismo proceso que para los errores transitorios, requieren una mayor toma de conciencia y actividades más específicas. Finalmente, y siguiendo siempre a la misma autora, los errores fosilizados aparecen esporádicamente en estadios avanzados por descuido, cansancio, nerviosismo; son autocorregibles y no existe tratamiento didáctico, sino la tolerancia y la comprensión normal que se deriva de esas situaciones.

En cualquier caso, y resumiendo casi con Díaz Lazo (SF), toda reacción estará condicionada por el clima creado en la clase. Al presentarse un error en el trabajo oral son diversas las acciones que puede emprender el profesor: a) no reaccionar; b) indicar que hay un error, pero no proporcionar ninguna información sobre lo que es incorrecto; c) indicar lo que es incorrecto y proporcionar un modelo de la versión aceptable; d) explicar que se cometió un error y hacer que el alumno implicado ofrezca la versión correcta; e) explicar que se cometió un error y hacer que otro alumno ofrezca la versión aceptable si el interesado no lo logra; f) y pedir al alumno que cometió el error que reproduzca la versión correcta; g) proporcionar o hacer que los propios alumnos proporcionen una explicación de la causa por la que ocurre este error y cómo evitarlo.

2.5.8. Conclusión a la segunda parte del estudio

Para definir el marco conceptual de nuestro estudio hemos partido del hecho de que plantear el uso de la LE en el aula equivale también, paralelamente, a reflexionar sobre el lugar que ocupa la LM y el papel que desempeña en el proceso de aprendizaje de un nuevo idioma. Desde esta perspectiva, hemos emprendido un recorrido a través de la historia para exponer el grado de aceptación de la LM en el aula y el rol que le han asignado diferentes métodos y enfoques en su desarrollo.

MÉTODOS Y ENFOQUES	Puertas abiertas a la LM	Puertas cerradas a la LM	Puerta entornada a la LM
Método tradicional	X		
Método directo		X	
Enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua		X	
Método audiolingüístico		X	
Enfoque natural		X	
Vía silenciosa			X
Sugestopedia			X
Aprendizaje comunitario de la lengua			X
El enfoque comunicativo			X

Tabla 10. Recapitulativo de la atención a la LM

En la parte superior del cuadro, el método tradicional y el método directo han constituido los dos puntos de referencia para todos los otros modelos, sea refutando concepciones y argumentos sea asumiéndolos parcial o totalmente. El método tradicional mira la lengua meta como un objeto de conocimiento a disecar y someter a análisis teórico en la LM de los alumnos. Se parte así de la LE a la LM traduciendo directamente o de ésta a aquélla a través de la traducción inversa. Cuestionando esta omnipresencia de la lengua de partida en el aula, el método directo pretende destronarla sin más y, desde una concepción de la lengua como instrumento que sólo se domina usándolo, propiciar que el alumno adquiriera el nuevo idioma como adquirió su LM.

Entre un extremo y otro, la del enfoque comunicativo no es una postura tan central como puede parecer a simple vista. En el fondo, esta metodología se presenta más como una relajación del planteamiento del método directo que como una edulcoración de los supuestos del método tradicional, sobre la base del convencimiento de que el uso de la LE es muy útil para su aprendizaje, pudiendo ayudar también a la consecución del objetivo un uso moderado de la LM del alumno.

En una situación de aula monolingüe en la que profesores y alumnos comparten la misma LM existen, en efecto, razones evidentes de diversa índole por las cuales no pueden evitarla durante todo el tiempo. Echa la naturaleza a trote, vuelve al galope, dice el refrán; el uso de la lengua meta se convierte así en una conquista diaria y de minuto a minuto en la que el profesor es siempre quien debe indicar el rumbo a tomar y el camino a seguir.

Hemos pasado así a resaltar algunos aspectos del rol de animador del profesor de LE: la diversificación de los materiales y la variación de las actividades, el fomento de la interacción alumno-alumno y la democratización de la interacción profesor-alumno, la creación de un ambiente grato y motivador y una concepción positiva del error y de su gestión en el aula. Este rol consiste básicamente en exponer a los alumnos a un *input* masivo y comprensible y favorecer que utilicen la lengua meta en las diversas actividades organizadas en el aula, creando y manteniendo las condiciones de aprendizaje idóneas desde el primer día de clase.

Pero no todo depende del profesor en la consecución del objetivo marcado hacia “el ideal de la total comunicación en L2”. En muchos centros públicos y privados marfileños, por ejemplo, las infraestructuras no favorecen el buen desarrollo de las clases en todas las asignaturas en general y especialmente en LE. Hay salas de clase en las que ni existe un enchufe o una bombilla en buen estado. Ni hablar entonces de aulas específicas, debidamente insonorizadas, ambientadas con motivos alusivos a la lengua meta y dotadas de aparatos de reproducción instalados de forma permanente, todo aquello que Martín (2000, p.163) presenta como uno de los requisitos importantes cuando se trata de usar la lengua meta en el aula de LE. No le faltan razones.

TERCERA PARTE

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA



Investigar significa pagar la entrada por adelantado y entrar sin saber lo que se va a ver.

(Oppenheimer, citado por Tapia, 2000)

[...], para que el proceso de investigación en esta disciplina se convierta en una dinámica que implique la reflexión y el análisis entre teoría y práctica, con el fin de alcanzar resultados satisfactorios en el proceso de enseñanza-aprendizaje lingüístico y literario, es necesario que se hallen implicados como agentes de la investigación todos los elementos que intervienen en dicho proceso, especialistas en didáctica, profesores y alumnos, pues ambos pueden hacer importantes aportaciones teóricas y prácticas complementarias e imprescindibles.

(Prado, 2004, p.71)

CAPÍTULO 6

Metodología de la investigación

- 3.6.1. Los objetivos de la investigación
- 3.6.2. La elección del tipo y método de investigación
- 3.6.3. La elección y elaboración del instrumento de la investigación
- 3.6.4. Justificación de los grupos involucrados en el estudio
- 3.6.5. La definición y justificación de las variables
- 3.6.6. La elección y descripción de la muestra
- 3.6.7. La aplicación de las encuestas
- 3.6.8. Las dificultades de la investigación y las cuestiones éticas
- 3.6.9. La codificación, análisis e interpretación de los datos
- 3.6.10. Las condiciones de validez adoptadas

La investigación científica es un trabajo metódico llevado a cabo con la intención de dar respuestas nuevas a ciertos interrogantes o confirmar respuestas anteriores, mejorar una práctica o innovar en un campo concreto de conocimiento.

Mouly (1978) (citado por Cohen y Manion, 2002) la define y la valora en los siguientes términos:

Se concibe mejor la investigación como el proceso de llegar a soluciones fiables para los problemas a través de la obtención, análisis e interpretación planificadas y sistemáticas de los datos. Es la herramienta más importante para avanzar conocimientos, para promover progresos y capacitar al hombre para relacionarse más eficazmente con su entorno, para conseguir sus propósitos y para resolver conflictos. (p.73)

Se habla de investigación educativa cuando estos mismos principios se aplican “a los problemas de enseñar y aprender dentro del marco educativo formal y a la clarificación de los temas que tengan conexión directa o indirecta con tales conceptos” (Cohen y Manion, 2002, p.74). Eco (2007, pp.43-47) entiende que una investigación, sea cual sea la naturaleza del objeto investigado, es científica al cumplir cuatro requisitos básicos:

- La investigación versa sobre *un objeto reconocible y definido de tal modo que también sea reconocido por los demás.*
- La investigación tiene que decir sobre este objeto *cosas que todavía no han sido dichas* o bien revisar con óptica diferente las cosas que ya han sido dichas.
- La investigación *tiene que ser útil a los demás.*
- La investigación *debe suministrar elementos para la verificación y la refutación de las hipótesis que presenta,* y por tanto tiene que suministrar los elementos necesarios para su seguimiento público.

Este último requisito, más que los otros, justifica el presente capítulo como el primero de los cuatro que componen la tercera parte de esta Tesis. En este capítulo volvemos a precisar los objetivos de nuestra investigación, explicamos las elecciones metodológicas hechas y suministramos al lector informaciones de interés sobre la implementación de los métodos y el trabajo de campo realizado en el país de estudio.

3.6.1. Los objetivos de la investigación

Esta investigación pretende:

Objetivo n°1: dar cuenta de la valoración que tiene el uso de la lengua meta entre los alumnos principiantes, los profesores y los formadores del profesorado en Costa de Marfil, país francófono ubicado en la parte occidental de África (Véase Anexo 8, p.472);

Objetivo n°2: llegar a saber las dificultades que tienen los profesores y los alumnos noveles de E/LE para usar el español en clase;

Objetivo n°3: identificar algunos factores favorables al uso del idioma en el curso inicial;

Objetivo n°4: conocer las estrategias que utilizan o pueden utilizar los profesores para hacer efectiva la comunicación en lengua meta con los principiantes absolutos.

Sobre estas bases, y como objetivo final del estudio, propondremos una serie de reformas y estrategias con vistas a incrementar el uso del español tanto en las habilidades orales como en las destrezas escritas en los niveles iniciales de E/LE en Costa de Marfil.

3.6.2. La elección del tipo y método de investigación

De la elección del tipo de estudio que se quiere llevar a cabo depende la formulación del problema y la estrategia de investigación que se va a seguir para encontrar la respuesta, esto es, el diseño de la investigación, los datos que se recolectan, la manera de obtenerlos, el muestreo (Rocha, 2002). Porque los componentes del proceso de investigación son diferentes dependiendo del tipo de investigación y, cuando ciertos tipos de estudios requieren casi naturalmente el método cuantitativo, otros orientan al investigador hacia el método cualitativo.

Existen principalmente cuatro tipos de investigaciones si se agrega a los tres antiguos (estudios exploratorios, explicativos y descriptivos) el tipo correlacional propuesto por Dankhe (1976) (citado por Rocha, 2002). Entendamos por tipos enfoques, es decir diversas formas de plantear u orientar una investigación o un estudio.

- *Los estudios exploratorios*: en pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismos. Por lo general determinan tendencias, establecen ordenamientos, identifican relaciones potenciales entre variables y sirven de base para investigaciones más rigurosas.
- *Los estudios explicativos*: están dirigidos a responder a las causas de los eventos físicos o sociales. Van más allá de la descripción y la correlación.
- *Los estudios descriptivos*: consisten en especificar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno. Buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Miden o evalúan diversos aspectos, componentes o dimensiones del fenómeno a investigar.
- *Los estudios correlacionales*: tienen como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables en un contexto particular.

A juicio de Rocha, todos estos tipos de estudios son significativos y valiosos y ninguno es mejor que los demás. La diferencia para elegir uno u otro enfoque depende del estado de la cuestión respecto al tema que se estudia y del nivel de conocimiento que se quiere alcanzar en relación con el fenómeno investigado. Además, una investigación puede caracterizarse como exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa, pero no situarse únicamente como tal. También ocurre que una investigación se inicie como exploratoria o descriptiva y acabe siendo correlacional y explicativa.

De entre estos diferentes enfoques hemos optado por el descriptivo, y resulta que es el tipo más adoptado en la investigación educativa, porque no trata de lo que va a ocurrir sino de lo que ya ha ocurrido (Cohen y Manion, 2002, p.101). Pero no podemos decir que este trabajo sea una investigación descriptiva pura, porque la diversidad de los informantes da lugar a varios puntos de vista sobre las mismas variables, los cuales vamos comparando o confrontando para sacar conclusiones. Además, el análisis inferencial adoptado para medir la influencia de ciertas variables independientes sobre determinadas variables dependientes es propio de los estudios correlacionales. Se puede hablar entonces de un estudio descriptivo con un fuerte acento correlacional. Los estudios correlacionales, precisa Rocha, miden dos o más variables que se pretenden analizar si están o no relacionadas con el mismo sujeto, y después se analiza la correlación.

3.6.2.1. Un estudio de tipo descriptivo

Citando a Best (1970), Cohen y Manion (2002) aportan una definición de la investigación descriptiva muy similar a la anterior de Rocha. La investigación descriptiva se preocupa de:

las condiciones o relaciones que existen; de las prácticas que prevalecen; de las creencias, puntos de vista o actitudes que se mantienen; de los procesos en marcha; de los efectos que se sienten o de las tendencias que se desarrollan. A veces, la investigación descriptiva se preocupa de cómo lo *que es* o lo *que existe* se relaciona con algún hecho precedente que ha influido o afectado a un suceso o condición presentes. (p.101)

En nuestro caso, como se ha anticipado, el fenómeno a investigar es el uso del español en el primer nivel de aprendizaje del E/LE en Costa de Marfil. Se tratará de describir el estado actual de la cuestión, *prácticas que prevalecen; creencias que imperan, puntos de vista o actitudes que se mantienen*, aspectos que se privilegian, dificultades que se enfrentan a diario, estrategias que se idean, etc.

Acudiendo otra vez a Rocha, deben cumplirse ciertos requisitos básicos en una investigación que pretende ser descriptiva:

- La investigación descriptiva tiene como objetivo dar un panorama, lo más preciso posible, del problema que se estudia.
- Así como los estudios exploratorios se interesan fundamentalmente en descubrir, los descriptivos se centran en medir con la mayor precisión posible.
- El investigador debe ser capaz de definir qué se va a medir y cómo lograr la precisión de la medición.
- En los estudios descriptivos se selecciona una serie de conceptos o variables y se mide cada una de ellas independientemente, para así describir lo que se investiga.
- Aunque se pueden integrar las mediciones de cada una de dichas variables para decir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés, el objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas.
- La investigación descriptiva, en comparación con la naturaleza poco estructurada de los estudios exploratorios, requiere considerable conocimiento del área que se investiga para formular las preguntas específicas que se busca responder.

Por su parte, Cohen y Manion (2002, pp.102-103) describen tres maneras diferentes de diseñar y llevar a cabo este tipo de estudio: estudios longitudinales, estudios transversales y estudios de tendencias o predicciones.

- *Los estudios longitudinales*: son una variedad de estudios que se realiza durante un periodo de tiempo. Se recoge datos sobre un periodo más o menos largo según la duración del estudio.
- *Los estudios transversales*: son aquéllos que se producen como una *fotografía instantánea* de una población en un momento determinado.
- *Los estudios de tendencias o predicciones*: examinan datos registrados para establecer esquemas de los cambios que ya han ocurrido, con el fin de predecir lo que probablemente ocurrirá en el futuro. Los estudios de tendencias a corto plazo tienden a ser más precisos que los análisis a largo plazo.

Nuestro trabajo es un claro ejemplo de estudio descriptivo transversal y, como tal, lleva las debilidades y fortalezas de este diseño. Si bien hemos recogido los datos sobre dos cursos (2009-10 y 2010-11), ello no se ha hecho nunca con la intención de realizar un estudio longitudinal. El objetivo ha sido únicamente una ampliación de la muestra para tener más en cuenta al alumnado del primer curso de secundaria llamado a ser en los próximos años el curso inicial de E/LE en Costa de Marfil.

Comparando los diferentes diseños de estudio descriptivo en cuanto a puntos fuertes y débiles, Cohen y Manion (2002) observan que:

El estudio transversal es un método menos eficaz para el investigador que se preocupa de identificar variaciones individuales de crecimiento o en establecer relaciones casuales entre variables. El muestreo en el estudio transversal es complicado, porque están involucrados sujetos diferentes en cada nivel de edades y pudieran no ser comparables. Otros problemas que surgen por los efectos de selección y por la falta de claridad de las irregularidades en crecimiento, debilitan el estudio transversal tanto como para que un observador deseche el método como un medio altamente insatisfactorio de obtener datos descriptivos excepto con los fines más ordinarios. (pp.105; 108)

Estas críticas plantean como problema de fondo la dificultad de tomar en consideración las diferencias individuales y los factores subjetivos en los estudios transversales para aportar respuestas más precisas y fiables al problema investigado. Estos fallos o debilidades se multiplican cuando, encima, la investigación se arrima al método

cuantitativo, aunque en nuestro caso la introducción de un componente cualitativo aporta ciertas precisiones gracias a respuestas más personales por parte de los informantes.

Dicho esto, y tomando al revés lo que se presenta en Cohen y Manion como una desventaja de los estudios longitudinales, podemos observar que el estudio transversal no conoce la dificultad de la *mortalidad de la muestra*, al no tener el investigador que recoger datos sobre un largo periodo en los mismos grupos. Porque, como se ha notado, durante el curso de un estudio de grupos a largo plazo, los sujetos desaparecen, se pierden o rehúsan una posterior colaboración. Pensamos, además, que sobre el problema o el fenómeno investigado, los resultados de un estudio transversal pueden ser siempre una referencia útil mientras se trate de un grupo social similar al que se investigó, aunque las condiciones nunca son exactamente las mismas.

3.6.2.2. La elección del método de investigación

El paso del enfoque al método es un paso de la teoría a la práctica; todo enfoque investigador se materializa a través de un método. El concepto de método se nutre de las ideas de rigor, coherencia, pasos sistemáticos a seguir en la búsqueda de algo, en la realización de un estudio. Por eso Castro Alonso (1971, p.11) ve en el método el camino más corto para descubrir la verdad. Y por eso Galisson y Coste (1976) (citados por Suso y Fernández, 2002) lo definen como:

une somme de démarches raisonnées basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogiques et répondant à un objectif déterminé. [...] (p.235)

O sea, refiriéndose a la didáctica de las LE, un conjunto de procedimientos razonados basados en unos principios lingüísticos, psicológicos, pedagógicos y que responde a un objetivo determinado. A continuación, precisan que la elección de un método depende de los objetivos que se pretenden alcanzar, de los principios lingüísticos, psicológicos, pedagógicos tenidas en cuenta, de los procedimientos y técnicas más acordes con las opciones teóricas. En su entendimiento, sólo se puede hablar de método cuando existe una adecuación entre los objetivos, los principios, los procedimientos y las técnicas empleadas.

De hecho, la superación de las restricciones positivistas al concepto de método ha generado una multiplicación de los métodos que hace que para todo investigador la elección y la definición del método de investigación que adopta no sea algo sencillo. Tradicionalmente asociado al positivismo como modelo imperante, *método* remitía a los métodos cuantitativos entonces considerados como los únicos rigurosos y científicos de acuerdo con los planteamientos de metodólogos como Campbell y Stanley (1963) (citados por Torres, 2010, p.263).

Hoy *métodos* son “esa gama de aproximaciones empleadas en la investigación educativa para reunir los datos que van a emplearse como base para la inferencia y la interpretación, para la explicación y la predicción” (Cohen y Manion, 2002, p.71). Es decir que los métodos cualitativos son actualmente tan valiosos como los cuantitativos en una investigación científica. En su planteamiento y su desarrollo, este estudio se adscribe al modelo cuantitativo aunque tiene un tono cualitativo en ciertos aspectos. Se presenta de este modo bajo el método mixto que, al combinar ambos modelos, permite aprovechar sendas fortalezas.

3.6.2.2.1. El método cuantitativo

Como se ha anticipado, el método cuantitativo es tributario del positivismo, doctrina inventada por Augusto Comte. El positivismo mantiene que “todo conocimiento auténtico se basa sobre la experiencia de los sentidos y sólo puede adelantarse por medio de la observación y del experimento.” (Cohen y Manion, 2002, p.36) Así pues, el método de investigación cuantitativo surge de las ciencias naturales como campos por excelencia de científicidad, debido a la voluntad de los investigadores sociales de adquirir también un estatus científico (Bonilla y Rodríguez, 2005) (citados por Romero Rodríguez, SF) en el estudio de fenómenos que, en principio, son difícilmente reductibles al rigor de los análisis estadísticos. Porque las realidades sociales y humanas, como las educativas, son fundamentalmente subjetivas, fugaces e intangibles cuando las técnicas cuantitativas se basan en la existencia de una realidad objetiva observable y medible en términos de variables con el uso de los instrumentos adecuados, e interpretable a través del empleo del análisis estadístico (Torres, 2010, p.271).

Ello no ha impedido que el método cuantitativo tenga un fuerte éxito en el ámbito de las ciencias sociales ni que sea en la actualidad el paradigma imperante en el campo de la

investigación sobre la adquisición de las LE (Chen, 2005; Lazaraton, 2003) (citados por Torres, 2010, p.263). Su larga tradición establecida en la investigación social y educativa es la primera razón que explica nuestra opción por este método. Hemos decidido utilizar un método suficientemente puesto a prueba en nuestro ámbito. Otras razones más directamente relacionadas con nuestro tema son el problema de estudio y su planteamiento, la diversidad de los informantes y la imposibilidad material para el investigador de estar durante suficiente tiempo en el país de estudio en el momento ideal para realizar el trabajo de campo.

- *El problema de estudio y su planteamiento*: la recolección de la información para responder al problema investigado y su análisis pueden ejecutarse desde una perspectiva cuantitativa o una perspectiva cualitativa. La primera perspectiva se adecuaba mejor a nuestro interés porque desde el principio, en relación con el problema de investigación, hemos decidido cuantificar, medir y comparar una serie de creencias, valores o elementos ligados al uso de la lengua meta a partir de una muestra amplia y diversa.
- *La diversidad de los informantes*: de acuerdo con lo anterior, hemos querido, como un sello más de validez, involucrar en este estudio todas las personas directamente implicadas en la E/A del E/LE en Costa de Marfil: los alumnos y los profesores de español tanto de la rama pública como de la rama privada de nuestro sistema educativo, y los formadores del profesorado tanto de la Escuela Normal Superior (ENS) como de la Pedagogía. Pero también hemos deseado alcanzar el máximo número posible de informantes en cada componente de la población meta. Sólo la encuesta como instrumento privilegiado de la investigación cuantitativa podía ofrecer tan amplia muestra.
- *La imposibilidad de una presencia prolongada en el país de estudio*: las condiciones de nuestra beca no permiten estar fuera de España durante más de un mes al año. Además, el viaje debe ser durante las vacaciones cuando el periodo de clase es el momento ideal para realizar el trabajo de campo, porque entonces los alumnos y los profesores se encuentran en sus respectivos centros escolares⁵⁴. Pero supongamos que una autorización de la institución permita emprender el viaje, un mes de estancia resulta escasa para un trabajo de campo serio y suficiente. Esta traba administrativa

⁵⁴ Ya antes del mes de junio todos los alumnos sin examen final suelen ir de vacaciones, dejando que sus compañeros de cuarto y último de secundaria y la misma administración escolar preparen los exámenes finales del BEPC y del Bachillerato.

hacía difícil llevar eficazmente a cabo una investigación cualitativa que, por naturaleza, exige la presencia física del investigador en el terreno.

Una característica esencial del modelo de investigación elegido es que el investigador cuantitativo parte siempre de un marco teórico aceptado por la comunidad científica y de donde le han surgido una serie de hipótesis sobre las posibles relaciones esperadas entre las variables que hacen parte del problema que se estudia. Luego colecta la información necesaria derivada de datos empíricos y de los conceptos con los que se han construido las hipótesis conceptuales, para de esta forma poder analizar los datos y contrastarlos con la teoría, comprobando si las hipótesis planteadas se aceptan o se rechazan (Romero Rodríguez, SF). Se trata por lo tanto de un proceso hipotético-deductivo que se inicia con una fase de deducción de hipótesis conceptuales y continúa con la operacionalización de las variables y la definición de los indicadores, la recolección y el procesamiento de los datos.

Podemos afirmar entonces que en su diseño y su desarrollo nuestro trabajo cuadra con los planteamientos cuantitativos y que, por lo tanto, obedece a las siguientes pautas enumeradas por Sarduy (2007) como normas del método cuantitativo.

- Bajo el paradigma cuantitativo se exponen sólo clasificaciones de datos y descripciones de la realidad social o educativa y, en menor medida, se realizan estudios que intentan formular explicaciones.
- El producto de una investigación de corte cuantitativo es un informe en el que se muestre una serie de datos clasificados, sin ningún tipo de información adicional que le dé una explicación, más allá de la que en sí mismos conllevan. En relación con este punto y el anterior nuestro trabajo se conforma más a la excepción que a la regla.
- La investigación cuantitativa se dedica a recoger, procesar y analizar datos numéricos sobre variables previamente determinadas. Estos datos expuestos en el informe final están en consonancia con las variables declaradas anteriormente y los resultados obtenidos van a brindar una realidad específica a la que estos están sujetos.
- La investigación cuantitativa estudia la asociación o relación entre las variables que han sido cuantificadas, lo que ayuda aún más en la interpretación de los resultados.
- La investigación cuantitativa trata de determinar la fuerza de asociación o relación entre variables, así como la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra.

A la hora de mencionar las ventajas de este método, los autores consultados coinciden en que es muy potente en términos de validez externa ya que con una muestra representativa de un total, hace inferencia a éste con una seguridad y precisión definida. Además, con la prueba de hipótesis no sólo permite eliminar el papel del azar para descartar una hipótesis, sino que permite cuantificar la relevancia de un fenómeno. Pero si resultan bastante fuertes en validez externa, los métodos cuantitativos se revelan débiles en términos de validez interna, pues casi nunca se sabe si miden lo que quieren medir. Se sirven de los sujetos del estudio, pero no sacan al máximo toda la información que pudieran necesitar al basarse en los números que arrojan los estudios, sin mediar otros factores (Sarduy, 2007).

De hecho, parece existir en la investigación cuantitativa un culto a la norma o a la forma que hace pensar a Borda (2003, p.77) (citado por Romero Rodríguez, SF) que en este modelo la explicación de la realidad se acomoda a unas reglas rígidas. De aquí que una de las principales críticas que ha recibido el método cuantitativo es que comúnmente lo que pretenden sus seguidores es demostrar que su trabajo es científico y cumple con las reglas de su método en vez de comprender las distintas características que se encuentran en la realidad y que pueden diferir de lo teórico.

3.6.2.2.2. El método cualitativo

Por mucho que cumpla las características del método cuantitativo, nuestro estudio tiene algo de cualitativo, porque la realidad educativa, que es una realidad social y humana, se da como un mundo complejo de subjetividades que, de cierta forma, acaba siempre dictando sus leyes al más positivista de los investigadores cuantitativos. Pero el investigador puede mostrarse rígido e ignorarlas o ser flexible y tenerlas en cuenta. Hemos elegido la segunda opción. Sin embargo, el aspecto cualitativo de este trabajo no es accidental. Se trata más de la introducción voluntaria de un componente cualitativo que de un mero caso de contaminación cualitativa de una investigación cuantitativa.

Desde el principio sabíamos que, se trate de la valoración del uso de la lengua meta, de las dificultades de los alumnos principiantes y de los profesores para usar el español en clase, de los factores favorables al uso del idioma en el curso inicial y de las estrategias utilizadas o utilizables por los profesores para hacer comprensible su enseñanza en LE, existen diferencias tan marcadas a veces entre los actores implicados en el proceso de E/A debido a factores

subjetivos y situaciones particulares que no todo podía ni debía ser números y tablas estadísticas en nuestro estudio. Informaciones directamente proporcionadas por los alumnos, los profesores y los formadores del profesorado podrían ser útiles para explicar los datos estadísticos expuestos o para evaluarlos directamente.

¿Qué es el método cualitativo, cuáles son sus características, a cuál o cuáles de sus planteamientos se adecua este estudio y qué aporta a este trabajo como valor añadido?

En palabras de Denzin y Lincoln (1994) (citados por Torres, 2010):

Qualitative Research is multimethod in focus, involving and interpretative and naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researches study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them. (p.265)

Tratando así de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica, este método cuenta con técnicas especializadas para obtener respuestas de fondo acerca de lo que las personas piensan y sienten. Su finalidad es proporcionar una mayor comprensión acerca del significado de las acciones de los hombres, sus actividades, motivaciones, valores y significados subjetivos (Pérez, 2002, p.118) (citado por Sarduy, 2007). Huelga entonces decir que es un diseño muy diferente del modelo anterior y si ello lo opone radicalmente, explica también que ambos métodos puedan combinarse para responder con más precisión y hondura al problema investigado.

Investigación cualitativa	Investigación cuantitativa
Basado en la fenomenología y en la comprensión de los hechos sociales.	Basado en las ciencias naturales y en la inducción probabilística referida a la estadística.
Observación sin control.	Medición y control.
Tiene en cuenta el aspecto subjetivo de los fenómenos.	Tiene en cuenta solamente los aspectos que pueden ser medibles, observables y cuantificables.
Se enfoca al proceso.	Se enfoca a los resultados.
No generaliza	Realiza generalizaciones.
Mirada global	Mirada particular

Tabla 11. Diferencias sustanciales entre los métodos cuantitativos y cualitativos

Fuente: Romero Rodríguez, T. A. (SF, sp)

- *Basado en la fenomenología y en la comprensión de los hechos sociales:* en los métodos de investigación cualitativos los investigadores no sólo tratan de describir los hechos o fenómenos sociales, sino de comprenderlos mediante un análisis exhaustivo y diverso de los datos y siempre mostrando un carácter creativo y dinámico.
- *Observación sin control:* la investigación cualitativa permite hacer variadas interpretaciones de la realidad y de los datos, porque el investigador va al “campo de acción” con la mente abierta, aunque lleve consigo una base conceptual. Ello hace posible reorientar la investigación si hace falta y captar otros tipos de datos que en un principio no se habían pensado. La propia evolución del fenómeno investigado puede propiciar una redefinición y nuevos métodos para comprenderlo (Sarduy, 2007).
- *Tiene en cuenta el aspecto subjetivo de los fenómenos:* se aprecia que en las investigaciones cualitativas es un hecho sumamente importante el sujeto o las fuentes a investigar. Los resultados están muy en dependencia de las emociones o de los análisis exhaustivos del contenido de las fuentes de información (Sarduy, 2007).
- *Se enfoca al proceso:* los investigadores cualitativos se preocupan por el proceso y no sólo por los resultados o el producto. El proceso, es decir el cómo se llega a los hallazgos descritos adquiere una relevancia extraordinaria en los estudios de naturaleza cualitativa (Bogdan y Blikem, 1982) (citado por Torres, 2010, p.267).
- *No generaliza:* los investigadores cualitativos tienden a analizar los datos de manera inductiva, o sea que intentan comprender profundamente, en una determinada situación social, fenómenos humanos particulares. En cualquier contexto específico se comparten unos mismos significados, creencias y actitudes. Para que un investigador pueda comprender esa realidad social específica primero debe comprender el marco de referencia particular de ese contexto (Romero Rodríguez, SF).
- *Mirada global:* el método cualitativo busca aproximarse a las situaciones sociales de una forma global, acudiendo al contexto en que los hechos ocurren al considerar que éste influye de manera significativa en el comportamiento humano (Bogdan y Blikem, 1982) (citado por Torres, 2010, p.267).

Aunque carece de validez externa y de capacidad de generalización por las características reseñadas y a las técnicas que utiliza, el método cualitativo logra obtener

informaciones ocultas y precisas sobre el fenómeno estudiado. Según Sarduy (2007), se identifican cuatro formas generales de uso de la investigación cualitativa:

- *Como mecanismo de generación de ideas*: identificación y jerarquización de problemas y necesidades en cualquier área del conocimiento.
- *Para complementar un estudio cuantitativo*: en la evaluación de la calidad de planes y programas.
- *Para evaluar un estudio cuantitativo*: evaluación de estudios cuantitativos en los casos de validación de encuestas, para que los resultados no se queden sólo a escala numérica y porcentaje.
- *Como método principal de investigación*: los métodos cualitativos ofrecen un amplio espectro de posibilidades de investigación, mediante la conjugación de varias técnicas.

Las técnicas que suelen utilizarse en este modelo de investigación para la obtención de datos son: la observación directa, la entrevista, la revisión de documentos o análisis documental, los cuestionarios, el estudio de caso y los grupos focales. La combinación de varias técnicas permite que la información obtenida sea más segura y confiable en el momento de la toma de decisiones (Sarduy, 2007).

Así descrito, queda claro que para este trabajo no se ha elegido la investigación cualitativa como método principal de análisis, máxime si se tiene en cuenta que la presencia física del investigador en el campo de estudio es muy importante en este modelo y que nosotros no hemos estado en el terreno para recoger la mayor parte de los datos. Además, el poco tiempo que hemos estado ha sido para aplicar el cuestionario dirigido a los formadores del profesorado y viajar a algunas ciudades para recoger cuestionarios previamente aplicados por otras personas. Ello significa que aparte de las respuestas proporcionadas por escrito por los informantes, no ha habido entre éstos y el investigador ninguna interacción comunicativa acerca del problema investigado, al menos en el momento de la recolección de los datos en el campo.

Por consiguiente, hemos empleado el método cualitativo únicamente de acuerdo con la segunda y la tercera modalidad arriba mencionadas, o sea más generalmente como complementario de un estudio fundamentalmente cuantitativo “para que los resultados no se queden sólo a escala numérica y porcentaje.” Sabido es que la investigación cualitativa evita la cuantificación y que en vez de medir variables, los investigadores cualitativos hacen

registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas (Cabrero y Richart, SF). En el comentario que sigue la enumeración de las técnicas de recogida de la información utilizadas en este modelo de investigación, Sarduy precisa que los cuestionarios ocupan un lugar privilegiado, aunque casi siempre unidos a otras técnicas. Así que la dimensión cualitativa de este trabajo se encuentra a dos niveles esencialmente: en el diseño de los cuestionarios y en la existencia de datos no numéricos y su peculiar tratamiento, exposición y análisis.

3.6.2.2.3. El método mixto o triangulación

La triangulación metodológica es un proceso de contraste entre las técnicas de investigación que permite comparar y completar los resultados de cada una de ellas sobre un objeto de estudio común, con el objetivo de perfeccionar la validez y la fiabilidad del conjunto del trabajo (Marillo, 2006).

La opción por un método cuantitativo flexible que permite la inclusión en el trabajo de datos y conceptos cualitativos desemboca aquí en un estudio de tipo mixto. Este tercer paradigma de investigación ha venido abriéndose camino desde los años 90 y parece existir hoy cierto grado de consenso sobre su validez tras un largo periodo de conflicto entre el paradigma cuantitativo y el paradigma cualitativo (Niaz, 2008) (citado por Torres, 2010, p.272). De este modo, se puede comprender los fenómenos sociales captando sus dimensiones objetivas y subjetivas, al tomar de cada método sus posibles aportaciones. Esta nueva herramienta tiene como beneficio brindar más solidez al proceso de investigación ya que, si el método cualitativo aporta la posibilidad de comprender a fondo los fenómenos sociales, resulta igualmente necesario que cuente con la rigurosidad y credibilidad científica propia del método cuantitativo (Romero Rodríguez, SF).

Marillo (2006) y Romero Rodríguez (SF) citan a autores anglosajones como Denzin (1989), Arias (2000) o Igartua y Humanes (2004) para presentar diferentes niveles y momentos de aplicación de la triangulación en una investigación:

- *Triangulación de datos o de informantes*: se recomienda que la procedencia de las informaciones que se procesan en el análisis no tenga su origen exclusivamente en un punto. El cruce de datos generados por instituciones diferentes permite comprobar la

relatividad de buena parte de la información con la que habitualmente operamos y contrastar la calidad de nuestras fuentes.

- *Triangulación de investigadores*: es necesario contar con un equipo de trabajo que asuma unas funciones de control mutuo para velar por la corrección del conjunto del proceso. La utilidad de esta práctica no se reduce a las técnicas de observación, sino que se puede extender también a las fases de codificación o de análisis de los datos recabados.
- *Triangulación teórica*: apunta a la esfera teórica de la investigación. La pertinencia de combinar diferentes perspectivas e hipótesis generales acerca de un mismo objeto de estudio se deja ver en algunos trabajos de confrontación, evaluando la pertinencia de cada una.
- *Triangulación metodológica*: es entendida como la posibilidad de realizar una triangulación de métodos en el diseño o en la recolección de los datos. Esta triangulación puede ser dentro de un mismo método o entre diferentes métodos. La triangulación dentro del método remite a la combinación de dos o más recolecciones de datos, con similares aproximaciones en el mismo estudio para medir una misma variable.

Este estudio es un caso de doble triangulación. Según la *triangulación de datos o de informantes*, nuestros datos proceden de tres fuentes diferentes y complementarias (el alumnado, el profesorado y los formadores del profesorado). De acuerdo con la segunda modalidad de *triangulación metodológica*, presentamos una investigación cuantitativa con componentes cualitativos, tanto en la recogida de la información como en su análisis e interpretación.

3.6.3. La elección y elaboración del instrumento de la investigación

A la hora de decidir la forma adecuada de recoger los datos sobre la realidad educativa investigada, tanto el tipo de estudio elegido como el método de investigación privilegiado hacen de la encuesta lo más indicado en nuestro caso.

El método descriptivo de estudios de encuesta se basa en la formulación de preguntas a personas que poseen la información y la comunican a través de un cuestionario (Ortega y Madrid, 2009, p.189).

La encuesta es una herramienta típicamente utilizada en los estudios de corte cuantitativo, con el fin de recoger datos, posteriormente analizados a través de un componente estadístico (Torres, 2010, p.271).

Más concretamente, hemos utilizado el cuestionario como único instrumento para la recolección de la información.

3.6.3.1. La elección del cuestionario

Citando a Marconi y Lakatos (1999), Rodrigues, Hoffmann, Mackedanz y Hoffmann (2011) definen el cuestionario como un instrumento de colecta de datos constituido por una serie ordenada de preguntas que deben ser respondidas por escrito y sin la presencia del entrevistador. Es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad y el análisis de los datos del cuestionario permite que la información se comparta por los participantes en la investigación. El uso del cuestionario presenta muchas ventajas pero también inconvenientes.

Sintetizando de Rodrigues *et al.* (2011), podemos observar que, por un lado, la aplicación de un cuestionario permite ahorrar tiempo, viajes, personal y obtener gran número de datos, al alcanzar un mayor número de personas en un área geográfica más amplia. Favorece una mayor libertad y seguridad en las respuestas gracias al anonimato y comporta menos riesgo de distorsión por la no influencia del investigador. Deja más tiempo para responder y en hora más favorable y hace que haya más uniformidad en la evaluación de la información en virtud de la naturaleza impersonal del instrumento.

Por el otro lado, es habitual que sólo un pequeño porcentaje de cuestionarios vuelvan y que cierto número de preguntas queden sin respuestas. Se anula toda posibilidad de ayudar al informante si éste no entiende o entiende mal algunas preguntas, además de que una pregunta puede influenciar la siguiente a la hora de contestarla. Otro inconveniente más grave es que no siempre es el informante elegido quien responde al cuestionario o lo hace con la ayuda de alguien. Finalmente, una devolución tardía puede perjudicar el calendario de trabajo y el desconocimiento de las circunstancias en que ha sido rellenado el cuestionario vuelve difícil el control y la verificación.

Osorio (2001) llama igualmente la atención sobre un hecho al que el investigador se enfrenta muy frecuentemente en la aplicación de un cuestionario, es decir el riesgo de que quien contesta responda escondiendo la verdad o produciendo notables alteraciones en ella debido a lo que se ha llamado “deseo de aprobación social” (Oller, 1981) (citado por Madrid, 1999, pp.81-82). Además, la uniformidad de las preguntas puede ser aparente, pues una misma palabra puede ser interpretada en forma diferente por personas distintas, o ser comprensibles para algunas y no para otras. También las respuestas pueden ser poco claras o incompletas, haciendo muy difícil la tabulación.

Hechas estas aclaraciones, cabe señalar que el tipo de estudio y el método de investigación no sólo recomiendan en nuestro caso el uso del cuestionario como medio para conseguir informaciones, sino que también orientan la formulación de las preguntas planteadas a los informantes. Así es como en la investigación cualitativa se hacen preguntas abiertas, no estructuradas, ni planeadas; cuando en la investigación cuantitativa el diseño del cuestionario parte de la medición de variables y se siguen procesos estandarizados, preguntas estructuradas y previamente planeadas. La combinación de los dos métodos en este trabajo justifica el uso de cuestionarios mixtos, esto es, cuestionarios que comprenden preguntas cerradas y preguntas abiertas.

3.6.3.1.1. El cuestionario cerrado

Se conoce también como cuestionario restringido y se caracteriza por solicitar respuestas breves, específicas y delimitadas. Para poder formular preguntas cerradas es necesario anticipar las posibles alternativas de respuestas (Osorio, 2001; Ramírez y Sandí, 2006).

Las preguntas en un cuestionario cerrado pueden estructurarse proponiendo al informante respuestas dicotómicas (dos alternativas: sí o no, hombre o mujer, etc.) o varias alternativas (elección múltiple). En este caso el sujeto tiene que señalar con una cruz o una raya uno o más ítems en una lista de respuestas sugeridas por el investigador. Si no se puede prever todas las respuestas posibles, conviene agregar la opción “Otro/s” o “Ninguna de las anteriores” según el caso.

Es también muy típico del cuestionario cerrado el uso de la Escala de Likert, un tipo de instrumento de medición o de recolección de datos que consiste en un conjunto de ítems

bajo la forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se solicita la reacción de los individuos. En nuestros cuestionarios se proponen a los informantes que contesten a una serie de preguntas eligiendo entre las opciones *mucho*, *bastante*, *término medio*, *poco*, o *nada*. Y siempre tienen la posibilidad de comentar o justificar sus respuestas.

El cuestionario restringido o cerrado requiere de un menor esfuerzo por parte de los encuestados, limita las respuestas de la muestra, es fácil de llenar, mantiene al sujeto en el tema, es relativamente objetivo y fácil de clasificar y analizar (Osorio, 2001; Ramírez y Sandí, 2006). Al tener de estas ventajas, este tipo de cuestionario no permite al encuestado dar informaciones que quizá hubieran permitido comprender mejor el objeto del estudio.

3.6.3.1.2. El cuestionario abierto

A diferencia del tipo anterior, el cuestionario abierto o no restringido no delimita de antemano las alternativas de repuestas. Solicita una respuesta libre, redactada por el propio sujeto y que suele tener mayor profundidad. Resulta entonces útil cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas o cuando esta información es insuficiente; pero es de difícil tabulación, resumen e interpretación (Osorio, 2001; Ramírez y Sandí, 2006). Coromina, Casacuberta y Quintana (2002, p.139) piensan por ello que las preguntas abiertas resultan más apropiadas para una entrevista y que es aconsejable evitarlas en una encuesta. El tipo de información solicitada en nuestro caso (elementos muy concretos) permitía perfectamente la introducción de preguntas abiertas en la encuesta.

3.6.3.1.3. El uso de cuestionarios mixtos

Al combinar preguntas cerradas y preguntas abiertas, son tres cuestionarios mixtos los que hemos aplicado a los tres grupos de informantes involucrados en esta investigación. La decisión de permitir que los individuos se pronuncien al máximo sobre los diferentes aspectos del problema planteado explica también la presencia en nuestras encuestas de preguntas semicerradas o semiabiertas, aquéllas que permiten hacer comentarios o justificarse tras haber elegido entre diferentes alternativas de respuestas en el marco de preguntas inicialmente cerradas.

3.6.3.2. La elaboración de los cuestionarios

En consonancia con los principios de la triangulación de datos e informantes, hemos diseñado tres cuestionarios para tres tipos de informantes. Lo hemos hecho de tal manera que, cuando era posible, los alumnos principiantes, los profesores de E/LE y los formadores del profesorado se pronuncien sobre las mismas variables o, por lo menos, proporcionen sobre variables diferentes informaciones útiles para completar la descripción y la comprensión del fenómeno estudiado. Nos han ayudado en el diseño de estos cuestionarios modelos ofrecidos por Madrid (1999, pp.101-102) y Aurrecoechea (2002, pp.49-51).

La planificación de un cuestionario implica diseñar un conjunto de cuestiones para comprobar las ideas, creencias o supuestos del encuestador en relación con el problema estudiado. Así pues, toda planificación comienza por la propia reflexión del investigador sobre el problema que constituye el corazón de su estudio; se formula preguntas acerca de ese problema y trata de contestarlas desde sus propias ideas, supuestos o hipótesis explicativas o desde modelos o esquemas teóricos que comparte (Rodrigues *et al.*, 2011).

En este sentido, nos ha sido de gran utilidad en la elaboración de estos cuestionarios, además de nuestra experiencia docente en el país de estudio, un interés constante por la cuestión del uso de la lengua meta en el aula. Hemos señalado en la introducción general al estudio que esta Tesis tiene sus raíces en un proyecto de libro nacido a los dos años de docencia como propuesta para favorecer una temprana comunicación en español con los alumnos principiantes de E/LE en Costa de Marfil.

En su diseño y su materialidad, los tres cuestionarios cumplen tres de los cuatro requisitos señalados por Fox (1980, p.610) (citado por Rodrigues *et al.*, 2011) como necesarios para facilitar la cumplimentación del cuestionario y su posterior devolución:

- *La redacción del material introductorio de un modo elocuente y sincero para que los sujetos conozcan la finalidad de la investigación y el uso que se hará de los datos y se convenzan de que es una finalidad útil y profesionalmente deseable.*

Cada uno de nuestros cuestionarios lleva un mensaje introductorio en el que se informa al sujeto del tema y motivo de la encuesta, se resalta el carácter imprescindible de su colaboración y se le agradece por adelantado su rica contribución. (Véanse Anexos 1, 2 y 3, pp.451-463)

- *La limitación de la extensión del cuestionario para que los sujetos encuestados dediquen el menor tiempo posible a la tarea de contestarlo.*

Se propone a este respecto que el número de preguntas sea inferior a treinta, pero superior a diez. Para Colás (Colás, Buendía y Hernández, 2009, p.94), en cambio, el número de preguntas depende del tema que se esté investigando y debe ser el suficiente, ninguna más. En nuestro caso, los cuestionarios para los alumnos y los profesores constan de veinte (20) preguntas; el cuestionario para los formadores del profesorado tiene catorce (14). El motivo de esta disparidad es que los primeros actores son los más directamente implicados en el proceso de E/A y, por eso, quienes pueden dar informaciones más precisas sobre el problema de la investigación.

- *La estructuración del modelo de respuesta en el mayor grado posible para reducir al mínimo lo que tengan que escribir los sujetos.*

Aunque queríamos que los sujetos dieran muchas informaciones y nos importaba mucho que explicaran o justificaran sus respuestas, el cuestionario para los alumnos no comportaba ninguna pregunta abierta sobre las 20. El cuestionario para los profesores tenía 5 preguntas abiertas sobre 20. El cuestionario para los formadores del profesorado tenía 4 preguntas abiertas sobre 14. En relación con las preguntas semicerradas, los comentarios eran opcionales. Dichas preguntas se han estructurado de tal manera que la ausencia de comentarios no anule el cuestionario.

Elaborados los cuestionarios, se inició un proceso de validación de los mismos, sometiéndolos a la evaluación de tres especialistas: dos profesoras de la Universidad de Granada de las cuales una enseña también en la sección de Melilla y un profesor de la ENS de Abidján en Costa de Marfil. Las observaciones hechas nos permitieron agregar unas preguntas y reformular otras. Esta precaución y las indicadas anteriormente en la planificación del cuestionario han sido útiles y explican que la administración de los cuestionarios y su posterior análisis hayan resultado relativamente sencillos.

Antes de dar el siguiente paso, y aunque están enteramente recogidos en los Anexos 1, 2 y 3 (pp.451-463) del trabajo, una radiografía de los tres cuestionarios no es inútil. Esto permite, primero, que la posterior definición y justificación de las variables encaje mejor en esta exposición al retomar conceptos que se habrán manejado ya en relación con el problema investigado. Aparece luego como un primer lugar necesario de práctica donde van a

concretarse toda la teoría alimentada desde la introducción del sexto capítulo de la Tesis. Podríamos ver entonces hasta qué punto cada cuestionario se adecua a un estudio descriptivo, cómo casa con los modelos cuantitativo y cualitativo de investigación en el marco de un método mixto, y cómo traduce en su diseño y formulación de las preguntas el carácter mixto anunciado.

3.6.3.2.1. El cuestionario dirigido al alumnado

Comprende 20 preguntas distribuidas como sigue:

➤ **Apartado 1:** Introducción

- 3 preguntas cerradas con dos alternativas de respuestas: *sexo, nivel de estudio, tipo de centro*
- 3 preguntas cerradas sin alternativas de respuestas: *edad, efectivo de la clase, nombre del centro*

➤ **Apartado 2:** Relación con la LM

- 1 pregunta cerrada sin alternativas de respuestas: *lengua o lenguas autóctonas del alumno*
- 2 preguntas cerradas con varias alternativas de respuestas: *grado de dominio de dichas lenguas, lenguas que más se hablan en su casa*

➤ **Apartado 3:** Relación con el E/LE

- 2 preguntas cerradas con varias alternativas de respuestas: *modo de elección del español, circunstancias del primer encuentro con el español*
- 1 pregunta semicerrada: *actitud hacia el español*
- 1 pregunta cerrada con dos alternativas de respuestas dicotómicas: *antecedentes en español*

➤ **Apartado 4:** Valoración del uso del español en el aula

- 2 preguntas semicerradas con Escala de Likert: *valoración de la importancia de usar el español en clase, valoración del placer de usar el español en clase*

➤ **Apartado 5:** Tu balance personal

- 1 pregunta cerrada con alternativas de respuestas: *ocasiones de mayor uso del español en clase*

- 4 preguntas semicerradas con Escala de Likert: *valoración por el alumno de su capacidad de escuchar el español, valoración de su capacidad de hablar el español, valoración de su capacidad de leer en español, valoración de su capacidad de escribir en español*

3.6.3.2.2. El cuestionario dirigido al profesorado

Comporta 20 preguntas distribuidas como sigue:

➤ **Apartado 1:** Introducción

- 3 preguntas cerradas con dos alternativas de respuestas: *sexo, tipo de centro, competencia digital*
- 1 pregunta cerrada con varias alternativas de respuestas: *titulación*
- 1 pregunta semicerrada: *actitud hacia el curso inicial de E/LE*
- 3 preguntas cerradas sin alternativas de respuestas: *ciudad de ejercicio, experiencia docente, experiencia del curso inicial*

➤ **Apartado 2:** Valoración general del uso del español en el aula

- 3 preguntas semicerradas con Escala de Likert: *valoración general de la importancia de usar el español en clase, valoración general del carácter motivador del uso del español en clase, valoración general de la dificultad de usar el español en clase*

➤ **Apartado 3:** Valoración del uso del español en el primer nivel de E/LE en particular

- 3 preguntas semicerradas con Escala de Likert: *valoración de la importancia de usar el español en el curso inicial, valoración del carácter motivador del uso del español en el curso inicial, valoración de la dificultad de usar el español en el curso inicial*

➤ **Apartado 4:** Dificultades para usar el español en el primer nivel de E/LE

- 2 preguntas abiertas: *dificultades de los profesores para usar el español en clase, dificultades de los alumnos principiantes para usar el español en clase*

➤ **Apartado 5:** Conclusión

- 1 pregunta cerrada con varias alternativas de preguntas: *momento ideal para empezar a dar las clases en español*
- 3 preguntas abiertas: *contenidos difíciles de explicar en español, estrategias para hacerse comprender por los alumnos, significado subjetivo de usar el español en clase*

3.6.3.2.3. El cuestionario dirigido a los formadores del profesorado

Comporta 14 preguntas distribuidas como sigue:

- **Apartado 1:** Introducción
 - 2 preguntas cerradas con dos alternativas de respuestas: *sexo, institución*
 - 1 pregunta cerrada sin alternativas de respuestas: *experiencia profesional*
- **Apartado 2:** Valoración general del uso del español en el aula
 - 3 preguntas semicerradas con Escala de Likert: *valoración general de la importancia de usar el español en clase, valoración general del carácter motivador del uso del español en clase, valoración general de la dificultad de usar el español en clase*
- **Apartado 3:** Valoración del uso del español en el curso inicial de E/LE en particular
 - 3 preguntas semicerradas con Escala de Likert: *valoración de la importancia de usar el español en el curso inicial, valoración del carácter motivador del uso del español en el curso inicial, valoración de la dificultad de usar el español en el curso inicial*
- **Apartado 4:** Dificultades para usar el español en el curso inicial
 - 2 preguntas abiertas: *dificultades de los profesores para usar el español en clase, dificultades de los alumnos principiantes para usar el español en clase*
- **Apartado 5:** Conclusión
 - 1 pregunta semicerrada con Escala de Likert: *valoración de la efectividad del uso del español en las aulas marfileñas de E/LE*
 - 2 preguntas abiertas: *propuestas si la situación no parece satisfactoria, estrategias sugeridas a los profesores para usar el español en las aulas*

3.6.4. Justificación de los grupos involucrados en el estudio

En dos ocasiones hemos aludido a una aseveración de Prado (2004, p.71) según la cual la consecución de resultados satisfactorios en el proceso de E/A lingüístico y literario necesita que se hallen implicados como agentes de la investigación todos los elementos que intervienen en dicho proceso, especialistas en didáctica, profesores y alumnos, pues todos pueden hacer importantes aportaciones teóricas y prácticas complementarias e imprescindibles. Esto explica la participación en el presente estudio de todos los grupos directamente interesados por la enseñanza y el aprendizaje del español en Costa de Marfil.

3.6.4.1. El alumnado

Los alumnos son sin lugar a duda los actores más importantes en el proceso de aprendizaje de una LE; son los primeros beneficiarios de su uso en el aula al ser expuestos a un *input* comprensible y variado y animados a producir *output*. Tanto que desde los primeros años de la década 70 el punto de vista se coloca en el aprendiz y no en el profesor (Solsona, 2008). La prueba de una enseñanza eficaz está en el aprendizaje de los alumnos, dirá entonces Baralo (2004a, p.68), o, adoptando el tono algo poético de Reyzábal (1994) (citada por Abril, 2003), “el mejor maestro sólo puede enseñar, pero es el alumno quien realiza el genial acto de aprender.” (p.17)

Esto convierte al alumno en elemento central a la vez que en fuente fidedigna de información sobre un proceso de E/A del que tiene una experiencia muy peculiar y que sólo él puede expresar de manera genuina. Lo que digan los profesores y los formadores será complementario de las informaciones de primera mano proporcionadas por los alumnos sobre su propio aprendizaje.

3.6.4.2. El profesorado

Aunque la enseñanza no desemboca siempre y automáticamente sobre el aprendizaje, la presencia y la acción del profesor, por lo menos en el ámbito escolar, es una condición sine qua non para posibilitar la formación de los alumnos en muchos de sus aspectos (Martínez Del Valle, 2004). Para Solsona (2008), la enseñanza es un proceso bidireccional, puesto que el alumno aprende y el profesor contribuye con su enseñanza y su estímulo a dicho aprendizaje. Entendemos en efecto que la prioridad dada hoy en día al aprendizaje no puede conducir a echar al profesor del pedestal para colocar allí al alumno, sino a hacer que éste se beneficie de todas las competencias profesionales y las riquezas humanas de aquél para desarrollarse como aprendiz y como persona.

Todo ello hace del profesor la otra fuente imprescindible de datos sobre lo que sucede en el aula. El papel que desempeña en el proceso hace que sea quien va a aplicar toda propuesta didáctica diseñada para llevar a clase. Nada podía justificar que un actor tan decisivo no formara parte de este estudio.

3.6.4.3. Los formadores del profesorado

Los formadores del profesorado marfileño de E/LE ejercen en la sección de Español de la Escuela Normal Superior (ENS) o en la de la Pedagogía. Básicamente, y como se ha mentado en capítulos anteriores, los de la ENS son profesores de enseñanza superior encargados de la formación inicial de los futuros profesores, mientras que los de la Pedagogía se dedican más a la formación continua de los profesores en activo. Son entonces dos instituciones complementarias que nos pueden proporcionar puntos de vista muy útiles sobre los diferentes aspectos del tema que nos ocupa. Dicho sea de paso que una de las consignas oficiales recibidas por los profesores de los formadores de la Pedagogía y de la ENS es justamente el uso sistemático del español en sus clases. Ello sitúa a los formadores en buena postura para opinar sobre la cuestión. Por no intervenir directamente en el proceso de E/A, pueden expresar puntos de vista más ecuanímenes sobre el desempeño docente y discente al escapar ellos, aunque sólo en parte, al denominado “deseo de aprobación social”.

3.6.5. La definición y justificación de las variables

Cuando se utilizan tres cuestionarios en un mismo estudio y se tiene que manejar datos procedentes de tres fuentes diferentes, puede que quien no ha estado implicado en el proceso de la investigación, en este caso el lector, no lo tenga todo claro en cuanto a qué variables se pretende medir o analizar, ni a la relación que éstas mantienen con el problema investigado y la hipótesis de partida. Si nos referimos a Hernández y Sánchez (Colás, Buendía y Hernández, 2009, p.39), se llaman variables las percepciones o los conceptos que somos capaces de medir. Una vez formulados los objetivos o las hipótesis, el investigador debe definir las variables implicadas en sus formulaciones, así como los posibles valores o categorías que pueden obtener dichas variables. Siguiendo esta pauta, queremos dar respuestas a los siguientes interrogantes:

- Qué variables se van a medir o analizar para describir y comprender el problema del uso de la lengua meta en el curso inicial de E/LE en Costa de marfil.
- Cuál es la relación que se establece entre cada variable y el problema de investigación, y que la hace pertinente para averiguar la hipótesis de partida, a saber:

Los profesores marfileños de E/LE pueden utilizar el español con los alumnos principiantes absolutos desde los primeros días de clase para algunas actividades y situaciones, y hacer que estos alumnos noveles vayan participando cada día más en las clases con la lengua meta como instrumento de trabajo.

En consonancia con esta hipótesis general queremos medir y analizar las siguientes variables:

- *Variables valorativas del uso de la lengua meta en general*
- *Variables valorativas del uso de la lengua meta en el curso inicial de E/LE en particular*
- *Variables para conocer las dificultades del alumnado y del profesorado*
- *Variables para conocer los factores favorables al uso de la lengua meta*
- *Variables para informar sobre las estrategias utilizadas y utilizables*

3.6.5.1. Variables valorativas del uso de la lengua meta en general

Aquí aludimos al uso de la lengua meta en el aula como principio metodológico que puede ser compartido o no por cualquier profesional de la enseñanza de LE. Pensamos que la importancia o utilidad que uno puede otorgar a esta práctica en el curso principiante de E/LE depende mucho de su postura inicial sobre el principio. Las conductas de cualquier profesor en el aula responden a conceptos o creencias profundamente arraigadas de las que puede ser consciente o no (Pizarro, 2011). Una persona que cree que no es tan decisivo emplear el español durante el desarrollo de las actividades en la clase no va a dar tanta importancia a que ello se haga en el primer nivel de aprendizaje donde cuesta más, ni invertir el esfuerzo necesario para alcanzar tal meta.

En concreto, se somete este principio a la evaluación de los profesores y de sus formadores desde tres perspectivas: *la importancia, el potencial motivador y la dificultad.*

Las variables valorativas del uso de la lengua meta en general son:

- *V1. Valoración general de la importancia del uso de la lengua meta en el aula*
- *V2. Valoración general del potencial motivador del uso de la lengua meta en el aula*
- *V3. Valoración general de la dificultad del uso de la lengua meta en el aula*

3.6.5.2. Variables valorativas del uso de la lengua meta en el curso inicial de E/LE en particular

En el aula es donde se ha de concretar el uso de la lengua meta en el desarrollo diario de las actividades de aprendizaje; ninguna propuesta en este sentido puede ser viable si no se elabora sobre la base de datos empíricos aunque la teoría es una muy útil guía de la práctica docente. Después de someter el principio o el ideal a la apreciación de los informantes, estas variables pretenden enfocarse sobre la realidad concreta del uso de la lengua meta en el primer nivel de aprendizaje del español. Al igual que en el caso anterior, se someten al informante desde las tres perspectivas de *la importancia*, del *potencial motivador* y de *la dificultad*. Pero esta vez se tiene en cuenta el punto de vista de los alumnos al ser ellos actores directos en el manejo del español durante el proceso de E/A, lo cual justifica la presencia de un cuarto ángulo de apreciación: *el placer*. En lo que toca a *la dificultad*, se ha elegido reservar otro espacio a los alumnos para atenderlos mejor.

Las variables valorativas del uso de la lengua meta en el curso inicial de E/LE son:

Para los alumnos:

- V4. *Valoración de la importancia de usar el español en el aula*
- V5. *Valoración del placer de usar el español en el aula*

Para el profesorado y sus formadores:

- V6. *Valoración de la importancia del uso del español en el primer nivel de E/LE*
- V7. *Valoración del potencial motivador del uso del español para los alumnos principiantes*
- V8. *Valoración de la dificultad del uso del español en el primer nivel de E/LE*

3.6.5.3. Variables para conocer las dificultades del alumnado y del profesorado

Conocer las dificultades que encuentran los profesores y los alumnos principiantes en el empleo del español ofrece pistas a la hora de proponer estrategias y técnicas para incrementar el uso de la lengua meta en el aula.

Para los alumnos llamados a apropiarse el proceso de aprendizaje y a ser protagonistas activos del mismo, estas dificultades se han medido al nivel de las cuatro destrezas lingüísticas básicas a desarrollar en el aula, a saber, escuchar/hablar y leer/escribir.

En cuanto a los profesores, sus propias opiniones y las de sus formadores sobre las dificultades que encuentran son también de gran interés ya que llevan toda la iniciativa del uso del español en las diferentes actividades de aprendizaje. No es menos útil conocer las dificultades que piensan que tienen los alumnos para emplear el idioma en cada una de las cuatro destrezas. De este modo podemos contrastar las opiniones de los alumnos sobre sus propias capacidades con los datos proporcionados por los profesores y los formadores del profesorado, sabiendo además que los primeros no tienen en general una actitud reflexiva activa sobre su propio proceso de aprendizaje.

Las siguientes variables sirven para recoger informaciones muy concretas sobre las dificultades de los alumnos y los profesores:

- V9. *Ocasiones de mayor uso de la lengua meta*
- V10. *Opinión de los alumnos sobre su nivel en comprensión oral*
- V11. *Opinión de los alumnos sobre su nivel en expresión oral*
- V12. *Opinión de los alumnos sobre su nivel en comprensión lectora*
- V13. *Opinión de los alumnos sobre su nivel en expresión escrita*
- V14. *Dificultades de los alumnos en cada una de las destrezas*
- V15. *Dificultades de los profesores para usar el español en el primer nivel de E/LE*
- V16. *Contenidos difíciles de explicar en español*

3.6.5.4. Variables para conocer los factores favorables al uso de la lengua meta

Entre los factores que, en opinión de Solsona (2008), afectan a la adquisición de una L2 existe el dominio de la propia lengua. Según la autora, cuanto mayor es el dominio de la propia lengua, mayores posibilidades de éxito existen para la L2. De hecho, “la lengua materna es el vehículo para todos los aprendizajes” (Zabalbeascoa, 1990, p.77), la LE inclusive. Partimos entonces del convencimiento de que un buen dominio de la LM y una actitud positiva hacia la lengua meta son dos condicionantes esenciales en el aprendizaje de un nuevo idioma, y más aún cuando las dos lenguas en contacto tienen algo en común como es el caso del francés y del español.

A tal consideración debemos estas palabras de Millán (2005) al llamar la atención sobre la dificultad de un aprendizaje demasiado precoz de LE:

Enseñar una segunda lengua es tan importante como necesario pero a la vez extremadamente delicado, porque cuando la lengua materna aún vacila y se tambalea entre nuestros pequeños, no podemos darle la espalda y enseñar otro idioma sin tener en cuenta los puntos de referencia que nos marca la evolución del niño y el aprendizaje de su primera lengua. (p.483)

Todo hace inducir, pues, que no se debe iniciar el aprendizaje de un idioma extranjero hasta que el niño no domine la LM, y que debe ser sobre ésta sobre la que se cimenten los principios de la educación, de manera que cuando el niño ya se ha formado su cosmovisión, puede pasar al aprendizaje de otra lengua de mayor extensión o de especial interés para incorporarse al mundo en que ha de desarrollar su vida de adulto (Castro, 1971, p.112).

Tres preguntas han permitido saber el dominio del francés por los alumnos o, mejor dicho, el grado de familiaridad que tienen con este idioma: *¿Cuál es o cuáles son tu/s lengua/s materna/s⁵⁵?*, *¿Qué tal hablas esta/s lengua/s?* y *¿Qué lengua/s habláis en casa?* El objetivo era demostrar que bajo ciertas condiciones, hablar y escuchar francés es lo más habitual de los niños marfileños y que esto les predispone a escuchar o leer el español con más suerte de captar algo desde los primeros días de aprendizaje.

Cuatro preguntas han permitido conocer la actitud del alumno hacia el español: *¿Cómo has llegado a estudiar español?*, *¿Te gusta el español?*, *¿Tenías nociones del español antes de iniciar su estudio?*, *Si tu respuesta es afirmativa, ¿cómo ha sido posible?* Se parte de la idea de que amar el español y tener los alumnos algunas nociones del idioma antes de iniciar su estudio crean condiciones afectivas idóneas para que el profesor pueda emplearlo desde los primeros días de clase en ciertas situaciones y actividades.

Así que son siete las variables integrantes de esta categoría:

- V17. *Las lenguas autóctonas de los alumnos*
- V18. *Grado de dominio de las lenguas autóctonas por los alumnos*
- V19. *Lengua/s habladas en casa por los alumnos*
- V20. *Modo de elección del E/LE por los alumnos*

⁵⁵ En esta pregunta el concepto de LM remite a las lenguas autóctonas marfileñas o africanas para no crear confusiones en la mente de los alumnos. Pero nuestro propósito de considerar el francés como LM y lengua de partida en este trabajo sigue vigente por los motivos explicados anteriormente.

- V21. *Actitud del alumnado hacia el E/LE*
- V22. *Antecedentes del alumnado en E/LE*
- V23. *Circunstancias del primer contacto con el E/LE*

3.6.5.5. Variables para informar sobre las estrategias utilizadas y utilizables

El tema tratado aquí no es extraño a los profesores y sus formadores en Costa de Marfil. Más, la jerarquía administrativa encargada de la enseñanza del E/LE en nuestro país recomienda expresamente a los profesores hablar español en sus clases y el debate existe sobre este tema entre los profesionales marfileños. Así pues, además de tener cada uno una concepción propia de lo que es usar la lengua meta en el aula, ha desarrollado seguramente, a lo largo de los años, una serie de técnicas para hacer posible la comunicación en clase cuando ésta tiene lugar en español.

Recoger informaciones sobre estas concepciones y estrategias tiene las siguientes ventajas:

- Reunirlas en un mismo documento cuya consulta permitiría a cada profesional enriquecerse de las experiencias ajenas.
- Sabiendo lo que ya se hace en el campo, proponer nuevas técnicas para ensanchar el abanico de estrategias al alcance de los profesores para aumentar el empleo del español en sus aulas de alumnos noveles.
- O simplemente aportar ideas para hacer más eficaces estrategias ya empleadas por el profesorado marfileño de E/LE.

Entendemos, además, que aquí todo parte del significado subjetivo dado por cada profesional al concepto mismo del uso de la lengua meta en el aula. Así que las variables para informar sobre las estrategias utilizadas y utilizables son:

- V24. *Significado subjetivo del uso del español en clase*
- V25. *Estrategias utilizadas para hacerse entender por los alumnos*
- V26. *Momento ideal para empezar a dar las clases en español*
- V27. *Efectividad del uso frecuente del español en las aulas marfileñas de E/LE*
- V28. *Propuestas para mejorar la situación*
- V29. *Estrategias sugeridas a los profesores para usar el español en las aulas*

Exceptuando las variables 16, 24, 25, 26, 27, 28 y 29, todas las otras van integradas por dos subvariables. Cada subvariable supone la declinación de una misma variable de acuerdo con los componentes docente y discente de la población meta: profesores vs formadores del profesorado / alumnos APA vs alumnos NPA.

3.6.6. La elección y descripción de la muestra

Una muestra es un grupo menor considerado por el investigador como representativo de una población total en la que quiere centrar su estudio (Cohen y Manion, 2002, p.136). Al mismo tiempo que el investigador decide qué problema va a estudiar, adopta decisiones sobre la población y la muestra en la que va a centrarse. Es frecuente por eso que los títulos de los trabajos de investigación social y educativa aludan de forma explícita o implícita al grupo de individuos que ha constituido su centro de interés.

En nuestro caso, al elegir el curso inicial de E/LE en Costa de Marfil dejábamos claro que íbamos a realizar nuestro estudio sobre los alumnos principiantes absolutos. Y desde el inicio de la investigación hemos tomado decisiones sobre la calidad de la muestra, sobre su cantidad y sobre su distribución geográfica:

- que participen en el estudio todos los grupos implicados en la enseñanza del español en Costa de Marfil, por lo que además de los alumnos y los profesores que se imponen por sí mismos, hemos incluido a los formadores del profesorado en sus dos categorías; y que participen alumnos y profesores tanto de la enseñanza pública como de la enseñanza privada;
- que participen en el estudio un mínimo de 1000 alumnos, un mínimo de 100 profesores y un mínimo de 10 formadores del profesorado;
- y que participen en el estudio alumnos y profesores tanto de la capital como del interior del país, tanto de grandes ciudades como de ciudades más modestas.

3.6.6.1. Tamaño de la muestra y criterio de selección

Existen muchos criterios de selección de una muestra. Según Cohen y Manion (2002, p.136), estos muestreos obedecen básicamente a dos métodos: el método de muestreo probabilístico en el que se conoce la probabilidad de selección de cada informante y el tipo de

muestreo no probabilístico en el que se desconoce la probabilidad de selección. Nuestra encuesta se enmarca en el segundo método de muestreo. Así pues, han prevalecido en la selección de la muestra dos criterios no probabilísticos de selección.

Primero, el muestreo por cuota que intenta obtener representantes de los diversos elementos de la población total en las proporciones en que se presentan allí (Cohen y Manion, 2002, p.138). Así es como, teniendo en cuenta el tamaño de los grupos meta, hemos encuestado a 1589 alumnos principiantes absolutos, a 98 profesores de español y a 14 formadores. Si comparamos estas cifras con nuestros objetivos iniciales en cuanto a la cantidad de la muestra, se puede observar que se ha sobrepasado el número deseado de 1000 alumnos y el de 10 formadores del profesorado. Solamente el número de 98 profesores queda a 2 puntos del objetivo inicial.

Componentes de la muestra	Tamaño	Objetivo inicial
Alumnos	1598	1000
Profesores	98	100
Formadores del profesorado	14	10

Luego, dentro de cada componente de la población meta ha prevalecido el tipo de muestreo no probabilístico casual en el que el criterio de selección de los individuos depende de la posibilidad de acceder a ellos (Ortega y Madrid, 2009, p.188). Se le llama también muestreo por conveniencia en el que el investigador accede a las muestras por cuestiones de accesibilidad y comodidad y permite recoger una gran cantidad de información en poco tiempo (Colás, Buendía y Hernández, 2009, p.69).

Estas muestras carecen de la suficiente representatividad debido al mismo método no probabilístico de muestreo que, si bien se adapta a las encuestas a pequeña escala como la nuestra y es mucho menos complicado de establecer, presenta la desventaja de no representatividad de la muestra y no sirve para realizar generalizaciones, al no tener todos los sujetos de la población la misma probabilidad de ser elegidos.

La falta de representatividad técnica no impide, sin embargo, que pueda existir una representatividad social de las muestras en virtud de la cual considerar que estos grupos de alumnos, profesores y formadores del profesorado reflejan en cierta medida las opiniones de sus respectivas corporaciones respecto al tema de esta investigación.

Disponiendo de algunas cifras⁵⁶ sobre el tamaño real de las poblaciones meta, podemos establecer que:

- de los 45 formadores del profesorado que se supone que hay, hemos encuestado a 14, o sea 2 formadores de los 5 que hay en la ENS y 12 de los 40 expertos que hay en la Pedagogía.
- de los 663 profesores de centros públicos que se supone que hay, hemos encuestado a 82 y a sólo 16 de los alrededor de 837 profesores de centros privados, o sea 98 individuos de una población total de 1500.
- Durante el curso 2009-10 había un total de 5380 NPA atendidos por 30 profesores en 13 centros pilotos. Es posible que esta cifra éste superada hoy, pero lo cierto es que los APA son todavía muchos más numerosos que los NPA en nuestro sistema educativo. Desafortunadamente no disponemos de ninguna cifra al respecto. En su Tesis doctoral Koffi (2010, p.408) observa que los intentos de impartir el español en cursos anteriores al tercero son todavía poco visibles.

Componentes de la muestra	Población estudiada	Población real estimada	%
Formadores del profesorado	14	45	31,11%
Profesores	98	1500	6,53%
Alumnos APA	799	-	-
Alumnos NPA	790	5380	14,68%
TOTAL	1701		

⁵⁶ Confirmando básicamente cifras recibidas de un colega suyo en 2010, la señora Doumouya de la Pedagogía (amenan_8@yahoo.fr) nos comunica en su correo del viernes 20 de mayo de 2011 que hay 40 asistentes pedagógicos, de los cuales 1 animador pedagógico, 3 inspectores de la enseñanza secundaria, 2 inspectores generales y 34 consejeros pedagógicos; alrededor de 1500 profesores privados y públicos y cerca de 250.000 aprendices de español. Y precisa que no son cifras actualizadas.

3.6.6.2. Descripción de la muestra

3.6.6.2.1. Descripción del alumnado informante

3.6.6.2.1.1. Los antiguos principiantes absolutos (APA)

ALUMNOS DE 3º DE SECUNDARIA = 799											
CATEGORÍA						T	%				
Sexo	Chicos					395	49,43%				
	Chicas					404	50,57%				
Edad	Menores de 10 años					0	00,00%				
	De 10 a 15 años					439	54,95%				
	Mayores de 15 años					360	45,05%				
Efectivo	Inferior a 50					5	20,00%				
	De 50 a 70					11	44,00%				
	Superior a 70					9	36,00%				
Zona	Abidján y cercanía					492	61,58%				
	Lejos de Abidján					307	38,42%				
Denominación						G 1	G 2	G 3	N		
Centro público	Liceo Moderno 1 de Abobo					66	-	-	66	622	77,84%
	Liceo Moderno Nangui Abrogoua 2 de Adjamé					51	-	-	51		
	Liceo Moderno 1 de Agboville					24	-	-	24		
	Liceo Moderno 2 de Agboville					36	-	-	36		
	Colegio Moderno de Agboville					22	-	-	22		
	Liceo Moderno de Bonoua					53	42	24	119		
	Liceo Moderno 4 de Daloa					70	46	-	116		
	Liceo Moderno de Issia					30	30	-	60		
	Liceo Moderno de Sassandra					32	-	-	32		
	Colegio Moderno del Autoroute de Treichville					27	-	-	27		
	Liceo Moderno de Kononfla					24	23	22	69		
Centro privado	Colegio Moderno Eden Plus de Agboville					50	-	-	50	50	6,25%
Centro concertado	Colegio Les Elites de Abobo					33	10	10	53	127	15,91%
	Colegio Moderno Jacques Aka de Agboville					23	-	-	23		
	Colegio Moderno Décroly de Agboville					21	-	-	21		
	Colegio Moderno Sainte Trinité de Issia					10	-	-	10		
	Grupo Escolar Ahirco de Sassandra					20	-	-	20		

Tabla 12. Características generales de los APA

Los APA son alumnos de tercero de secundaria. Como lo hemos venido explicando, desde su introducción en el sistema educativo marfileño, el estudio del español comenzaba a los tres años de ingresar en la secundaria. En 2004 se decidió que comenzara en el primer curso, pero la reforma no es efectiva aún en toda la geografía nacional o, en una misma localidad, en todos los centros escolares. De este modo, en la mayoría de las ciudades y centros se sigue iniciando el aprendizaje del español en tercero de secundaria.

Estos alumnos han sido encuestados en 7 ciudades, 17 centros escolares y 25 grupos. De los 17 centros escolares 11 son públicos, 1 es privado y 5 son centros concertados.

Para el lector extranjero es útil indicar que Abidján, capital económica de Costa de Marfil, es una ciudad muy grande⁵⁷ compuesta de diez municipios gestionados cada uno por un alcalde distinto: Abobo, Adjamé, Attécoubé, Cocody, Koumassi, Marcory, Plateau, Port-Bouët, Treichville, y Yopougon (Véase Anexo 11, p.475).

En la categoría *Abidján y cercanía* se incluyen, pues, los municipios abidjaneses de Abobo, Adjamé y Treichville y todas las zonas urbanas que se encuentran a menos de 100 kilómetros, esto es, Bonoua (59 Km.) y Agboville (79 km.)⁵⁸.

En la categoría *Lejos de Abidján* se recogen todas las ciudades situadas a más de 100 kilómetros. Estas ciudades son: Kononfla (288 km.), Sassandra (296 Km.), Issia (363 Km.) y Daloa (382 Km.).

El efectivo máximo señalado es de 118 alumnos en el Liceo Moderno de Abobo (centro público) y el efectivo mínimo es de 28 alumnos en el Grupo Escolar Ahirco de Sassandra (centro concertado). La edad mínima señalada es de 12 años, la máxima es de 19 años.

En sólo un centro todos los alumnos han participado efectivamente en la encuesta y entregado el cuestionario después de cumplimentarlo. En este caso excepcional el total de informantes coincide con el efectivo de la clase, es decir 50 alumnos en el Colegio Moderno Eden Plus de Agboville (centro privado).

⁵⁷ La superficie de Abidján es de 422 Km² con una población de más de 3 millones de habitantes según *Urban Agglomerations 2003* de la ONU (citado por *Metrópolis*).

⁵⁸ La mayoría de las distancias kilométricas disponibles en www.legis.ci. Consultada el 25 de mayo de 2010

3.6.6.2.1.2. Los nuevos principiantes absolutos (NPA)

ALUMNOS DE 1º DE SECUNDARIA = 790											
CATEGORÍA						T	%				
Sexo	Chicos					396	50,13%				
	Chicas					394	49,87%				
Edad	Menores de 10 años					0	0,00%				
	De 10 a 15 años					772	97,72%				
	Mayores de 15 años					18	2,28%				
Efectivo	Inferior a 50					4	25,00%				
	De 50 a 70					2	12,50%				
	Superior a 70					10	62,50%				
Zona	Abidján y cercanía					280	35,44%				
	Lejos de Abidján					510	64,56%				
Denominación						G 1	G 2	G 3	N		
Centro público	Liceo Moderno 2 de Daloa (2010)					26	46	-	72	713	90,25%
	Liceo Moderno 1 de Agboville					80	-	-	80		
	Liceo Moderno 2 de Agboville					55	-	-	55		
	Liceo Moderno 2 de Daloa (2011)					59	72	77	208		
	Liceo Moderno de Yopougon Andokoi					57	32	31	120		
	Liceo Moderno Inagoi de San Pedro					63	62	53	178		
Centro privado	Colegio La Concorde de Bouaflé					21	31	-	52	52	6,59%
Centro concertado	Pensionado Metodista de chicas de Anyama					25	-	-	25	25	3,16%

Tabla 13. Características generales de los NPA

Los NPA son alumnos que, de acuerdo con la reforma de 2004, inician el estudio del español en primero de secundaria.

Estos alumnos han sido encuestados en 6 ciudades, 8 centros escolares y 16 grupos. De los 8 centros escolares 6 son públicos, 1 es privado y 1 es centro concertado.

En la categoría *Abidján y cercanía* se encuentran el municipio abidjanés de Yopougon y las localidades de Anyama y Agboville.

En la categoría *Lejos de Abidján* se encuentran las ciudades de San Pedro (368 Km.), Daloa y, a 302 Km. de Abidján, la ciudad de Bouaflé.

El efectivo máximo señalado es de 93 alumnos en el Liceo Moderno 1 de Agboville (centro público) y el efectivo mínimo es de 25 alumnos en el Pensionado Metodista de chicas

de Anyama (centro concertado). La edad mínima señalada es de 10 años, la máxima es de 19 años.

En sólo un centro todos los alumnos han participado efectivamente en la encuesta y entregado el cuestionario después de cumplimentarlo. En este caso excepcional el total de informantes coincide con el efectivo de la clase, es decir 25 alumnas en el Pensionado Metodista de chicas de Anyama.

Si comparamos los APA con los NPA en el marco de esta encuesta, podemos observar que:

- *en relación al sexo*, el porcentaje de chicas encuestadas es algo superior al porcentaje de chicos entre los APA y algo inferior entre los NPA.
- *en relación a la edad*, el porcentaje de alumnos mayores de 15 años es más significativo entre los APA que entre los NPA, por la simple razón de que los alumnos de primero de secundaria son naturalmente más jóvenes que los de tercero de secundaria. Los NPA tienen generalmente entre 10 y 15 años.
- *en relación al efectivo de la clase*, el número total de alumnos en los grupos es generalmente superior a 50. Sólo en 9 de los 41 grupos encuestados el efectivo es inferior a 50 personas.
- *en relación a la zona de escolarización*, entre los APA los alumnos escolarizados en Abidján y cercanía son más numerosos en la muestra que los alumnos escolarizados lejos de Abidján; entre los NPA la situación se da al revés.
- *en relación al tipo de centro*, las dos muestras se componen mayoritariamente de alumnos escolarizados en centros públicos, lo cual se debe también al tipo de muestreo practicado y a las condiciones de aplicación de las encuestas.

3.6.6.2.2. Descripción del profesorado informante

PROFESORES = 98					
CATEGORÍA				T	%
Sexo	Hombres			69	70,40%
	Mujeres			29	29,60%
Zona	Abidján y cercanía			51	52,04%
	Lejos de Abidján			47	47,96%
Centro	Público			82	83,67%
	Privado o concertado			16	16,33%
Experiencia docente	Menos de 5 años			44	44,90%
	De 5 a 15 años			44	44,90%
	Más de 15 años			10	10,20%
Titulación	Títulos	Denominación	N	82	83,67%
	CAP/CM	24			
	Diplomatura	10			
	Universitarios	DEUG II	1	16	16,33%
		Diplomatura	6		
		Licenciatura	5		
DEA		4			
Competencia digital	+ TIC			68	69,39%
	- TIC			30	30,61%
Actitud hacia el curso inicial de E/LE	Positiva			87	88,78%
	Negativa			11	11,22%
Experiencia del curso inicial	Menos de 5 años			54	55,10%
	De 5 a 15 años			35	35,72%
	Más de 15 años			9	9,18%

Tabla 14. Características generales del profesorado

En la categoría *Abidján y cercanía* se incluyen los municipios abidjaneses de Abobo, Adjamé, Cocody, Marcory, Port Bouët, Treichville, y Yopougon y las zonas urbanas de Bingerville (18 Km.), Anyama (22 Km.), Azaguié (40 Km.), Grand-Bassam (43 Km.), Dabou (49 Km.), Bonoua (59 Km.) y Agboville (79 Km.).

En la categoría *Lejos de Abidján* se recogen las ciudades de Bongouanou (107 Km.), Yakassé-Attobrou (129 km.), Gagnoa (271 Km.), Akoupé (142 Km.), Kononfla (288 km.), Sassandra (296 Km.), Sinfra (325 Km.), Issia (363 Km.), San Pedro (368 Km.), Daloa (382 Km.) y Kouibli (618 Km.).

La experiencia docente va de 0 a 25 años al incluir profesores en prácticas. En cuanto a su experiencia del curso inicial varía de 0 a 25 años, y coincide en la mayoría de los casos con el número de años que llevan enseñando español.

La categoría *Títulos profesionales* comprende los siguientes diplomas: el Certificado de Aptitud Pedagógica para la Enseñanza Secundaria (CAPES) y el Certificado de Aptitud Pedagógica para Colegios Modernos (CAP/CM)⁵⁹.

El CAPES corresponde a 3 años de estudios universitarios más 2 años de formación pedagógica en la ENS; capacita para impartir clases en todos los niveles de secundaria. El CAP/CM corresponde a 2 años de estudios universitarios más 2 años de formación pedagógica; capacita para impartir clases en el primer ciclo de secundaria⁶⁰. Se considera también como profesionales a los profesores titulares de Diplomatura en Filología Hispánica reclutados directamente por la Función Pública para impartir E/LE en centros públicos tras una formación pedagógica intensiva. Distinguimos pues, entre una diplomatura profesional y otra universitaria.

La categoría *Títulos universitarios* remite a diplomas expedidos por las universidades públicas de Abidján y Bouaké a estudiantes del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos. Estos diplomas son el Deug II (Diploma de Estudios Universitarios Generales, a los 2 años de estudio), la Diplomatura (a los 3 años), la Licenciatura (a los 4 años) y el DEA (Diploma de Estudios Avanzados, a los 5 años).

De los 98 profesores informantes 87 han afirmado tener una actitud positiva hacia el primer curso de E/LE y 11 una actitud negativa. A la hora de justificarse los primeros han subrayado la gran motivación inicial de los alumnos noveles y su curiosidad e interés por aprender algo nuevo; los segundos han destacado el número elevado de alumnos en este nivel y la consiguiente complicación de la tarea docente.

⁵⁹ En la actualidad, el CAPES ha pasado a ser CAP/PL (Certificado de Aptitud Pedagógica para Profesores de Liceo) y el CAP/CM ha pasado a ser CAP/PC (Certificado de Aptitud Pedagógica para Profesores de Colegio).

⁶⁰ La falta de docentes obliga muchas veces a las administraciones escolares a hacer caso omiso de la repartición de los niveles de intervención marcados para cada título, de modo que se puede encontrar a un profesor con CAP/CM impartiendo clases en segundo ciclo de secundaria para colmar algún vacío.

➤ **Profesores con actitud positiva hacia el primer curso de E/LE:**

- *Me gusta enseñar en el primer nivel porque los alumnos principiantes están muy motivados; tienen muchas ganas de descubrir este nuevo idioma. Eso despierta su curiosidad y su deseo de aprender.*
- *Porque en el primer nivel los alumnos son muy jóvenes y están muy motivados. Su voluntad de aprender esta nueva lengua que se parece al francés (según ellos) les permite reaccionar bien durante las clases.*
- *Me gusta muchísimo porque son principiantes. Entran en contacto con una nueva lengua extranjera y es muy importante para los alumnos. Como profesor tengo una responsabilidad, es decir pueden apreciar o no esta lengua y esto depende de mí. Además, me gusta la buena pronunciación del español y empezando es cuando el profesor tiene que insistir en estos aspectos para que a estos nuevos aprendices les guste el español.*
- *Ayudar a los alumnos en sus primeros pasos hacia una nueva lengua es para mí un placer. Además, porque descubren por primera vez una nueva lengua, los alumnos tienen mucho interés por la asignatura. Esto me satisface aunque no es tarea fácil.*

➤ **Profesores con actitud negativa hacia el primer curso de E/LE:**

- *Hay demasiados alumnos.*
- *Los alumnos son demasiado pequeños y pasan todo el tiempo divirtiéndose sin estudiar y sin escuchar.*
- *Resulta difícil comunicar con los principiantes.*
- *Es un poco fastidioso.*
- *No es fácil y se necesita mucha paciencia y comprensión por parte del docente.*
- *Resulta difícilísimo aunque apasionante. La nueva metodología de FPC es inadaptada al número pletórico de alumnos que además carecen de documentos.*

3.6.6.2.3. Descripción de los formadores del profesorado encuestados

FORMADORES DEL PROFESORADO = 14			
CATEGORÍA		N	%
Sexo	Hombres	11	78,57%
	Mujeres	3	21,43%
Institución	ENS	2	14,29%
	Pedagogía	12	85,71%
Experiencia docente	Menos de 5 años	2	14,29%
	De 5 a 15 años	8	57,14%
	Más de 15 años	4	28,57%

Tabla 15. Características generales de los formadores del profesorado

Los de la ENS son profesores de enseñanza superior encargados principalmente de la formación inicial del profesorado marfileño de E/LE, mientras que en la sección de Español de la Pedagogía son antiguos profesores de secundaria que, tras una oposición, se han convertido en agentes pedagógicos para gestionar la enseñanza del español en Costa de Marfil y asegurar la formación continua de los profesores en activo tanto en los centros públicos como en los centros privados.

La experiencia docente varía de 3 a 26 años.

3.6.7. La aplicación de las encuestas

Por razones que ya hemos explicado, la realización de las encuestas, al menos las dirigidas a los alumnos y a los profesores, ha sido marcada por la casi total ausencia del investigador en el terreno y por la generosa colaboración de amigos profesores y profesoras de español presentes en Costa de Marfil. Nos vamos a fijar con la brevedad posible en el cuándo, el dónde y el cómo se han aplicado las tres encuestas y, si hace falta, el porqué de ciertas decisiones y actuaciones.

A modo de introducción general a esta relación del trabajo de campo, presentamos en la siguiente tabla 16 todas las localidades del país de estudio en que se han aplicado las encuestas, indicando para cada ciudad la o las poblaciones encuestadas, quién ha realizado las encuestas, pero también, si hay, la relación que mantenemos con cada ciudad y que ha justificado su elección, poniendo así al servicio de este trabajo relaciones entabladas en un

mundo educativo relativamente bien conocido. El lector interesado encontrará en el Anexo 10 (p.478) la localización geográfica de estas ciudades en un mapa.

Ciudad	Población encuestada				Encuestador/es
	APA	NPA	Prof.	Form	
Abidján	X	X	X	X	Un coordinador y amigos/as profesores/as de la promoción 2005-07 de la ENS. Ciudad de nuestra carrera.
Agboville	X	X	X		Una amiga de universidad, profesora en la ciudad y profesores del privado.
Akoupé			X		Por pura casualidad.
Anyama		X	X		Una amiga de la promoción 2005-07 de la ENS que vive en la ciudad.
Azaguié			X		Una conocida profesora en práctica.
Bingerville			X		
Bongouanou			X		
Bonoua	X		X		Una amiga de la promoción 2005-07 de la ENS, profesora en la ciudad.
Bouaflé		X			Una conocida profesora del privado en la ciudad.
Dabou			X		Un conocido de la universidad, profesor en el privado en la ciudad.
Daloa	X	X	X		Una amiga de universidad, profesora en la ciudad.
Gagnoa			X		Un amigo de la promoción 2005-07 de la ENS, profesor en la ciudad.
Grand-Bassam			X		Una conocida profesora en práctica.
Issia	X		X		Colegas del centro donde hicimos las prácticas en 2006-07.
Kononfla	X		X		Un amigo de universidad, profesor en la ciudad de nuestra infancia.
Kouibli			X		Una conocida profesora en práctica.
San Pedro		X	X		Un amigo de universidad, profesor en la ciudad.
Sassandra	X		X		Un colega del centro donde enseñábamos.
Sinfra			X		Un familiar nuestro en la ciudad donde realizamos la enseñanza secundaria de 1990 a 1997.
Yakassé-Attobrou			X		Un amigo de universidad, profesor en la ciudad.

Tabla 16. Recapitulativo de las ciudades de la encuesta

3.6.7.1. Encuesta dirigida al alumnado

Debido al nivel de estudio elegido para la investigación, lo primero ha sido traducir al francés el cuestionario para asegurar que los alumnos entiendan bien las preguntas y respondan con la máxima precisión posible. Esta precaución aseguraba, además, que expresándose en su L1, los informantes dieran respuestas más personales a las preguntas planteadas.

Esta encuesta, al igual que la dirigida a los profesores, se ha aplicado en dos fases, la primera durante el curso académico 2009-10 y la segunda durante el curso 2010-11.

En mayo de 2010, en un primer trabajo de investigación casi totalmente incorporado a esta Tesis, se había encuestado al 91,42% de los APA y sólo al 12,27% de los NPA (Liceo Moderno 2 de Daloa y Pensionado Metodista de chicas de Anyama). Los APA habían constituido entonces el grueso del componente discente de la muestra, esto es, el 88,35% de un total de 833 individuos.

De enero a febrero de 2011 se ha aplicado la misma encuesta sólo al 8,58% de los APA (Liceo Moderno de Kononfla) y al 87,73% de los NPA. El motivo es que a la hora de ampliar el horizonte de la investigación en el marco de una Tesis, nos ha parecido juicioso, para proyectar el estudio en el futuro, implicar a más NPA ya que el primer curso de secundaria está llamado en los años venideros a ser oficialmente el primer estadio de aprendizaje del español en Costa de Marfil.

En 2010 el cuestionario había sido enviado por correo electrónico directamente a los profesores colaboradores o a un familiar nuestro, profesor en el privado, encargado de la coordinación. Éste los había imprimido y repartido entre diferentes profesores a él indicados y después de tener con cada uno un primer contacto telefónico. Al ser los mismos profesores quienes aplicaron el cuestionario a sus alumnos y/o a alumnos de otros colegas, si no éstos mismos, no hubo ningún problema administrativo para hacerlo, excepto en un solo caso señalado, que se arregló enseguida con una carta del director de la Tesis.

Una vez cumplimentado el cuestionario, el coordinador, que estuvo regularmente en contacto telefónico con los profesores encargados, había vuelto a encontrar a algunos de ellos para recoger las fichas. En los otros casos habíamos aprovechado una estancia en Costa de

Marfil, del 3 julio al 10 de agosto de 2010⁶¹, para viajar a Bonoua y a Sassandra a recoger los cuestionarios cumplimentados. Fue una ocasión para agradecer de viva voz a quienes habían dedicado generosamente tiempo y energía a realizar nuestra encuesta en sus centros escolares.

En 2011 nos hemos beneficiado también de la disponibilidad del mismo coordinador para multiplicar el cuestionario y repartirlo entre otros profesores. Como este año no hemos podido estar en el país de estudio por la situación política, los cuestionarios cumplimentados nos han llegado por correos. Una crisis postelectoral iniciada el 28 de noviembre de 2010 a raíz del segundo turno de las elecciones presidenciales había culminado a partir de finales de marzo de 2011 en enfrentamiento militar y se acabó el 11 de abril.

Este acontecimiento sociopolítico perturbó mucho la evolución de nuestro trabajo al impedir la aplicación de los últimos cuestionarios y al retrasar el envío de los ya respondidos. Después de la guerra hemos decidido no aplicar más cuestionarios considerando que lo pasado podía influir de una manera u otra sobre las respuestas de los adolescentes. Pero la profesora encuestadora del Liceo Moderno de Yopougon Andokoi, que ha sido la última en enviar sus paquetes, nos aseguró que sus alumnos habían vuelto motivados e insistió para aplicar el cuestionario en otros dos grupos NPA a fin de aumentar la muestra, lo que hemos aceptado por ser ella la que está en el terreno y en contacto con los alumnos. Los últimos cuestionarios cumplimentados nos han llegado en el mes de junio de 2011.

3.6.7.2. Encuesta dirigida al profesorado

Esta encuesta se ha administrado en paralelo con la anterior, siguiendo globalmente las mismas fases y usando la misma red de colaboraciones, lo cual explica el alto porcentaje de profesores de la enseñanza pública (83,67%) en el componente docente de la muestra en comparación con los profesores de la enseñanza privada (16,33%).

En 2010 se había encuestado a 82 profesores para realizar el trabajo que iba a servir de punto de partida a esta Tesis.

⁶¹ Queremos señalar que con el apoyo del director de la Tesis habíamos solicitado dos meses para el trabajo de campo, ya que esta estancia debía servir también para realizar la encuesta a los formadores del profesorado, la única de la que nos hemos encargado personalmente. La respuesta a esta petición fue un No rotundo. Sólo una insistencia del director de Tesis permitió que aceptaran concedernos dos semanas más para trabajar en el país de estudio.

El cuestionario había sido enviado por correo electrónico o por fax según la urgencia y el destino. Hubo localidades en las cuales sólo se había encuestado a profesores (casos de Dabou o Sinfra, entre otros), y no forzosamente personándose allí el encuestador. En el caso del único profesor de Akoupé encuestado por ejemplo, el encuestador lo había encontrado por casualidad en Daloa donde estaba de paso y allí mismo había rellenado el cuestionario. Para los informantes de Bongouanou y Grand-Bassam en 2011, la encuesta se había hecho por teléfono. La encuestadora los llamó para quedar y volvió a llamar en el momento convenido para recoger sus respuestas a las diferentes preguntas.

Pero en 2010, en la mayoría de los casos, el mismo coordinador había recibido y multiplicado el cuestionario de los profesores al mismo tiempo que el de los alumnos y los había repartido igualmente entre los profesores contactados. Éstos lo rellenaron y lo hicieron rellenar por sus colegas del mismo centro o de la misma localidad. El coordinador había vuelto luego a recoger los cuestionarios cumplimentados juntos con los de los de los alumnos para guardárnoslos en casa. Durante la referida estancia en Costa de Marfil, la recolección de de los otros cuestionarios cumplimentados por los profesores nos había llevado a Sinfra y a San Pedro.

En 2011 hemos decidido reanudar la encuesta para alcanzar el objetivo fijado de 100 profesores como muestra. Esta vez, hemos contado con la preciosa colaboración de una profesora en prácticas en el Liceo Sainte Marie de Cocody. Tras explicarle el objetivo del trabajo a realizar, le hemos enviado el cuestionario a aplicar por correo electrónico y los medios necesarios, y ella se ha encargado de multiplicarlo y de encontrar a los profesores que podían participar en la encuesta. A quienes podía alcanzar sin tener que viajar mucho les entregaba el cuestionario mano a mano y volvía días o semanas más tarde a recogerlo cumplimentado; a quienes estaban más lejos les llamaba y quedaba con ellos para luego recoger sus respuestas por teléfono.

Como ella no sabía hasta cuándo podía reunir el número esperado de cuestionarios para luego enviárnoslos por correos, y visto lo que se podía perder de tiempo y dinero de tener que enviarlos varias veces, hemos decidido usar el Skype al tener cada uno un ordenador y pleno acceso a la red. Así pues, a medida que iba ella recogiendo los cuestionarios cumplimentados nos comunicaba los resultados por Skype. El trabajo consistía básicamente en hacer nosotros un doble de cada cuestionario reportando en otras fichas todas las respuestas proporcionadas por el informante. Sólo cuando había muchos comentarios este

trabajo nos tomaba cierto tiempo. En general duraba muy poco gracias a la naturaleza cerrada de la mayor parte de las preguntas. Hay que indicar, para terminar, que varios profesores han recibido el cuestionario por correo electrónico y lo han devuelto por el mismo canal tras responder a las preguntas.

3.6.7.3. Encuesta dirigida a los formadores del profesorado

Aunque no imposible, era difícil encontrar a alguien para llevar a cabo esta encuesta, por lo que nos encargamos nosotros mismos de ella y la realizamos de julio a agosto de 2010, esencialmente en Abidján. También era porque los formadores, al tener la mayoría importantes cargos administrativos, no iban de vacaciones como los alumnos y los profesores y se hallaban casi todos en la capital económica. Podíamos entonces encontrarlos sin problema durante nuestra estancia, y en la misma localidad, y conseguir que al menos diez de ellos contestaran a nuestras preguntas.

En julio de 2010 llamamos a una responsable de la Pedagogía para quedar con ella, lo mismo con un profesor de la ENS. Nos fuimos a las fechas concertadas a Plateau donde se encuentra la Pedagogía y a Cocody donde se encuentra la ENS para entregar las fichas de encuesta. En la ENS pudimos recoger en Agosto dos de los tres cuestionarios entregados. En la Pedagogía entregamos todos los cuestionarios a la responsable que nos acogió y ella misma fue quien se encargó de repartirlos entre sus colaboradores y recogerlos una vez cumplimentados. Una semana antes de regresar a España teníamos todos los resultados de esta encuesta.

3.6.8. Las dificultades de la investigación y las cuestiones éticas

Como este proceso de investigación no nos ha salido redondo en todos los aspectos, queremos señalar algunas de las dificultades encontradas antes de pasar a hablar del tratamiento de los datos y a exponerlos, máxime si dichas dificultades pueden haber influido de un modo u otro sobre los resultados finales. Quien quiera utilizar nuestras conclusiones para hacer comparaciones o tomar decisiones de cualquier tipo sabría entonces hasta dónde puede llegar con las mismas. En una investigación como ésta, a distancia, no todas las contrariedades son de orden material o epistemológico, también se pone a prueba la conciencia individual del investigador sobre las decisiones que está obligado a tomar, y allí es

donde surge el problema ético. En nuestro caso, considerada la pluralidad de los sujetos investigados y de las instituciones involucradas, esta cuestión se plantea con más agudeza. Y no se puede obviar.

3.6.8.1. Las dificultades de la investigación

Las dificultades encontradas en el desarrollo de este estudio son tres principalmente: además de algunos problemas en la recogida de los datos, es un estudio realizado en una situación sociopolítica de crisis de la que padecía también el mundo educativo marfileño, y que ha contado con poca presencia del investigador en el campo.

3.6.8.1.1. Investigar en un país y una escuela en crisis

Como lo hemos comentado en la primera parte del trabajo, Costa de Marfil entró en el siglo XXI con un golpe de Estado perpetrado el 24 de diciembre de 1999. Desde aquella fecha, entre politización del ejército y elecciones poco transparentes, el país arrastra una inestabilidad política crónica. El 19 de septiembre de 2002, otro golpe de Estado, fracasado éste, se convierte en rebelión armada y consagra la bipartición del país entre una zona del sur controlada por el gobierno legal y otra del norte fuera de su influencia (Véase Anexo 12, p.476).

Nuestra investigación se ha llevado a cabo en este ambiente de extrema fragilidad sociopolítica y explica, aunque sólo en parte, que no hayamos realizado ninguna encuesta en el norte del país. Hacia finales de 2010 estuvimos en contacto con un profesor de español de Bouna (noreste del país), pero el proyecto de realizar encuestas en la ciudad no se concretó. Había estallado entonces la crisis postelectoral que iba a desembocar en un cambio de régimen después de una guerra total.

Sin embargo, no por centrarse sobre la zona controlada por el gobierno legal nuestro estudio queda fuera de las consecuencias de esta larga crisis. Porque desde los años 90 hasta hoy en día, son ya más de veinte años de progresiva degradación de un sistema educativo casi abandonado por los gobiernos sucesivos. A partir de 2002 hemos asistido a un empeoramiento de las condiciones de vida en Costa de Marfil que, en lo que atañe a la educación, se manifiesta por:

- la escasez y el envejecimiento de las infraestructuras;
- la inflación de los efectivos de clase;
- el malestar y la desmotivación docente;
- la generalización de la trampa y del fraude;
- el incremento de la violencia escolar;
- la baja de nivel entre el alumnado; etc.

Por todo ello decimos que nuestra investigación se ha realizado en la escuela en crisis de un país en crisis, y que más allá de una simple modificación del calendario inicial de trabajo, esta realidad puede haber influido en los resultados, y más todavía si, además, el investigador no ha estado siempre presente en el campo de estudio.

3.6.8.1.2. Investigar a distancia

Ya hemos explicado por qué a lo largo de este estudio hemos estado en Costa de Marfil durante menos de un mes y medio: rigor administrativo por parte de la institución proveedora de la beca de estudio y, para este curso 2010-11, situación de guerra en nuestro país.

Pero en esta sociedad del conocimiento en la que la información circula a toda velocidad, en todas las direcciones y sin dificultad aparente gracias al espectacular auge de las nuevas tecnologías, la distancia quizá no debería ser un problema tan grande como para constituir un problema en una investigación.

Sin embargo, cuando la investigación versa sobre sujetos, y por muy cuantitativa que pretenda ser, el contacto con las personas cuya realidad se estudia puede ser más que útil. Téngase también en cuenta que en Costa de Marfil tenemos una administración pública poco informatizada⁶². Muchos servicios no disponen de una página web, y para los que tienen, lo habitual es que no contenga informaciones o datos estadísticos actualizados, de ahí la necesidad de una presencia física.

⁶² Es posible que esta realidad cambie en los próximos años gracias a las grandes reformas emprendidas por el actual ministro de la Función Pública. La informatización de la administración marfileña constituye el corazón de la reforma, así como la aceleración de los trámites administrativos y un mayor control del personal y de la masa salarial (Bahinchi, 2011).

Además, en una investigación como la nuestra, no es igual aplicar uno mismo el cuestionario que ha pensado y diseñado que hacerlo otra persona, aun siendo ésta un profesor o una profesora de español. En este tipo de trabajo hay dudas que sólo el investigador puede aclarar, sobre todo cuando el trabajo no está concebido para llevarse a cabo por un grupo de personas enteramente dedicadas y, por lo tanto, suficientemente informadas de los objetivos y métodos de la investigación.

Hemos realizado este estudio sin personarnos en ningún centro escolar y sin tener ningún contacto con ningún grupo de alumnos. Los únicos contactos han sido con los profesores colaboradores y con tres formadores del profesorado. Permítasenos destacar, para concluir este punto, la generosa colaboración de los responsables de la Pedagogía con quienes hemos estado en contacto permanente y nos han facilitado informaciones y datos claves para este estudio.

3.6.8.1.3. Asperezas en el campo de trabajo

Podemos afirmar, como oriundo del país de estudio, que no existe en Costa de Marfil una gran cultura de la encuesta y que, por lo tanto, los sujetos investigados, especialmente los alumnos, no tenían mucha familiaridad con este tipo de investigación. Para muchos de ellos, los alumnos sobre todo, era la primera vez que rellenaban un cuestionario, y un cuestionario sobre cuestiones relativas a la enseñanza y al aprendizaje del español.

No es de extrañar, pues, que pese a las precauciones tomadas por el investigador en el diseño y la planificación de los cuestionarios, éstos hayan parecido largos a ojos de muchos informantes.

Según testimonios de las personas solicitadas para administrar las encuestas y la propia observación, ha habido serias dificultades al nivel de los profesores. Muchos no han devuelto los cuestionarios, otros han demostrado gran desidia en su cumplimentación, otros tantos han manifestado cierto recelo o muy poco interés por rellenarlos. Sin embargo, quienes han colaborado nos han proporcionado informaciones muy útiles para la investigación y merecen nuestro sincero agradecimiento.

Al nivel del alumnado, han ocurrido varios casos de equivocación como, por ejemplo, aplicar el cuestionario a alumnos de otro nivel de estudio, o a alumnos de tercero que no eran principiantes absolutos, porque habían iniciado el estudio del español en primero de

secundaria y llevaban tres años ya. Había que estar muy pendiente de ello para no incorporar al estudio informaciones procedentes de sujetos ajenos al proceso de investigación, aunque estudiaran también español; y así fue.

3.6.8.2. Las cuestiones éticas

Según la quinta acepción del término en el DRAE, se entiende por ética el “conjunto de normas morales que rigen la conducta humana”. Investigar es una conducta humana y la investigación es una actividad social. La cuestión ética irrumpe entonces en el campo de la investigación al considerarlo como un lugar de encuentro y de relaciones humanas y sociales en el que han de tener cabida valores como el respeto al otro, a su opinión, su dignidad, su integridad física y moral, sus intereses, etc. Desde este planteamiento, Sieber (2001) (citado por Sañudo, 2006, p.61) entiende que “ser ético es parte de un proceso de planeación, tratamiento y evaluación inteligente y sensible, en el cual el investigador busca maximizar los buenos productos y minimizar el riesgo y el daño.”

De hecho, el problema ético se plantea a todo lo largo de la investigación, desde la elección del tema de estudio hasta el análisis e interpretación de los datos, en la búsqueda de medios para acceder al campo, en la información que damos a los informantes para obtener su participación o en el uso que hacemos de la información recibida. Tanto que para el Grupo L.A.C.E. (1999) (citado por Torres, 2010, p.275), establecer un código y respetarlo en el desarrollo de un estudio es una preocupación tan insoslayable que no puede ser solventada por el cumplimiento de los procedimientos metodológicos elegidos, porque la metodología puede ayudar a asegurar la bondad y “veracidad” de nuestro análisis pero en ningún caso la justicia de nuestras investigaciones. Ello explica que desde los códigos deontológicos *biomédicos*, pioneros en la materia, varias asociaciones profesionales de diversas disciplinas hayan elaborado su propio código ético. Tójar y Serrano (2000) citan a modo de ejemplo la Asociación Americana de Antropología (AAA), de Sociología (ASA), o de Psicología (APA), etc.

Pero aunque estas iniciativas son encomiables, la diversidad de códigos éticos parece revelar que más allá de una primera línea de consenso sobre el tema, no todas las voces se acuerdan sobre lo que es justo o bueno, lo que debe ser autorizado, tolerado o vedado. En cualquier caso, comentan los autores referidos, diversas opiniones se manifiestan en el sentido de afirmar que las restricciones planteadas por muchos códigos son excesivas, que

crean barreras donde no son necesarias o que parecen reflejar sentimientos de culpabilidad absurdos, de aquí que su elaboración y acatamiento no sean tan provechosos.

Al tenor de estas salvedades, Howe y Moses (1998) (citados por Parrilla, 2010, p.166), piensan que presentar la cuestión de la ética en términos de normas a cumplir es una forma simplista de presentar el asunto, y tener del mismo una visión tradicional y excesivamente estructuralista que no ayuda a ir más allá de lo exclusivamente técnico. Hace falta entonces cambiar de visión, y otra manera de plantear el tema de la cuestión ética ante la investigación educativa sería afrontar nuestra identidad de investigadores desde la construcción y el mantenimiento deliberado y reflexivo de una cultura ética.

Inscribiéndonos en esta concepción más dinámica de la ética en investigación educativa, nos proponemos responder a una serie de preguntas planteadas por Parrilla (2010) como claves para la reflexión y la construcción de una cultura ética que, para nosotros, comienza definitivamente a partir de este trabajo.

- *La elección del tema de investigación: ¿a quién beneficia el estudio?:* se propone que la elección del tema no esté motivada únicamente por los intereses personales del investigador (Howe y Moses, 1998); deben contar también los intereses de la población meta, y no sólo qué les aporta esta investigación, sino también qué nos legitima para hablar de dicha población (Barton, 1998).

En nuestro caso, la aspiración al título de doctor no riñe con los objetivos marcados al iniciar esta investigación y que traslucen nítidamente los intereses de los sujetos investigados. La decisión de hacer propuestas concretas al final del estudio para fomentar el uso de la lengua meta en el curso inicial de E/LE en Costa de Marfil, traduce nuestro temprano compromiso por aportar algo a la enseñanza del español en nuestro país, y más que por simple orgullo patrio, por una inquietud docente que ha estado siempre presente en nosotros desde que hemos abrazado la profesión de enseñar. Y es ésta la que, mejor que nada, nos legitima para hablar de los alumnos marfileños de E/LE y hace que, de acuerdo con la reflexión de Nixon y Sikes (2003) (citados por Sañudo, 2006, p.60), esta investigación educativa no sea sobre la educación sino un investigar con propósito educativo.

- *La negociación del estudio con los participantes: ¿es suficiente el consentimiento informado?:* dado que la información obtenida puede afectar sobremanera a la vida o a

la imagen de las personas y/o instituciones involucradas, más allá de un simple consentimiento informado, que pasen de ser sujetos a ser participantes activos en el proceso investigador (Walmasey y Johnson, 2003; Jones, 2003).

Nuestro estudio se caracteriza por tener en cuenta a todos los actores directos de la E/A del E/LE en Costa de Marfil, pero también compromete a diversas administraciones o instituciones: centros escolares públicos y privados, Pedagogía, ENS, etc. Si bien no han sido todos “participantes activos” en esta investigación por lo que es, es decir una Tesis que suele ser un proyecto personal⁶³, de algunos de ellos hemos obtenido más que un simple “consentimiento informado”. Lo decimos pensando en todos aquellos profesores y profesoras sin cuya colaboración la recogida de la información hubiera sido imposible, pero también en responsables de la Pedagogía con quienes hemos mantenido un contacto permanente y cuya estructura nos facilitó informaciones de primera mano para llevar a cabo este estudio.

- *Las relaciones de investigación: ¿quién determina las reglas del juego en el proceso investigador?:* ante el modelo dominante y tradicional del experto alejado de los propios contextos, participantes y ámbito de estudio, se plantea la necesidad de una relación de reciprocidad entre los investigadores y los investigados en el proceso de investigación.

La distancia física entre el investigador y los investigados no ha favorecido en nuestro caso la existencia de un escenario social donde dar realmente forma a una relación recíproca. Además, al no ser nuestros informantes participantes activos, en el sentido propio del término, en un proyecto de estudio no inicialmente concebido como trabajo de equipo, las “reglas del juego” las determinábamos nosotros principalmente. Podemos recordar, no obstante, que los últimos dos grupos NPA encuestados han sido a petición y gracias a la insistencia de una profesora encuestadora que nos aseguró que sus alumnos estaban en condiciones para responder adecuadamente al cuestionario a pesar de salir el país de una situación de guerra. Queremos destacar, por último, que nuestra colaboración con los encuestadores y las encuestadoras ha sido marcada por un mutuo respeto durante todo el proceso. Siempre hemos tenido en cuenta sus situaciones particulares y ninguno ha sufrido presión alguna de nuestra

⁶³ Esto podría considerarse como un punto débil de nuestro trabajo si, como lo afirma Colás (Colás, Buendía y Hernández, 2009, p.21), la puesta en marcha de políticas científicas es uno de los avances más significativos de las últimas décadas, que perfila formas de investigación que rompen los modelos precedentes, basados en la individualidad y la libertad plena en las temáticas de investigación.

parte. Muchas veces, su calendario de trabajo ha determinado el nuestro y les hemos manifestado siempre, en palabras y hechos, nuestra infinita gratitud.

- *El uso de la información obtenida: ¿de quién es la información obtenida?:* tres posturas como mínimo: la investigación pertenece al investigador y puede hacerla pública con o sin el acuerdo de los participantes (Punch, 1986); éstos tienen el derecho a decidir el uso que el investigador puede hacer de sus datos; y una postura intermedia de copropiedad de los datos.

En nuestra introducción general, hablando del interés personal de esta investigación, hemos señalado que tiene sus raíces en un proyecto de libro nacido en el verano de 2009, o sea justo antes de viajar a España, en torno a la problemática de las primeras lecciones en el curso inicial de E/LE en nuestro país. La idea era proponer una guía pedagógica al conjunto del profesorado con el fin de armonizar esta parte del currículum y hacer que nuestros alumnos la aprovecharan más.

Así que desde el principio ha habido en nuestro proyecto de investigación un propósito práctico y de utilidad pública, en virtud del cual el producto final de este trabajo es también un producto para las personas interesadas por la enseñanza y el aprendizaje del español en Costa de Marfil. Por eso hemos querido que participen todos los principales actores, y por eso entendemos que la información obtenida sólo será realmente útil si compartida entre todos. Además de a todos los profesores que han colaborado en el trabajo de campo, tenemos previsto entregar una copia de esta Tesis o los resultados y conclusiones de la misma:

- al Instituto Cervantes aquí mismo en España;
- a la biblioteca de la Embajada de España en Costa de Marfil;
- a la sección de Español de la Pedagogía;
- y a la biblioteca de la Escuela Normal Superior (ENS) de Abidján.

3.6.9. La codificación, análisis e interpretación de los datos

El tipo y método de investigación elegidos desde el inicio de este trabajo han supuesto un modo concreto de recoger los datos que, a su vez, ha orientado la codificación y el análisis de los mismos.

3.6.9.1. La codificación de los datos

Refiriéndose a Coffey y Atkinson (2005: 4), González y Cano (2010) nos aportan la siguiente definición del acto de codificar:

El término codificación hace referencia al proceso a través del cual fragmentamos o segmentamos los datos en función de su significación para con las preguntas y objetivos de investigación. Implica un trabajo inicial para preparar la materia prima que luego habrá de ser abstraída e interpretada. La codificación nos permite condensar nuestros datos en unidades analizables y, así, revisar minuciosamente lo que nuestros datos nos quieren decir. La codificación nos ayuda a llegar, desde los datos, a las ideas.

Aunque las citadas autoras aplican el concepto al análisis de los datos cualitativos, lo usamos a este nivel de nuestro trabajo en el sentido más amplio de transformar informaciones generales y brutas en datos concretos y legibles según la distinción establecida entre estas dos realidades por Torres (2010) (citando a Erickson, 1986 a través de Rivas, 1990). Porque, debido a la variedad de las fuentes, a la deseada triangulación de datos y a la cantidad de las preguntas planteadas, ha habido en nuestro estudio un primer nivel de codificación, mucho antes de abordar los datos cualitativos en particular, para agrupar en bloques “homogéneos” informaciones procedentes de sujetos diferentes tanto en sus características individuales como en su relación con el tema tratado.

Ya hemos descrito esta pre-codificación en el momento de definir y justificar las variables. De lo que se trata aquí es precisar cuáles de esas variables reciben un tratamiento cuantitativo y cuales reciben un tratamiento cualitativo. Los datos cualitativos arrojan respuestas categóricas, miden cualidades, pero se les puede asignar después un valor numérico o codificarlas; los datos cuantitativos producen respuestas numéricas, miden cantidades (Zúñiga, SF).

3.6.9.2. El análisis e interpretación de los datos

Citando otra vez a Coffey y Atkinson (2005), González y Cano (2009) definen el análisis como el proceso a través del cual vamos más allá de los datos para acceder a la esencia del fenómeno de estudio, es decir a su entendimiento y comprensión; el proceso por medio del cual el investigador expande los datos más allá de la narración descriptiva. Informan luego que existe una discrepancia entre los autores sobre si el análisis de los datos incluye la interpretación de los mismos o si ésta tiene que ir aislada.

Para los dualistas, que separan el análisis de la interpretación, analizar es organizar los datos recogidos en una investigación educativa, supone el primer paso para poder llevar a cabo interpretaciones de los mismos y formular conclusiones. Los procedimientos sobre el uso de la organización de los datos parten de una idea elemental: tomar decisiones de síntesis, agrupamiento y simplificación para poder formular conclusiones (Rodríguez, Gallardo, Pozo y Gutiérrez, 2006, p.7).

La definición de Coffey y Atkinson los sitúa en el primer grupo de autores y su postura integradora, bien compartida por González y Cano, lo es también por nosotros. Entendemos en efecto que la interpretación es el alma del análisis. Ambos trabajos están tan intrínsecamente relacionados que se han de realizar de forma paralela, no teniendo sentido uno sin el otro (González, y Cano, 2009). Nos parece además que, tanto para quien escribe como para quien lee, es más cómodo situar y encontrar la interpretación de cada dato o grupo de datos justo al lado para establecer más fácil y eficazmente la relación entre los diferentes componentes. De este modo, no sólo se ahorra tiempo sino también espacio y energía.

Los datos organizados y clasificados pueden confirmar o infirmar las hipótesis del investigador. Alva (SF) aconseja en el primer caso cuidar que la interpretación no exceda a la información que aportan los datos, tener presentes las exigencias de validez interna y las limitaciones que se han presentado durante el proceso de investigación y señalar los factores no controlados que pudieron afectar los resultados. Cuando los resultados no confirman las hipótesis, el investigador debe aceptarlos como tales, puesto que tendrán su propio significado y valor y que, citando a Encinas (1993), en esa condición es donde la interpretación de los datos toma su verdadero sentido de trabajo creativo e imaginativo de "hacerlos hablar" y decir, ya no lo que esperábamos o queríamos que dijeran sino lo que quieren decir por sí mismos.

Otro elemento que subraya Alva, acudiendo esta vez a Selltiz (1970), es la orientación que se le puede dar al análisis. En este sentido, el análisis puede estar orientado a determinar lo que es típico en el grupo estudiado; indicar si existen variaciones entre los sujetos del grupo, señalando de qué tipo y magnitud son; mostrar la forma cómo están distribuidos los individuos con respecto a la variable que se mide; mostrar la relación existente entre dos o más variables; describir las diferencias existentes comparando dos grupos de individuos. Nuestro análisis se inscribe en esta última orientación; está encaminado, pues, a describir, comparándolas, las diferencias de opiniones entre profesores y formadores del profesorado

por un lado y entre APA y NPA por el otro sobre diversos aspectos del español y de su uso en el curso inicial de E/LE.

3.6.9.2.1. Análisis e interpretación de los datos cuantitativos

Conforme a la adopción de un método asimétricamente mixto de investigación, manejamos en este estudio muchos más datos cuantitativos que datos cualitativos. Por eso, de las 29 variables identificadas, 22 reciben un tratamiento cuantitativo.

Nº	Variables
V1.	<i>Valoración general de la importancia del uso de la lengua meta en el aula</i>
V2.	<i>Valoración general del potencial motivador del uso de la lengua meta en el aula</i>
V3.	<i>Valoración general de la dificultad del uso de la lengua meta en el aula</i>
V4.	<i>Valoración de la importancia de usar el español en el aula (alumnos)</i>
V5.	<i>Valoración del placer de usar el español en el aula</i>
V6.	<i>Valoración de la importancia del uso del español en el primer nivel de E/LE</i>
V7.	<i>Valoración del potencial motivador del uso del español para los alumnos principiantes</i>
V8.	<i>Valoración de la dificultad del uso del español en el primer nivel de E/LE</i>
V9.	<i>Ocasiones de mayor uso de la lengua meta</i>
V10.	<i>Opinión de los alumnos sobre su nivel en comprensión oral</i>
V11.	<i>Opinión de los alumnos sobre su nivel en expresión oral</i>
V12.	<i>Opinión de los alumnos sobre su nivel en comprensión lectora</i>
V13.	<i>Opinión de los alumnos sobre su nivel en expresión escrita</i>
V17.	<i>Las lenguas autóctonas de los alumnos</i>
V18.	<i>Grado de dominio de las lenguas autóctonas por los alumnos</i>
V19.	<i>Lengua/s habladas en casa por los alumnos</i>
V20.	<i>Modo de elección del E/LE por los alumnos</i>
V21.	<i>Actitud del alumnado hacia el E/LE</i>
V22.	<i>Antecedentes del alumnado en E/LE</i>
V23.	<i>Circunstancias del primer contacto con el E/LE</i>
V26.	<i>Momento ideal para empezar a dar las clases en español</i>
V27.	<i>Efectividad del uso frecuente del español en las aulas marfileñas de E/LE</i>

Tabla 17. Recapitulativo de las variables medidas por datos cuantitativos

Según Martínez (2002) (citado por Torres, 2010, p.308), el primer tipo de análisis que se suele hacer con las respuestas de una encuesta es un recuento de frecuencias de los valores u opciones de cada pregunta, cálculo que suele presentarse en forma de tabla y además suele incluir el porcentaje. Se trata entonces de una estadística descriptiva o deductiva para organizar, resumir y describir un conjunto de datos para que sus características se vuelvan evidentes (Zúñiga, SF). En nuestro caso, va unida a la estadística descriptiva otra inferencial para evaluar la influencia de unas cuantas variables independientes sobre las variables dependientes manejadas. Hemos utilizado a este efecto el programa SPSS para primero elaborar las matrices de datos y luego realizar los cruces pertinentes.

3.6.9.2.2. Análisis e interpretación de los datos cualitativos

Las siguientes 7 variables se basan sobre datos cualitativos obtenidos a partir de preguntas abiertas. Por su naturaleza narrativa, estos datos obedecen a otro modo de análisis en el que se va de lo particular (pegado a los datos de campo) a lo general (construcciones teóricas), en coherencia con el planteamiento de acceso al conocimiento inductivo que plantea la investigación cualitativa” (González y Cano, 2009).

Nº	Variables
V14.	<i>Dificultades de los alumnos en cada una de las destrezas</i>
V15.	<i>Dificultades de los profesores para usar el español en el primer nivel de E/LE</i>
V16.	<i>Contenidos difíciles de explicar en español</i>
V24.	<i>Significado subjetivo del uso del español en clase</i>
V25.	<i>Estrategias utilizadas usar para hacerse entender por los alumnos</i>
V28.	<i>Propuestas para mejorar la situación</i>
V29.	<i>Estrategias sugeridas a los profesores para usar el español en las aulas</i>

Tabla 18. Recapitulativo de las variables medidas por datos cualitativos

En González y Cano (2009), el análisis de los datos cualitativos es considerado como el proceso más complejo y sujeto a subjetividades. En nuestro caso, esta complejidad propia del análisis cualitativo ha sido muy relativa, casi inexistente, por dos razones: la claridad de las preguntas y, sobre todo, el hecho de que invitaban más a enumerar elementos concretos, que a producir textos argumentativos. El trabajo de sistematización aconsejado por las citadas

autoras se ha visto asimismo muy facilitado por el carácter enumerativo de los textos a analizar, sin por tanto llevarnos a someter los datos cualitativos al rigor estadístico de un análisis cuantitativo.

En concreto, hemos leído los textos producidos por los informantes en respuesta a las preguntas planteadas, detectando en cada uno de ellos las informaciones útiles, sean éstas expresadas a través de un solo sustantivo o de un grupo de palabras. Estas lecturas atentas han revelado una serie de categorías recogidas en tablas y clasificadas de las más repetidas a las menos mencionadas, o cuando ello no nos parecía necesario, comunicadas a partir de una narración. Es una característica esencial de este estudio el reportar directa y fielmente, en apoyo a los resultados tabulados, los mismos discursos de las personas encuestadas, y no solamente en el análisis de los datos cualitativos. A lo largo del análisis e interpretación de los datos cuantitativos, hemos transcrito varios de los argumentos esgrimidos por todos los informantes para justificar sus respuestas, y tanto las respuestas positivas como las “negativas”.

3.6.10. Las condiciones de validez adoptadas

Toda investigación en el marco de la ciencia busca establecer un conjunto de procedimientos técnicos que garanticen que los datos recogidos o contruidos y las interpretaciones se aproximen a la realidad social. O sea, buscan garantizar ciertas cuotas de verdad o rigor respecto a lo que se dice del mundo (Escuela de Antropología, 2004). Sin embargo, advierte la fuente referida, la validez no busca reproducir criterios para lograr la verdad última sobre los fenómenos ni se orienta a establecer la correspondencia entre las descripciones, interpretaciones o representaciones del investigador y las del investigado.

Lo que sí se busca es dar cuenta de los procedimientos efectuados para demostrar cómo se llegó a lo que se llegó, cómo y bajo qué procedimientos podemos llegar a establecer la objetivación o esas verdades provisionales. Acudiendo luego a Guba y Lincoln (1985, p.104), se proponen cuatro aspectos a comprobar, cada uno con instrumentos y procedimientos diferentes según se trate de una investigación cuantitativa o cualitativa.

ASPECTO	Método cuantitativo	Método cualitativo
Veracidad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferencia
Consistencia	Confiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmación

Tabla 19. Las condiciones de validez según el método cuantitativo y el método cualitativo

El carácter preponderantemente cuantitativo del estudio aconseja que nos ocupemos aquí de validez interna, de validez externa, de confiabilidad y de objetividad. Pero esta investigación tiene un componente cualitativo al que aludiremos cada vez que sea necesario de cara a la validez.

3.6.10.1. La validez interna

En palabras de Martínez Miguélez (2006), la literatura positivista tradicional define diferentes tipos de validez que tratan todos de verificar si en realidad medimos lo que nos proponemos medir. La validez de un estudio es su capacidad a reflejar por sus resultados una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada. La validez interna, en concreto, está relacionada con el establecimiento de una relación causal o explicativa; es decir si el evento x lleva al evento y, excluyendo la posibilidad de que sea causado por el evento z. Citando a Yin (2003, p.36), Martínez Miguélez deja claro que esta lógica no es aplicable a un estudio descriptivo como el nuestro.

Pero si consideramos el objetivo general de la validez consistente en comprobar si el investigador está observando o midiendo lo que realmente pretende, este estudio ofrece ciertas garantías, y tanto en su componente cuantitativo como en su componente cualitativo, donde hablaríamos más bien de credibilidad (Torres, 2010, p.321). Según la ya referida Escuela de Antropología, la validez se encuentra en la fase de la recolección de los datos y no en la de análisis e interpretación, ya que los datos cuantitativos respecto a los procedimientos estadísticos no presentan mayores problemas.

Se propone en este sentido el concepto de validez ecológica según el cual el proceso de recolección de los datos se debe adaptar lo máximo posible al mundo social que se estudia.

También se refiere al proceso de análisis y valoración de los datos respecto al contexto donde estos han sido producidos, lo cual significa que se deben tener en cuenta las condiciones de la vida y el ambiente de los sujetos o grupos investigados. Se habla igualmente de validez acumulativa en la que se efectúa un proceso de contrastación entre los resultados de una investigación con otras. En este sentido, sugiere la Escuela de Antropología, la triangulación aumentaría la probabilidad de los aciertos respecto a lo que investigamos, buscando ante todo la contrastación en diversos niveles de la investigación en pos de una validación intersubjetiva de teorías, de datos, de investigadores o de métodos.

En lo concerniente a la adaptación del proceso de recolección de los datos al mundo social estudiado, la encuesta se ha revelado el instrumento más conveniente para nuestro tema y el método de investigación que hemos elegido. Ha permitido reunir una cantidad importante de informaciones y ha hecho que cada informante se pronuncie sobre varios aspectos del tema tratado. La combinación de preguntas cerradas, preguntas abiertas y preguntas semiabiertas ha posibilitado que las personas pasen de simples informantes a ser casi actores en el estudio, reflexionando sobre sus propias prácticas y su proceso de aprendizaje para aportar datos que hubiera sido imposible obtener con un cuestionario cerrado, poco adaptado además cuando lo que se estudia son fenómenos sociales y educativos caracterizados por su extrema subjetividad y complejidad. En esta línea, la traducción al francés del cuestionario aplicado al alumnado ha permitido eliminar la barrera de la lengua para que los alumnos debutantes accedan directamente a los significados y proporcionen respuestas personales a las preguntas planteadas.

Con todo, hemos señalado en su momento una serie de contrariedades susceptibles de modificar en un sentido u otro las respuestas de los grupos; y no sólo esas dificultades ligadas al proceso de investigación sino también las características actuales de nuestro sistema educativo. Han sido tenidas en cuenta en el análisis de los datos, en las conclusiones y en las propuestas hechas al final del estudio. Todas las preguntas formuladas a las personas sobre su edad, su experiencia docente, el tipo de centro, la ciudad de ejercicio, el efectivo de la clase o la competencia digital, etc. pretendían aportar datos concretos sobre el perfil de los grupos informantes y sus condiciones de trabajo, realidades estas que no se pueden obviar a la hora de valorar los resultados de una investigación educativa empírica.

En relación a la contrastación de nuestros resultados con los de otras investigaciones, el único estudio empírico realizado a día de hoy sobre el aprendizaje del E/LE en Costa de

Marfil es la Tesis Doctoral de Koffi (2010) con título *La didáctica de la competencia comunicativa oral en el aula de E/LE en Costa de Marfil: problemas y perspectivas*. Aunque enfocada sobre el tratamiento de la comunicación oral e interesada por casi todos los niveles de aprendizaje del español en nuestro sistema educativo, esta Tesis coincide con la nuestra sobre varios elementos relacionados con el español y su uso en el aula. Porque el uso de la lengua meta se da como denominador común a ambas Tesis, si bien la suya hace hincapié en el uso oral y social de la lengua en la clase. Pero nuestros resultados, al nivel de las opiniones de los alumnos en general sobre el uso de la L1 y la L2, son avalados también por estudios llevados a cabo en contextos socioeducativos muy distintos y situaciones de aprendizaje que no son de LE. El caso concreto de la Tesis Doctoral de Galindo (2007) es muy significativo a este respecto. Las conclusiones de dicha Tesis están resumidas en un artículo que citaremos más adelante.

Por último, acudiendo a Brewer y Hunter en Cea (1999, p.53), la Escuela de Antropología enumera seis procedimientos capaces de garantizar o maximizar la validez o el éxito en la triangulación. Cuatro de estos procedimientos se encuentran utilizados a diferentes grados en este estudio, a saber, efectuar un análisis cuidadoso de cada método, en relación a otros métodos, y también respecto de las demandas en el proceso de investigación; precisar qué y cuántos métodos han de emplearse, esto acorde con la información que se requiera para esclarecer el problema; que los distintos métodos estén midiendo o dando cuenta de un mismo concepto teórico o de una misma problemática; y, dividir las muestras en submuestras, u obtener varias muestras con aplicaciones de técnicas distintas de recogida de información, evitando el efecto de un método sobre otro.

Sobre este último punto, lo nuestro no fue aplicar distintas técnicas de recogida de la información sino, usando la misma técnica para todos los componentes de la muestra, adaptar las preguntas a la situación particular de cada grupo para que los alumnos, los profesores y los formadores del profesorado respondieran desde su peculiar relación con el fenómeno estudiado, en un juego de complementariedad y de mirada múltiple que asegurara una mejor descripción y comprensión del problema.

3.6.10.2. La validez externa

La validez externa, explica Martínez Miguélez, trata de verificar si los resultados de un determinado estudio son generalizables más allá de los límites del mismo, lo cual requiere que se dé una homología o, al menos, una analogía entre la muestra (caso estudiado) y el universo al cual se quiere aplicar. Y citando a Kerlinger (1981a, p.322), precisa que algunos autores se refieren a este tipo de validez con el nombre de validez de contenido, pues la definen como la representatividad o adecuación muestral del contenido que se mide con el contenido del universo del cual es extraída. Pero recuerda, desde la postura crítica adoptada en su artículo, que a menudo las estructuras de significado descubiertas en un grupo no son comparables con las de otro, porque son específicas y propias de ese grupo, en esa situación y en esas circunstancias, o porque el segundo grupo ha sido mal escogido y no le son aplicables las conclusiones obtenidas en el primero.

A priori, el tipo de muestreo no probabilístico practicado en este estudio no autoriza una generalización de sus resultados. Y mucho menos si añadimos a ello las salvedades formuladas por Martínez Miguélez sobre el concepto de validez externa. Como lo habíamos anticipado, sin embargo, se puede distinguir entre una representatividad técnica y otra social, casi simbólica. A diferencia de la representatividad técnica que se basa en cifras y porcentajes, la representatividad social y simbólica de nuestra población tiene en cuenta la cualidad de las personas, su sexo, su distribución geográfica o el tipo de centro, etc., para suponer que lo que piensan, viven, experimentan o denuncian los alumnos, los profesores y los formadores encuestados puede muy bien reflejar las realidades de sus respectivos grupos. Si este punto de vista es contrario a los principios del método cuantitativo adoptado como método principal en este estudio, existe un componente cualitativo que puede justificar, aunque sólo en parte, esto que se conoce en la terminología naturalista como transferencia o transferibilidad.

3.6.10.3. La confiabilidad

Acudiendo otra vez a Martínez Miguélez, una investigación con buena confiabilidad es aquella que es estable, segura, congruente, igual a sí misma en diferentes tiempos y previsible para el futuro. Hay confiabilidad interna cuando varios observadores, al estudiar la misma realidad, concuerdan en sus conclusiones; hay confiabilidad externa cuando

investigadores independientes, al estudiar una realidad en tiempos o situaciones diferentes, llegan a los mismos resultados. Recordando luego el concepto tradicional de confiabilidad externa que implica que un estudio puede repetirse con el mismo método sin alterar los resultados, Martínez Miguélez observa que en las ciencias humanas y sociales, y suponemos que tanto de corte cuantitativo como de orientación cualitativa, es prácticamente imposible reproducir las condiciones exactas en que un comportamiento y su estudio tuvieron lugar.

Si la confiabilidad, o dependencia en terminología cualitativa, aparece como un ideal imposible de realizar en estudios no experimentales, lo es mucho más en nuestro caso porque, aunque los resultados no parecen haber sido distorsionado más de lo que temíamos, este estudio se ha realizado en situaciones “anormales” que no es deseable repetir. Ya hemos enumerado las dificultades enfrentadas en el proceso de investigación: un estudio realizado en una situación sociopolítica de crisis de la que padece también el mundo educativo marfileño, la escasa presencia del investigador en el país de estudio y dificultades en la recogida de la información.

Y si, como se ha dado a saber con anterioridad, nuestros resultados coinciden con otras investigaciones, es porque pese a esas dificultades, hemos utilizado algunas de las varias estrategias que se nos ofrecen, gracias a autores como LeCompte y Goertz (1982) (citados por Martínez Miguélez, 2006), para, al menos, reducir las amenazas que se le presentan a la confiabilidad interna. Por ejemplo, de cara al componente cualitativo de este trabajo, usar categorías descriptivas de bajo nivel de inferencia, es decir lo más concretas y precisas posible. Hemos aludido hace poco al carácter enumerativo de los textos producidos por los informantes en respuesta a preguntas abiertas encaminadas más bien a pedir informaciones concretas y de fácil categorización.

Para alcanzar un buen nivel de confiabilidad externa, se aconseja recurrir, entre otras, a las siguientes estrategias: precisar el nivel de participación y la posición asumida por el investigador en el grupo estudiado; identificar claramente a los informantes; especificar el contexto físico, social e interpersonal en que se recogen las informaciones; o, precisar los métodos de recolección de la información y de su análisis, de tal manera que otros investigadores puedan servirse del reporte original como un manual de operación para repetir el estudio.

El presente capítulo abunda en informaciones sobre todo el desarrollo del proceso de investigación que dicen al lector cómo hemos obtenido los resultados comunicados en el capítulo siguiente. Pero se supone que otros investigadores interesados a repetir este estudio lo harían evitando los errores cometidos aquí y encontrarían seguramente otras dificultades, otros comportamientos humanos y sociales y que, en esas condiciones, lo suyo acabaría siendo otro estudio cuyos resultados confirmarían o infirmarían los actuales.

3.6.10.4. La objetividad

Si seguimos a Justiparan (2010), la palabra objetividad proviene del concepto “objeto” que, en ciencias sociales, designa a aquello que se estudia. Objetividad significa, por lo tanto, el intento de obtener un conocimiento que concuerde con la “realidad” del objeto, que lo describa o explique “tal cual es”, lo más alejado posible de nuestros deseos y percepciones sensibles inmediatas. La exigencia de objetividad será entonces sinónimo de imparcialidad, de neutralidad, de no subjetividad. Mavárez (2002, p.142) observa que esta concepción de la ciencia se despliega en el uso predominante de la modalidad cuantitativa de investigación, caracterizada por un profundo apego a la tradicionalidad de la ciencia y la utilización de la neutralidad valorativa como criterio de objetividad.

No faltaron y no faltan hoy en día autores para criticar tal planteamiento, y más duramente cuando se pretende aplicarlo de plano a las ciencias humanas y sociales. En este sentido, Martínez (1997) (citada por Mavárez, 2002, p.142) coincide con otros en señalar que semejante distanciamiento entre el sujeto investigador y el objeto investigado sólo ocurre cuando no hay una interacción entre las partes y cuando se trata de entes estáticos más que dinámicos. A medida que se asciende en la escala biológica, psicológica y social, su utilidad decrece y su inadecuación se pone de manifiesto. Tanto que para Justiparan (2010), es meramente imposible alcanzar la objetividad en su sentido tradicional positivista, porque, desde la propia opción profesional y la elección del tema de investigación hasta la utilización de los instrumentos de análisis, toda la actividad es la de un individuo psíquica y socialmente condicionado.

Pero, en el fondo, y a nuestro modo de ver, lo que está aquí en discusión no es el mismo concepto de objetividad y su necesidad en la investigación social, sino el cómo buscar la objetividad y alcanzarla. O sea, bajo qué condiciones se puede aceptar que un estudio es

objetivo en su desarrollo y sus resultados. Opuesta por lo tanto a esta especie de postura anestésica en la que el positivismo radical pretende mantener a los investigadores en nombre de una objetividad quimérica, Mavárez (2002, pp.142-143) nos propone las visiones alternativas de Popper (1993, 1994), de Kirk y Miller (1986) y de Van der Marren.

El primer citado advierte que sólo se puede hablar de objetividad en el sentido de una contrastación “intersubjetiva”, postura a su vez discutible porque el hecho de que un grupo de personas coincidan en la calificación de un evento por tener los mismos valores o partir de los mismos supuestos teóricos no es garantía de que estén en lo cierto. A causa de estas limitaciones, Kirk y Miller consideran que la objetividad, tanto en la perspectiva cualitativa como en la cuantitativa, es producto de la confrontación de los conocimientos con el mundo empírico, por un lado, y, por el otro, del consenso social (intersubjetividad) de un grupo de investigadores que deben aceptar esta construcción. Entienden por tanto que un proceso de investigación es una tentativa de objetivación del mundo sometida a cierto control empírico y social. Dando un paso más, Van der Marren asume que no se trata de ser objetivo por refinación de medidas y por acuerdos intersubjetivos, se trata sobre todo de ser objetivos por el reconocimiento de la subjetividad y por la objetivación de los efectos de esta subjetividad.

A la luz de lo que precede, podemos asegurar que existen en este estudio rasgos evidentes de objetividad, aunque, desde la elección del tema hasta la exposición y el análisis de los resultados, todo el proceso de investigación ha sido marcado por nuestra peculiar comprensión del mundo y del fenómeno estudiado, nuestras convicciones, experiencias y creencias como natural del país de estudio y profesor de E/LE, pero también por los supuestos teóricos que hemos compartido. Aunque la objetividad no se halla siempre en la suma de varias subjetividades, tener en cuenta las opiniones de todos los grupos directamente implicados en la enseñanza y el aprendizaje del español en Costa Marfil es el primer logro de este estudio en su búsqueda.

Empleando la expresión de Van der Marren, este reconocimiento de las subjetividades en el marco de una triangulación de los informantes y de los datos se acompaña de la adopción de un método mixto de investigación para un tratamiento a la vez cuantitativo y cualitativo de la información colectada. Además, la transcripción directa de respuestas, comentarios o argumentos de alumnos, profesores y formadores del profesorado, tanto cuando están de acuerdo como cuando no, hace que cualquier lector pueda acceder también a la

información recogida y no se fije únicamente en las interpretaciones del investigador. Otro elemento a subrayar es la comunicación de algunos de nuestros resultados, sobre todo los que nos han parecido poco fidedignos, a personas presentes en el país de estudio y actrices de la enseñanza del español en Costa de Marfil, para pedir su opinión, no sólo sobre dichos resultados sino también sobre las explicaciones que hemos intentado encontrarles. Se trata de profesores y formadores del profesorado que han participado en la aplicación de los cuestionarios y han estado muy presentes en este proceso de investigación.

CAPÍTULO 7

Resultados de la investigación

3.7.1. Perfil general de los grupos informantes

3.7.1.1. El alumnado

3.7.1.2. El profesorado marfileño de E/LE

3.7.1.3. Los formadores del profesorado

3.7.2. Objetivo 1: Valoración del uso de la lengua meta por los alumnos, los profesores y los formadores.

3.7.2.1. Resultados relativos a la valoración general del uso de la lengua meta en el aula

3.7.2.2. Resultados relativos a la valoración del uso de la lengua meta en el curso inicial de E/LE en particular

3.7.3. Objetivo 2: Resultados relativos a las dificultades del alumnado y del profesorado para usar el español en clase

3.7.4. Objetivo 3: Resultados relativos a los factores favorables al uso de la lengua meta en el curso inicial

3.7.5. Objetivo 4: Resultados relativos a las estrategias utilizadas y utilizables

Si nos referimos a González y Cano (2010), este momento de la investigación consiste en exponer armoniosamente los hallazgos de la misma, o sea:

- destacar relaciones intragrupalas, organizando los datos anteriormente codificados a través de la búsqueda de relaciones entre los diferentes elementos que conforman cada uno de los grupos de significado, y relaciones intergrupales entre los grupos de significado entre sí;
- representar dichas relaciones a través de expresiones gráficas tales como matrices, redes de interconexiones, diagramas de flujo, mapas cognitivos o cualquier otra que surja de la capacidad creativa del investigador y que se adapte a las necesidades del proceso de análisis en particular.

En su conjunto, la exposición de los resultados del estudio obedece a una estadística descriptiva e inferencial. Tras exponer los resultados de un determinado grupo acerca de una variable, y si se trata de una variable cuantitativa, pasamos a determinar la influencia que un conjunto de variables independientes (las que hemos considerado más relevantes), de tipo atributivo correspondientes a los tres cuestionarios aplicados han tenido en las respuestas efectuadas en algunas de las variables criterio (dependientes). De dichos instrumentos hemos desarrollado algunas pruebas de significación estadística de tipo paramétrico y no paramétrico.

En este sentido, hemos asumido los supuestos básicos de homoscedasticidad, independencia y normalidad. Cuando los niveles de las variables independientes han sido 2 hemos implementado la prueba “T” de Student para muestras independientes con un nivel de confianza del 95%. Cuando los niveles han sido 3 o más, por su parte, hemos calculado el Análisis de la Varianza de tipo unifactorial (One Way), más conocido como ANOVA, e igualmente, a partir de un nivel de confianza del 95%.

Ordenadas por cuestionarios, estos han sido los tipos de variables contempladas:

1. Cuestionario del alumnado:

- a) Variables independientes: sexo, edad, nivel de estudio, tipo de centro y, en algunos casos, perfil lingüístico.

- b) Variables criterio: importancia del uso del español en clase, carácter placentero del uso del español en clase, facilidad de comprender, facilidad de hablar, facilidad de leer y facilidad de escribir el español, grado de dominio de la lengua local, lengua o lenguas habladas en casa, modo de elección del E/LE, actitud hacia el E/LE, así como los antecedentes en E/LE.

2. Cuestionario del profesorado:

- a) Variables independientes: sexo, centro y experiencia docente.
- b) Variables criterio: importancia del uso de la lengua meta en general, carácter motivador del uso de la lengua meta en general, dificultad del uso de la lengua meta en general, importancia del uso de la lengua meta en el primer nivel, carácter motivador del uso de la lengua meta en el primer nivel, dificultad del uso de la lengua meta en el primer nivel, así como el momento ideal para impartir las clases en español.

3. Cuestionario de los formadores del profesorado:

Por ser un grupo muy reducido, sólo 14 personas, este componente de la muestra queda fuera del análisis inferencial.

Se combinan los datos de los centros privados con los de los centros concertados por ser éstos últimos inicialmente centros privados que siguen funcionando como tal pese al cambio de estatus. La característica principal de nuestros centros concertados es que, dado la fuerte demanda de escolaridad y la escasa oferta pública, reciben cada año alumnos –y/o en principio profesores– de parte del Estado a cambio de una subvención anual, mientras que los centros estrictamente privados operan directamente con los alumnos y sus padres.

A la hora de recoger algunas de las justificaciones de sus respuestas por la población meta, traducimos al español las explicaciones inicialmente dadas en francés por el alumnado, así que será nuestra la traducción de todos los argumentos de los alumnos cuando han tenido que justificar una determinada respuesta. Lo mismo no pasa con los profesores y los formadores ya que ellos han redactado directamente en español, aunque a veces hemos podido hacer retoques formales, procurando siempre no modificar ni alterar el significado del mensaje. Dicho todo esto, el primer paso en este capítulo lo constituye la descripción del perfil general de las poblaciones del estudio.

3.7.1. Perfil general de los grupos informantes

3.7.1.1. El alumnado

Los alumnos meta son chicos y chicas de diez a diecinueve años de edad que estudian E/LE como principiantes absolutos. Dicho estudio se realiza en situación exolingüe, esto es, en un país donde se habla otra lengua diferente a la enseñada (Dabene, 1990) (citado por Izquierdo Gil, 2000, p.451), en este caso el francés y más de 60 lenguas autóctonas. Existen por lo tanto oportunidades muy raras de usar el español en situaciones reales de comunicación. Los alumnos proceden de centros públicos y privados de la enseñanza secundaria de Costa de Marfil y tanto de Abidján, capital económica, como de ciudades cercanas o lejanas. Como público obligado o forzado (Boixareu, 1993) (citado por Izquierdo Gil, 2000, p.451) a estudiar una LE que forma parte de un programa escolar, su aprendizaje se desarrolla exclusivamente en la escuela y en aulas con efectivos pletóricos que suelen superar los cincuenta alumnos.

Por pertenecer estos alumnos a dos niveles diferentes de estudio debido a la iniciativa de un aprendizaje más temprano del español que tarda aún en generalizarse y acabar con el antiguo modelo, distinguimos entre los antiguos principiantes absolutos o APA que son alumnos de tercero, y los nuevos principiantes absolutos o NPA que cursan el primero de secundaria en situación experimental. La frecuencia del estudio es de 3 horas semanales para los APA y de 1 o 2 horas según los centros para los NPA. Se puede suponer que por ser un nivel experimental o simplemente por la escasez de docentes.

3.7.1.2. El profesorado marfileño de E/LE

Los profesores informantes son hombres y mujeres con una experiencia docente que oscila entre cero y veinticinco años. Imparten clase de E/LE en centros públicos y privados en Abidján y cercanía o en ciudades muy lejos de la capital económica de Costa de Marfil. La mayoría sabe manejar las TIC, tiene una actitud positiva hacia el primer curso de E/LE por la gran motivación inicial de los alumnos principiantes y una experiencia de este estadio de aprendizaje que coincide generalmente con su misma experiencia docente. Se trata de profesores no nativos de E/LE que enseñan el español en las mismas condiciones en las que lo estudiaron ellos mismos, partiendo del francés como lengua de partida compartida con sus alumnos en una situación de aula monolingüe. Indudablemente, esto aumenta la capacidad de

empatía con el público discente aunque también constituye una seria amenaza para el uso de la lengua meta en el aula debido a la fuerte tentación de la LM.

3.7.1.3. Los formadores del profesorado

Los formadores del profesorado encuestados son profesores en la Escuela Normal Superior (ENS), encargados de la formación inicial de los futuros profesores de E/LE, o especialistas de la Pedagogía, aquéllos que, por dedicarse a la formación continua de los profesores en ejercicio, tienen sin duda más contactos con ellos en su mismo lugar de trabajo, los centros escolares y las aulas. Son mayoritariamente hombres con una experiencia docente que se sitúa entre tres y veintiséis años, y ejercen principalmente en Abidján y localidades vecinas.

3.7.2. Objetivo 1: Valoración del uso de la lengua meta por los alumnos principiantes, los profesores y los formadores del profesorado.

OBJETIVO Nº 1:	Dar cuenta de la valoración que tiene el uso de la lengua meta entre los alumnos principiantes, los profesores y los formadores del profesorado.	
Resultados relativos a la valoración general del uso de la lengua meta en el aula	Variable 1: Valoración general de la importancia del uso de la lengua meta en el aula	<i>Subvariable 1:</i> Valoración general que hacen los formadores del profesorado de la importancia del uso de la lengua meta en el aula. <i>Subvariable 2:</i> Valoración general que hacen los profesores de la importancia del uso de la lengua meta en el aula.
	Variable 2: Valoración general del potencial motivador del uso de la lengua meta en el aula	<i>Subvariable 1:</i> Valoración general que hacen los formadores del profesorado del potencial motivador del uso de la lengua meta en el aula. <i>Subvariable 2:</i> Valoración general que hacen los profesores del potencial motivador del uso de la lengua meta en el aula.
	Variable 3: Valoración general de la dificultad del uso de la lengua meta en el aula	<i>Subvariable 1:</i> Valoración general que hacen los formadores del profesorado de la dificultad del uso de la lengua meta en el aula. <i>Subvariable 2:</i> Valoración general que hacen los profesores de la dificultad del uso de la lengua meta en el aula.
Resultados relativos a la valoración del uso de la lengua meta en el curso inicial de E/LE en particular	Variable 4: Valoración de la importancia de usar el español en el primer nivel de E/LE	<i>Subvariable 1:</i> Valoración que hacen los APA de la importancia de usar el español en clase. <i>Subvariable 2:</i> Valoración que hacen los NPA de la importancia de usar el español en clase.
	Variable 5: Valoración del placer de usar el español en el primer nivel de E/LE	<i>Subvariable 1:</i> Valoración que hacen los APA del placer de usar el español en clase. <i>Subvariable 2:</i> Valoración que hacen los NPA del placer de usar el español en clase.
	Variable 6: Valoración de la importancia del uso del español en el primer nivel de E/LE	<i>Subvariable 1:</i> Valoración que hacen los formadores del profesorado de la importancia del uso de la lengua meta en el primer nivel de E/LE en particular. <i>Subvariable 2:</i> Valoración que hacen los profesores de la importancia del uso de la lengua meta en el primer nivel de E/LE en particular.
	Variable 7: Valoración del potencial motivador del uso del español para los alumnos principiantes	<i>Subvariable 1:</i> Valoración que hacen los formadores del profesorado del potencial motivador del uso de la lengua meta en el primer nivel de E/LE en particular. <i>Subvariable 2:</i> Valoración que hacen los profesores del potencial motivador del uso de la lengua meta en el primer nivel de E/LE en particular.
	Variable 8: Valoración de la dificultad del uso del español en el primer nivel de E/LE en particular	<i>Subvariable 1:</i> Valoración que hacen los formadores del profesorado de la dificultad del uso de la lengua meta en el primer nivel de E/LE en particular. <i>Subvariable 2:</i> Valoración que hacen los profesores de la dificultad del uso de la lengua meta en el primer nivel de E/LE en particular.

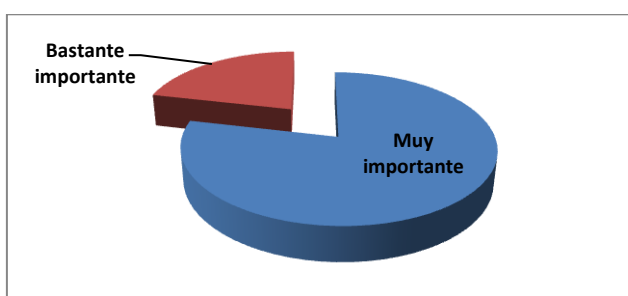
Tabla 20. Recapitulativo de las variables y subvariables del objetivo nº 1 del estudio

3.7.2.1. Resultados relativos a la valoración general del uso de la lengua meta en el aula

3.7.2.1.1. **VARIABLE 1:** Valoración general de la importancia del uso de la lengua meta en el aula

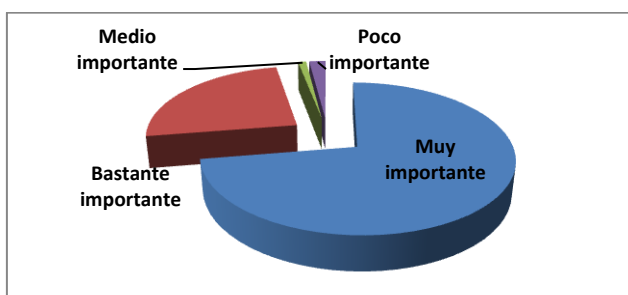
3.7.2.1.1.1. *Subvariable 1:* Valoración general que hacen los formadores del profesorado de la importancia del uso de la lengua meta en el aula

FORMADORES DEL PROFESORADO = 14			
GRADO DE IMPORTANCIA	H	M	T
Mucho	8	3	11
Bastante	3	0	3
Medio	0	0	0
Poco	0	0	0
Nada	0	0	0
TOTAL	11	3	14



3.7.2.1.1.2. *Subvariable 2:* Valoración general que hacen los profesores de la importancia del uso de la lengua meta en el aula

PROFESORES = 98				
GRADO DE IMPORTANCIA	H	M	T	%
Mucho	50	21	71	72,45%
Bastante	17	7	24	24,49%
Medio	1	0	1	1,02%
Poco	1	1	2	2,04%
Nada	0	0	0	0,00%
TOTAL	69	29	98	100,00%



Aunque los dos grupos encuentran muy importante el uso de la lengua meta en el aula, la balanza se inclina más hacia los formadores. A continuación recogemos algunos de los argumentos esgrimidos por unos y otros para justificar esta opinión favorable. Podemos adelantar que una de las ideas más presentes ha sido la del aula como único lugar de práctica del español en Costa de Marfil, de ahí la necesidad de aprovecharla al máximo para el aprendizaje de la lengua.

Formadores del profesorado:

- *El uso frecuente del español en clase familiariza a los alumnos con la lengua.*
- *Es imprescindible que los alumnos hablen español en el aula ya que al salir de las aulas no tienen otra oportunidad para hacerlo. Hablan su lengua materna o el francés.*
- *El español es una lengua viva, aprenderla empieza por un uso oral mínimo en clase.*
- *Practicando es como se puede aprender mejor (pronunciación, vocabulario, sintaxis, etc.) y fijar automatismos.*

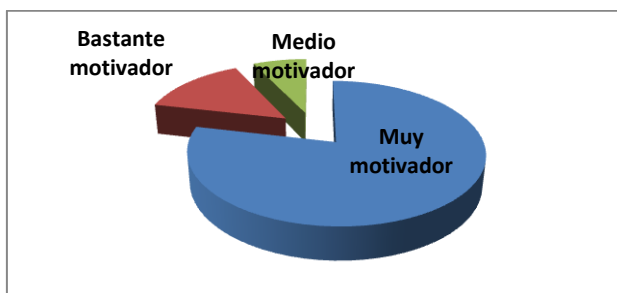
Profesores:

- *Es muy importante tanto para el profesor como para el alumno usar el español en clase, porque en clase es donde tenemos la ocasión de hablar ya que en nuestros hogares no hablamos español. Así es como los alumnos aprenderán fácil y rápidamente.*
- *El uso del español en clase es importantísimo. En efecto, cuando nosotros profesores hablamos los alumnos nos imitan; quieren hablar como nosotros y se esfuerzan por hablar. Mis alumnos prefieren el español porque dicen que es más interesante. Por eso suelo hablar español con ellos.*
- *Me parece importante el uso del español en clase en la medida en que el aula es el lugar (el primero) de aprendizaje (ortografía, pronunciación, acentuación, etc.). entonces mejor usar el español en clase para que el docente pueda corregir los errores. Además, si suelen hablar en clase no tendrán vergüenza ni miedo a hacerlo fuera.*
- *Es su primer contacto con el español. A nosotros docentes nos toca dar el gusto de la lengua a los aprendices. Por eso es por lo que nos hará falta hablar siempre durante la clase, pues nos imitan estos pequeñitos. Su buen español, su buen nivel en español dependerá de nuestro buen hablar.*

3.7.2.1.2. **VARIABLE 2:** Valoración general del potencial motivador del uso de la lengua meta en el aula

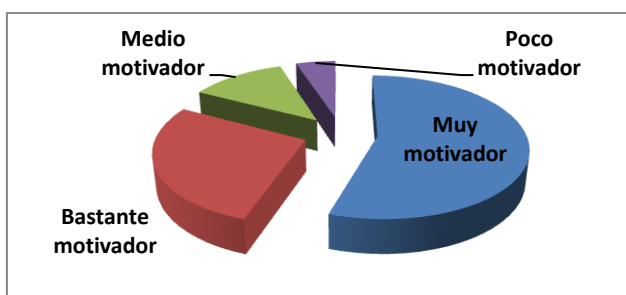
3.7.2.1.2.1. *Subvariable 1:* Valoración general que hacen los formadores del profesorado del potencial motivador del uso de la lengua meta en el aula

FORMADORES DEL PROFESORADO = 14			
POTENCIAL MOTIVADOR	H	M	T
Mucho	8	3	11
Bastante	2	0	2
Medio	1	0	1
Poco	0	0	0
Nada	0	0	0
TOTAL	11	0	14



3.7.2.1.2.2. *Subvariable 2:* Valoración general que hacen los profesores del potencial motivador del uso de la lengua meta en el aula

PROFESORES = 98				
POTENCIAL MOTIVADOR	H	M	T	%
Mucho	40	14	54	55,10%
Bastante	15	12	27	27,55%
Medio	11	1	12	12,24%
Poco	3	2	5	5,10%
Nada	0	0	0	0,00%
TOTAL	69	29	98	100,00%



Los resultados expresan que los formadores creen más que los profesores en que usar la lengua meta en el aula pueda animar y motivar a los alumnos. Exponemos algunos argumentos aportados por los informantes en diferentes niveles de la escala de valoración propuesta por el investigador.

Formadores para quienes el uso de la lengua meta es muy o bastante motivador:

- *El descubrimiento de este idioma les permite aprender canciones en español y sobre todo las canciones de las telenovelas propuestas por la televisión nacional.*
- *Ganas de imitar a los compañeros que llegan a comprender y comunicarse en español, ganas de imitar al profesor.*

- *El uso del español en clase es muy motivador para los alumnos, ya que ellos se identifican más o menos con el profesor y hay cierta competencia para ver quien mantiene conversación con él.*

Profesores para quienes el uso de la lengua meta es muy o bastante motivador:

- *Para los alumnos las palabras parecen al francés. Es una lengua fácil de aprender; la manipulan más fácilmente que el inglés que aprenden desde primero de secundaria.*
- *Todo depende de la motivación del profesor y, como durante las clases, tengo mucha motivación, entonces los alumnos se sienten animados.*
- *El uso del español en clase parece motivador para los alumnos porque es una lengua extranjera y todo lo nuevo provoca curiosidad en los alumnos.*
- *Cuando el profesor explica bien las lecciones y ayuda a los alumnos a expresarse correctamente, éstos se interesan por la nueva lengua.*
- *El uso del español en clase es muy motivador para los alumnos porque según ellos es interesante escuchar al profesor hablar y descubren nuevas palabras.*

Profesores para quienes el uso de la lengua meta es *medio* motivador:

- *Muy a menudo se nota que los alumnos no se muestran motivados porque vienen a clase sin ningún documento para el aprendizaje (libros y cuadernos).*
- *Aparte de las notas de clase, satisfacer al profesor o a sí mismos, los estudiantes no perciben claramente lo que pueden sacar del español. por eso tienen relativa motivación.*
- *Los alumnos quieren siempre que el profesor explique en francés lo que no entienden.*

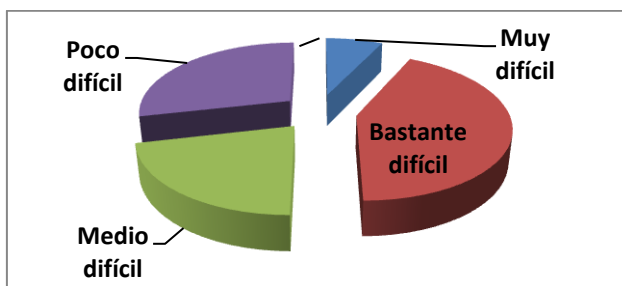
Profesores para quienes el uso de la lengua meta en el aula es *poco* motivador:

- *Los alumnos no se interesan por la lengua española.*
- *Los alumnos no se dan cuenta de la importancia de la lengua.*
- *A los alumnos no les gusta hacer faltas.*

3.7.2.1.3. VARIABLE 3: Valoración general de la dificultad del uso de la lengua meta en el aula

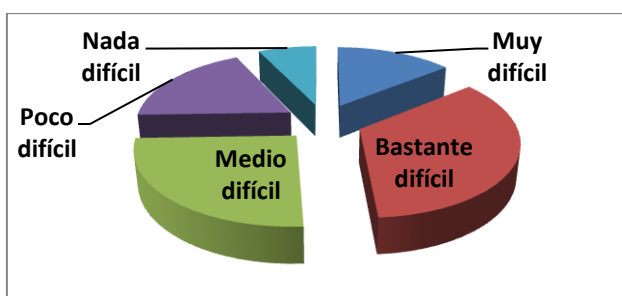
3.7.2.1.3.1. Subvariable 1: Valoración general que hacen los formadores del profesorado de la dificultad del uso de la lengua meta en el aula

FORMADORES DEL PROFESORADO = 14			
GRADO DE DIFICULTAD	H	M	T
Mucho	1	0	1
Bastante	3	3	6
Medio	3	0	3
Poco	4	0	4
Nada	0	0	0
TOTAL	11	3	14



3.7.2.1.3.2. Subvariable 2: Valoración general que hacen los profesores de la dificultad del uso de la lengua meta en el aula

PROFESORES = 98				
GRADO DE DIFICULTAD	H	M	T	%
Mucho	8	6	14	14,29%
Bastante	23	11	34	34,69%
Medio	17	8	25	25,51%
Poco	16	2	18	18,37%
Nada	5	2	7	7,14%
TOTAL	69	29	98	100,00%



Se puede afirmar que en el conjunto los profesores son algo más inclinados que los formadores a pensar que no es tan fácil usar el español en clase, sobre todo cuando se trata del uso oral de la lengua meta como lo han percibido casi todos en esta pregunta. Veamos las justificaciones que se dan en los diferentes niveles de la escala de Likert.

Profesores para quienes el uso de la lengua meta es muy o bastante difícil:

- El uso del español en clase es muy difícil porque los alumnos son de orígenes socioculturales diferentes con lenguas diferentes, lo que tiene una influencia en su forma de percibir la lengua española, de modo que las lenguas locales son fuentes de errores al aprender el español. Otra dificultad es que los alumnos carecen de vocabulario.

- *Me parece muy difícil porque los alumnos no saben hablar el francés que normalmente es la lengua a partir de la cual podemos enseñar sin dificultad.*
- *El uso del español en clase parece muy difícil. Si consideramos la interdisciplinariedad, el nivel flojo de los alumnos en las demás asignaturas influye naturalmente sobre su nivel en español.*
- *Después del francés que es la lengua oficial, el alumno estudia el inglés durante dos años antes de empezar el estudio del español, lo que provoca una confusión tremenda en su mente. De ahí la dificultad.*
- *La lengua es casi desconocida de los alumnos y de la población, entonces la clase queda la única oportunidad que tenemos, y como el tiempo no es suficiente, nos resulta difícil.*
- *Los alumnos no tienen libros para seguir las clases. No repasan las lecciones ni hacen los ejercicios. Si obtienen malas notas por no trabajar bien, poco les importa.*
- *Es bastante difícil el uso del español en las aulas porque los alumnos son numerosos y no hay materiales suficientes para dar clase.*

Formadores para quienes el uso de la lengua meta es muy o bastante difícil:

- *El uso del español en el aula parece bastante difícil, pues los alumnos tienden a buscar los equivalentes de las palabras sin tener en cuenta las reglas gramaticales.*
- *Los alumnos confunden la sintaxis del español con la del francés. A los alumnos les falta vocabulario.*
- *Los alumnos prefieren que el docente hable francés porque les permite entender más lo que pasa, pero el inconveniente es que esto no permite al alumno hablar español en el aula.*
- *La pobreza de los alumnos no les permite la compra de manuales y otros cuadernos de actividades para aprender bien lo esencial.*
- *Lo difícil aquí es que las aulas contienen muchos alumnos, lo cual dificulta la buena enseñanza del español; en general en las aulas se encuentran hasta 80 o 100 alumnos.*
- *La falta de salas de escucha y el gran número de alumnos en las clases dificultan ciertas actividades pedagógicas.*

Profesores para quienes el uso de la lengua meta es medio difícil:

- *Fuera de la clase los alumnos ya no tienen verdadero contacto con la lengua porque generalmente no tienen documentos para seguir aprendiendo en casa. En clase, las difíciles condiciones de trabajo no facilitan el uso correcto de la lengua.*
- *A veces, entienden los alumnos el mensaje del profesor, pero formular frases propias y expresarse únicamente en español no parecen evidentes. Les gusta pensar y formular frases en francés antes de pasarlas al español. Lo consiguen algunas veces pero eso no facilita el trabajo.*
- *En el horario sólo tenemos tres horas semanales para dar clases de español y eso es insuficiente. También la política educativa del país no favorece el aprendizaje del español, entonces los alumnos no se interesan por la lengua.*

Formadores para quienes el uso de la lengua meta es medio difícil:

- *El uso del español en el aula es más o menos difícil a causa del nivel de los alumnos.*
- *¿Difícil? Sí, en las primeras semanas de aprendizaje pero después, para los que quieren aprender, logran usarlo bastante bien.*
- *El uso del español en el aula me parece un poco difícil porque a veces los alumnos tienen diferentes niveles y su capacidad de reacción durante una clase de español es también diferente. No tienen a menudo el vocabulario necesario para expresarse correctamente.*

Profesores y formadores para quienes el uso de la lengua meta es poco difícil o no lo es nada:

- *Siempre tengo estrategias para transmitir el mensaje.*
- *La dificultad del uso del español en clase depende de la preparación de la clase. Una clase bien preparada no plantea ningún problema.*
- *Como existen muchas palabras “transparentes”, las usamos y pedimos a los alumnos que presten atención para descodificar el mensaje; eso funciona bien en la mayoría de los casos.*
- *Todos mis alumnos hablan español, con errores claro, pero el error forma parte del aprendizaje. Los hay en tercero de secundaria que construyen frases correctas.*
- *El uso del español es poco difícil si el profesor adapta el nivel de lengua y recurre a estrategias que favorecen la comunicación.*

3.7.2.1.4. Análisis inferencial por cruces de tres variables independientes con las variables dependientes relativas a la valoración general del uso de la lengua meta en el aula

3.7.2.1.4.1. Influencia de la variable sexo en cruces de variables medidas ordinalmente para el profesorado

ASPECTOS COMPARADOS	Sexo	N	Media	Valor de t	Sig. estadística asociada al contraste
IMPORTANCIA	Hombre	69	4,68	0.19	0.847
	Mujer	29	4,66		
CARÁCTER MOTIVADOR	Hombre	69	4,33	0.11	0.907
	Mujer	29	4,31		
DIFICULTAD	Hombre	69	3,19	-1.58	0.116
	Mujer	29	3,59		

Contrastes de la prueba "t" de la variables sexo por variables criterio contempladas correspondientes al cuestionario del profesorado.

*Estadísticamente significativa con un $\alpha = 5\%$ bilateral.

**Estadísticamente significativa con un $\alpha = 1\%$ bilateral.

La tabla anterior muestra que la variable sexo no ha resultado estadísticamente significativa ($p > 0.05$) para influir sobre las opiniones de los profesores en relación a la importancia, el carácter motivador y la dificultad de usar la lengua meta en el aula. Es lo mismo decir que la condición de mujer o hombre no ha sido fuente de diferencias importantes en la valoración de estas cuestiones por el profesorado marfileño de E/LE.

3.7.2.1.4.2. Influencia de la variable tipo de centro en cruces de variables medidas ordinalmente para el profesorado

ASPECTOS COMPARADOS	Tipo de centro	N	Media	Valor de t	Sig. estadística asociada al contraste
IMPORTANCIA	Público	82	4,71	1.25	0.212
	Privado	16	4,50		
CARÁCTER MOTIVADOR	Público	82	4,34	0.37	0.707
	Privado	16	4,25		
DIFICULTAD	Público	82	3,26	-0.98	0.329
	Privado	16	3,56		

Contrastes de la prueba "t" de la variable tipo de centro por variables criterio contempladas correspondientes al cuestionario del profesorado.

*Estadísticamente significativa con un $\alpha = 5\%$ bilateral.

**Estadísticamente significativa con un $\alpha = 1\%$ bilateral.

La tabla anterior muestra que la variable tipo de centro no ha resultado estadísticamente significativa ($p > 0.05$) para influir sobre las opiniones de los profesores en relación a la importancia, el carácter motivador y la dificultad de usar la lengua meta en el aula. Es lo mismo decir que el enseñar en un centro público o en un centro privado no ha sido fuente de diferencias importantes en la valoración de estas cuestiones por el profesorado marfileño.

3.7.2.1.4.3. Influencia de la variable experiencia docente en cruces de variables medidas ordinalmente para el profesorado

ASPECTOS COMPARADOS	EXPERIENCIA DOCENTE	N	Media
IMPORTANCIA	Menos de 5 años	44	4,70
	De 5 a 15 años	44	4,61
	Más de 15 años	10	4,80
CARÁCTER MOTIVADOR	Menos de 5 años	44	4,36
	De 5 a 15 años	44	4,23
	Más de 15 años	10	4,60
DIFICULTAD	Menos de 5 años	44	3,48
	De 5 a 15 años	44	3,14
	Más de 15 años	10	3,30

ASPECTOS COMPARADOS	Fuentes de variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
IMPORTANCIA	Inter-grupos	,360	2	,180	,486	,617
	Intra-grupos	35,191	95	,370		
	Total	35,551	97			
CARÁCTER MOTIVADOR	Inter-grupos	1,242	2	,621	,794	,455
	Intra-grupos	74,309	95	,782		
	Total	75,551	97			
DIFICULTAD	Inter-grupos	2,557	2	1,279	,978	,380
	Intra-grupos	124,259	95	1,308		
	Total	126,816	97			

ANOVAS correspondientes a los cruces de la variable experiencia docente al cruzarse con las variables criterio contempladas en el cuestionario del profesorado.

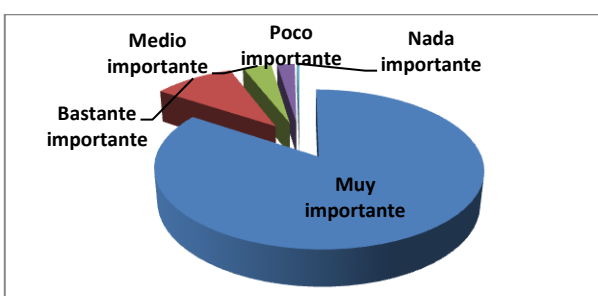
Como lo muestra la tabla inmediatamente anterior, ninguno de los tres ANOVAS desarrollados muestra la presencia de diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$) en los cruces de la variable experiencia docente con las tres variables criterio contempladas. Por tanto, podemos afirmar que la menor o mayor experiencia en el cargo docente no implica que el profesorado valore en mayor o menor importancia diferentes aspectos relacionados con el uso de la lengua meta en el aula.

3.7.2.2. Resultados relativos a la valoración del uso de la lengua meta en el curso inicial de E/LE en particular

3.7.2.2.1. **VARIABLE 4:** Valoración de la importancia de usar el español en el primer nivel de E/LE

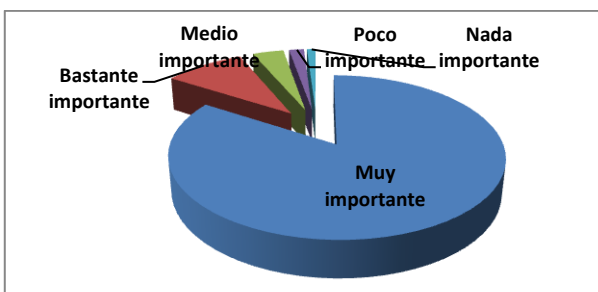
3.7.2.2.1.1. *Subvariable 1:* Valoración que hacen los APA de la importancia de usar el español en clase

ALUMNOS DE 3° DE SECUNDARIA = 799				
GRADO DE IMPORTANCIA	Chi-cos	Chi-cas	T	%
Mucho	316	358	674	84,36%
Bastante	47	31	78	9,76%
Medio	17	11	28	3,50%
Poco	13	4	17	2,13%
Nada	2	0	2	0,25%
TOTAL	395	404	799	100,00%



3.7.2.2.1.2. *Subvariable 2:* Valoración que hacen los NPA de la importancia de usar el español en clase

ALUMNOS DE 1° DE SECUNDARIA = 790				
GRADO DE IMPORTANCIA	Chi-cos	Chi-cas	T	%
Mucho	327	337	664	84,05%
Bastante	41	34	75	9,49%
Medio	18	11	29	3,67%
Poco	6	8	14	1,77%
Nada	4	4	8	1,01%
TOTAL	396	394	790	100,00%



En su gran mayoría, los dos grupos de alumnos se encuentran en que el uso del español en clase es muy importante. En su conjunto, comparten cierta conciencia de que ello les puede ayudar a aprender la lengua de una manera más eficaz, en la medida en que les anima a imitar el ejemplo del profesor. A continuación se exponen algunos de sus argumentos.

Alumnos para quienes usar el español en el aula es muy o bastante importante:

- *Es lógico que el profesor hable español en clase; si sólo habla francés no vamos a aprender esta lengua que nos gusta tanto.*
- *Es la lengua que hemos venido a aprender.*
- *Encuentro importante que el profesor hable español en clase porque ha estudiado para ser profesor de español y comprendemos y aprendemos mejor siguiendo su ejemplo.*
- *Es importante que el profesor hable mucho en español pero explicando un poco en francés.*
- *Cuando el profesor habla español en clase, esto nos permite descubrir cosas o palabras que no conocíamos.*
- *Es importante que el profesor hable en clase la lengua que nos enseña.*
- *Si el profesor de español habla francés en clase los alumnos no van a comprender la lengua que enseña.*
- *Si el profesor habla únicamente español no vamos a saber de qué se trata.*
- *Permite a los alumnos acostumbrarse a la lengua.*
- *En clase de español no hay que hablar francés.*
- *Nos prepara para los niveles superiores.*
- *Permite que no tengamos vergüenza al hablar.*
- *Me encanta que el profesor hable español pero de vez en cuando debe explicar en francés.*

Alumnos para quienes usar el español en el aula es medio importante:

- *No me gusta el español.*
- *No es mi lengua materna.*
- *Acabo de comenzar el estudio.*
- *No consigo expresarme bien.*
- *No conocemos la significación de todas las palabras.*
- *Es difícil.*
- *Tiene que explicar también en francés.*

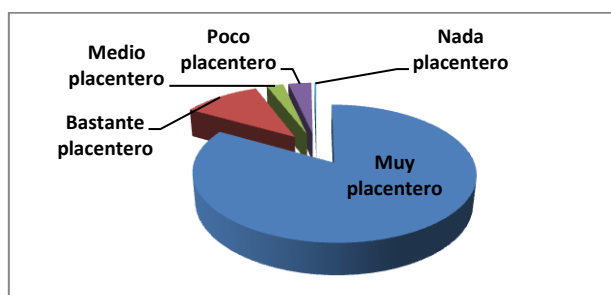
Alumnos para quienes usar el español en el aula es poco importante o no lo es nada:

- Hoy en día muchas personas se interesan más por el inglés.
- El profesor se contenta únicamente con hacer su clase; no busca saber si los alumnos han entendido, porque somos numerosos y para él el tiempo vale dinero, lo cual no nos permite ver la importancia de las clases de español.
- El profesor habla rápido.
- Cuando el profesor habla español, tiene que traducir al francés; es una nueva lengua.

3.7.2.2.2. VARIABLE 5: Valoración del placer de usar el español en el primer nivel de E/LE

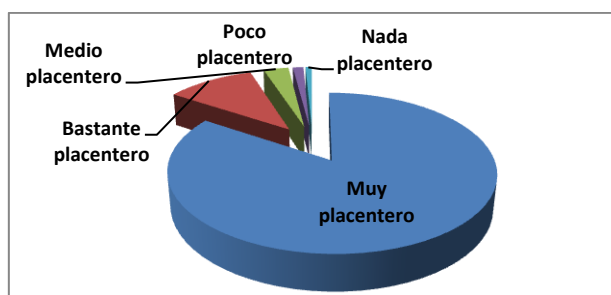
3.7.2.2.2.1. Subvariable 1: Valoración que hacen los APA del placer de usar el español en clase

ALUMNOS DE 3° DE SECUNDARIA = 799				
GRADO DE PLACER	Chi -cos	Chi -cas	T	%
Mucho	314	351	665	83,23%
Bastante	51	36	87	10,89%
Medio	13	6	19	2,38%
Poco	16	10	26	3,25%
Nada	1	1	2	0,25%
TOTAL	395	404	799	100,00%



3.7.2.2.2.2. Subvariable 2: Valoración que hacen los NPA del placer de usar el español en clase

ALUMNOS DE 1° DE SECUNDARIA = 790				
GRADO DE PLACER	Chi -cos	Chi -cas	T	%
Mucho	327	339	666	84,30%
Bastante	48	36	84	10,63%
Medio	11	13	24	3,04%
Poco	5	5	10	1,27%
Nada	5	1	6	0,76%
TOTAL	396	394	790	100,00%



En una proporción casi igual que para la importancia, los alumnos noveles encuentran muy interesante el uso del español en clase, lo cual parece ser, según sus propias palabras, una consecuencia lógica de su amor a esta lengua. Sin embargo, tanto en este caso como en el

anterior, muchos alumnos entienden que usar el español es importante e interesante en la medida en que comprenden lo que les dice el profesor, de ahí que les parezca oportuno que éste alterne a menudo con el francés, hable más despacio y muestre paciencia, comprensión e empatía con ellos. Sobre este tema del carácter placentero del español en concreto, así se justifican las opiniones:

Alumnos para quienes usar el español en el aula es muy o bastante interesante:

- *Es interesante cuando el profesor habla y canta.*
- *Anima a los alumnos a seguir las clases.*
- *Me siento muy a gusto durante las clases de español.*
- *Cuando el profesor habla español en clase, deseo seguir su ejemplo y me anima a arriesgarme.*
- *Es muy interesante porque entiendo bien.*
- *Estoy muy motivado cuando veo al profesor hablar español.*
- *Da la impresión de estar en España.*
- *Se tiene la impresión de oír el francés.*
- *Hace la clase agradable.*
- *El español es una lengua estupenda.*
- *Por la manera de pronunciar las palabras.*
- *Nos divierte y nos instruye.*
- *Ayuda a los alumnos a pronunciar bien las palabras en español.*
- *El profesor habla muy bien español.*
- *Las palabras españolas dan risa.*

Alumnos para quienes usar el español en el aula es medio interesante:

- *No me interesa mucho.*
- *Es la primera vez que estudiamos español; el profesor tiene que alternar con el francés.*
- *Es difícil.*
- *El profesor no es sonriente.*

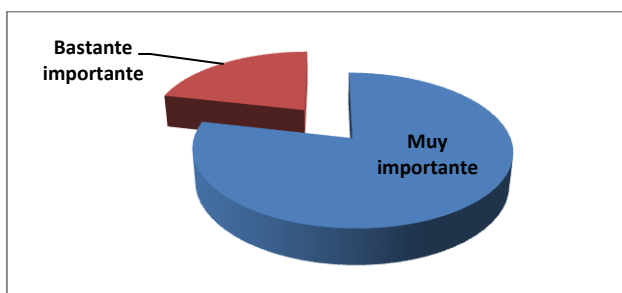
Alumnos para quienes usar el español en el aula es poco interesante o no lo es nada:

- *La lengua es difícil.*
- *No entiendo bien cuando el profesor habla español.*
- *Soy nuevo aprendiz.*
- *El profesor es perezoso.*
- *Es una nueva lengua para mí.*
- *El profesor imparte su clase y se va.*

3.7.2.2.3. VARIABLE 6: Valoración de la importancia del uso del español en el primer nivel de E/LE

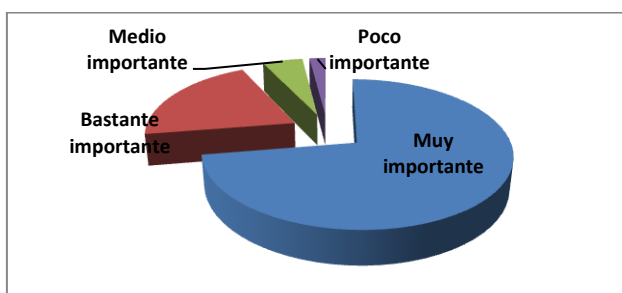
3.7.2.2.3.1. Subvariable 1: Valoración que hacen los formadores del profesorado de la importancia del uso de la lengua meta en el primer nivel de E/LE en particular

FORMADORES DEL PROFESORADO = 14			
GRADO DE IMPORTANCIA	H	M	T
Mucho	9	2	11
Bastante	2	1	3
Medio	0	0	0
Poco	0	0	0
Nada	0	0	0
TOTAL	11	3	14



3.7.2.2.3.2. Subvariable 2: Valoración que hacen los profesores de la importancia del uso de la lengua meta en el primer nivel de E/LE en particular

PROFESORES = 98				
GRADO DE IMPORTANCIA	H	M	T	%
Mucho	51	20	71	72,45%
Bastante	13	7	20	20,41%
Medio	3	2	5	5,10%
Poco	2	0	2	2,04%
Nada	0	0	0	0,00%
TOTAL	69	29	98	100,00%



Si bien ambos grupos tienen opiniones favorables en cuanto a la importancia de usar el español en el curso inicial, aquí también los formadores muestran una clara ventaja sobre el profesorado.

Formadores para quienes el uso del español en el primer nivel de E/LE es muy o bastante importante:

- *El uso del español es muy importante en el curso inicial, pues es un nuevo idioma para los alumnos de este nivel. Para ellos, es descubrir un nuevo idioma y esto despierta su curiosidad, su afán de hablar un nuevo idioma.*
- *Mostrar al alumno que es posible el uso; proponer al alumno el modelo de lengua que ha de aprender.*
- *Es muy importante por dos razones: dar la imagen de una lengua que sirve para hablar, es decir una lengua comunicativa; usar así el español les lleva a acostumbrarse a la lengua como si fuera un baño lingüístico permanente.*
- *Es la única manera de estar en contacto constante con la lengua.*
- *Permite a los alumnos asimilar una nueva sintaxis y cobrar confianza.*
- *Facilita el aprendizaje y enseña muestras de la lengua al alumno principiante de español.*

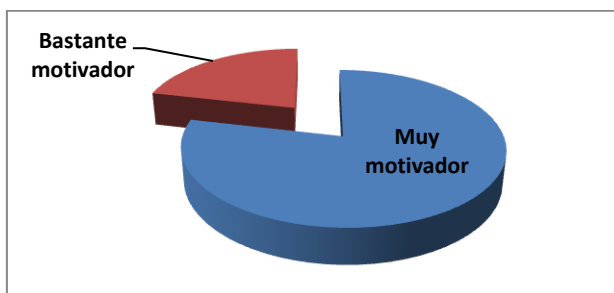
Profesores para quienes el uso del español en el primer nivel de E/LE es muy o bastante importante:

- *Si están acostumbrados al francés desde el principio, en adelante quieren que las cosas sigan así.*
- *En el primer nivel memorizan fácilmente las cosas; entonces si se acostumbran a usar la lengua, no tendrán dificultades para los demás niveles.*
- *Me parece muy importante el uso del español en el primer nivel porque eso permite corregir los errores cometidos al descubrir el español y así asentar los conocimientos básicos.*
- *En el primer nivel es donde se construye la base del aprendizaje; es indispensable, pues, acostumbrar a los alumnos a usar la lengua en el aula.*
- *Hace falta interesar desde el principio a los alumnos a la lengua para que no la vean como algo hermético.*

3.7.2.2.4. **VARIABLE 7:** Valoración del potencial motivador del uso del español para los alumnos principiantes

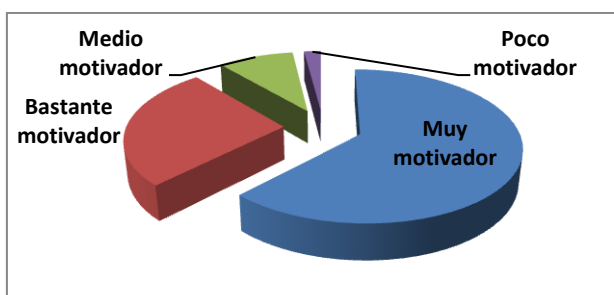
3.7.2.2.4.1. *Subvariable 1:* Valoración que hacen los formadores del profesorado del potencial motivador del uso de la lengua meta en el primer nivel de E/LE en particular

FORMADORES DEL PROFESORADO = 14			
POTENCIAL MOTIVADOR	H	M	T
Mucho	9	2	11
Bastante	2	1	3
Medio	0	0	0
Poco	0	0	0
Nada	0	0	0
TOTAL	11	3	14



3.7.2.2.4.2. *Subvariable 2:* Valoración que hacen los profesores del potencial motivador del uso de la lengua meta en el primer nivel de E/LE en particular

PROFESORES = 98				
POTENCIAL MOTIVADOR	H	M	T	%
Mucho	44	17	61	62,24%
Bastante	16	10	26	26,53%
Medio	8	1	9	9,18%
Poco	1	1	2	2,04%
Nada	0	0	0	0,00%
TOTAL	69	29	98	100,00%



El porcentaje de opiniones favorables sobre esta variable es más importante en el grupo de los formadores del profesorado. Dicho de otra manera, los formadores tienden más a pensar que el hecho de emplear el español en clase representa un buen incentivo para el alumnado principiante.

Formadores para quienes el uso del español en el primer nivel de E/LE es muy o bastante motivador:

- *El uso del español en clase parece muy motivador para los alumnos principiantes, pues descubren un nuevo idioma. Aprendiendo correctamente este idioma van a comunicar con su docente en clase e incluso con sus compañeros. Además, si se encuentran un día en un país donde se usa este idioma, podrán comunicar fácilmente.*

- *El uso del español en clase parece muy motivador para los alumnos principiantes, porque desde el comienzo lograrán producir frases simples en español, lo que significa que empiezan a asimilar el nuevo idioma; entonces están motivados para aprender más.*
- *Para los alumnos principiantes el uso del español en clase es motivador, porque piensan que es una lengua muy fácil de aprender y sobre todo a causa de las canciones que les gustan mucho.*
- *Por la musicalidad de la lengua española y las palabras fáciles de comprender.*

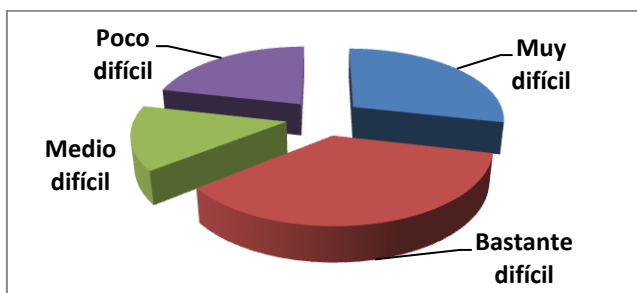
Profesores para quienes el uso del español en el primer nivel de E/LE es muy o bastante motivador:

- *Hoy los dominios como el deporte, el fútbol sobretodo, participan en la promoción de España y de su lengua en el mundo. Los equipos como el Real Madrid, el Barcelona e incluso la selección nacional a través de sus resultados, dan una buena imagen a los jóvenes. Todo esto constituye elementos motivadores para los principiantes.*
- *Los alumnos principiantes están bastante motivados porque a priori no miden las dificultades ligadas a la lengua. Piensan que el español se asemeja al francés y por eso resultará fácil.*
- *Me parece motivador al ver los buenos resultados que tenemos, el entusiasmo y la atención de los alumnos durante las clases.*
- *Los alumnos principiantes llegan con muchas ganas de adelantarse en la lengua y usarla para demostrar a todos que saben hablar español. Además, les ayuda ver que pueden “hablar”.*
- *Les gusta escuchar al profesor hablar. Y cuando ellos mismos se expresan en español en clase, están orgullosos de sí mismos. Muestran a los demás que dominan la lengua.*
- *Pienso que aquí la manera de dar el profesor la clase, sobre todo su manera de hablar, de pronunciar las palabras, sus ademanes durante la clase, influye en los alumnos.*

3.7.2.2.5. **VARIABLE 8:** Valoración de la dificultad del uso del español en el primer nivel de E/LE en particular

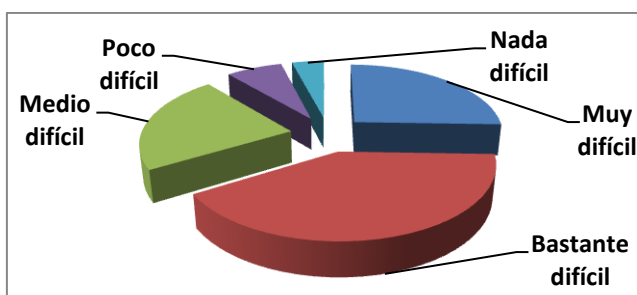
3.7.2.2.5.1. *Subvariable 1:* Valoración que hacen los formadores del profesorado de la dificultad del uso de la lengua meta en el primer nivel de E/LE en particular

FORMADORES DEL PROFESORADO = 14			
GRADO DE DIFICULTAD	H	M	T
Mucho	4	0	4
Bastante	2	3	5
Medio	2	0	2
Poco	3	0	3
Nada	0	0	0
TOTAL	11	3	14



3.7.2.2.5.2. *Subvariable 2:* Valoración que hacen los profesores de la dificultad del uso de la lengua meta en el primer nivel de E/LE en particular

PROFESORES = 98				
GRADO DE DIFICULTAD	H	M	T	%
Mucho	15	10	25	25,51%
Bastante	28	12	40	40,82%
Medio	16	6	22	22,45%
Poco	6	1	7	7,14%
Nada	4	0	4	4,08%
TOTAL	69	29	98	100,00%



A la hora de pasar del principio a la concreción en un nivel particular de aprendizaje, los profesores parecen más optimistas que los formadores sobre esta cuestión de la dificultad de usar la lengua meta en el curso inicial. Aquí tampoco faltaron argumentos.

Profesores para quienes el uso del español en el primer nivel de E/LE es muy o bastante difícil:

- *En el primer nivel acaban de empezar el aprendizaje de la lengua, no tienen el vocabulario necesario para expresarse. En nuestra comarca los alumnos no tienen documentos ni pueden acceder al internet.*
- *Estos principiantes no dominan el francés de modo que vienen al español con lagunas serias. Además, confunden las estructuras gramaticales francesas (las cuales*

desconocen generalmente) con las españolas. Por fin, piensan que las palabras son transparentes, lo que los conduce a inventarse un vocabulario.

- *El profesor tiene que ser muy paciente hablando lentamente y repitiendo muchas veces las mismas cosas.*
- *El mayor problema son las interferencias lingüísticas. La lengua les interesa, pero tienen dificultades para utilizarla; la ausencia de manuales y otros documentos y también el número elevado de alumnos dificulta el trabajo del profesor.*

Formadores para quienes el uso del español en el primer nivel de E/LE es muy o bastante difícil:

- *El uso del español en el primer nivel es difícil por la falta de modelo (de pronunciación), la falta de vocabulario y por la interferencia de otras lenguas.*
- *Me parece muy difícil el uso del español en el curso inicial porque los principiantes descubren el idioma por primera vez, y carecen de recursos lexicales y lingüísticos para expresarse.*
- *Los principiantes no entienden lo que dice el docente y éste suele traducir al francés para que entiendan.*
- *Es bastante difícil el uso del español en el curso inicial porque el país es de la zona francófona.*

Profesores para quienes el uso del español en el primer nivel de E/LE es medio difícil:

- *La motivación de los alumnos compensan las dificultades.*
- *Acaban de descubrir la lengua, no tienen el vocabulario necesario para comunicar o comprender lo que dice el profesor.*
- *La dificultad estriba en la búsqueda de contextos claros para explicar ciertas palabras activas.*
- *Aquí en Agboville donde empezamos el español en primero de secundaria, el aprendizaje es difícil porque además del francés y la lengua materna, aprenden dos nuevos idiomas que son el inglés y el español, lo que provoca una verdadera mezcla de francés, español e inglés durante la clase.*
- *En el primer nivel se nota que los profesores no disponen de verdaderos medios como soportes audiovisuales. De verdad no hay una verdadera política por parte de las*

autoridades, porque no dan ningún medio capaz de ayudar realmente; ahora bien se trata de una lengua viva que se debe vivir verdaderamente.

- *La dificultad procede del hecho de que aprenden el español por primera vez. Después de dos o tres semanas de aprendizaje, normalmente los alumnos se acostumbran a la lengua; todo depende del profesor, de cómo los lleva a interesarse por la lengua.*

Un formador para quien el uso del español en el primer nivel de E/LE es medio difícil:

- *Es verdad que en muchas clases con efectivo platórico y un entorno degradado, los alumnos ya no se dan al trabajo de forma que cualquier nueva dificultad como el aprendizaje de un nuevo idioma no pasa bien.*

Profesores y formadores para quienes el uso del español en el primer nivel de E/LE es poco difícil o no lo es nada:

- *Es cuestión de acostumbrar a los alumnos principiantes al uso de la lengua. el resto será fácil. Pero si pensamos ayudarlos hablando francés al principio, vamos a crear malos hábitos.*
- *Se escribe todo en la pizarra. No conocen muchas palabras, entonces el intercambio es muy lento, se pierde mucho tiempo.*
- *Como cualquier lengua extranjera, el aprendizaje del español se hace con motivación pero también con cierta aprehensión, porque tiene una fonética diferente del francés y los alumnos no llegan siempre en acostumbrarse a la pronunciación de ciertos sonidos.*
- *El uso del español es poco difícil si el profesor tiene buena formación.*

A modo de síntesis, digamos que las opiniones de los formadores resultan un poco más positivas que las de los profesores. Los puntos de vista no varían mucho al pasar del principio del uso de la lengua meta en el aula a su aplicación al curso inicial de E/LE en lo que toca a la importancia. Pero lo mismo no se puede decir del carácter motivador y de la dificultad de usar el español, sobre todo en lo tocante a los profesores. Para estos últimos, parece claro que usar la lengua meta en el curso inicial es más motivador que en otros niveles, confirmando en cierta medida el propio sentimiento de los alumnos sobre la cuestión. Podemos observar finalmente que si el uso del español en el aula no es tan fácil en sí para ninguno de los dos grupos, lo es todavía menos en el primer estadio de aprendizaje.

3.7.2.2.6. Análisis inferencial por cruces de tres variables independientes con las variables dependientes relativas a la valoración del uso del español en el primer nivel de E/LE en particular

3.7.2.2.6.1. Influencia de la variable sexo en cruces de variables medidas ordinalmente para el alumnado

ASPECTOS COMPARADOS	Sexo	N	Media	Valor de t	Sig. estadística asociada al contraste
IMPORTANCIA	chico	791	4,70	-3	0.003*
	chica	798	4,80		
CARÁCTER PLACENTERO	chico	791	4,70	-2.79	0.005*
	chica	798	4,80		

Contrastes de la prueba “t” de la variable sexo por variables criterio contempladas correspondientes al cuestionario del alumnado.

*Estadísticamente significativa con un $\alpha = 5\%$ bilateral.

**Estadísticamente significativa con un $\alpha = 1\%$ bilateral.

Como se desprende de la observación de la tabla anterior, la variable sexo ha resultado estadísticamente significativa ($p < 0.05$) en las dos variables criterio con las que ha sido cruzada. En los dos casos, son las chicas (con medias de 4.8 respectivamente) las que han obtenido promedios superiores estadísticamente significativos en relación a los chicos (con medias de 4.7 respectivamente). Dicho en términos menos técnicos, el hecho de ser chicas o chicos ha influido en cierta medida en la valoración que ha hecho el alumnado de la importancia de que el profesor hable español en clase y anime a los alumnos a seguir el ejemplo, así como del carácter placentero que reviste esta práctica docente.

3.7.2.2.6.2. Influencia de la variable nivel de estudio en cruces de variables medidas ordinalmente para el alumnado

ASPECTOS COMPARADOS	Nivel	N	Media	Valor de t	Sig. estadística asociada al contraste
IMPORTANCIA	NPA	790	4,74	-0.50	0.613
	APA	799	4,76		
CARÁCTER PLACENTERO	NPA	790	4,76	0.72	0.475
	APA	799	4,74		

Contrastes de la prueba “t” de la variable nivel por variables criterio contempladas correspondientes al cuestionario del alumnado.

*Estadísticamente significativa con un $\alpha = 5\%$ bilateral.

**Estadísticamente significativa con un $\alpha = 1\%$ bilateral.

Se desprende de la observación de la tabla anterior que la variable nivel de estudio no ha sido estadísticamente tan significativa ($p > 0.05$) como para orientar las opiniones de los alumnos sobre la importancia y el carácter placentero del uso del español en clase. De lo cual se deduce que la condición de APA o NPA no ha sido muy determinante en la valoración que han hecho los alumnos de estas dos cuestiones.

3.7.2.2.6.3. Influencia de la variable edad en cruces de variables medidas ordinalmente para el alumnado

ASPECTOS COMPARADOS	Edad	N	Media	Valor de t	Sig. estadística asociada al contraste
IMPORTANCIA	De 10 a 15 años	1211	4,74	-0.08	0.422
	Mayor de 15 años	378	4,78		
CARÁCTER PLACENTERO	De 10 a 15 años	1211	4,74	-1.03	0.301
	Mayor de 15 años	378	4,78		

Contrastes de la prueba "t" de la variable edad por variables criterio contempladas correspondientes al cuestionario del alumnado.

*Estadísticamente significativa con un $\alpha = 5\%$ bilateral.

**Estadísticamente significativa con un $\alpha = 1\%$ bilateral.

Se desprende de la observación de esta tabla que la variable edad tampoco ha sido estadísticamente significativa ($p > 0.05$), lo cual no es de sorprender en la medida en que esta variable es más o menos paralela a la anterior. Es lo mismo decir que la diferencia etaria no ha tenido gran influencia sobre las opiniones de los alumnos a la hora de valorar la importancia y el carácter placentero del uso del español en clase.

3.7.2.2.6.4. Influencia de la variable tipo de centro en cruces de variables medidas ordinalmente para el alumnado

ASPECTOS COMPARADOS	Tipo de centro	N	Media	Valor de t	Sig. estadística asociada al contraste
IMPORTANCIA	Público	1335	4,74	-1.67	0.094
	Privado	254	4,81		
CARÁCTER PLACENTERO	Público	1335	4,72	-0.88	0.376
	Privado	254	4,78		
	Privado	254	3,78		

Contrastes de la prueba "t" de la variable tipo de centro por variables criterio contempladas correspondientes al cuestionario del alumnado.

*Estadísticamente significativa con un $\alpha = 5\%$ bilateral.

**Estadísticamente significativa con un $\alpha = 1\%$ bilateral.

La observación de la tabla anterior permite afirmar que la variable tipo de centro no ha sido estadísticamente significativa ($p > 0.05$). O sea, el hecho de estudiar en un centro público

o en un centro privado no ha condicionado las opiniones de los alumnos a la hora de valorar la importancia y el carácter placentero del uso del español en clase.

3.7.2.2.6.5. Influencia de la variable sexo en cruces de variables medidas ordinalmente para el profesorado

ASPECTOS COMPARADOS	Sexo	N	Media	Valor de t	Sig. estadística asociada al contraste
IMPORTANCIA	Hombre	69	4,64	0.11	0.911
	Mujer	29	4,62		
CARÁCTER MOTIVADOR	Hombre	69	4,49	0.06	0.952
	Mujer	29	4,48		
DIFICULTAD	Hombre	69	3,65	-1.81	0.071
	Mujer	29	4,07		

Contrastes de la prueba “t” de la variables sexo por variables criterio contempladas correspondientes al cuestionario del profesorado.

*Estadísticamente significativa con un $\alpha = 5\%$ bilateral. **Estadísticamente significativa con un $\alpha = 1\%$ bilateral.

La tabla anterior muestra que la variable sexo no ha resultado estadísticamente significativa ($p > 0.05$) para influir sobre las opiniones de los profesores en relación a la importancia, el carácter motivador y la dificultad de usar el español en el curso inicial. O sea que, para el profesorado marfileño de E/LE, la condición de mujer o hombre tampoco ha sido fuente de divergencias importantes en la valoración de estas cuestiones al aplicarlas a alumnos debutantes.

3.7.2.2.6.6. Influencia de la variable tipo de centro en cruces de variables medidas ordinalmente para el profesorado

ASPECTOS COMPARADOS	Tipo de centro	N	Media	Valor de t	Sig. estadística asociada al contraste
IMPORTANCIA	Público	82	4,66	0.85	0.396
	Privado	16	4,50		
CARÁCTER MOTIVADOR	Público	82	4,51	0.66	0.506
	Privado	16	4,38		
DIFICULTAD	Público	82	3,68	-2	0.048*
	Privado	16	4,25		

Contrastes de la prueba “t” de la variable tipo de centro por variables criterio contempladas correspondientes al cuestionario del profesorado.

*Estadísticamente significativa con un $\alpha = 5\%$ bilateral. **Estadísticamente significativa con un $\alpha = 1\%$ bilateral.

La tabla anterior muestra que la variable tipo de centro no resulta estadísticamente significativa ($p > 0.05$) en dos de las tres variables criterio con las que se ha cruzado, esto es, la importancia y el carácter motivador de usar el español en niveles principiantes absolutos. En cambio, ha resultado significativa ($p < 0.05$) en la valoración de la dificultad. Ello quiere decir que el hecho de enseñar en un centro público o en un centro privado ha influido más solamente a la hora de opinar el profesorado sobre la dificultad de emplear el español en el curso inicial. Son los docentes de centros privados los que han obtenido un promedio superior estadísticamente significativo (con media de 4.25) en relación a los de centros públicos (con media de 3.68). Los profesores de centros privados encuentran entonces más fastidioso el empleo de la lengua meta en el primer nivel de aprendizaje, lo cual puede explicarse, entre otros factores, por su escasa preparación al ejercicio de la profesión docente. Hay que señalar que la principal característica de esta categoría de profesores es que no han tenido una formación pedagógica sistemática y enseñan el español gracias a sus únicos conocimientos académicos.

3.7.2.2.6.7. Influencia de la variable experiencia docente en cruces de variables medidas ordinalmente para el profesorado

ASPECTOS COMPARADOS	EXPERIENCIA DOCENTE	N	Media
IMPORTANCIA	Menos de 5 años	44	4,66
	De 5 a 15 años	44	4,55
	Más de 15 años	10	4,90
CARÁCTER MOTIVADOR	Menos de 5 años	44	4,52
	De 5 a 15 años	44	4,41
	Más de 15 años	10	4,70
DIFICULTAD	Menos de 5 años	44	3,91
	De 5 a 15 años	44	3,61
	Más de 15 años	10	3,90

ASPECTOS COMPARADOS	Fuentes de variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
IMPORTANCIA	Inter-grupos	1,080	2	,540	1,174	,314
	Intra-grupos	43,695	95	,460		
	Total	44,776	97			
CARÁCTER MOTIVADOR	Inter-grupos	,776	2	,388	,686	,506
	Intra-grupos	53,714	95	,565		
	Total	54,490	97			
DIFICULTAD	Inter-grupos	2,093	2	1,047	,947	,391
	Intra-grupos	104,968	95	1,105		
	Total	107,061	97			

ANOVAS correspondientes a los cruces de la variable experiencia docente al cruzarse con las variables criterio contempladas en el cuestionario del profesorado.

Como muestra la tabla inmediatamente anterior, ninguno de los tres ANOVAS desarrollados muestra la presencia de diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$) en los cruces de la variable experiencia docente con las tres variables criterio contempladas. Por tanto, como en el caso de la valoración general, podemos afirmar que la menor o mayor experiencia en el cargo docente no implica que el profesorado valore en mayor o menor importancia diferentes aspectos relacionados con el uso de la lengua meta en el primer nivel de aprendizaje.

3.7.3. Objetivo 2: Resultados relativos a las dificultades del alumnado y del profesorado para usar el español en clase

OBJETIVO N° 2:	Saber las dificultades que tienen los profesores y sus alumnos noveles para usar el español en clase.	
Resultados relativos a las dificultades del alumnado y del profesorado	Variable 9: Ocasiones de mayor uso de la lengua meta	<i>Subvariable 1:</i> Ocasiones en las cuales los APA piensan haber hecho más uso de la lengua meta. <i>Subvariable 2:</i> Ocasiones en las cuales los NPA piensan haber hecho más uso de la lengua meta.
	Variable 10: Opinión de los alumnos sobre su nivel en comprensión oral	<i>Subvariable 1:</i> Opinión que tienen los APA de la comprensión oral. <i>Subvariable 2:</i> Opinión que tienen los NPA de la comprensión oral.
	Variable 11: Opinión de los alumnos sobre su nivel en expresión oral	<i>Subvariable 1:</i> Opinión que tienen los APA de la expresión oral. <i>Subvariable 2:</i> Opinión que tienen los NPA de la expresión oral.
	Variable 12: Opinión de los alumnos sobre su nivel en comprensión lectora	<i>Subvariable 1:</i> Opinión que tienen los APA de la comprensión lectora. <i>Subvariable 2:</i> Opinión que tienen los NPA de la comprensión lectora.
	Variable 13: Opinión de los alumnos sobre su nivel en expresión escrita	<i>Subvariable 1:</i> Opinión que tienen los APA de la expresión escrita. <i>Subvariable 2:</i> Opinión que tienen los NPA de la expresión escrita.
	Variable 14: Dificultades de los alumnos en cada una de las destrezas	<i>Subvariable 1:</i> Dificultades que tienen los alumnos en cada una de las destrezas según los profesores. <i>Subvariable 2:</i> Dificultades que tienen los alumnos en cada una de las destrezas según los formadores del profesorado.
	Variable 15: Dificultades de los profesores para usar el español en el primer nivel de E/LE	<i>Subvariable 1:</i> Dificultades que tienen los profesores para usar el español en el primer nivel de E/LE según los mismos interesados. <i>Subvariable 2:</i> Dificultades que tienen los profesores para usar el español en el primer nivel de E/LE según los formadores del profesorado.
Variable 16: Contenidos difíciles de explicar en español según los profesores		

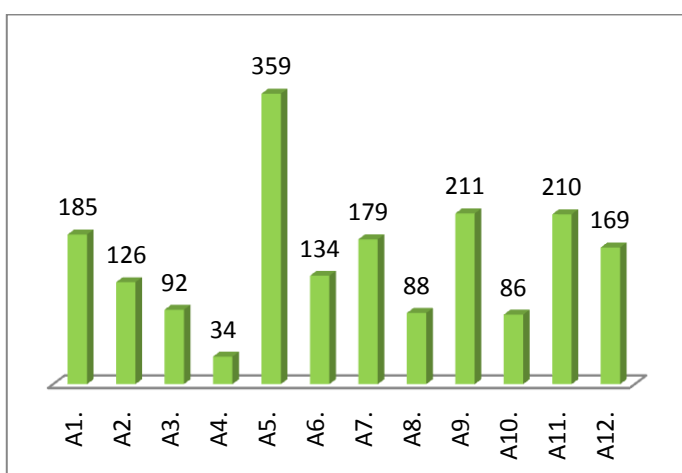
Tabla 21. Recapitulativo de las variables y subvariables del objetivo n° 2 del estudio

3.7.3.1. VARIABLE 9: Ocasiones de mayor uso de la lengua meta

3.7.3.1.1. Subvariable 1: Ocasiones en las cuales los APA piensan haber hecho más uso de la lengua meta

Un recuento exhaustivo de las actividades marcadas por los APA como aquéllas en las que más han usado el español permite establecer este informe:

ALUMNOS DE 3° DE SECUNDARIA = 799	
ACTIVIDADES	T
A1. Leer en voz alta	185
A2. Trabajar en grupos	126
A3. Cantar	92
A4. Recitar un poema	34
A5. Responder a las preguntas del profesor	359
A6. Interactuar con el compañero	134
A7. Tomar apuntes de las lecciones	179
A8. Copiar las correcciones	88
A9. Hacer ejercicios en el cuaderno	211
A10. Escribir en la pizarra	86
A11. Hacer exámenes escritos	210
A12. Hacer exámenes orales	169



Luego, se puede establecer el siguiente orden de las actividades según la preferencia de la que se benefician para propiciar consciente o inconscientemente el uso del español en las aulas APA:

A5. Responder a las preguntas del profesor

A9. Hacer ejercicios en el cuaderno

A11. Hacer exámenes escritos

A1. Leer en voz alta

A7. Tomar apuntes de las lecciones

A12. Hacer exámenes orales

A6. Interactuar con el compañero

A2. Trabajar en grupos

A3. Cantar

A8. Copiar las correcciones

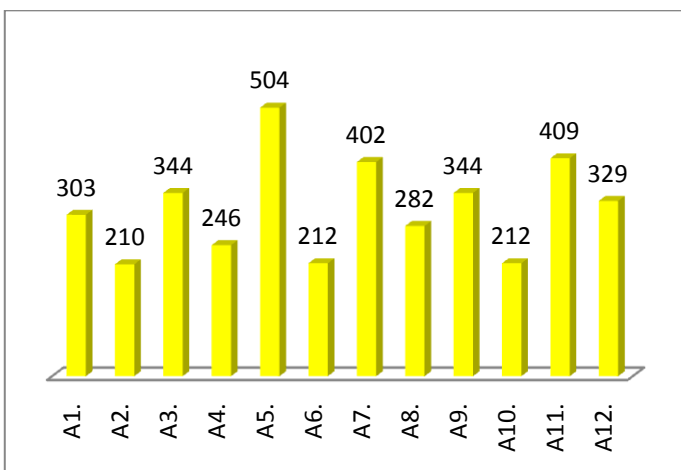
A10. Escribir en la pizarra

A4. Recitar un poema

3.7.3.1.2. **Subvariable 2:** Ocasiones en las cuales los NPA piensan haber hecho más uso de la lengua meta

Un recuento exhaustivo de las actividades marcadas por los NPA como aquéllas en las que más han usado el español permite establecer este informe:

ALUMNOS DE 1º DE SECUNDARIA = 790	
ACTIVIDADES	T
A1. Leer en voz alta	303
A2. Trabajar en grupos	210
A3. Cantar	344
A4. Recitar un poema	246
A5. Responder a las preguntas del profesor	504
A6. Interactuar con el compañero	212
A7. Tomar apuntes de las lecciones	402
A8. Copiar las correcciones	282
A9. Hacer ejercicios en el cuaderno	344
A10. Escribir en la pizarra	212
A11. Hacer exámenes escritos	409
A12. Hacer exámenes orales	329



Luego, se puede establecer el siguiente orden de las actividades según la preferencia de la que se benefician para propiciar consciente o inconscientemente el uso del español en las aulas NPA:

A5. Responder a las preguntas del profesor

A11. Hacer exámenes escritos

A7. Tomar apuntes de las lecciones

A3. Cantar

A9. Hacer ejercicios en el cuaderno

A12. Hacer exámenes orales

A1. Leer en voz alta

A8. Copiar las correcciones

A4. Recitar un poema

A6. Interactuar con el compañero

A10. Escribir en la pizarra

A2. Trabajar en grupos

Y, para cotejarlos, recogemos los resultados de los dos grupos en una misma tabla:

APA	Orden	NPA
A5. Responder a las preguntas del profesor	1	A5. Responder a las preguntas del profesor
A9. Hacer ejercicios en el cuaderno	2	A11. Hacer exámenes escritos
A11. Hacer exámenes escritos	3	A7. Tomar apuntes de las lecciones
A1. Leer en voz alta	4	A3. Cantar
A7. Tomar apuntes de las lecciones	5	A9. Hacer ejercicios en el cuaderno
A12. Hacer exámenes orales	6	A12. Hacer exámenes orales
A6. Interactuar con el compañero	7	A1. Leer en voz alta
A2. Trabajar en grupos	8	A8. Copiar las correcciones
A3. Cantar	9	A4. Recitar un poema
A8. Copiar las correcciones	10	A6. Interactuar con el compañero
A10. Escribir en la pizarra	11	A10. Escribir en la pizarra
A4. Recitar un poema	12	A2. Trabajar en grupos

Tabla 22. Clasificación APA y NPA de las ocasiones de mayor uso de la lengua meta en el aula

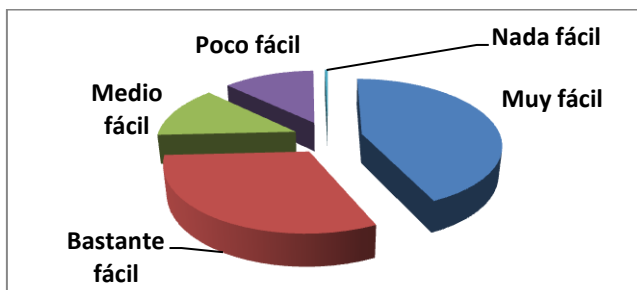
Los grupos coinciden dos veces: en *Responder a las preguntas del profesor* (A5) como primera ocasión de mayor uso oral del español en el aula, y en *Hacer exámenes orales* (A12) como sexta ocasión de mayor uso de la lengua meta. Se observa en lo demás que las actividades en pequeños grupos como son *Interactuar con el compañero* (A6) y *Trabajar en grupos* (A2), tienen un mejor ranking entre los APA, mientras que, entre los NPA, *Cantar* (A3) y *Recitar un poema* (A4) son mejor valorados. Entendemos que, tratándose de principiantes absolutos que por naturaleza carecen de suficientes conocimientos para interactuar entre pares, la comunicación vertical profesor-alumno sea más practicada que la horizontal. Además, cantar y recitar son actividades con cierto carácter lúdico, el cual carácter puede explicar que se practiquen más entre alumnos más jóvenes como son los NPA en comparación con los APA.

La clasificación de las actividades obtenida del alumnado dice mucho sobre la atención que se otorga a cada una de las cuatro destrezas en nuestras aulas, pero también sobre la percepción que tienen los alumnos de las mismas. A la hora de abordar las variables que contemplan directamente este tema, queremos señalar que nos ceñiremos primero a exponer los resultados porcentuales y los argumentos aportados por los interesados, dejando para más adelante las explicaciones que se le puede dar al hecho, ya perceptible en los porcentajes, de que los NPA aparezcan más propensos que los APA a encontrar fácil hablar, leer o escribir el español, siendo la escucha la habilidad en la que no tienen una clara ventaja según sus respuestas.

3.7.3.2. VARIABLE 10: Opinión de los alumnos sobre su nivel en comprensión oral

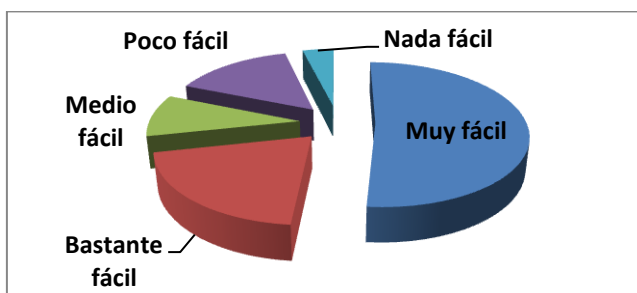
3.7.3.2.1. Subvariable 1: Opinión que tienen los APA de la comprensión oral

ALUMNOS DE 3º DE SECUNDARIA = 799				
GRADO DE FACILIDAD	Chi -cos	Chi -cas	T	%
Mucho	163	182	345	43,18%
Bastante	118	130	248	31,04%
Medio	64	39	103	12,89%
Poco	48	52	100	12,52%
Nada	2	1	3	0,38%
TOTAL	395	404	799	100,00%



3.7.3.2.2. Subvariable 2: Opinión que tienen los NPA de la comprensión oral

ALUMNOS DE 1º DE SECUNDARIA = 790				
GRADO DE FACILIDAD	Chi -cos	Chi -cas	T	%
Mucho	208	198	406	51,39%
Bastante	88	72	160	20,25%
Medio	26	49	75	9,49%
Poco	58	60	118	14,94%
Nada	16	15	31	3,92%
TOTAL	396	394	790	100,00%



Alumnos para quienes escuchar el español del profesor es muy o bastante fácil:

- El profesor explica y echa ejercicios para comprender mejor.
- Había hecho clases de verano.
- Sigo bien las clases y hago los trabajos de casa.
- El profesor explica bien las clases y los alumnos participan mucho.
- Seguía atentamente las explicaciones del profesor.
- El profesor repite las palabras y sigo atentamente mientras habla.
- El profesor explica mucho en francés antes de empezar a dar la clase en español.
- El español se parece un poco al francés.
- El profesor habla despacio y pronuncia bien las palabras.
- El profesor explica bien y varias veces.
- La profesora se toma el tiempo para explicarnos y si no entendemos algo le hacemos preguntas y nos da las respuestas esperadas.
- El profesor explica bien y pone ejemplos.

- *La profesora es muy divertida y esto me permite comprender las clases.*
- *Cuando el profesor pronuncia una palabra, intento analizarla en francés y termino por comprender.*
- *El profesor utiliza palabras sencillas.*
- *El profesor hacía gestos al hablar y entendía.*
- *El profesor explica bien en español y traduce al francés para que entendamos mejor.*
- *El profesor explica las palabras difíciles en francés.*

Alumnos para quienes escuchar el español del profesor es medio fácil:

- *Tengo el oído un poco duro para las lenguas.*
- *Había palabras difíciles para mí.*
- *El profesor habla rápidamente y no articula bien.*
- *Soy un poco distraído y no sigo mucho.*
- *El profesor habla mucho en español en clase. No explica ni un poco en francés.*
- *Era un poco más difícil de lo que pensaba.*
- *Las otras asignaturas tienen más tiempo de estudio que el español.*
- *Mientras el profesor explica la clase, hay alumnos agitados que perturban la sesión e impiden comprender fácilmente. A veces el profesor se enfada y deja de explicar o interrumpe la sesión.*
- *Muchas veces tengo la cabeza en otro lugar.*

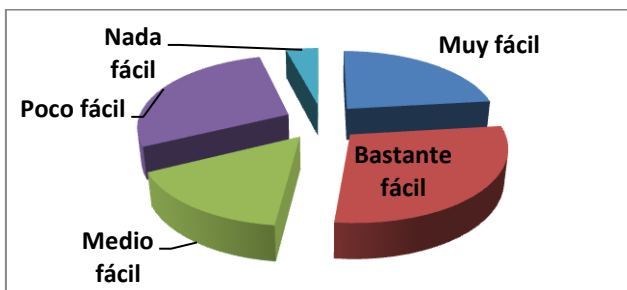
Alumnos para quienes escuchar el español del profesor es poco fácil o no lo es nada:

- *El profesor no habla francés, habla únicamente español.*
- *No me dedicaba mucho al estudio de la lengua española.*
- *El profesor habla un poco rápidamente.*
- *El profesor no nos anima.*
- *Los alumnos charlan y se divierten, otros gritan durante las clases.*
- *El español es una lengua que no existe en Costa de Marfil.*
- *El profesor no habla fuerte y lo hace rápidamente, lo cual impide comprender el español.*
- *Yo no hacía más que charlar.*
- *No quiero del todo comprender esta lengua.*
- *Estoy al fondo del aula y no entiendo.*

3.7.3.3. VARIABLE 11: Opinión de los alumnos sobre su nivel en expresión oral

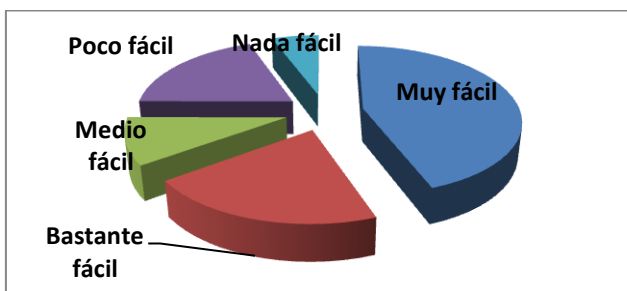
3.7.3.3.1. Subvariable 1: Opinión que tienen los APA de la expresión oral

ALUMNOS DE 3º DE SECUNDARIA = 799				
GRADO DE FACILIDAD	Chi -cos	Chi -cas	T	%
Mucho	93	92	185	23,15%
Bastante	105	124	229	28,66%
Medio	72	55	127	15,89%
Poco	105	120	225	28,16%
Nada	20	13	33	4,13%
TOTAL	395	404	799	100,00%



3.7.3.3.2. Subvariable 2: Opinión que tienen los NPA de la expresión oral

ALUMNOS DE 1º DE SECUNDARIA = 790				
GRADO DE FACILIDAD	Chi -cos	Chi -cas	T	%
Mucho	183	168	351	44,43%
Bastante	89	74	163	20,63%
Medio	38	41	79	10,00%
Poco	66	86	152	19,24%
Nada	20	25	45	5,70%
TOTAL	396	394	790	100,00%



Alumnos para quienes hablar español es muy o bastante fácil:

- *Me gusta mucho el español y me hace muy feliz hablarlo en clase.*
- *Hago los ejercicios, leo muchos documentos en español y hablo con mi hermana mayor que es muy buena en español.*
- *El profesor explica bien y repetimos después de él.*
- *Me ha sido muy fácil hablar español porque buscaba mucho.*
- *Me lo habían enseñado en las clases de verano.*
- *Contestaba a las preguntas del profesor en español.*
- *Desde el principio la profesora comenzó a hablarnos en español.*
- *El profesor nos hace cantar y organiza diálogos orales.*
- *Cuando hablas y no aciertas, está el profesor para corregirte.*
- *A mi compañero le gustaba mucho hablar español.*
- *Tenía un cuadernillo en el que apuntaba las palabras difíciles con su significado en francés.*

- *Repito el curso.*
- *El profesor nos animaba a hablar español en clase.*
- *Al profesor no le gusta que unos alumnos se burlen de otros.*
- *El profesor premiaba a los alumnos que participaban, entonces hablaba.*
- *Hay letras españolas que tienen la misma pronunciación que en francés.*
- *No tengo vergüenza.*

Alumnos para quienes hablar español es medio fácil:

- *Me asustaba cometer errores gramaticales delante de mis compañeros.*
- *Es la primera vez que hablo español.*
- *Me costaba mucho la pronunciación de las palabras.*
- *La profesora no me solicitaba casi nunca.*
- *No me gusta expresarme mucho en español en clase.*
- *Cuando la profesora te solicita y haces una falta, los demás alumnos se burlan de ti.*
- *A veces cuando el profesor hace preguntas lo entiendo pero me da vergüenza hablar, porque no me gusta equivocarme delante de mis compañeros a quienes les encanta burlarse de los demás.*
- *Me cuesta la pronunciación de las palabras y como soy tímido, temo la reacción de la profesora y de los compañeros de clase.*

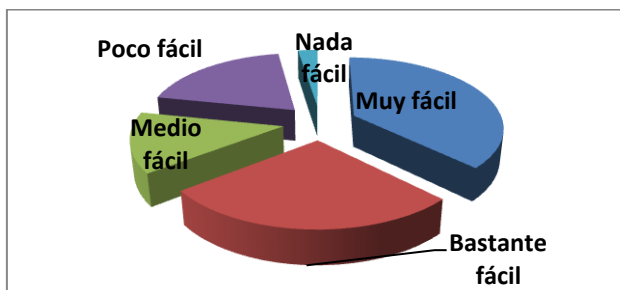
Alumnos para quienes hablar español es poco fácil o no lo es nada:

- *No asistí a las primeras clases del curso.*
- *No sé expresarme.*
- *Es una nueva lengua que aprendemos.*
- *No sabía pronunciar bien las palabras y la clase se burlaba de mí.*
- *El profesor explicaba las clases en francés.*
- *Somos numerosos en el aula; la profesora no puede interrogar a todo el mundo a la vez.*
- *Me ha costado conjugar los verbos en español.*
- *Tenía vergüenza para hablar español en clase.*
- *No tengo mucho vocabulario.*
- *Me da miedo hacer errores.*

3.7.3.4. VARIABLE 12: Opinión de los alumnos sobre su nivel en comprensión lectora

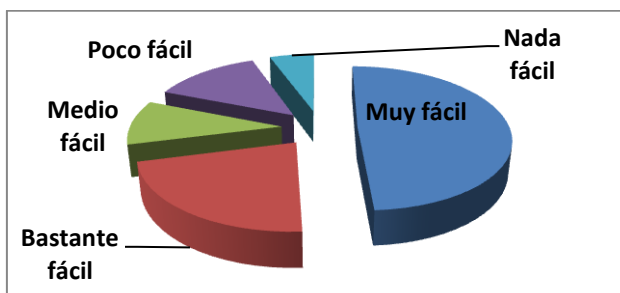
3.7.3.4.1. Subvariable 1: Opinión que tienen los APA de la comprensión lectora

ALUMNOS DE 3° DE SECUNDARIA = 799				
GRADO DE FACILIDAD	Chi -cos	Chi -cas	T	%
Mucho	157	141	298	37,30%
Bastante	106	112	218	27,28%
Medio	55	54	109	13,64%
Poco	68	86	154	19,27%
Nada	9	11	20	2,50%
TOTAL	395	404	799	100,00%



3.7.3.4.2. Subvariable 2: Opinión que tienen los NPA de la comprensión lectora

ALUMNOS DE 1° DE SECUNDARIA = 790				
GRADO DE FACILIDAD	Chi -cos	Chi -cas	T	%
Mucho	197	191	388	49,11%
Bastante	91	82	173	21,90%
Medio	39	40	79	10,00%
Poco	44	62	106	13,42%
Nada	25	19	44	5,57%
TOTAL	396	394	790	100,00%



Alumnos para quienes leer en español es muy o bastante fácil:

- El español se lee un poco como el francés.
- El profesor lee el texto, pronuncia bien las palabras difíciles y las explica.
- En español todas las letras se pronuncian.
- Leo mucho en casa con mi hermana mayor y mi madre.
- El profesor nos corrige cuando pronunciamos mal.
- Tenía un libro de texto y dominaba el alfabeto.
- Leemos bastante en clase.
- Leyendo me siento en el paraíso.
- He aprendido mucho las reglas de acentuación.
- Revisaba en casa los textos a estudiar, aprendía a leerlos en casa y apuntaba las palabras complicadas.
- Me lo habían enseñado en las clases de verano.
- A menudo tomo documentos y revistas en español para leer en casa.

- *No tengo vergüenza.*

Alumnos para quienes leer en español es medio fácil:

- *Es una nueva lengua que acabo de descubrir.*
- *La acentuación de las palabras era un poco difícil.*
- *El profesor no da mucho tiempo para leer. Sólo solicita a los mejores.*
- *El profesor lee antes que los alumnos y sirve de modelo.*
- *No hacía esfuerzos.*
- *Quizá por ser tímido.*

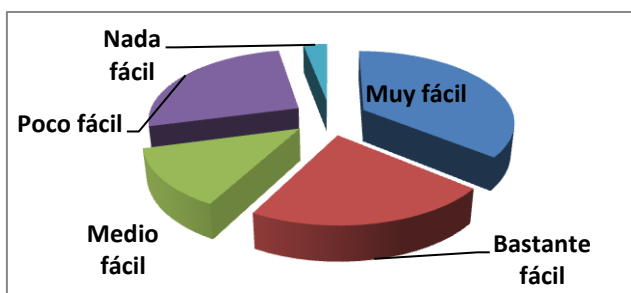
Alumnos para quienes leer en español es poco fácil o no lo es nada:

- *Somos numerosos en el aula y tengo una voz pequeña.*
- *Soy tímido, entonces no me gusta leer en voz alta.*
- *No me he interesado mucho.*
- *Me las apañó solo. Soy el único en casa que estudia español.*
- *No tenía el libro de texto.*
- *Las palabras son a menudo muy difíciles de leer.*
- *La profesora no me solicitaba mucho para leer.*
- *No leía mucho en casa.*
- *Al principio tenía miedo a cometer errores.*
- *Me da miedo leer.*

3.7.3.5. VARIABLE 13: Opinión de los alumnos sobre su nivel en expresión escrita

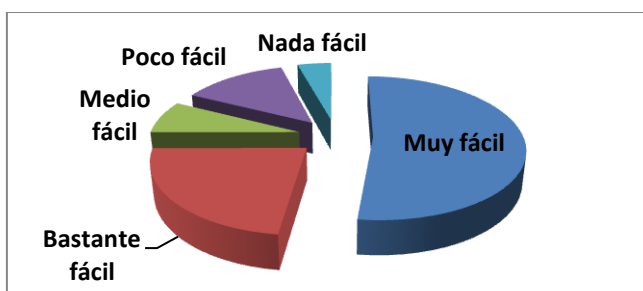
3.7.3.5.1. Subvariable 1: Opinión que tienen los APA de la expresión escrita

ALUMNOS DE 3º DE SECUNDARIA = 799				
GRADO DE FACILIDAD	Chi -cos	Chi -cas	T	%
Mucho	140	147	287	35,92%
Bastante	86	89	175	21,90%
Medio	70	34	104	13,02%
Poco	83	126	209	26,16%
Nada	16	8	24	3,00%
TOTAL	395	404	799	100,00%



3.7.3.5.2. Subvariable 2: Opinión que tienen los NPA de la expresión escrita

ALUMNOS DE 1º DE SECUNDARIA = 790				
GRADO DE FACILIDAD	Chi -cos	Chi -cas	T	%
Mucho	210	201	411	52,03%
Bastante	98	83	181	22,91%
Medio	25	34	59	7,47%
Poco	49	56	105	13,29%
Nada	14	20	34	4,30%
TOTAL	396	394	790	100,00%



Alumnos para quienes escribir en español es muy o bastante fácil:

- *El profesor escribe la lección y las palabras difíciles en la pizarra.*
- *Hago muy bien los trabajos de casa y las tareas en grupos que nos permiten escribir las respuestas a las preguntas y leerlas en voz alta.*
- *Aprendía a escribir ya con mi hermano mayor.*
- *Basta con mirar bien lo que el profesor escribe en la pizarra.*
- *Me ayudaba mucho el léxico al final del libro de texto.*
- *El profesor escribe muy bien y mucho en la pizarra.*
- *La escritura española se parece un poco a la escritura francesa.*
- *Prestaba atención a los acentos tónicos.*
- *Aprendía las reglas de formación de las palabras apoyándome en los acentos tónicos y la pronunciación de las letras.*
- *Me lo habían enseñado en las clases de verano.*
- *En escritura hay tiempo para reflexionar mientras que en lo oral no hay.*
- *Las letras del alfabeto no han cambiado mucho del francés al español.*
- *El profesor escribe en la pizarra con letras grandes.*
- *Me ha sido fácil escribir en español porque en casa suelo hacer dictado con mis hermanos.*
- *Tengo un diccionario que me permite conocer las palabras y escribir bien.*

Alumnos para quienes escribir en español es medio fácil:

- *Tenía un diccionario de español en casa.*
- *Se escribe como se pronuncia.*
- *Es la primera vez que escribo en español.*
- *No había entendido la clase sobre la acentuación.*

- *El profesor no nos da la ocasión de leer. se contenta con hacer su clase, y uno no puede dominar la escritura si no sabe leer.*
- *Confundía el español con el francés.*
- *Es más fácil hablar que escribir.*

Alumnos para quienes escribir en español es poco fácil o no lo es nada:

- *Las reglas son difíciles de aplicar.*
- *Los acentos tónicos molestaban mucho.*
- *Había perdido la base.*
- *No puedo escribir si el profesor no escribe en la pizarra.*
- *No sabía conjugar los verbos; tampoco sabía dónde colocar los acentos.*
- *El español tiene letras con signos.*
- *Olvidaba siempre los acentos y sin acento las palabras no tienen sentido en español.*
- *Me aplico pero hay demasiados acentos en las palabras y esto me despista al escribir.*
- *Hay letras que se pronuncian de una manera diferente al francés.*
- *Somos numerosos en el aula y no hay suficiente espacio.*
- *No veía lo que el profesor escribía en la pizarra.*

Como habrá notado el lector, los motivos de los alumnos para explicar su relación a cada una de las cuatro destrezas remiten a los tres agentes de la clase, es decir el discente, el docente y la lengua objeto del estudio, pero también a los materiales y al contexto del aula.

Por tanto, cuando algunas respuestas ponen de realce las características personales de los alumnos, sus técnicas específicas de aprendizaje, su actitud hacia el español y sus creencias y prejuicios sobre el E/LE; otras arrojan luces sobre aspectos positivos o negativos de la praxis docente en lo concerniente al uso de la lengua meta en el aula, o no; otras destacan las peculiaridades de la lengua española relativas a la pronunciación y a la acentuación y la inexistencia o escasez de materiales; y otras también denuncian condiciones difíciles de aprendizaje por el número excesivo de alumnos que se apretujan en aulas repletas.

Se nota, además, una excesiva tendencia del alumnado a comparar el español con el francés, corroborando de esta manera la observación de Solsona (2008) según la cual en los niveles iniciales los aprendices perciben más analogías de las que realmente existen entre la lengua fuente y la lengua meta.

3.7.3.6. Análisis inferencial por cruces de cuatro variables independientes con las variables dependientes relativas a la valoración de las cuatro destrezas lingüísticas

3.7.3.6.1. Influencia de la variable nivel de estudio en cruces de variables medidas ordinalmente

ASPECTOS COMPARADOS	Nivel	N	Media	Valor de t	Sig. estadística asociada al contraste
FACILIDAD DE ESCUCHAR	NPA	790	4,01	-0.71	0.473
	APA	799	4,05		
FACILIDAD DE HABLAR	NPA	790	3,79	6.07	0.000**
	APA	799	3,40		
FACILIDAD DE LEER	NPA	790	3,96	2.97	0.003*
	APA	799	3,77		
FACILIDAD DE ESCRIBIR	NPA	790	4,06	6.97	0.000**
	APA	799	3,62		

Contrastes de la prueba “t” de la variable nivel por variables criterio contempladas correspondientes al cuestionario del alumnado.

*Estadísticamente significativa con un $\alpha = 5\%$ bilateral.

**Estadísticamente significativa con un $\alpha = 1\%$ bilateral.

Como se desprende de la observación de la tabla, la variable nivel de estudio ha resultado estadísticamente significativa ($p < 0.05$) en tres de las cuatro variables criterio con las que ha sido cruzada. Dichas variables son la facilidad de hablar, la facilidad de leer y la facilidad de escribir. En los tres casos, son los NPA (con medias de 3.79, 3.96 y 4.06 respectivamente) los que han obtenido promedios superiores estadísticamente significativos, en relación a los APA (con medias de 3.40, 3.77 y 3.62 respectivamente).

Lo que revela esta estadística es que, excepto en la habilidad de escuchar, los NPA encuentran más fácil el desarrollo de las otras tres destrezas. Esta ventaja puede ser un reflejo de la realidad si nos atenemos a las opiniones de profesores con experiencia en ambos niveles de aprendizaje. En efecto, tres de cuatro profesores consultados acerca de estos resultados nos han comentado que los NPA son generalmente algo más motivados y contentos de estudiar español.

La explicación que se le dan a ello es que, a diferencia de los APA, los NPA descubren a un mismo tiempo el español y el inglés. La proximidad entre el español y el francés actúa entonces como un factor que favorece más al E/LE en virtud de la bien conocida ley del mínimo esfuerzo, lo cual redundará en un mejor rendimiento en las diferentes destrezas.

En el momento en que los APA inician el estudio del español, ya llevan dos años aprendiendo inglés. La referida proximidad entre español y francés puede justificar que les guste más la nueva LE del currículo, pero existe una base en inglés que a lo mejor algunos de ellos quieren valorar más, consciente o inconscientemente. Póngase en la balanza, además, que por ser más mayores, los alumnos de este nivel comienzan también a entender algo de lo que representa el inglés en la escena mundial.

Los profesores consultados nos han comentado igualmente que es más fácil y cómodo trabajar con los NPA, porque son más “controlables”. Al conseguir instaurar la disciplina con mucha menos dificultad, el profesor crea y mantiene un ambiente de trabajo más idóneo para el aprendizaje. Contribuyen a ello el hecho de que sean más jóvenes, pero, sobre todo, que sean recién llegados en la enseñanza media. Con la edad y con su total integración en esta rama del sistema educativo, los APA han perdido este “bendito” candor del novato recién llegado de la enseñanza primaria⁶⁴.

Con todo, tomamos estos resultados con mucha cautela y, en el fondo, las explicaciones aportadas no disipan todas las dudas que abrigamos. Nos parece aun que dichos argumentos, si bien pueden explicar que los NPA sean más motivados y disciplinados, no resultan tan contundentes como para explicar también un mejor desarrollo de tres destrezas sobre cuatro, sobre todo las destrezas de leer y escribir. No es totalmente descartable que más jóvenes, más “motivados” y más influenciables que los APA, los NPA hayan respondido a las preguntas con más euforia que cordura.

Tanto es así que vale la pena completar este análisis intergrupar por otro intragrupal que contemple, en vez de las diferencias entre NPA y APA en la percepción de las cuatro destrezas, las diferencias en la percepción que tiene un mismo grupo de las cuatro destrezas, lo cual puede, además, resultar pedagógicamente más útil al desvelar las características personales de cada grupo.

⁶⁴ Habiéndole pedido su opinión sobre estos resultados y las explicaciones proporcionadas por varios profesores, una formadora del profesorado, responsable de la Pedagogía, nos envió un correo el 14 de julio de 2011 con el siguiente comentario, traducido por nosotros: “Las cifras reflejan la realidad y el análisis hecho es muy correcto. Los NPA son más receptivos; todo es nuevo para ellos, son curiosos y quieren hablar; y cuando se ponen a hablar, lo hacen más, e incluso mejor que los alumnos de segundo ciclo. La semana pasada nos impactó un alumno de segundo de secundaria que recitó un poema durante un concurso; se expresaba mejor que algunos alumnos de bachillerato. Sea cual sea el nivel de aprendizaje, los alumnos aquí prefieren escuchar y escribir. Generalmente les avergüenza hablar porque les da miedo cometer errores. Los más jóvenes se atreven más por las razones arriba mencionadas.”

Desde un punto de vista intragrupal, pues, lo más fácil para los NPA es escribir, y luego escuchar, leer y hablar. Para los APA, en cambio, lo más fácil es escuchar, y luego leer, escribir y hablar.

NPA	Hablar (3.79)	Leer (3.96)	Escuchar (4.01)	Escribir (4.06)
APA	Hablar (3.40)	Escribir (3.62)	Leer (3.77)	Escuchar (4,05)

Ello significa que para ambos grupos hablar es más difícil que escribir en el eje de la producción, y leer es más difícil que escuchar en el eje de la recepción.

3.7.3.6. 2. Influencia de la variable edad en cruces de variables medidas ordinalmente

ASPECTOS COMPARADOS	Edad	N	Media	Valor de t	Sig. estadística asociada al contraste
FACILIDAD DE ESCUCHAR	De 10 a 15 años	1211	4,03	-0.04	0.964
	Mayor de 15 años	378	4,03		
FACILIDAD DE HABLAR	De 10 a 15 años	1211	3,67	4.26	0.000**
	Mayor de 15 años	378	3,35		
FACILIDAD DE LEER	De 10 a 15 años	1211	3,87	0.21	0.823
	Mayor de 15 años	378	3,85		
FACILIDAD DE ESCRIBIR	De 10 a 15 años	1211	3,93	5.18	0.000**
	Mayor de 15 años	378	3,54		

Contrastes de la prueba "t" de la variable edad por variables criterio contempladas correspondientes al cuestionario del alumnado.

*Estadísticamente significativa con un $\alpha = 5\%$ bilateral.

**Estadísticamente significativa con un $\alpha = 1\%$ bilateral.

Como era de esperar debido a la relación estrecha entre edad y nivel de estudio, la variable edad ha resultado también estadísticamente significativa ($p < 0.05$), pero solamente en dos de las cuatro variables criterio con las que ha sido cruzada. Esta diferencia con la situación anterior es achacable a que la referida relación entre edad y nivel de estudio no es una relación simétrica en la que todos los alumnos de 10 a 15 años son NPA y todos los alumnos mayores de 15 años son APA. Aparece entonces, para volver a los resultados obtenidos, que la diferencia etaria influye sobre la percepción que tiene el alumnado de las destrezas de producción, en virtud de lo cual los menores de edad encuentran más fácil hablar y escribir el español.

El análisis intragrupal revela lo siguiente, ordenando las cuatro destrezas de la más difícil a la menos difícil o de la menos fácil a la más fácil de acuerdo con la edad:

De 10 a 15 años	Hablar (3.67)	Leer (3.87)	Escribir (3.93)	Escuchar (4.03)
Mayor de 15 años	Hablar (3.35)	Escribir (3.54)	Leer (3.85)	Escuchar (4.03)

Ello significa también que para ambos grupos hablar es más difícil que escribir en el eje de la producción, y leer es más difícil que escuchar en el eje de la recepción. De hecho, el resultado de los mayores de 15 años corresponde perfectamente al de los APA; mientras que, en comparación con el NPA, los de 10 a 15 años invierten la tercera y la cuarta destreza.

3.7.3.6. 3. Influencia de la variable sexo en cruces de variables medidas ordinalmente

ASPECTOS COMPARADOS	Sexo	N	Media	Valor de t	Sig. estadística asociada al contraste
FACILIDAD DE ESCUCHAR	chico	791	4,02	-0.14	0.885
	chica	798	4,03		
FACILIDAD DE HABLAR	chico	791	3,62	0.95	0.343
	chica	798	3,56		
FACILIDAD DE LEER	chico	791	3,92	1.87	0.064
	chica	798	3,81		
FACILIDAD DE ESCRIBIR	chico	791	3,88	1.49	0.133
	chica	798	3,79		

Contrastes de la prueba "t" de la variable sexo por variables criterio contempladas correspondientes al cuestionario del alumnado.

*Estadísticamente significativa con un $\alpha = 5\%$ bilateral.

**Estadísticamente significativa con un $\alpha = 1\%$ bilateral.

La observación de la tabla muestra que la variable sexo no es estadísticamente significativa ($p > 0.05$). Esto significa que la condición de chico o chica no es relevante a la hora de escuchar, hablar, leer o escribir el español en las aulas marfileñas de E/LE, por lo menos en el primer estadio del aprendizaje de la lengua.

El análisis intragrupal de la tabla conduce igualmente a la misma constatación al revelar lo siguiente:

Chico	Hablar (3.62)	Escribir (3.88)	Leer (3.92)	Escuchar (4.02)
Chica	Hablar (3.56)	Escribir (3.79)	Leer (3.81)	Escuchar (4.03)

Tanto para los chicos como para las chicas, las destrezas de producción son más difíciles de desarrollar que las de recepción.

3.7.3.6.4. *Influencia de la variable tipo de centro en cruces de variables medidas ordinalmente*

ASPECTOS COMPARADOS	Tipo de centro	N	Media	Valor de t	Sig. estadística asociada al contraste
FACILIDAD DE ESCUCHAR	Público	1335	4,01	-1.14	0.254
	Privado	254	4,10		
FACILIDAD DE HABLAR	Público	1335	3,62	1.88	0.059
	Privado	254	3,45		
FACILIDAD DE LEER	Público	1335	3,88	1.45	0.145
	Privado	254	3,76		
FACILIDAD DE ESCRIBIR	Público	1335	3,90	4.37	0.000**
	Privado	254	3,52		

Contrastes de la prueba “t” de la variable tipo de centro por variables criterio contempladas correspondientes al cuestionario del alumnado.

*Estadísticamente significativa con un $\alpha = 5\%$ bilateral.

**Estadísticamente significativa con un $\alpha = 1\%$ bilateral.

La variable tipo de centro sólo ha resultado estadísticamente significativa ($p < 0.05$) en uno de las cuatro variables criterio manejadas aquí. La tabla anterior indica que, en el primer nivel de aprendizaje del español, escribir cuesta más en los centros privados que en los centros públicos, quizá porque en Costa Marfil, al menos en la enseñanza secundaria, los mejores alumnos estudian en centros públicos que gozan todavía de una mejor reputación en comparación con un sector privado minado por el mercantilismo y casi fuera de control. Otros posibles motivos para explicar este resultado son fácilmente relacionables a esta realidad.

Para terminar, el análisis intragrupal revela lo siguiente, ordenando las cuatro destrezas de la más difícil a la menos difícil o de la menos fácil a la más fácil de acuerdo con el tipo de centro:

Centro público	Hablar (3.62)	Leer (3.88)	Escribir (3.90)	Escuchar (4.01)
Centro privado	Hablar (3.45)	Escribir (3.52)	Leer (3.76)	Escuchar (4.10)

Para ambos grupos, la destreza más difícil de desarrollar es hablar y la menos difícil es escuchar. El alumnado de centro público ve más difícil leer que escribir; el de centro privado lo ve al revés.

No pasa desapercibido, considerando los cuatro análisis intrgrupales realizados hasta aquí, que la habilidad de hablar sea marcada como la más problemática bajo todos los puntos de vista.

3.7.3.7. VARIABLE 14: Dificultades de los alumnos en cada una de las destrezas

3.7.3.7.1. Subvariable 1: Dificultades que tienen los alumnos en cada una de las destrezas según los profesores.

Si nos atenemos al número de veces en que cada dificultad ha sido mencionada por los informantes, las podemos establecer en el siguiente orden de importancia.

Nº	TIPO	DETALLES
1	Pronunciación, acentuación y entonación	Sonidos específicos al español, posición del acento tónico.
2	Interferencias	Influencia del francés, de las lenguas autóctonas y del inglés, confusión de letras.
3	Déficit en la comprensión oral	Nivel bajo del alumno en su L1, rapidez del profesor al hablar, dificultad de adaptarse al nivel de los alumnos.
4	Vocabulario	Pobreza del léxico en los alumnos noveles.
5	Falta de materiales	Libro de texto, cuadernos de actividades, diccionarios, materiales audiovisuales.
6	Vergüenza y/o miedo	Miedo a la reacción de los compañeros, a sus risas y burlas.
7	Gramática	Corrección gramatical, conjugación.
8	Falta de práctica	Alumnos que no estudian en casa, que no disponen de materiales para seguir en contacto con la lengua fuera del aula, que no tienen oportunidad de acceder al internet ni hablar con nativos.
9	Efectivos pletóricos	Ruido, distracción y falta de atención, dificultad de control de la clase y de las actividades por el profesor, imposibilidad de distribuir la palabra a todos.
10	Falta de fluidez	Vacilación, bloqueo, silencios largos.
11	Escasez del tiempo de aprendizaje	Tiempo de aprendizaje insuficiente en un contexto en que el aula es el único lugar de práctica del nuevo idioma.

Tabla 23. Dificultades de los alumnos en el desarrollo de las cuatro destrezas

Se puede observar que si la casi totalidad de estas dificultades afectan al alumno principiante en el desarrollo de las cuatro destrezas, las hay pocas que no tocan realmente a todas.

Distinguiríamos por lo tanto, aunque ciertas dificultades no sean tan fáciles de catalogar, entre dificultades transversales (pronunciación, acentuación y entonación, interferencias, vocabulario, falta de materiales, gramática, falta de práctica, efectivos pletóricos y escasez del tiempo de aprendizaje) y dificultades específicas (comprensión oral, vergüenza, falta de fluidez).

Pero en realidad, que sean transversales o específicas, las dificultades no afectan con la misma intensidad a las diferentes destrezas. Podríamos representar gráficamente estas relaciones dispares entre las dificultades enumeradas y las cuatro destrezas jugando con los signos matemáticos + (más) y - (menos). Entenderemos por ++ (afecta mucho), +-+ (afecta bastante), -+- (afecta poco), - (no afecta nada).

TIPO	DIFICULTADES	DESTREZAS			
		Escuchar	Hablar	Leer	Escribir
Dificultades transversales	Pronunciación, acentuación y entonación	+ - +	++	++	- + -
	Interferencias	- + -	++	++	++
	Vocabulario	++	++	++	++
	Falta de materiales	++	++	++	++
	Gramática	- + -	- + -	+ - +	+ - +
	Falta de práctica	++	++	++	++
	Efectivos pletóricos	++	++	++	++
	Escasez del tiempo de aprendizaje	++	++	++	++
Dificultades específicas	Déficit en la comprensión oral	++	- + -	-	- + -
	Vergüenza	-	++	+ - +	- + -
	Falta de fluidez	+ - +	++	++	-

Tabla 24. Influencias de las dificultades sobre el desarrollo de cada destreza

➤ **Pronunciación, acentuación y entonación**

Como componente esencial del lenguaje oral, la pronunciación, la acentuación y la entonación afectan más al habla y a la lectura, sobre todo cuando ésta se realiza en voz alta. Los alumnos noveles tienden a aplicar al español la pronunciación, acentuación y entonación de su L1 o de otras lenguas conocidas. Pero estos tres elementos pueden afectar también, aunque con menor magnitud, a la escucha y la escritura. Por ejemplo, la mala pronunciación, acentuación o entonación del profesor o de otro compañero de clase puede imposibilitar la captación del mensaje por el alumno o llevarlo a caligrafiar mal una palabra durante un dictado.

➤ **Interferencias**

Las interferencias afectan mucho al habla, a la lectura y la escritura y menos a la escucha.

En el habla y la lectura hay alumnos que contaminan las palabras españolas con la pronunciación o la acentuación del francés y el acento de las lenguas locales marfileñas o del inglés, o, en el habla, mezclan palabras francesas o inglesas con el español. No es raro, por ejemplo, que en las primeras semanas del curso, al leer la fecha, los alumnos noveles expresen en inglés la cifra correspondiente al día.

Las interferencias están también muy presentes en la escritura. Hay alumnos que, bajo la influencia del francés esencialmente, doblan ciertas consonantes (*f, t, p*, etc.), representan por dos letras los sonidos españoles de *ñ* (gn) o *f* (ph), doblan la *s* intervocálica para ensordecirla, etc.; los casos de interferencias del francés en los nuevos aprendices del español en la destreza de escribir son muy diversos y frecuentes.

En la escucha puede producirse un fenómeno de contaminación semántica que provoca a veces risas y perturba un poco el desarrollo de la sesión cuando los alumnos atribuyen a una palabra española o parte de ella, consciente o inconscientemente, un significado propio de su lengua local al coincidir más o menos la pronunciación de la palabra española con la de una palabra *baulé, abey* o *atié*⁶⁵. El siguiente ejemplo ilustra muy bien este fenómeno. Según un profesor que ejerce en Yakassé-Attobrou, ciudad perteneciente al grupo étnico *atié*, el trozo “*leyen-*” del gerundio español “*leyendo*” corresponde acústicamente al

⁶⁵ Lenguas marfileñas del gran grupo Akan.

vocablo *atié* que significa “pene en erección”, de ahí la risa que provoca entre los alumnos de la comarca al oírlo por primera vez. Del mismo modo, la palabra *boda* provocaría semejante reacción entre los alumnos *diulá* si lo oyeran por primera vez, porque en su dialecto, sólo cambiándole el acento tónico (*bodá*), este término remite al ano.

Los falsos amigos entre el español y el francés pueden originar también casos de interferencias semánticas.

FALSOS AMIGOS		Traducción al español de las palabras francesas	Traducción al francés de las palabras españolas
Español	Francés		
Constipado/a	Constipé/e	Estreñido/a	Enrhumé/e
Entender	Entendre	Oír	Comprendre
Tabla	Table	Mesa	Planche
Plancha	Planche	Tabla	Fer à repasser
Salir	Salir	Ensuciar	Sortir

➤ Vocabulario

El vocabulario influye en la misma medida en el desarrollo de las cuatro destrezas. El alumno necesita conocer el sentido de ciertas palabras para captar el mensaje del profesor o de un texto leído o tener cierto bagaje léxico para expresar ideas y sentimientos, tanto en el habla como en la escritura.

➤ Falta de materiales

La falta de manuales y otros materiales didácticos dificulta forzosamente el progreso del alumno en todas las habilidades al reducir su autonomía y su implicación personal y activa en el proceso de aprendizaje. La competencia auditiva es sin duda la destreza que más se ve perjudicada en la E/A del E/LE en Costa de Marfil. Son muchos los profesores encuestados y los formadores del profesorado que han señalado, en el capítulo de los materiales didácticos, la inexistencia de aulas especializadas y la falta de materiales audiovisuales para ejercitar convenientemente la habilidad de escucha.

➤ Gramática

Desde una perspectiva comunicativa en la que se privilegia la transmisión y la recepción del mensaje por los usuarios de la lengua, la gramática parece no afectar mucho ni a las destrezas orales (escuchar/hablar) ni a las escritas (leer/escribir). Se puede pensar, en

efecto, que ciertos errores gramaticales (mala conjugación de un verbo, una concordancia errada, un acento olvidado, una puntuación no acertada, una pronunciación o acentuación aproximativa, etc.) pueden no perjudicar gravemente la comunicación oral o escrita.

Recordemos con Gutiérrez (1998, p.111) que en los planteamientos teóricos iniciales del método comunicativo, tal como enunciados en Wilkins en su *Nocional Syllabuses* (1976), la lengua es considerada, sobre todo, como un *instrumento de comunicación*, de ahí que se haga hincapié en el valor del mensaje o contenido y se resalten los aspectos relacionados con lo que se dice, se comunica, más que con el modo de decirlo. El enfoque comunicativo marca así el punto de máximo alejamiento de la tendencia gramatical al abogar por la primacía del significado sobre la forma y de la comunicación sobre la corrección, aunque existe también desde los años 90 una nueva forma de aproximación a la gramática, es decir una "gramática de enfoque comunicativo" (Calvi, 1998, p.354).

Sin embargo, la corrección gramatical suele exigirse más en lo escrito que en lo hablado. Pensamos por eso que la gramática afecta poco a las destrezas orales (- + -) pero bastante (+ - +) a las destrezas escritas.

➤ **Falta de práctica, efectivos pletóricos y escasez del tiempo de aprendizaje**

Estas tres contrariedades dificultan igualmente el progreso del alumno en las cuatro destrezas. La práctica del idioma fuera del aula hubiera podido compensar la insuficiencia del tiempo de aprendizaje en clase, pero se ve enormemente reducida a su vez por la ya referida falta de materiales y un espíritu de facilidad cada vez más difundido en la sociedad marfileña y, consiguientemente, entre las nuevas generaciones de alumnos. Los disgustos causados por los efectivos pletóricos se experimentan en la misma aula al hacer casi imposible la participación real de cada alumno en las actividades de aprendizaje. Como lo ha apuntado un profesor, hay alumnos que pasan todo el curso sin levantar una sola vez la mano, leer o responder a una pregunta.

➤ **Déficit en la comprensión oral**

A priori, el déficit de comprensión oral remite a la destreza de escuchar (+ +). La dificultad del alumno para entender el mensaje del profesor es el resultado de una combinación de factores relacionados no sólo con el entorno físico en que tiene lugar la

enseñanza (ruidos, calor, luminosidad deficiente, incomodidades varias), sino también con los actores en presencia, el docente (rapidez en el habla, no adaptación del lenguaje al nivel del alumno, mala formulación del mensaje, etc.) y el discente (bajo nivel en L1, distracción, actitud negativa hacia la lengua, desmotivación, etc.). Pero un déficit en la comprensión oral puede estorbar también, en cierta medida (- + -) la elaboración de su respuesta por un interlocutor en una situación de interacción comunicativa. Es de suponer que tal casuística se produzca con más frecuencia y gravedad cuando este interlocutor es un nuevo aprendiz de la LE. Finalmente, en un dictado o cualquier evaluación en la que el alumno tiene que producir un texto escrito durante o tras la escucha de un material auditivo, el problema de comprensión oral puede molestar un poco a la hora de escribir. La lectura sería entonces la única destreza fuera de su influencia.

➤ **Vergüenza**

La vergüenza está presente en las destrezas que más exponen al alumno a los ojos u oídos de sus compañeros y del profesor. Tendríamos entonces el siguiente orden decreciente de su influencia sobre las cuatro habilidades primarias: hablar (+ +), leer (+ - +), escribir (- + -), especialmente si el alumno tiene que salir a la pizarra, y escuchar (-), habilidad esta que, en principio, no provoca ninguna vergüenza ni se ve entorpecida por ella.

➤ **Falta de fluidez**

En los alumnos noveles la falta de fluidez es manifiesta en el habla y la lectura, se haga en voz alta o en silencio. Pero se puede hablar también de fluidez o de su ausencia en la competencia auditiva. De hecho, el muy conocido concepto de interlengua se ha de relacionar tanto con las destrezas de producción (hablar/escribir) como con las de recepción (escuchar/leer). Al igual que el nuevo aprendiz de una lengua habla/escribe un lenguaje propio diferente del habla nativo, capta un mensaje oral o escrito con lagunas, sombras o luces, por qué no, propias de su dominio forzosamente imperfecto del nuevo sistema lingüístico. En este sentido, pensamos que la falta de fluidez es una característica del alumno principiante en su modo de escuchar y entender el mensaje del profesor. No siempre lo capta todo a un tiempo sino que pierde partes del mensaje por razones diversas y cuenta con las repeticiones, los gestos o las reformulaciones del profesor, la ayuda del compañero, el ejemplo puesto o un dibujo para comprender lo que se le están diciendo.

En resumen, como se reflejará seguidamente en las respuestas de los formadores también, los alumnos principiantes de E/LE tienen problemas en el desarrollo de todas las destrezas. En las destrezas en las que se vocaliza (hablar/leer), la mayor dificultad es la pronunciación y la acentuación; las destrezas de producción les suelen costar más que las destrezas de recepción al exigir de ellos una mayor implicación y creatividad. Las fuentes de todas estas dificultades son diversas: el mismo alumno, el docente, los materiales disponibles y las condiciones físicas del aprendizaje.

3.7.3.7.2. Subvariable 2: Dificultades que tienen los alumnos en cada una de las destrezas según los formadores del profesorado.

Uno de la ENS:

- *Las dificultades que tienen los alumnos principiantes para usar el español en clase son: problema de oído (confusión de palabras, letras, sílabas); al hablar, tienden a utilizar palabras francesas transformadas a su gusto; al leer, no tienen en cuenta las reglas de acentuación en español; al escribir, confunden las letras, sílabas y palabras, siendo influidos por el francés o su propia lengua materna.*

Los de la Pedagogía:

- *El gran número de alumnos en las salas no permite a los profesores trabajar detenidamente con cada alumno.*
- *La mala pronunciación de unos profesores tiene consecuencias en la propia pronunciación de los alumnos, su manera de leer y de escribir.*
- *Algunas dificultades en relación con las destrezas: escuchar/hablar; aulas inadaptadas, gran número de alumnos en las aulas, práctica limitada al aula, etc.; leer/escribir; los alumnos sólo poseen libro de texto, la producción escrita se limita a las tareas.*
- *Los principiantes prefieren escuchar porque entienden y oyen muchas palabras parecidas al francés; tienen dificultades para hablar y leer (problemas de pronunciación), dificultades para escribir; mezclan el alfabeto francés y el español, etc.*
- *Estudiar un idioma significa poder apropiarse el lenguaje oral y escrito, poder hablar, leer y escribir este idioma. Los alumnos principiantes carecen casi de todo. Los*

institutos carecen de aulas apropiadas donde se pueda escuchar y hablar oralmente el idioma. Los alumnos principiantes leen poco durante una sesión; escriben pero copian lo que el docente pone en la pizarra.

3.7.3.8. **VARIABLE 15:** Dificultades de los profesores para usar el español en el primer nivel de E/LE

3.7.3.8.1. *Subvariable 1: Dificultades que tienen los profesores para usar el español en el primer nivel de E/LE según los mismos interesados*

Una clasificación por orden de importancia de las dificultades que tienen los profesores para usar el español en el primer curso de E/LE se presentaría como sigue, según las respuestas de los mismos interesados:

Nº	TIPO	DETALLES
1	Dificultad de comunicación	Bajo nivel de los alumnos en L1, dificultad de adaptar la lengua al nivel de los alumnos, falta de vocabulario en los alumnos, etc.
2	Falta de materiales	Inexistencia de aulas especializadas, rareza de materiales audiovisuales, alumnos sin manuales ni documentos para el aprendizaje, falta de documentación para los profesores, etc.
3	Efectivos pletóricos	Aulas sobrecargadas que dificultan el seguimiento individual de los alumnos y la suficiente evaluación de sus competencias.
4	Formación continua deficiente	Foros y seminarios insuficientes, nula colaboración e intercambio entre profesores marfileños de E/LE, poca implicación de las autoridades españolas, rareza de becas para profesores.
5	Algunos fallos del sistema educativo	Escasez del tiempo de aprendizaje, el español como asignatura facultativa en el examen del BEPC, imposición a los profesores de un esquema para el estudio de textos.
6	Problemas pedagógicos	Dificultades de aplicación de la FPC con los efectivos pletóricos, resistencia del PPO
7	Falta de motivación en ciertos alumnos	Debida a menudo al carácter facultativo del español en el examen del BEPC y/o al aparecer las primeras dificultades en el aprendizaje del nuevo idioma.

Tabla 25. Dificultades de los profesores para usar el español en el primer nivel de E/LE

3.7.3.8.2. **Subvariable 2:** *Dificultades que tienen los profesores para usar el español en el primer nivel de E/LE según los formadores del profesorado*

Los de la ENS:

- *Muchos no se esforzaron en hablar en la universidad de forma que como profesores no dominan la lengua y no se atreven finalmente a hablar.*
- *En el curso inicial las dificultades que tienen los profesores para usar el español son: su propio nivel (dominio de lengua), la falta de materiales (libros u otros para mejorar justamente su nivel de lengua en lo escrito y lo hablado).*

Los de la Pedagogía:

- *En muchos casos, el profesor no puede utilizar signos no verbales para explicar lo que está diciendo, por ejemplo cuando se trata de cosas abstractas o complejas.*
- *Los profesores tienen dificultades para usar el español en el curso inicial a causa del nivel de los alumnos. Además, no aprenden las lecciones y no tienen el manual de aprendizaje.*
- *Los libros para profesores existen poco y apenas se aprovechan; formación docente sin realizar ampliamente.*
- *La falta de soporte didáctico (el manual para primero de secundaria está en vía de publicación) y la inexistencia de medios audiovisuales en los centros.*
- *Las dificultades se sitúan al nivel de los elementos de civilización española.*
- *El problema de poder adaptar su enseñanza al nivel de los alumnos.*
- *La primera dificultad es el mismo profesor si no tiene conciencia de la diferencia de conocimiento del español entre él y los alumnos. Otra dificultad es la intención de los alumnos de que el profesor hable francés.*
- *Los profesores se enfrentan con el problema de comprensión de los alumnos. Según ellos, es preferible hablar francés en el curso inicial para que los alumnos comprendan, pero esta práctica favorece la pereza en los alumnos; nunca van a atreverse a hablar español.*

3.7.3.9. **VARIABLE 16:** Contenidos difíciles de explicar en español según los profesores

De las respuestas de los profesores se desprende que los contenidos más difíciles de explicar son el vocabulario primero (términos con contenidos abstractos), luego la gramática y, finalmente, los contenidos socioculturales o históricos. Ciertos puntos de gramática nombrados expresamente por los informantes son la pronunciación y la acentuación, ser o estar o el diptongo en lo que toca a la conjugación.

Estos resultados coinciden básicamente con las conclusiones a las que llegaron Suby y Asención-Delany en un estudio realizado en 2009. Según ellas, “parece que las situaciones en que se usan menos español es la explicación de gramática y vocabulario”, porque la explicación gramatical resulta ser más abstracta y de mayor complejidad que hacer preguntas de comprensión; donde se observó un uso de un 85% de las unidades de discursos registradas en E/LE (p.37). Con gramática más compleja o elementos no tan similares a la L1 de los alumnos, una buena explicación resulta más difícil en la L2, de ahí el recurso a la L1 para agilizar el proceso de comprensión y hacer más productivo el tiempo en la clase.

3.7.4. Objetivo 3: Resultados relativos a los factores favorables al uso de la lengua meta en el curso inicial

OBJETIVO N° 3:	Identificar algunos factores favorables al uso del idioma en el curso inicial.	
Resultados relativos a los factores favorables al uso de la lengua meta en el curso inicial	Variable 17: Las lenguas autóctonas de los alumnos	<i>Subvariable 1: Repartición de los APA por sexo según el perfil lingüístico.</i> <i>Subvariable 2: Repartición de los NPA por sexo según el perfil lingüístico.</i>
	Variable 18: Dominio de las lenguas autóctonas por los alumnos	<i>Subvariable 1: Dominio que tienen los APA de las lenguas locales marfileñas o africanas.</i> <i>Subvariable 2: Dominio que tienen los NPA de las lenguas locales marfileñas o africanas.</i>
	Variable 19: Lengua/s habladas en casa por los alumnos	<i>Subvariable 1: Lengua o lenguas que hablan los APA en casa.</i> <i>Subvariable 2: Lengua o lenguas que hablan los NPA en casa.</i>
	Variable 20: Modo de elección del E/LE por los alumnos	<i>Subvariable 1: Modo de elección del E/LE por los APA.</i> <i>Subvariable 2: Modo de elección del E/LE por los NPA.</i>
	Variable 21: Actitud del alumnado hacia el E/LE	<i>Subvariable 1: Actitud que tienen los APA hacia el E/LE.</i> <i>Subvariable 2: Actitud que tienen los NPA hacia el E/LE.</i>
	Variable 22: Antecedentes del alumnado en E/LE	<i>Subvariable 1: Antecedentes que tenían los APA en E/LE.</i> <i>Subvariable 2: Antecedentes que tenían los NPA en E/LE.</i>
	Variable 23: Circunstancias del primer contacto con el E/LE	<i>Subvariable 1: Circunstancias que favorecieron el primer contacto de los APA con el E/LE.</i> <i>Subvariable 2: Circunstancias que favorecieron el primer contacto de los NPA con el E/LE.</i>

Tabla 26. Recapitativo de las variables y subvariables del objetivo n° 3 del estudio

3.7.4.1. VARIABLE 17: Las lenguas autóctonas de los alumnos

Más que las lenguas locales en sí, lo que interesa aquí es dar, primero, una visión de la diversidad lingüística en las aulas marfileñas desde el punto de vista de las etnias de los alumnos, en la medida en que esto ha justificado en parte nuestra opción, desde el principio, por considerar el francés como LM y lengua común de partida para todos y, segundo, poner de manifiesto el perfil lingüístico de los alumnos de cara a las lenguas locales, esto es, si son monolingües o bilingües.

En consonancia con lo anterior, el recuento de las lenguas señaladas por los alumnos permite elaborar la siguiente tabla:

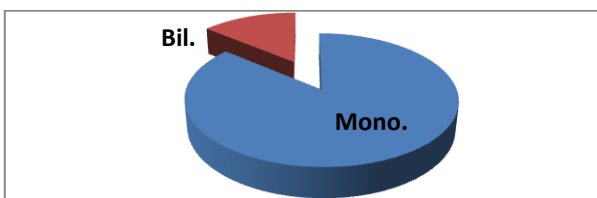
GRUPOS APA	Número de lenguas en el aula	GRUPOS NPA	Número de lenguas en el aula
Liceo Moderno 1 de Abobo	18	Pens. Metodista Anyama	14
Colegio Les Elites (G1)	16	Liceo Moderno 1 Agboville	17
Colegio Les Elites (G2)	8	Liceo Moderno 2 Agboville	14
Colegio Les Elites (G3)	6	Liceo Mod. Yop. Andokoi (G1)	19
Liceo M. Nan. Ab. 2 Adjamé	21	Liceo Mod. Yop. Andokoi (G2)	13
Col. Mod. Aut. Treichville	16	Liceo Mod. Yop. Andokoi (G3)	12
Liceo Moderno Bonoua (G1)	16	Liceo Mod. 2 Daloa (2010) (G1)	9
Liceo Moderno Bonoua (G2)	8	Liceo Mod. 2 Daloa (2010) (G2)	22
Liceo Moderno Bonoua (G3)	10	Liceo Mod. 2 Daloa (2011) (G1)	23
Liceo Moderno 1 Agboville	10	Liceo Mod. 2 Daloa (2011) (G2)	20
Liceo Moderno 2 Agboville	8	Liceo Mod. 2 Daloa (2011) (G3)	21
Colegio Moderno Agboville	7	La Concorde Bouaflé (G1)	11
Col Mod. EP Agboville	13	La Concorde Bouaflé (G2)	10
CM JA Agboville	8	Liceo Mod. Inag. San Pedro (G1)	23
Col. Mod. D. Agboville	8	Liceo Mod. Inag. San Pedro (G2)	21
Liceo Moderno Sassandra	12	Liceo Mod. Inag. San Pedro (G3)	16
Grp. Esc. Ahirco Sassandra	13		
Liceo Moderno Issia (G1)	14		
Liceo Moderno Issia (G2)	13		
Col. Mod. Ste Trinité Issia	6		
Liceo Mod. 4 Daloa (G1)	19		
Liceo Mod. 4 Daloa (G2)	15		
Liceo Mod. Kononfla (G1)	8		
Liceo Mod. Kononfla (G2)	7		
Liceo Mod. Kononfla (G3)	8		

Tabla 27. Número de lenguas locales por aula

En lo que toca a la diversidad lingüística en las aulas, podemos observar que la clase con menor número de etnias cuenta con un mínimo de 6 (APA), mientras que en el otro extremo se encuentra grupos con un total de 23 etnias (NPA) reunidas en un mismo espacio de comunicación y aprendizaje. Téngase en cuenta que, no habiendo participado en la encuesta todos los alumnos en la mayoría de los grupos, las cifras señaladas como el total de lenguas autóctonas presentes en cada aula pueden ser muy inferiores al número real de etnias. Pasemos ahora a ver cómo se reparten entre los dos grupos las personas monolingües y las personas bilingües⁶⁶.

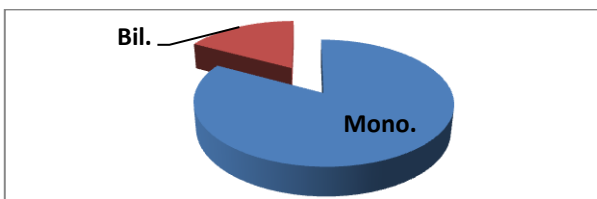
3.7.4.1.1. Subvariable 1: Repartición de los APA por sexo según el perfil lingüístico

ALUMNOS DE 3° DE SECUNDARIA = 799				
PERFIL LINGÜÍSTICO	Chicos	Chicas	T	%
Monolingües	343	345	688	86,11%
Bilingües	52	59	111	13,89%
TOTAL	395	404	799	100,00%



3.7.4.1.2. Subvariable 2: Repartición de los NPA por sexo según el perfil lingüístico

ALUMNOS DE 1° DE SECUNDARIA = 790				
PERFIL LINGÜÍSTICO	Chicos	Chicas	T	%
Monolingües	340	315	655	82,92%
Bilingües	56	79	135	17,08%
TOTAL	396	394	790	100,00%



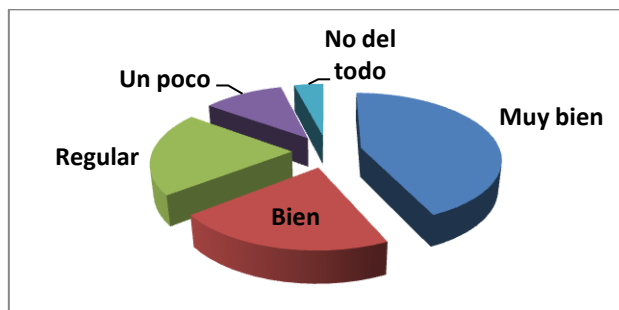
Se nota una preponderancia de los alumnos monolingües. El total de personas de este perfil asciende a 1343, lo cual corresponde al 84,52% del total de informantes, por unos 246 alumnos bilingües, 15,48% del componente discente de la muestra.

⁶⁶ Con Bloomfield (1933) (citado por Prado, 2004, p.117), el concepto de bilingüismo se entiende aquí como “el dominio nativo de dos lenguas”, generalmente por ser el padre y la madre del alumno de etnias diferentes como es frecuente en las grandes ciudades que favorecen el encuentro y el contacto entre hombres y mujeres procedentes de horizontes diversos para estudiar, trabajar o buscarse la vida.

3.7.4.2. VARIABLE 18: Dominio de las lenguas autóctonas por los alumnos

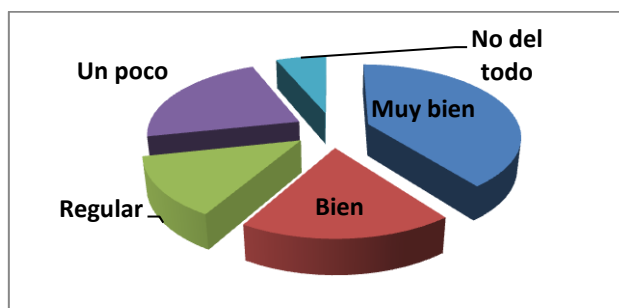
3.7.4.2.1. Subvariable 1: Dominio que tienen los APA de las lenguas locales marfileñas o africanas

ALUMNOS DE 3° DE SECUNDARIA = 799				
GRADO DE DOMINIO	Chi -cos	Chi -cas	T	%
Muy bien	185	160	345	43,18%
Bien	90	80	170	21,28%
Regular	70	94	164	20,53%
Un poco	34	54	88	11,01%
No del todo	16	16	32	4,01%
TOTAL	395	404	799	100,00%



3.7.4.2.2. Subvariable 2: Dominio que tienen los NPA de las lenguas locales marfileñas o africanas

ALUMNOS DE 1° DE SECUNDARIA = 790				
GRADO DE DOMINIO	Chi -cos	Chi -cas	T	%
Muy bien	191	122	313	39,62%
Bien	71	77	148	18,73%
Regular	53	52	105	13,29%
Un poco	59	115	174	22,03%
No del todo	22	28	50	6,33%
TOTAL	396	394	790	100,00%



A continuación cruzamos con esta variable criterio unas cuantas variables independientes, entre las cuales, esta vez, el perfil lingüístico, para observar su influencia sobre el dominio que tienen los alumnos de las lenguas locales marfileñas o africanas presentes en nuestras aulas de E/LE.

3.7.4.2.3. Influencia de la variable nivel de estudio

ASPECTOS COMPARADOS	Nivel	N	Media	Valor de t	Sig. estadística asociada al contraste
DOMINIO DE LA LENGUA LOCAL	NPA	790	3,62	-3.80	0.000**
	APA	799	3,87		

Contrastes de la prueba "t" de la variable nivel por variables criterio contempladas correspondientes al cuestionario del alumnado.

*Estadísticamente significativa con un $\alpha = 5\%$ bilateral.

**Estadísticamente significativa con un $\alpha = 1\%$ bilateral.

Sin duda porque va muy relacionada con la edad, la variable nivel de estudio aparece en la tabla anterior estadísticamente significativa ($p < 0.05$). Los alumnos APA dominan más las lenguas locales que los NPA.

3.7.4.2.4. Influencia de la variable edad

ASPECTOS COMPARADOS	Edad	N	Media	Valor de t	Sig. estadística asociada al contraste
DOMINIO DE LA LENGUA LOCAL	De 10 a 15 años	1211	3,65	-5.36	0.000**
	Mayor de 15 años	378	4,05		

Contrastes de la prueba “t” de la variable edad por variables criterio contempladas correspondientes al cuestionario del alumnado.

*Estadísticamente significativa con un $\alpha = 5\%$ bilateral.

**Estadísticamente significativa con un $\alpha = 1\%$ bilateral.

La observación de esta tabla confirma lo que se acaba de decir. La variable edad ha resultado muy significativa ($p < 0.05$) para justificar un mayor o menor dominio de las lenguas locales. Por tanto, las personas mayores de 15 años (con media de 4.05) muestran un dominio de las lenguas locales superior al de las personas de 10 a 15 años (con media de 3.65).

3.7.4.2.5. Influencia de la variable sexo

ASPECTOS COMPARADOS	Sexo	N	Media	Valor de t	Sig. estadística asociada al contraste
DOMINIO DE LA LENGUA LOCAL	chico	791	3,94	5.94	0.000**
	chica	798	3,55		

Contrastes de la prueba “t” de la variable sexo por variables criterio contempladas correspondientes al cuestionario del alumnado.

*Estadísticamente significativa con un $\alpha = 5\%$ bilateral.

**Estadísticamente significativa con un $\alpha = 1\%$ bilateral.

La variable sexo ha resultado estadísticamente significativa ($p < 0.05$). En consecuencia, en el dominio de la lengua local, son los chicos (con media de 3.94) los que afirman poseer un dominio mayor que las chicas (con media de 3.55).

3.7.4.2.6. Influencia de la variable tipo de centro

ASPECTOS COMPARADOS	Tipo de centro	N	Media	Valor de t	Sig. estadística asociada al contraste
DOMINIO DE LA LENGUA LOCAL	Público	1335	3,74	-0.53	0.595
	Privado	254	3,78		

Contrastes de la prueba “t” de la variable tipo de centro por variables criterio contempladas correspondientes al cuestionario del alumnado.

*Estadísticamente significativa con un $\alpha = 5\%$ bilateral.

**Estadísticamente significativa con un $\alpha = 1\%$ bilateral.

La variable tipo de centro no ha resultado estadísticamente significativa ($p > 0.05$) para influir sobre el dominio que tienen los alumnos de las lenguas locales. Dichas lenguas tienen por tanto la misma fuerza en nuestras aulas de E/LE tanto de centros públicos como de centros privados.

3.7.4.2.7. Influencia de la variable perfil lingüístico

ASPECTOS COMPARADOS	Perfil lingüístico	N	Media	Valor de t	Sig. estadística asociada al contraste
DOMINIO DE LA LENGUA LOCAL	Monolingüe	1343	3,87	9	0.000**
	Bilingüe	246	3,08		

Contrastes de la prueba “t” de la variable perfil lingüístico por variables criterio contempladas correspondientes al cuestionario del alumnado.

*Estadísticamente significativa con un $\alpha = 5\%$ bilateral.

**Estadísticamente significativa con un $\alpha = 1\%$ bilateral.

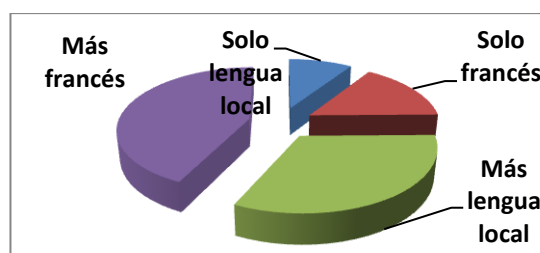
Como no es de extrañar, la variable perfil lingüístico es de las que han tenido influencia sobre el dominio de las lenguas locales por los alumnos. Según ello, las personas monolingües afirman tener un conocimiento de sus lenguas superior al que tienen los bilingües de las suyas.

De todo lo que precede, vamos a retener que existen en las aulas marfileñas de E/LE alumnos con distintos grados de conocimiento en diversas lenguas autóctonas cuyas interferencias con la lengua meta se ven reducidas sobremanera al imponerse el francés como lengua común de partida en una casi falsa situación de aula monolingüe que, sin embargo, puede ser favorecida por un buen dominio del francés por el público discente. Y la familiaridad del alumno con el francés puede ser el inicio y/o el fruto del dominio que posee de esta lengua.

3.7.4.3. VARIABLE 19: Lengua/s hablada/s en casa por los alumnos

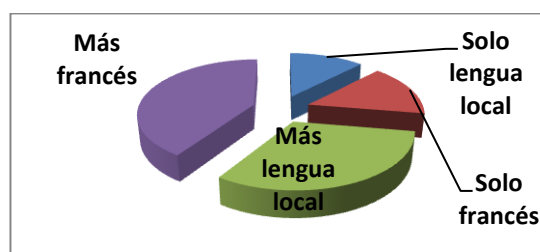
3.7.4.3.1. Subvariable 1: Lengua o lenguas que hablan los APA en casa

ALUMNOS DE 3° DE SECUNDARIA = 799		
LENGUA/S HABLADA/S EN CASA	N	%
Sólo lengua local	74	9,26%
Solo francés	124	15,52%
Más lengua local	258	32,29%
Más francés	343	42,93%
TOTAL	799	100,00%



3.7.4.3.2. Subvariable 2: Lengua o lenguas que hablan los NPA en casa

ALUMNOS DE 1° DE SECUNDARIA = 790		
LENGUA/S HABLADA/S EN CASA	N	%
Sólo lengua local	97	12,28%
Sólo francés	121	15,32%
Más lengua local	250	31,65%
Más francés	322	40,76%
TOTAL	790	100,00%



Los resultados permiten afirmar, como mínimo, que el francés está muy presente como medio de comunicación en las familias marfileñas. ¿Qué nos revelan los cruces realizados de esta variable criterio con las mismas variables independientes?

3.7.4.3.3. Influencia de la variable nivel de estudio

		LENGUA HABLADA EN CASA				Total
		Sólo lengua local	Sólo francés	Más francés	Más lengua local	
NIVEL	NPA	97	121	322	250	790
	APA	74	124	343	258	799
	Total	171	245	665	508	1589

Contingencia de la variable nivel de estudio * lengua hablada en casa en el cuestionario del alumnado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,869*	3	,276
Razón de verosimilitudes	3,878	3	,275
Asociación lineal por lineal	1,846	1	,174
N de casos válidos	1589		

* 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 85,02.

Valor de chi-cuadrado de Pearson y estadísticos complementarios asociados a la tabla de contingencia de la variable nivel de estudio* lengua hablada en casa en el cuestionario del alumnado.

Como se observa en la tabla inmediatamente anterior, el valor de chi-cuadrado obtenido correspondiente a la tabla de contingencia calculada muestra una probabilidad

$p > 0.05$, lo cual significa que el nivel de estudio no es relevante a la hora de que se hable en mayor o menor medida diferentes tipo de lenguas en casa.

3.7.4.3.4. Influencia de la variable edad

		LENGUA HABLADA EN CASA				Total
		Sólo lengua local	Sólo francés	Más francés	Más lengua local	
EDAD	De 10 a 15 años	137	200	504	370	1211
	Mayor de 15 años	34	45	161	138	378
	Total	171	245	665	508	1589

Contingencia de la variable edad * lengua hablada en casa en el cuestionario del alumnado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,671*	3	,034
Razón de verosimilitudes	8,873	3	,031
Asociación lineal por lineal	7,377	1	,007
N de casos válidos	1589		

* 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 40,68.

Valor de chi-cuadrado de Pearson y estadísticos complementarios asociados a la tabla de contingencia de la variable edad * lengua hablada en casa en el cuestionario del alumnado.

El valor de chi-cuadrado obtenido correspondiente a la tabla de contingencia calculada muestra una probabilidad $p > 0.05$, lo cual significa aquí también que la diferencia de edad no es relevante a la hora de que se hable en mayor o menor medida las lenguas locales y/o el francés en casa de los alumnos.

3.7.4.3.5. Influencia de la variable sexo

		LENGUA HABLADA EN CASA				Total
		Sólo lengua local	Sólo francés	Más francés	Más lengua local	
SEXO	chico	97	110	326	258	791
	chica	74	135	339	250	798
Total		171	245	665	508	1589

Contingencia de la variable sexo * lengua hablada en casa en el cuestionario del alumnado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,994*	3	,112
Razón de verosimilitudes	6,008	3	,111
Asociación lineal por lineal	,124	1	,724
N de casos válidos	1589		

*0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 85,12.

Valor de chi-cuadrado de Pearson y estadísticos complementarios asociados a la tabla de contingencia de la variable sexo* lengua hablada en casa en el cuestionario del alumnado.

En la tabla anterior, el valor de chi-cuadrado obtenido correspondiente a la tabla de contingencia calculada muestra una probabilidad $p > 0.05$. La condición de sexo tampoco es relevante a la hora de que se hable en mayor o menor medida unas u otras lenguas en casa.

3.7.4.3.6. Influencia de la variable tipo de centro

		LENGUA HABLADA EN CASA				Total
		Sólo lengua local	Sólo francés	Más francés	Más lengua local	
CENTRO	Público	141	205	552	437	1335
	Privado	30	40	113	71	254
Total		171	245	665	508	1589

Contingencia de la variable tipo de centro * lengua hablada en casa en el cuestionario del alumnado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,359*	3	,501
Razón de verosimilitudes	2,399	3	,494
Asociación lineal por lineal	1,392	1	,238
N de casos válidos	1589		

* 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 27,33.

Valor de chi-cuadrado de Pearson y estadísticos complementarios asociados a la tabla de contingencia de la variable tipo de centro* lengua hablada en casa en el cuestionario del alumnado.

El valor de chi-cuadrado obtenido correspondiente a la tabla de contingencia calculada muestra una probabilidad $p > 0.05$. La variable tipo de centro no influye sobre el tipo de lengua hablada en casa.

3.7.4.3.7. Influencia de la variable perfil lingüístico

		LENGUA HABLADA EN CASA				Total
		Sólo lengua local	Sólo francés	Más francés	Más lengua local	
PERFIL LINGÜÍSTICO	Monolingüe	159	183	552	449	1343
	Bilingüe	12	62	113	59	246
Total		171	245	665	508	1589

Contingencia de la variable perfil lingüístico * lengua hablada en casa en el cuestionario del alumnado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	34,402*	3	,000
Razón de verosimilitudes	34,460	3	,000
Asociación lineal por lineal	1,163	1	,281
N de casos válidos	1589		

* 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 26,47.

Valor de chi-cuadrado de Pearson y estadísticos complementarios asociados a la tabla de contingencia de la variable perfil lingüístico* lengua hablada en casa en el cuestionario del alumnado.

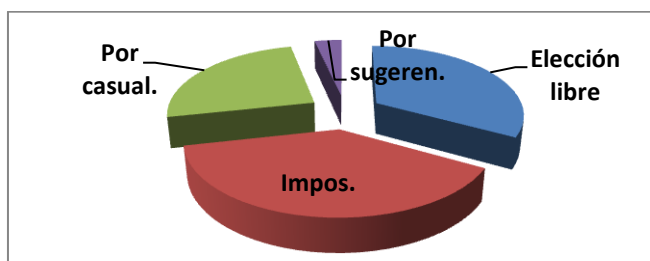
Al contrario de las otras variables, el perfil lingüístico del alumno aparece en la tabla inmediatamente anterior como estadísticamente significativa ($p < 0.05$). El ser monolingüe o bilingüe condiciona entonces, como no es de sorprender, que se hablen más las lenguas locales o el francés en casa.

En el conjunto, estos resultados muestran que el francés no es usado únicamente por defecto en las familias de nuestros informantes. O sea que no solamente porque las personas no pueden comunicarse en lenguas locales lo hacen en francés. Parece existir más bien una verdadera conciencia de apropiación de esta lengua que hace que, aunque se dominen las lenguas locales, se usa también el francés como medio de comunicación. De este modo, la alternancia de francés y lenguas locales se da como una práctica muy habitual en las familias marfileñas, al menos en las zonas urbanas o semiurbanas.

3.7.4.4. VARIABLE 20: Modo de elección del E/LE por los alumnos

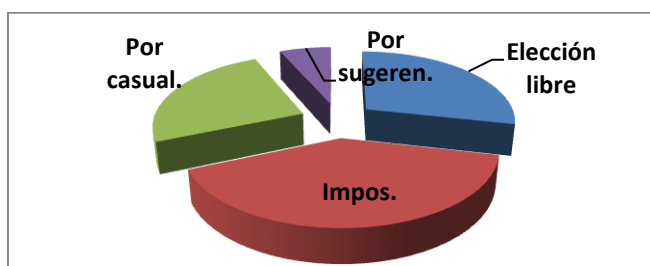
3.7.4.4.1. Subvariable 1: Modo de elección del E/LE por los APA

ALUMNOS DE 3° DE SECUNDARIA = 799		
MODO DE ELECCIÓN	N	%
Elección libre	264	33,04%
Imposición	308	38,55%
Por casualidad	199	24,91%
Por sugerencia	28	3,50%
TOTAL	799	100,00%



3.7.4.4.2. Subvariable 2: Modo de elección del E/LE por los NPA

ALUMNOS DE 1° DE SECUNDARIA = 790		
MODO DE ELECCIÓN	N	%
Elección libre	225	28,48%
Imposición	317	40,13%
Por casualidad	196	24,81%
Por sugerencia	52	6,58%
TOTAL	790	100,00%



Lo que dejan ver las dos tablas anteriores y sus correspondientes gráficos es que la libre elección tiene un mayor porcentaje entre los APA y la imposición tiene un mayor porcentaje entre los NPA. A continuación se intenta explicar esta diferencia. Queremos adelantar que el cruce de las variables independientes con el modo de elección del E/LE ha

revelado que el valor de chi-cuadrado obtenido correspondiente a la tabla de contingencia calculada muestra una probabilidad $p < 0.05$ sólo para la variable nivel de estudio. Es decir que las otras variables (con probabilidad $p > 0.05$) no han resultado estadísticamente significativas en cuanto a cómo los alumnos dicen haber llegado a estudiar el español. Después de explicar la influencia del nivel de estudio, no haremos más que exponer las otras tablas. Téngase en cuenta también que a partir de ahora no interviene el perfil lingüístico como variable independiente, al considerar muy poco pertinente cruzarlo con lo que nos queda de variables criterio.

3.7.4.4.3. Influencia de la variable nivel de estudio

		MODO DE ELECCIÓN DEL E/LE				Total
		Elección libre	Imposición	Por casualidad	Por sugerencia de otra persona	
NIVEL	NPA	225	317	196	52	790
	APA	264	308	199	28	799
	Total	489	625	395	80	1589

Contingencia de la variable nivel de estudio * modo de elección del E/LE en el cuestionario del alumnado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,412*	3	,015
Razón de verosimilitudes	10,527	3	,015
Asociación lineal por lineal	5,923	1	,015
N de casos válidos	1589		

*0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 39,77.

Valor de chi-cuadrado de Pearson y estadísticos complementarios asociados a la tabla de contingencia de la variable nivel de estudio* modo de elección del E/LE en el cuestionario del alumnado.

La diferencia estadística entre NPA y APA de cara al modo de elección del español puede deberse a que los primeros, recién procedentes de la enseñanza primaria, pisan un mundo nuevo en el que todavía no saben moverse con toda la seguridad necesaria para influir sobre ciertas realidades, de ahí que se vean impuesto el español como LV2. Pero que no se entienda por ello que los APA puedan vivir en un territorio conquistado. En cualquier caso, la libre elección de la LV2, por mucho que lo afirmen los alumnos, no es el proceder habitual de las administraciones escolares, excepto en los centros privados, y sólo entonces para quienes llegan a tiempo para poder beneficiarse de tal privilegio, a no ser que el centro no ofrezca también el alemán como LV2.

3.7.4.4.4. Influencia de la variable edad

		MODO DE ELECCIÓN DEL E/LE				Total
		Elección libre	Imposición	Por casualidad	Por sugerencia de otra persona	
EDAD	De 10 a 15 años	379	476	291	65	1211
	Mayor de 15 años	110	149	104	15	378
Total		489	625	395	80	1589

Contingencia de la variable edad * modo de elección del E/LE en el cuestionario del alumnado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,979*	3	,395
Razón de verosimilitudes	3,014	3	,389
Asociación lineal por lineal	,316	1	,574
N de casos válidos	1589		

* 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 19,03.

Valor de chi-cuadrado de Pearson y estadísticos complementarios asociados a la tabla de contingencia de la variable edad * modo de elección del E/LE en el cuestionario del alumnado.

3.7.4.4.5. Influencia de la variable sexo

		MODO DE ELECCIÓN DEL E/LE				Total
		Elección libre	Imposición	Por casualidad	Por sugerencia de otra persona	
SEXO	chico	233	323	189	46	791
	chica	256	302	206	34	798
Total		489	625	395	80	1589

Contingencia de la variable sexo * modo de elección del E/LE en el cuestionario del alumnado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,288*	3	,232
Razón de verosimilitudes	4,296	3	,231
Asociación lineal por lineal	,763	1	,382
N de casos válidos	1589		

* 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 39,82.

Valor de chi-cuadrado de Pearson y estadísticos complementarios asociados a la tabla de contingencia de la variable sexo * modo de elección del E/LE en el cuestionario del alumnado.

3.7.4.4.6. Influencia de la variable tipo de centro

		MODO DE ELECCIÓN DEL E/LE				Total
		Elección libre	Imposición	Por casualidad	Por sugerencia de otra persona	
CENTRO	Público	397	531	338	69	1335
	Privado	92	94	57	11	254
	Total	489	625	395	80	1589

Contingencia de la variable tipo de centro * modo de elección del E/LE en el cuestionario del alumnado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,338*	3	,227
Razón de verosimilitudes	4,249	3	,236
Asociación lineal por lineal	3,436	1	,064
N de casos válidos	1589		

*0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 12,79.

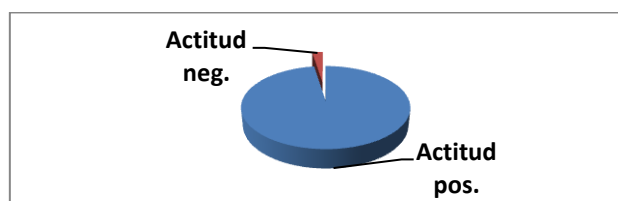
Valor de chi-cuadrado de Pearson y estadísticos complementarios asociados a la tabla de contingencia de la variable tipo de centro * modo de elección del E/LE en el cuestionario del alumnado.

Los posibles efectos perversos de una elección no libre del español (falta de motivación o falta de interés por la lengua meta y su uso en el aula, etc.) se ven ampliamente mermados por la actitud muy positiva de los alumnos noveles.

3.7.4.5. VARIABLE 21: Actitud del alumnado hacia el E/LE

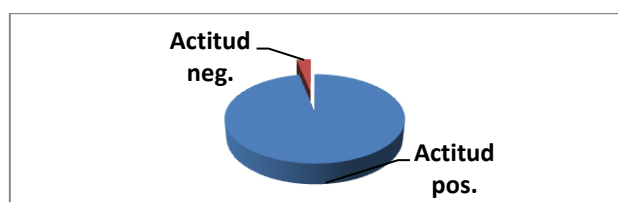
3.7.4.5.1. Subvariable 1: Actitud que tienen los APA hacia el E/LE

ALUMNOS DE 3º DE SECUNDARIA = 799		
ACTITUD HACIA EL E/LE	N	%
Positiva	779	97,50%
Negativa	20	2,50%
TOTAL	799	100,00%



3.7.4.5.2. Subvariable 2: Actitud que tienen los NPA hacia el E/LE

ALUMNOS DE 1º DE SECUNDARIA = 790		
ACTITUD HACIA EL E/LE	N	%
Positiva	765	96,84%
Negativa	25	3,16%
TOTAL	790	100,00%



Los argumentos expuestos para justificar esta actitud muy positiva hacia el español tocan a la lengua española comparada siempre implícita o explícitamente con el alemán, el inglés o el francés, a la misma España, a la canción, al fútbol, a la actitud del profesor, a la influencia de los familiares y/o amigos o a la eventualidad de un viaje. Esta variedad en las justificaciones se encuentra tanto entre los APA como entre los NPA. Pero las dos ideas que más se repiten son, por una parte, que el español es una lengua fácil de aprender y, por otra parte, que es una lengua interesante y agradable al oído. A continuación reportamos algunos de los argumentos teniendo en cuenta su enorme variedad. Podría ser interesante también oír los argumentos de los pocos alumnos que han afirmado no apreciar el español.

Alumnos con actitud positiva:

- *El español se parece al francés.*
- *Es más fácil que el alemán.*
- *Es una lengua fácil de hablar y dulce al oír.*
- *Es la tercera lengua más hablada en el mundo y es fácil de aprender.*
- *Me gusta hablar español y escuchar las canciones en español.*
- *Me gustaría ser profesor de español.*
- *Sueño con viajar a España. Por eso necesito saber hablar español para poder orientarme.*
- *Me gusta esta lengua porque se parece al francés y se aprende fácilmente. También soy un aficionado del equipo de Barcelona.*
- *Me gusta España, la cultura española, la reina Sofía; y es el país que ganó la copa del mundo.*
- *El español me ha gustado desde niño. La manera de hablar los españoles, la rapidez y la pronunciación.*
- *Es una lengua extranjera y necesito conocerla porque nunca se sabe. Puedo encontrarme un día en España o en cualquier país hispanohablante.*
- *El profesor enseña y explica bien.*
- *Muchos hermanos míos estudian español.*
- *Me gusta el español porque me gusta España.*
- *Para mí es una suerte aprender una nueva lengua.*

Alumnos con actitud negativa:

- *Quería aprender alemán.*
- *Me lo han impuesto.*
- *No es tan hablado en el mundo como el inglés y el francés.*
- *Su estudio comienza bastante tarde, sólo en tercero de secundaria.*
- *El profesor te da 0 cuando tienes 10.*
- *Es muy difícil.*
- *Desde el principio del curso no me saco buenas notas, contrariamente a otras materias.*
- *No me encuentro, no entiendo.*
- *No entiendo nada del todo.*
- *Es aburrido.*

Al cruzar la actitud hacia el E/LE con las variables independientes manejadas aquí, sólo la variable sexo ha resultado estadísticamente significativa ($p < 0.05$) como lo podemos ir comprobando en las tablas que siguen. En los otros casos la probabilidad es de $p > 0.05$.

3.7.4.5.3. Influencia de la variable nivel de estudio

		ACTITUD HACIA EL E/LE		Total
		Positiva	Negativa	
NIVEL	NPA	765	25	790
	APA	779	20	799
	Total	1544	45	1589

Contingencia de la variable nivel de estudio * actitud hacia el E/LE en el cuestionario del alumnado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,632**	1	,427		
Corrección por continuidad*	,414	1	,520		
Razón de verosimilitudes	,633	1	,426		
Estadístico exacto de Fisher				,453	,260
Asociación lineal por lineal	,631	1	,427		
N de casos válidos	1589				

* Calculado sólo para una tabla de 2x2.

**0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 22,37.

Valor de chi-cuadrado de Pearson y estadísticos complementarios asociados a la tabla de contingencia de la variable nivel de estudio* actitud hacia el E/LE en el cuestionario del alumnado.

3.7.4.5.4. Influencia de la variable edad

		ACTITUD HACIA EL E/LE		Total
		Positiva	Negativa	
EDAD	De 10 a 15 años	1172	39	1211
	Mayor de 15 años	372	6	378
	Total	1544	45	1589

Contingencia de la variable edad * actitud hacia el E/LE en el cuestionario del alumnado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,792**	1	,095		
Corrección por continuidad*	2,230	1	,135		
Razón de verosimilitudes	3,159	1	,076		
Estadístico exacto de Fisher				,110	,062
Asociación lineal por lineal	2,791	1	,095		
N de casos válidos	1589				

*Calculado sólo para una tabla de 2x2.

**0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10,70.

Valor de chi-cuadrado de Pearson y estadísticos complementarios asociados a la tabla de contingencia de la variable edad* actitud hacia el E/LE en el cuestionario del alumnado.

3.7.4.5.5. Influencia de la variable sexo

		ACTITUD HACIA EL E/LE		Total
		Positiva	Negativa	
SEXO	chico	760	31	791
	chica	784	14	798
Total		1544	45	1589

Contingencia de la variable sexo * actitud hacia el E/LE en el cuestionario del alumnado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,765**	1	,009		
Corrección por continuidad*	6,001	1	,014		
Razón de verosimilitudes	6,927	1	,008		
Estadístico exacto de Fisher				,010	,007
Asociación lineal por lineal	6,760	1	,009		
N de casos válidos	1589				

*Calculado sólo para una tabla de 2x2.

** 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 22,40.

Valor de chi-cuadrado de Pearson y estadísticos complementarios asociados a la tabla de contingencia de la variable sexo * actitud hacia el E/LE en el cuestionario del alumnado.

En la tabla inmediatamente anterior, el valor de chi-cuadrado obtenido correspondiente a la tabla de contingencia calculada muestra una probabilidad $p < 0.05$, lo cual significa, como se ha anticipado, que la condición de sexo es relevante en la actitud del alumnado hacia el E/LE, en virtud de lo cual las chicas son las que más aman el español. Pero no queremos arriesgar ninguna explicación por ser esto una cuestión de gusto. Se puede resaltar, sin embargo, que ello explica sin duda por qué las chicas ven también más importante y más placentero usar el español en clase.

3.7.4.5.6. Influencia de la variable tipo de centro

		ACTITUD HACIA EL E/LE		Total
		Positiva	Negativa	
CENTRO	Público	1292	43	1335
	Privado	252	2	254
	Total	1544	45	1589

Contingencia de la variable tipo de centro * actitud hacia el E/LE en el cuestionario del alumnado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,593**	1	,032		
Corrección por continuidad*	3,751	1	,053		
Razón de verosimilitudes	6,079	1	,014		
Estadístico exacto de Fisher				,036	,017
Asociación lineal por lineal	4,590	1	,032		
N de casos válidos	1589				

* Calculado sólo para una tabla de 2x2.

** 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,19.

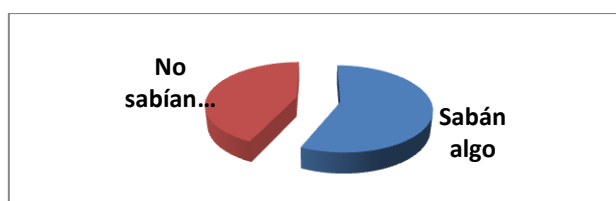
Valor de chi-cuadrado de Pearson y estadísticos complementarios asociados a la tabla de contingencia de la variable tipo de centro* actitud hacia el E/LE en el cuestionario del alumnado.

Independientemente del nivel de estudio, de la edad o del tipo de centro, el alumnado encuestado muestra una actitud muy positiva hacia el español, y, aunque las chicas parecen amar la lengua más que los chicos, no cabe duda que existe en general un entorno afectivo favorable al uso de la lengua meta en las aulas marfileñas de E/LE, al menos en lo que toca a los niveles iniciales de aprendizaje.

3.7.4.6. VARIABLE 22: Antecedentes del alumnado en E/LE

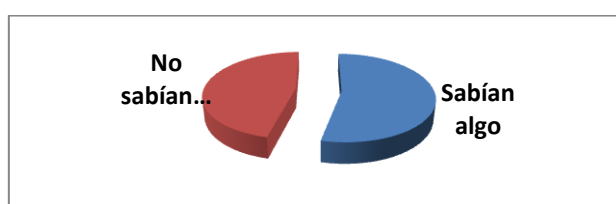
3.7.4.6.1. Subvariable 1: Antecedentes que tenían los APA en E/LE

ALUMNOS DE 3º DE SECUNDARIA = 799		
ANTECEDENTES EN E/LE	N	%
Sabían algo	453	56,70%
No sabían nada	346	43,30%
TOTAL	799	100,00%



3.7.4.6.2. Subvariable 2: Antecedentes que tenían los NPA en E/LE

ALUMNOS DE 1º DE SECUNDARIA = 790		
ANTECEDENTES EN E/LE	N	%
Sabían algo	424	53,67%
No sabían nada	366	46,33%
TOTAL	790	100,00%



Más de la mitad de los alumnos encuestados han afirmado que tenían algunas nociones del español antes de iniciar su estudio. Es impresionante que alumnos procedentes directamente de una enseñanza primaria sin estudio de E/LE como son los NPA afirmen en esta proporción tener antecedentes en español.

Dicho esto, el cruce de esta variable criterio con las variables independientes revela que ninguna de ellas ha resultado estadísticamente tan significativa ($p > 0.05$) como para tener una influencia importante. Las tablas siguientes permiten comprobarlo.

3.7.4.6.3. Influencia de la variable nivel de estudio

	ANTECEDENTES EN E/LE		Total
	No sabían nada	Sabían algo	
NIVEL NPA	366	424	790
APA	346	453	799
Total	712	877	1589

Contingencia de la variable nivel de estudio * antecedentes en E/LE en el cuestionario del alumnado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,470**	1	,225		
Corrección por continuidad*	1,350	1	,245		
Razón de verosimilitudes	1,470	1	,225		
Estadístico exacto de Fisher				,227	,123
Asociación lineal por lineal	1,469	1	,226		
N de casos válidos	1589				

* Calculado sólo para una tabla de 2x2.

** 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 353,98.

Valor de chi-cuadrado de Pearson y estadísticos complementarios asociados a la tabla de contingencia de la variable nivel de estudio* antecedentes en E/LE en el cuestionario del alumnado.

3.7.4.6.4. Influencia de la variable edad

		ANTECEDENTES EN E/LE		Total
		No sabían nada	Sabían algo	
EDAD	De 10 a 15 años	540	671	1211
	Mayor de 15 años	172	206	378
	Total	712	877	1589

Contingencia de la variable edad * antecedentes en E/LE en el cuestionario del alumnado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,097**	1	,756		
Corrección por continuidad*	,063	1	,801		
Razón de verosimilitudes	,097	1	,756		
Estadístico exacto de Fisher				,767	,400
Asociación lineal por lineal	,097	1	,756		
N de casos válidos	1589				

* Calculado sólo para una tabla de 2x2.

** 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 169,37.

Valor de chi-cuadrado de Pearson y estadísticos complementarios asociados a la tabla de contingencia de la variable edad* antecedentes en E/LE en el cuestionario del alumnado.

3.7.4.6.5. Influencia de la variable sexo

		ANTECEDENTES EN E/LE		Total
		No sabían nada	Sabían algo	
SEXO	chico	349	442	791
	chica	363	435	798
	Total	712	877	1589

Contingencia de la variable sexo * antecedentes en E/LE en el cuestionario del alumnado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,300**	1	,584		
Corrección por continuidad*	,248	1	,619		
Razón de verosimilitudes	,300	1	,584		
Estadístico exacto de Fisher				,614	,309
Asociación lineal por lineal	,300	1	,584		
N de casos válidos	1589				

* Calculado sólo para una tabla de 2x2.

** 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 354,43.

Valor de chi-cuadrado de Pearson y estadísticos complementarios asociados a la tabla de contingencia de la variable sexo* antecedentes en E/LE en el cuestionario del alumnado.

3.7.4.6.6. Influencia de la variable tipo de centro

		ANTECEDENTES EN E/LE		Total
		No sabía nada	Sabía algo	
CENTRO	Público	592	743	1335
	Privado	120	134	254
	Total	712	877	1589

Contingencia de la variable tipo de centro * antecedentes en E/LE en el cuestionario del alumnado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,725**	1	,394		
Corrección por continuidad*	,613	1	,434		
Razón de verosimilitudes	,724	1	,395		
Estadístico exacto de Fisher				,409	,217
Asociación lineal por lineal	,725	1	,395		
N de casos válidos	1589				

* Calculado sólo para una tabla de 2x2.

** 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 113,81.

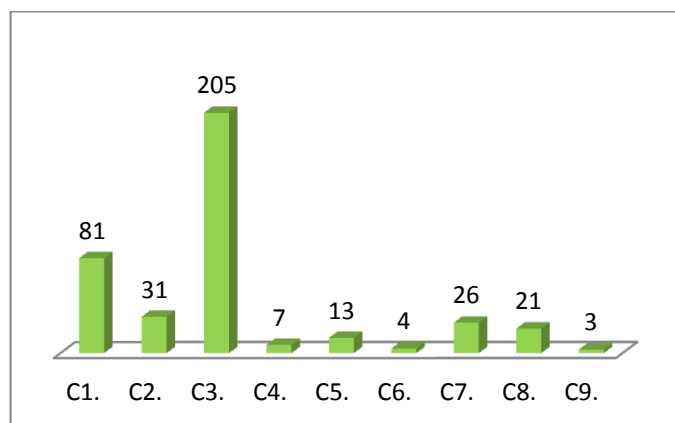
Valor de chi-cuadrado de Pearson y estadísticos complementarios asociados a la tabla de contingencia de la variable tipo de centro* antecedentes en E/LE en el cuestionario del alumnado.

3.7.4.7. VARIABLE 23: Circunstancias del primer contacto con el E/LE

3.7.4.7.1. Subvariable 1: Circunstancias que favorecieron el primer contacto de los APA con el E/LE

Un recuento exhaustivo de los elementos marcados por los APA como circunstancia de su primer contacto con el español permite establecer lo siguiente:

ALUMNOS DE 3° DE SECUNDARIA = 799	
CIRCUNSTANCIAS	T
C1. Clases de verano	81
C2. Padres profesores de español	31
C3. Hermanos o amigos estudiantes de español	205
C4. Contactos con nativos en Costa de Marfil	7
C5. Por correspondencia	13
C6. Estancia en algún país hispanohablante	4
C7. Por la radio, la tele o el internet	26
C8. Repito el curso	21
C9. Otro	3



Una clasificación de estas circunstancias de acuerdo con la puntuación obtenida por cada una da este orden de importancia:

C3. Hermanos o amigos estudiantes de español

C1. Clases de verano

C2. Padres profesores de español

C7. Por la radio, la tele o el internet

C8. Repito el curso

C5. Por correspondencia

C4. Contactos con nativos en Costa de Marfil

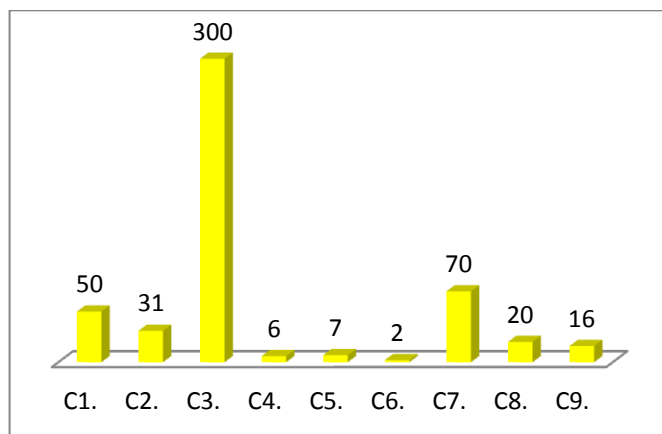
C6. Estancia en algún país hispanohablante

C9. Otro

3.7.4.7.2. **Subvariable 2:** *Circunstancias que favorecieron el primer contacto de los NPA con el E/LE*

Un recuento exhaustivo de los elementos marcados por los NPA como circunstancia de su primer contacto con el español permite establecer lo siguiente:

ALUMNOS DE 1º DE SECUNDARIA = 790	
CIRCUNSTANCIAS	T
C1. Clases de verano	50
C2. Padres profesores de español	31
C3. Hermanos o amigos estudiantes de español	300
C4. Contactos con nativos en Costa de Marfil	6
C5. Por correspondencia	7
C6. Estancia en algún país hispanohablante	2
C7. Por la radio, la tele o el internet	70
C8. Repito el curso	20
C9. Otro	16



Una clasificación de estas circunstancias de acuerdo con la puntuación obtenida por cada una da este orden de importancia:

C3. Hermanos o amigos estudiantes de español

C7. Por la radio, la tele o el internet

C1. Clases de verano

C2. Padres profesores de español

C8. Repito el curso

C9. Otro

C5. Por correspondencia

C4. Contactos con nativos en Costa de Marfil

C6. Estancia en algún país hispanohablante

Podemos ahora cotejar las dos clasificaciones para la interpretación.

APA	Orden	NPA
C3. Hermanos o amigos estudiantes de español	1	C3. Hermanos o amigos estudiantes de español
C1. Clases de verano	2	C7. Por la radio, la tele o Internet
C2. Padres profesores de español	3	C1. Clases de verano
C7. Por la radio, la tele o Internet	4	C2. Padres profesores de español
C8. Repito el curso	5	C8. Repito el curso
C5. Por correspondencia	6	C9. Otro
C4. Contactos con nativos en Costa de Marfil	7	C5. Por correspondencia
C6. Estancia en algún país hispanohablante	8	C4. Contactos con nativos en Costa de Marfil
C9. Otro	9	C6. Estancia en algún país hispanohablante

Tabla 28. Clasificación APA y NPA de las circunstancias del primer contacto con el E/LE

Hay coincidencia entre los dos grupos en la C3 (*Hermanos o amigos estudiantes de español*) como primera fuente de las diversas nociones que los alumnos noveles traen consigo al inicio del curso. Ambos grupos sitúan también la C8 (*Repito el curso*) en el quinto lugar. Esta circunstancia marca como una línea de demarcación entre las fuentes más importantes ligadas a la familia y los medios, y las fuentes secundarias ligadas al contacto directo o indirecto con los nativos españoles. En la opción *Otro* (C9), los alumnos han señalado como circunstancias de su primer contacto con el E/LE el uso de un ordenador en español o padres u otros familiares que estudiaron también español en la escuela.

Que la C3 (*Hermanos o amigos estudiantes de español*) constituya la primera fuente de palabras o expresiones españolas aprendidas antes de iniciar el estudio del E/LE confirma la fuerte presencia del español en la enseñanza media marfileña. Uno de los beneficios de esta situación para el aprendizaje del español y su uso en el aula es que los alumnos debutantes pueden contar con la ayuda de hermanos o amigos con un mayor conocimiento de la lengua para resolver ciertas tareas de casa. El profesor debe animarlos a sacar partido de esta circunstancia favorable en la medida en que sea posible.

3.7.5. Objetivo 4: Resultados relativos a las estrategias utilizadas o utilizables

OBJETIVO N° 4:	Conocer las estrategias que utilizan o pueden utilizar los profesores.
Resultados relativos a las estrategias utilizadas y utilizables	Variable 24: Significado subjetivo del uso del español en clase según los profesores
	Variable 25: Estrategias que utilizan los profesores para hacerse entender por los alumnos.
	Variable 26: Momento ideal para empezar a dar las clases en español
	Variable 27: Efectividad del uso frecuente del español en las aulas marfileñas de E/LE
	Variable 28: Propuestas que hacen los formadores del profesorado para mejorar la situación.
	Variable 29: Estrategias que sugieren los formadores del profesorado para aumentar el uso del español en las aulas.

Tabla 29. Recapitulativo de las variables del objetivo n° 4 del estudio

3.7.5.1. **VARIABLE 24:** Significado subjetivo del uso del español en clase según los profesores

Para la mayoría de los profesores, usar el español incluye el desarrollo de todas las destrezas lingüísticas. Significa comunicar en español con los alumnos tanto oralmente como por escrito. Pero algunos profesores lo entienden como el hecho de realizar todas las actividades en español sin recurrir nunca al francés o a otras lenguas, con todas las consecuencias que comporta tal planteamiento. Otros lo ven como valorar y promover la lengua castellana y su cultura, estudiar y pensarla.

Para escucharlo directamente de los mismos informantes:

- *Usar el español en clase significa para mí hablar nada más que el español durante la clase.*
- *Usar el español en clase significa para mí que el canal de comunicación entre los alumnos y el profesor es el español escrito y hablado. Nada más.*
- *Usar el español en clase es comunicar oralmente y por escrito con los alumnos.*
- *Usar el español en clase es desarrollar una clase en español, realizar actividades durante toda la clase usando como medio de comunicación la lengua española.*
- *Para mí significa dar clases sólo en español y hacer lo máximo posible para que los alumnos se expresen también en español.*
- *Una lengua, para que sea viva, se habla y se escribe. Para mí, usar el español en clase es hablarlo, comprenderlo y también saber escribirlo.*
- *Hablar, comunicar con los alumnos, escribir correctamente.*
- *Hablar y escribir correctamente.*
- *Hablar el español durante la clase con los alumnos y también hacer que los alumnos lo hablen entre ellos.*
- *Etc.*

3.7.5.2. **VARIABLE 25:** Estrategias que utilizan los profesores para hacerse entender por los alumnos.

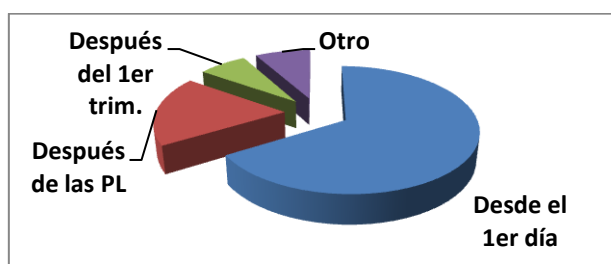
Si nos atenemos al número de veces en que cada elemento ha sido mencionado por los profesores, podemos clasificar en el siguiente orden de importancia las estrategias utilizadas por ellos para posibilitar la comprensión de los alumnos:

N°	TIPO	DETALLES
1	Estrategias quinésicas y paralingüísticas	Gestos, mímicas, onomatopeyas, gritos, etc.
2	Soportes didácticos	Dibujos, fotos, objetos reales, símbolos, etc.
3	Adaptación del nivel de lengua	Uso de palabras transparentes, frases cortas y sencillas, expresiones familiares, etc.
4	Gestión óptima de la pizarra	Buena letra, palabras legibles, tizas de color, acentos puestos de relieve, palabras subrayadas, etc.
5	Repetición	Repetición de palabras o estructuras por el profesor, repetición individual y/o colectiva por parte de los alumnos.
6	Regulación de la voz	Hablar despacio y bastante fuerte para toda la clase, articular bien las palabras, etc.
7	Traducción a la L1 o explicación en L2	Recurso al francés, reformulaciones de lo dicho, sinonimia, antonimia, etc.
8	Experiencias de la vida cotidiana del alumno	Comparaciones, situaciones vividas, realidades familiares de los alumnos, aspectos de su cultura, etc.
9	Creación de un entorno lúdico	Buen humor, juegos didácticos, canciones, poemas, proximidad, etc.

Tabla 30. Tipología de las estrategias utilizadas por los profesores para hacer posible la comunicación en lengua meta

3.7.5.3. VARIABLE 26: Momento ideal para empezar a dar las clases en español

PROFESORES = 98		
MOMENTO IDEAL	N	%
Desde el primer día	65	66,33%
Después de las PL	18	18,37%
Después del primer trimestre	7	7,14%
Otro	8	8,16%
TOTAL	98	100,00%



En la opción *Otro* incluimos a las personas que no han elegido ninguna de las propuestas hechas por el investigador ni propuesto nada por sí mismos. Se puede observar que para la mayoría de los profesores el momento ideal para dar las clases en español es desde el primer día del aprendizaje, aunque esto supone mucha creatividad.

El cruce de esta variable criterio con tres variables independientes muestra que sólo una de ellas ha resultado estadísticamente significativa ($p < 0.05$). Se trata de la variable tipo de centro como veremos enseguida. En los otros casos la probabilidad es de $p > 0.05$.

3.7.5.3.1. Influencia de la variable sexo

		MOMENTO IDEAL PARA IMPARTIR LAS CLASES EN ESPAÑOL				Total
		Desde el primer día	Después de las primeras lecciones	Después del primer trimestre	Otro	
SEXO	Hombre	48	13	3	5	69
	Mujer	17	5	4	3	29
	Total	65	18	7	8	98

Contingencia de la variable sexo * momento ideal para impartir las clases en español en el cuestionario del profesorado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,188*	3	,364
Razón de verosimilitudes	2,922	3	,404
Asociación lineal por lineal	1,628	1	,202
N de casos válidos	98		

* 3 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,07.

Valor de chi-cuadrado de Pearson y estadísticos complementarios asociados a la tabla de contingencia de la variable sexo * momento ideal para impartir las clases en español en el cuestionario del profesorado.

3.7.5.3.2. Influencia de la variable tipo de centro

		MOMENTO IDEAL PARA IMPARTIR LAS CLASES EN ESPAÑOL				Total
		Desde el primer día	Después de las primeras lecciones	Después del primer trimestre	Otro	
CENTRO	Público	58	15	3	6	82
	Privado	7	3	4	2	16
	Total	65	18	7	8	98

Contingencia de la variable tipo de centro * momento ideal para impartir las clases en español en el cuestionario del profesorado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,448*	3	,015
Razón de verosimilitudes	8,034	3	,045
Asociación lineal por lineal	5,201	1	,023
N de casos válidos	98		

*3 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,14.

Valor de chi-cuadrado de Pearson y estadísticos complementarios asociados a la tabla de contingencia de la variable tipo de centro* momento ideal para impartir las clases en español en el cuestionario del profesorado.

La variable tipo de centro ha resultado estadísticamente significativa ($p < 0.05$), por lo que los profesores de centros públicos son los que se muestran más partidarios de un uso más temprano del español como instrumento de comunicación en el aula, a diferencia de sus colegas de centros privados. Ello es entendible si, como se ha comprobado más arriba, éstos últimos ven más difícil el uso de la lengua meta en el primer nivel de aprendizaje.

3.7.5.3.3. Influencia de la variable experiencia docente

		MOMENTO IDEAL PARA IMPARTIR LAS CLASES EN ESPAÑOL				Total
		Desde el primer día	Después de las primeras lecciones	Después del primer trimestre	Otro	
EXPERIENCIA	Menos de 5 años	29	8	3	4	44
	De 5 a 15 años	31	5	4	4	44
	Más de 15 años	5	5	0	0	10
	Total	65	18	7	8	98

Contingencia de la variable experiencia docente * momento ideal para impartir las clases en español en el cuestionario del profesorado.

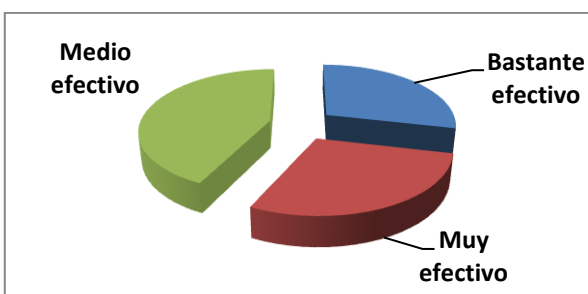
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,003*	6	,173
Razón de verosimilitudes	8,974	6	,175
Asociación lineal por lineal	,066	1	,797
N de casos válidos	98		

*7 casillas (58,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,71.

Valor de chi-cuadrado de Pearson y estadísticos complementarios asociados a la tabla de contingencia de la variable experiencia docente * momento ideal para impartir las clases en español en el cuestionario del profesorado.

3.7.5.4. VARIABLE 27: Efectividad del uso frecuente del español en las aulas marfileñas de E/LE

FORMADORES DEL PROFESORADO = 14			
GRADO DE EFECTIVIDAD	H	M	T
Mucho	4	0	4
Bastante	3	1	4
Medio	4	2	6
Poco	0	0	0
Nada	0	0	0
TOTAL	11	3	14



6 de los 14 formadores del profesorado encuentran medianamente efectivo el uso frecuente del español en nuestras aulas de E/LE.

Formadores para quienes el uso del español es muy o bastante efectivo:

- *El material existe; los profesores están preparados para el uso del español en las aulas; la similitud entre el español y el francés constituye un contexto favorable.*
- *Unos profesores consiguen imponer el español en las aulas pero hay un número significativo que usa ambas lenguas (francés y español).*

Formadores para quienes el uso del español es medio efectivo:

- *En las aulas marfileñas de E/LE, los profesores que desean que sus alumnos capten el mensaje recurren muy a menudo a la lengua francesa; entonces traducen las palabras al francés en vez de encontrar su definición, sinónimo o antónimo.*
- *Muchos profesores no usan el español en las aulas. Lo hacen cuando tienen la visita de los inspectores o de los consejeros pedagógicos.*

- *Los institutos secundarios carecen de aulas especializadas para poder aprender y hablar mejor el español. Además, las becas de estudios son inexistentes para los principales actores.*

3.7.5.5. **VARIABLE 28:** Propuestas que hacen los formadores del profesorado para mejorar la situación.

- Los de la ENS:

- *Para llevar a los profesores a usar el español en las aulas deberían tener la costumbre de hablarlo ya en la universidad, pues imponer más el uso del español a los estudiantes; organizar seminarios de formación para profesores de liceo y llevarlos a participar en ellos.*
- *Para hacer más efectivo el uso frecuente del español en las aulas marfileñas de E/LE, los profesores de español necesitan comunicarse en la lengua entre colegas y con los alumnos fuera del aula. Así cada uno se esforzaría por tener el nivel adecuado.*

- Los de la Pedagogía:

- *Permitir a los institutos conseguir laboratorios de lengua, disminuir el número de alumnos en las aulas.*
- *Para corregir la mala pronunciación, que se concedan facilidades a los profesores de español para viajar a países hispanohablantes. Intercambiar las experiencias con otros profesores de español como lengua extranjera.*
- *Hay que organizar talleres y muchas clases abiertas para llamar la atención de los profesores sobre la importancia de hablar en las clases de inicio para acostumbrar a los alumnos a hablar, practicar, pronunciar.*
- *Para mejorar la situación se debe multiplicar la atribución de becas a los alumnos principiantes y sobre todo a los docentes como lo hacen las embajadas de Gran Bretaña y Alemania. De este modo, tanto los docentes como los alumnos principiantes sabrán que España se interesa por ellos y por su país. Además se debe crear aulas especializadas.*

3.7.5.6. **VARIABLE 29:** Estrategias que sugieren los formadores del profesorado para aumentar el uso del español en las aulas.

Uno de la ENS:

- *Algunas estrategias que sugiero a los profesores en ejercicio son: escuchar a españoles hablar su lengua (radio, internet, cintas, etc.), leer mucho en la lengua, procurar reflexionar en la lengua y no estar siempre haciendo traducción del español al francés y viceversa. Así escribirán y hablarán mejor la lengua.*

Los de la Pedagogía:

- *La práctica de juegos didácticos, la valoración de las notas de los alumnos que participan, la escucha de cintas y de otros elementos auditivos.*
- *Preparar bien sus clases; hablar, usar sólo el español en las aulas; ser paciente durante la enseñanza; referirse siempre al consejero de español para unos consejos; adaptar su nivel de lengua al de los alumnos.*
- *No solamente conformarse con el estudio de textos sino dedicarse a ejercicios lúdicos pues “divirtiéndose uno aprende”. Ejemplos: canciones, poemas, dramatización de textos, etc.*
- *Hay que mejorar el ambiente escolar, el ambiente de trabajo con concursos premiados, premiar a los que tienen mérito.*
- *Los profesores deben usar técnicas de trabajo en parejas y en grupos. Deben dar a los alumnos muchos ejercicios de expresión oral y escrita.*
- *Según yo, la estrategia más interesante son actividades de escucha y de diálogo en clase, actividades auditivas en las que los alumnos escuchan y repiten y, en la medida de lo posible, escriben.*

CAPÍTULO 8

Conclusiones de la investigación

3.8.1. Objetivo n°1: Valoración del uso de la lengua meta en el aula

3.8.1.1. Profesores y formadores del profesorado

3.8.1.2. Alumnos APA y alumnos NPA

3.8.2. Objetivo n°2: Dificultades del alumnado y del profesorado

3.8.2.1. Dificultades del alumnado

3.8.2.2. Dificultades del profesorado

3.8.3. Objetivo n°3: Factores favorables al uso de la lengua meta en el curso inicial

3.8.4. Objetivo n°4: Estrategias utilizadas o utilizables

En esta sección de la Tesis, según indican Hernández y Sánchez (Colás, Buendía y Hernández, 2009, p.49), se señalan las implicaciones y utilidad de los hallazgos. Se debe efectuar una interpretación desde varias perspectivas, siempre desde el marco de los objetivos e hipótesis planteados. Es decir, al menos, ha de incluirse un párrafo donde se sintetice cada uno de los objetivos previstos en la investigación, pero con una redacción diferente a la que se ha realizado en el plan de análisis.

Al no incluir en esta sección, a diferencia de los referidos autores, lo que se acostumbra a llamar Discusión, reservamos para el siguiente capítulo las implicaciones de los hallazgos con la intención de dedicarles la suficiente atención, siendo ello el objetivo final del estudio. Así que a lo que nos vamos a dedicar aquí es esencialmente a extraer conclusiones de cada uno de los objetivos anunciados.

3.8.1. Objetivo nº1: Valoración del uso de la lengua meta en el aula

Se ha distinguido entre una valoración general del uso de la lengua meta en el aula y otra particular referente específicamente al curso inicial de E/LE. Sobre el primer aspecto de la cuestión sólo se han pronunciado los profesores y los formadores del profesorado. Sobre el segundo aspecto hemos interrogado a todos los actores de la E/A del español en Costa de Marfil, esto es, no sólo a los susodichos grupos sino también a los alumnos principiantes.

3.8.1.1. Profesores y formadores del profesorado

Tanto sobre la valoración general como sobre la particular, los resultados reflejan en general la tradicional pugna entre profesores y formadores sobre la exigencia de usar la lengua meta en el aula. En efecto, sobre esta cuestión igual que sobre otras varias, los primeros suelen tachar a los segundos de “idealistas” desconectados de la realidad de las aulas y que, desde el confort de sus despachos, dictan normas y recetas pedagógicas difíciles, si no imposibles, de aplicar en el campo. Porque, juzgando los unos desde la postura del formador y/o administrativo que edita las normas y vigila su cumplimiento, y los otros desde la postura de quien diariamente se enfrenta a las realidades y los conflictos del aula, es como los formadores y los profesores han opinado sobre la importancia, el carácter motivador y la dificultad de usar la lengua meta en clase.

Así las cosas, las opiniones de los formadores resultan más positivas u optimistas que las de los profesores sobre la importancia, el carácter motivador y la dificultad de usar la lengua meta en el aula, este último aspecto en su planteamiento general. En concreto, los primeros ven más importante, más motivador para los alumnos y menos difícil que los segundos usar el español en clase en general y en el curso inicial de E/LE en particular, excepto en lo que tiene de difícil usar la lengua meta en este nivel de estudio. Pero queda claro que para ambos grupos el uso de la lengua meta, por muy difícil que pueda resultar especialmente en el primer nivel de aprendizaje, tiene un potencial motivador efectivo sobre todo en este mismo nivel y su importancia se debe, entre otras razones, por el hecho crucial de que en Costa de Marfil el aula se da como único lugar de práctica de un idioma totalmente ausente en las relaciones sociales diarias.

3.8.1.2. Alumnos APA y alumnos NPA

Los alumnos se han pronunciado sobre la importancia y el placer de usar el español en clase. Tanto los APA como los NPA tienen opiniones muy positivas sobre ambas cuestiones, entendiendo, sin embargo, que les pueden ser muy beneficiosos usos ocasionales del francés como L1. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Koffi (2010b) en su Tesis Doctoral realizada también sobre la E/A del español en Costa de Marfil. Fueron 1372 alumnos procedentes de diez escuelas y cuatro ciudades, de los cuales 275 son APA. Según esta investigación enfocada sobre la comunicación oral en E/LE, el 80% de los encuestados tiene preferencia por trabajar en español, lo cual, en palabras del investigador, “demuestra una alta motivación y un entusiasmo manifiesto por aprender esta lengua.” (p.421) Se observa también, sin embargo, que alumnos que “se decantan por tener una enseñanza en francés o en ambas lenguas” se reparten en todos los niveles de aprendizaje. Y el investigador comenta:

Si se entiende fácilmente esta postura por parte de los alumnos de clases iniciales por tener éstos una evidente insuficiencia lingüística, puede resultar un tanto costoso entenderla entre los aprendientes de clases más avanzadas. Estos últimos son, en efecto, jóvenes que ya tienen cierta experiencia y un nivel básico que les puede permitir desenvolverse tanto en expresión como en comprensión oral... (p.421)

De manera general, aunque compartimos esta preocupación por dar a la lengua meta todo el espacio que se merece en las aulas marfileñas de E/LE, encontramos demasiado optimista, tratándose de alumnos de enseñanza media, esta concepción de “clases más avanzadas” que, a su vez, debería justificar el total rechazo del francés y un uso exclusivo del

español. Otra Tesis elaborada en los cursos de español de la Sociedad de Relaciones Internacionales de la Universidad de Alicante utilizó más de 150 encuestas abiertas a estudiantes de todos los niveles. Todos los grupos de trabajo eran de alumnado multilingüe en situación de inmersión lingüística y con profesores nativos de la L2. Tratando en dicho estudio de la alternancia lingüística L1/L2, Galindo (2007) llegó a la siguiente conclusión:

Podemos afirmar que, en general, los estudiantes de E/LE prefieren ampliamente el uso exclusivo de la L2 en el aula (al menos, en contexto de inmersión), aunque, eso sí, el recurso a la L1 es más frecuente de lo que se piensa (al menos, en contexto de lengua extranjera). Al mismo tiempo, un relativamente alto porcentaje de alumnos reconoce que un uso restringido de la L1 (quizá no por parte del profesor exclusivamente, sino también por la suya) puede ser beneficioso, como estrategia de aprendizaje o bien de comunicación. (p.273)

Si en un contexto de inmersión protagonizado por profesores nativos el recurso a la L1 puede resultar necesario en ciertas situaciones tanto por parte del alumno como por la del mismo profesor, entonces lo será mucho más en contexto de LE donde el alumnado es atendido por profesores no nativos, y no solamente para los principiantes absolutos. En realidad, el ideal de un uso exclusivo de la lengua meta, encomiable en sí, se enfrenta siempre a la dura realidad de un aprendizaje en contexto escolar, y, en las aulas, recurrir a la LM es una de las estrategias al alcance del discente y del docente para resolver ciertos problemas de comunicación y comprensión. Entendemos que, en la enseñanza secundaria de Costa de Marfil, lo más razonable es abogar por una reducción progresiva del francés a medida que subimos de nivel y no por su total desaparición. Consideramos entonces las opiniones de los APA y los NPA sobre la importancia y el placer de usar el español en clase como un punto de partida estupendo, y nada cuestionable por el hecho de que pidan al mismo tiempo usos ocasionales del francés.

3.8.2. Objetivo nº2: Dificultades del alumnado y del profesorado

Sobre las dificultades de los alumnos para utilizar el español en clase, hemos escuchado tanto a los mismos interesados como a los profesores y a los formadores, y sobre las dificultades del profesorado, tanto a los mismos profesores como a sus formadores.

3.8.2.1. Dificultades del alumnado

Por un lado, hemos intentado identificar las actividades o situaciones en las que más se usa el español con vistas a conocer aquéllas en las cuales menos se emplea; por el otro lado, hemos procurado saber las destrezas que más problemas plantean a los principiantes absolutos. Los resultados son muy característicos, en su conjunto, de niveles iniciales de aprendizaje donde los alumnos carecen de la suficiente dotación lingüística para mantener una comunicación rica.

En lo primero, y desde el punto de vista de la organización de la clase, se ha podido observar una predominancia de las actividades individuales o en grupo-clase sobre las actividades en pequeños grupos. Una consecuencia de ello es que el eje vertical profesor-alumno aparece como el más animado durante el desarrollo de las clases frente al eje horizontal alumno-alumno. La clasificación de la A5 (*Responder a las preguntas del profesor*) como ocasión de mayor uso de la lengua meta entre los APA y entre los NPA es una perfecta ilustración de esta realidad. Otra posible interpretación es que aunque los trabajos en grupos tengan lugar con la deseada frecuencia, no existen o no se crean las mejores condiciones para aprovecharlos los alumnos en su aprendizaje del español. Pupitres inmóviles, alumnos numerosos y apretados, aulas calurosas y mal iluminadas o simplemente falta de tiempo, tantas realidades que no ayudan mucho a que los trabajos en grupos sean muy apreciados por los profesores ni a que funcionen de manera óptima.

En lo segundo, aparece claro que las habilidades más difíciles de desarrollar para los alumnos noveles son aquéllas que les exigen una mayor implicación personal a nivel cognitivo y psicológico y/o aquéllas que les suponen una mayor exposición a los ojos y oídos de los compañeros y del profesor. Hablar se destaca por eso como la destreza que más les cuesta a los principiantes absolutos independientemente de todos los factores diferenciadores considerados en este estudio (nivel, edad, sexo, centro); y escuchar la habilidad más fácil de desarrollar en la mayor parte de los casos. De hecho, escuchar es la habilidad que menos expone al alumno en el aula y hablar aquélla que más lo expone. Sin embargo, si se considera el acto de escuchar como una destreza activa que va más allá del mero hecho de captar mensajes orales para implicar también la interpretación y comprensión de los mismos, que esta destreza se vea por nuestros informantes como la habilidad más fácil de practicar puede deberse, en parte, al hecho de aplicarla aquí exclusivamente al discurso casi siempre artificial generado por profesores no nativos.

Reflejando las percepciones que tienen los mismos alumnos de las cuatro destrezas lingüísticas, la habilidad de hablar se da como la más influida por las dificultades señaladas por los profesores y los formadores como aquéllas que encuentran los APA y los NPA a la hora de usar el español en clase, esto es, la pronunciación, la acentuación y la entonación, las interferencias de otras lenguas, un déficit en la comprensión oral cuando la lengua se adapta mal o no del todo a su nivel, la pobreza del vocabulario, la falta de materiales, la vergüenza, la asimilación de la gramática, la falta de práctica fuera del aula, los efectivos pletóricos, la falta de fluidez, la escasez del tiempo de aprendizaje. Fijémonos en la segunda tabla como recapitulativa de la primera.

DIFICULTADES	Escuchar	Hablar	Leer	Escribir
Pronunciación, acentuación y entonación	+ - +	++	++	- + -
Interferencias	- + -	++	++	++
Vocabulario	++	++	++	++
Falta de materiales	++	++	++	++
Gramática	- + -	- + -	+ - +	+ - +
Falta de práctica	++	++	++	++
Efectivos pletóricos	++	++	++	++
Escasez del tiempo de aprendizaje	++	++	++	++
Déficit en la comprensión oral	++	- + -	-	- + -
Vergüenza	-	++	+ - +	- + -
Falta de fluidez	+ - +	++	++	-

Influencias de las dificultades sobre el desarrollo de cada destreza

Grado de influencia de las dificultades sobre las destrezas	Hablar	Leer	Escuchar	Escribir
++ (afecta mucho)	9	8	6	6
+ - + (afecta bastante)	0	2	2	1
- + - (afecto poco)	2	1	2	3
- (no afecta nada)	0	0	1	1

Tabla 31. Cuantificación de las influencias de las dificultades sobre el desarrollo de cada destreza

Las dificultades señaladas perjudican más en el momento de hablar y leer (hay vocalización externa o interna), y menos a la hora de escuchar y escribir (puede haber vocalización, pero sólo interna). Los análisis intragrupal realizados anteriormente a partir de la influencia de cuatro variables independientes sobre la percepción que tiene el alumnado de las cuatro destrezas lingüísticas, han permitido establecer globalmente tres esquemas a la hora

de ordenar las destrezas según el grado de dificultad que suponen para los alumnos debutantes de E/LE en Costa de Marfil. Dichos esquemas reflejan perfectamente lo que muestra la tabla inmediatamente anterior en cuanto a lo que cada habilidad comporta de dificultad para desarrollarla en el aprendizaje del español.

CATEGORÍAS	De la destreza más difícil a la menos difícil			
Mayor de 15 años	Hablar > Escribir > Leer > Escuchar			
APA				
Chico				
Chica				
Centro privado	Hablar > Leer > Escribir > Escuchar			
Centro público				
De 10 a 15 años				
NPA	Hablar > Leer > Escuchar > Escribir			

Tabla 32. Las cuatro destrezas lingüísticas ordenadas según el grado de dificultad para el alumnado

Claramente, hablar es la habilidad más difícil y escuchar la habilidad menos difícil. Entre las dos se sitúan las destrezas de leer y escribir, pudiendo cada una anteponerse a la otra. Por mucho que los alumnos NPA hayan afirmado otra cosa, esta realidad puede ser también la suya. Que su resultado aparezca como el único que no se repite en la tabla justifica toda sospecha. En los últimos años, estos alumnos suelen llegar de la enseñanza primaria con serios problemas de escritura. La gran falta de seguridad que muestran en la misma formación de palabras en la L1 no puede desaparecer de repente en clase de E/LE. Porque, si no se agota allí, escribir comienza siempre por el simple gesto de caligrafiar letras y formar palabras.

Por una parte, hallamos aquí el porqué de la preponderancia de lo escrito en el primer nivel de aprendizaje, que limita casi la atención a la oralidad a la interacción profesor-alumno; por otra parte, el profesor marfileño de español, en su papel de propiciador del uso de la lengua meta en el aula, debe mostrar mucha paciencia con los principiantes absolutos en el desarrollo de las destrezas de producción, sin dejar de facilitar materiales y actividades variadas y motivadoras para la exposición a la lengua. Tanto los APA como los NPA necesitan tiempo y confianza por parte del docente, pero también de sus compañeros, para arriesgarse con la lengua meta.

3.8.2.2. Dificultades del profesorado

Hemos hecho una pregunta de tipo general y otra más específica tocante a los contenidos difíciles de impartir utilizando el español como instrumento de comunicación en el aula.

Las dificultades de los profesores marfileños para usar el español en el primer nivel de estudio son de siete tipos según los mismos interesados: la dificultad de entablar una comunicación fluida con alumnos que acaban de descubrir el español, la falta recurrente de materiales didácticos, los efectivos pletóricos, una formación continua deficiente y poco estructurada o la imposición de un esquema para el estudio de textos y la monotonía que esto supone para la enseñanza y el aprendizaje, etc. También se ha mencionado problemas pedagógicos en relación a la aplicación de la FPC y la falta de motivación en ciertos alumnos.

Naturalmente, no se podía contar con los profesores para apuntar a su propia competencia lingüística como parte del problema; son los formadores los que completan el cuadro. Las dificultades de los profesores marfileños para usar el español en el curso inicial de E/LE no pueden limitarse únicamente a factores exteriores a ellos, porque la falta de motivación, por poner este único ejemplo, no es exclusivo del alumno; y un profesor desmotivado y sin la menor preocupación por su formación continua puede causar más daños al proceso de aprendizaje.

En cuanto a contenidos difíciles de explicar en la lengua meta, los profesores encuestados han mencionado el vocabulario abstracto y la gramática. La dificultad de la explicación léxica y gramatical radica en que supone discurrir y reflexionar sobre la misma lengua, y, ¿cómo utilizar el español para hablar del español a personas que no entienden suficientemente el español? La tarea se le complica algo más al profesor en caso de no tener los alumnos un buen nivel en francés tal como lo han mentado ciertos informantes. La total inexistencia de espacios de intercambio entre profesores de LM y profesores de LE en nuestro sistema educativo puede explicar, aunque sólo en parte, la escasa competencia metalingüística en francés que se resiente en el aprendizaje del español. Los profesores de francés se mueven en un mundo y los de LE en otro distinto. Ello obliga a menudo al profesor de E/LE a impartir el mismo contenido en francés para luego hacer la relación con la propia materia. El típico caso de lecciones que necesitan a veces esta gimnasia pedagógica es la correlación o concordancia de los tiempos, y no solamente en los niveles principiantes.

3.8.3. Objetivo n°3: Factores favorables al uso de la lengua meta en el curso inicial

Si bien los factores favorables al uso de la lengua meta se encuentran en todos los agentes de la clase como lo veremos en el capítulo siguiente, el tercer objetivo de la investigación se ha dedicado expresamente a descubrir algunos factores propicios al empleo del español en aquéllos que constituyen el centro del proceso de E/A, es decir los alumnos. Los resultados obtenidos han revelado tres elementos susceptibles, a nuestro ver, de ayudar a un uso temprano del español en el curso inicial: la fuerte implantación del francés en la sociedad marfileña, el gran aprecio que tienen los alumnos por el español y el hecho de que éstos inicien el estudio del nuevo idioma teniendo ya algunas nociones del mismo.

Las informaciones proporcionadas por el alumnado acerca de su relación a las lenguas locales nos apoyan en la decisión de considerar el francés como LM o L1 en el aprendizaje del español en Costa de Marfil. Citando sucesivamente a autores como Boutin (2004), Chaudenson (2005) y Manessy (1993), Aboa (2009, p.4) reporta que el número de hablantes del francés como L1 se estima al menos a un cuarto de la población actual, lo cual hace pensar que se está asistiendo a una “nativización” del francés en el país. Queda claro, en efecto, que el francés, única lengua de enseñanza en nuestro país, no se descubre ni se aprende únicamente en la escuela, y que convive en numerosas familias con las lenguas autóctonas como instrumento de comunicación diario. En realidad, existen diferentes modos de apropiación del francés en Costa de Marfil: la adquisición simultánea del francés y de otra lengua, el aprendizaje formal en la escuela y el aprendizaje informal por niños no escolarizados y por adultos como L2 (Boutin, 2004) (Citado por Aboa, 2009, p.4). Esta variedad en los modos de apropiación ha favorecido la emergencia y el prosperar de un francés vernáculo o francés marfileño que, en palabras de Manessy, se presenta como aquél que no suscita ningún juicio de valor por parte del interlocutor marfileño. Boutin hará constar que no se trata ni del francés de Francia ni del francés académico.

Es todavía más significativo para subrayar la implantación del francés en nuestro país el hecho de que hasta alumnos monolingües hayan afirmado hablar sólo este idioma en su casa, cuando lo más lógico hubiera sido que tal hegemonía fuera lo propio de familias bilingües⁶⁷. También es fácil admitir que aquellos alumnos que han afirmado hablar sólo el

⁶⁷ No podemos olvidar, sin embargo, que es muy frecuente que el alumno no esté viviendo con sus propios genitores, sino en una familia diferente para estar más cerca de la escuela. Esta familia puede ser de un pariente

dialecto en su casa tienen en sus círculos de amigos personas con quienes sólo se comunican en francés por pertenecer éstas a comunidades étnicas distintas. Está claro, sin embargo, considerado el contexto muy formal en el que tiene lugar el aprendizaje del español—y la misma calidad del francés popular marfileño—, que el dominio académico del francés es el que más ayuda en la asimilación del E/LE.

Apoyándose en Gili Gaya (1972) y Chomsky (1969), Muñoz (2001, pp.17-18) da a saber que el desarrollo de la LM tiene lugar de manera importante durante toda la etapa escolar y que la adquisición de estructuras sintácticas complejas y habilidades lingüísticas sofisticadas se produce durante el periodo de escolarización, no tan sólo de la educación primaria sino también de la secundaria. Entendemos, pues, que el que nuestros alumnos descubran y practiquen el francés en su casa, por mucho que apoye nuestra opción por considerarlo como LM o L1, no es suficiente para ayudar eficazmente en el aprendizaje del E/LE, aunque sí constituye un buen punto de partida. Hace falta que el alumno posea un dominio académico satisfactorio del francés para poder sacar mayor provecho de la oportunidad que le ha tocado de aprender el español partiendo de otra lengua latina como LM.

La segunda realidad desvelada por la encuesta como elemento favorable al uso de la lengua meta es el gran aprecio que tienen los alumnos por el español, sean APA o NPA, y ello pese a que el estudio de esta lengua les viene impuesto en muchos casos. Debemos confesar, como quien estudió y enseñó el español en el país de estudio, que, en el fondo, los alumnos hablan de *elección libre* o de *casualidad* en aquellos casos en los que su deseo o su suerte coinciden con la inapelable decisión de la administración escolar. En efecto, la libre elección de la LV2 por los aprendices no forma parte del *modus operandi* de la administración escolar sobre todo en los centros secundarios públicos, por limitaciones o realidades de diversa índole: número de profesores de LV2, tendencia de los alumnos y sus padres a preferir el español al alemán, lo cual, dicho sea de paso, explica en parte la gran oferta del español en los centros privados, a veces con fines propagandísticos. Esta actitud muy positiva hacia el E/LE es la que explica la gran motivación de la que hacen muestra los principiantes absolutos en su aprendizaje. No en balde casi todos los profesores que han afirmado estar a gusto impartiendo clases en este nivel de estudio han destacado la fuerte motivación inicial de los alumnos como la principal razón por la que les gusta enseñar a los APA o a los NPA.

cercano o no, de alguien del mismo grupo étnico o de otro diferente. El niño puede encontrarse por tanto en una situación en la que se utiliza más el francés como instrumento de comunicación social, por mucho que domine su lengua local.

Finalmente, tanto entre los APA como entre los NPA, más de la mitad de los alumnos encuestados han afirmado haber adquirido algunas nociones del español antes de iniciar su estudio, siendo los hermanos o los amigos también estudiantes del E/LE los primeros proveedores de estos conocimientos precoces. En nuestra opinión, estos antecedentes, cuantitativamente insignificantes por limitarse a algunas fórmulas de saludo o de despedida, sólo tienen un valor cualitativo y afectivo en la medida en que pueden instalar al alumno novel en una predisposición favorable para aprender una lengua por la que se interesaba ya de una manera u otra. Las clases de verano, segunda (APA) y tercera (NPA) fuente de las nociones precoces de E/LE, son de lejos la materialización más contundente de este interés temprano por una lengua que se va a estudiar por primera vez en la escuela. A su vez, que sean otros estudiantes de español la principal fuente de estos antecedentes no hace más que confirmar la gran difusión del E/LE en la enseñanza media de Costa de Marfil.

3.8.4. Objetivo nº4: Estrategias utilizadas y utilizables por los profesores

A las seis preguntas que han permitido resolver el cuarto y último objetivo de esta investigación han respondido los profesores y los formadores del profesorado, éstos a las primeras tres preguntas y aquéllos a las últimas tres. En cada uno de los casos la primera pregunta es una pregunta preparatoria, siendo las otras dos aquéllas que realmente permiten conocer las estrategias utilizadas o utilizables por los profesores para usar exitosamente el español en el curso inicial.

Empezando por los profesores, el significado que le den éstos al hecho de usar la lengua meta en el aula puede condicionar mucho las estrategias que ponen en marcha para lograr el objetivo. La referida pugna entre profesores y formadores sobre el tema puede achacarse, entre otras razones, a que a los primeros no se les dice exactamente lo que tienen que entender por tal práctica. O sea que les recomiendan usar el español en clase sin aclararles realmente lo que ello quiere decir, dejándoles suponer, como nos han dado a leer algunas veces, que ello significa realizar todas las actividades en español sin recurrir nunca al francés, de allí su reticencia o rebeldía. Porque, aunque algunos docentes entienden que usar el español en clase incluye el igual desarrollo de todas las destrezas lingüísticas sin menospreciar o desterrar la LM del proceso, los hay que lo entienden como el total rechazo del francés.

Con todo, y al tenor de la gran importancia que le otorgan al empleo de la lengua meta en el aula a pesar de las dificultades de la tarea, los profesores encuestados piensan en general que el momento ideal para utilizar el español en clase como instrumento de comunicación es desde el primer día del aprendizaje, o sea desde la toma de contacto con los alumnos noveles. Compartimos esta manera de ver y encontramos, por eso mismo, que el recurso al francés se ofrece por sí como una de las varias estrategias utilizables para facilitar la comunicación, teniendo presente que el ideal pedagógico consiste aquí en ir reduciendo progresivamente la proporción de LM en el aprendizaje de la LE. Es interesante indicar que el recurso al francés, al menos en teoría, no aparece en los resultados de los informantes como la primera técnica para facilitar la comunicación con los alumnos. Otras estrategias mencionadas por los profesores para hacerse entender por los alumnos son: estrategias quinésicas y paralingüísticas, soportes didácticos, adaptación del nivel de lengua a la situación de los alumnos, gestión óptima de la pizarra, repetición de las explicaciones, regulación de la voz, explotación didáctica de experiencias de la vida cotidiana del alumno o creación de un entorno lúdico y grato. La mayor parte de estas técnicas vienen mucho antes que el recurso al francés en la clasificación establecida sobre la base de los resultados obtenidos.

Es muy sintomático que sobre temas como la dificultad de usar el español en el primer nivel de aprendizaje, los profesores de centros privados hayan expresado una opinión diferente de la de sus colegas de centros públicos. Por encontrar más difícil el uso de la lengua meta en el curso inicial, se han mostrado también menos partidarios de una temprana instauración de la misma como instrumento de comunicación con los principiantes absolutos. De entre las posibles explicaciones de esta diferencia de opinión que sin duda refleja la realidad, destacamos la poca o nula preparación que tienen para ejercer la profesión docente. La importancia que tienen estos estudiantes-profesores en la enseñanza y el aprendizaje del E/LE en Costa de Marfil exige que se haga algo para remediar la situación; ya lo veremos.

Además de las técnicas utilizadas por los profesores para un uso exitoso del español con los principiantes absolutos, los formadores proponen también estrategias susceptibles de aumentar el empleo de la lengua en el curso inicial. Para estos formadores, en efecto, el uso frecuente del español en las aulas marfileñas de E/LE es más o menos satisfactorio consideradas las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Existe entonces un margen importante de mejora en todos los niveles de estudio.

Las propuestas hechas por estos informantes apuntan ante todo a mejorar la formación continua del profesorado, debido a que consideran el mismo nivel lingüístico de los profesores como una de las principales causas de la gran presencia del francés en nuestras aulas de E/LE. Así pues, se propone organizar seminarios de formación para los docentes, multiplicar la atribución de becas para que puedan mejorar su competencia lingüística en países hispanohablantes o que, fuera de sus respectivas aulas, los profesores se comuniquen entre colegas usando el español. Conscientes además de la influencia de las condiciones físicas y materiales de trabajo, los formadores proponen que se construyan nuevos centros para reducir el número excesivo de alumnos en las aulas y que se permita a los institutos conseguir laboratorios de lengua. En cuanto a estrategias utilizables para aumentar el caudal de LE en la clase por parte de todos los agentes, se sugiere a los profesores escuchar a hablantes nativos del español a través de la radio, del internet o de cintas, leer mucho en la lengua que enseñan, practicar juegos didácticos y valorar las notas de participación de los alumnos, preparar bien las clases y ser pacientes con los alumnos, variar las actividades y no estar estudiando siempre textos, usar técnicas de trabajo en parejas y en grupos, etc.

Llegado a este punto, podemos afirmar, retomando nuestra hipótesis de partida, que el conjunto de los resultados obtenidos muestran que existen recursos para que los profesores marfileños de E/LE puedan utilizar el español con los principiantes absolutos desde los primeros días de clase para algunas actividades y situaciones, y hacer que los alumnos noveles vayan participando cada día más en las actividades con la lengua meta como instrumento de trabajo. A pesar de las dificultades, que siempre hay y habrá, existen factores favorables a nivel afectivo y cognitivo para aprovechar. El aprovechamiento de dichos factores no deja, sin embargo, de ser harina de otro costal y, no cabe duda alguna que en no pocos casos dificultades como las relacionadas a las competencias del profesor y las condiciones de trabajo pesen más a la hora de usar la lengua meta en el aula. Las opiniones de los actores en presencia quedan insuficientes para comprobar esta realidad; harían falta observaciones directas o grabaciones de clases para analizar informaciones concretas, sin duda más reveladoras de lo que ocurre en nuestras aulas de E/LE.

Las diferencias entre APA y NPA no son tan abismales como para dejar pensar que la tarea cueste más en un nivel que en el otro. Aparece más bien que cada nivel de aprendizaje tiene sus características y que le toca al profesor, en última instancia, utilizar las técnicas o estrategias más adecuadas a cada grupo para hacer efectivo el uso de la lengua meta. Por ejemplo, se ha de tener en cuenta que los NPA tienen en general una menor capacidad

metalingüística como consecuencia de su menor dominio formal de la L1. Aunque este hándicap parece ampliamente compensado gracias a una mayor disciplina y motivación inicial, no se pueden obviar en la comunicación en lengua meta ni en la elaboración de las actividades y de la gestión global de la clase. Se ha de subrayar también que lo lúdico no tiene porque ser más de NPA y el trabajo cooperativo más de APA.

Abordando ahora el objetivo final de esta investigación, las propuestas que vamos a hacer sirven para ambos niveles de estudio, y, sin ignorar las contrariedades de hoy, pretenden infundir a la enseñanza y al aprendizaje del español en Costa de Marfil el vigor y el rigor digno del país más E/LE de todo un continente.

CAPÍTULO 9

Propuestas para aumentar el uso del E/LE en el curso inicial

3.9.1. Otros factores favorables al uso del español en el curso inicial de E/LE

3.9.1.1. En relación al objeto del aprendizaje

3.9.1.2. En relación al profesorado de E/LE

3.9.2. El profesorado y su formación y evaluación

3.9.2.1. La formación inicial

3.9.2.2. La formación continua

3.9.2.3. La investigación de la propia docencia

3.9.2.4. La evaluación del profesorado

3.9.3. El aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje

3.9.3.1. Mejorar las condiciones físicas y los materiales de aprendizaje

3.9.3.2. La cuestión de las primeras lecciones

3.9.3.3. La presentación del aula

3.9.3.4. Fomentar el trabajo cooperativo

3.9.3.5. Usar juegos y soportes didácticos

3.9.3.5.1. El uso de juegos didácticos

3.9.3.5.2. El uso de soportes didácticos

3.9.3.6. Propuestas para fomentar la variación de las actividades

3.9.3.6.1. Actividades de comprensión y expresión oral

3.9.3.6.2. Actividades de comprensión y expresión escrita

3.9.3.6.3. Observaciones finales

De acuerdo con las teorías del *input* comprensible, del *output* comprensible y de la interacción, aumentar el uso de la lengua meta se entiende como el hecho de multiplicar, en lo oral y en lo escrito, las muestras de LE a disposición de los alumnos por un lado y, por el otro, darles más ocasiones de producción de discurso, y mejor aún si ello se da en situaciones de comunicación. Además, en un contexto de aprendizaje tan artificial como el que impera en nuestro país, el problema del *input* y del *output* se plantea a la vez en términos de cantidad y en términos de calidad. Los mismos profesores y los formadores del profesorado han dado el primer paso. En este postrer capítulo pretendemos ahondar en algunas de las pistas arriba definidas a grandes rasgos y, desde la propia experiencia docente y los resultados de las encuestas, sugerir técnicas, actividades o posibles reformas en ciertas prácticas en vigor en nuestra política educativa.

Pero antes de llegar a las propuestas propiamente dichas, nos parece de mucho interés colocar las dos piezas restantes del puzle en cuanto a los factores favorables al uso de la lengua meta en nuestras aulas de E/LE.

3.9.1. Otros factores favorables al uso del español en el curso inicial de E/LE

Como lo habíamos anticipado, los factores favorables al uso temprano del español en el curso inicial marfileño de E/LE se encuentran en todos los agentes del proceso de E/A. Hablando primero de los mismos principiantes absolutos, hemos destacado sucesivamente su relativo dominio del francés a la hora de iniciar el estudio del español, su gran amor a este idioma y la gran motivación inicial o intrínseca que ello conlleva y, finalmente, el alto valor afectivo de los conocimientos precoces con los que llegan a sus primeras clases de E/LE. En las siguientes líneas nos vamos a interesar al profesorado para mostrar también que cuenta con una serie de ventajas, pero también al mismo objeto del aprendizaje, esto es, el español enseñado y aprendido como LE.

3.9.1.1. En relación al objeto del aprendizaje

Ya lo hemos dicho, el aprendizaje del español en Costa de Marfil se ve favorecido, desde los primeros momentos del estudio, por el hecho de partir los alumnos del francés como L1. Además, como adolescentes que tienen más de diez años de edad, va también ligado a su conocimiento del francés como L1 la experiencia que poseen del mundo (Villanueva, 2005),

pues la lengua hablada y/o escrita no es más que el modo peculiar que tiene cada persona de traducir en palabras y conceptos las vivencias personales o las ideas o los sentimientos que se desprenden de éstas.

Sobre la base de lo que denomina CUP (capacidad fundamental común), Cummins (citado por Corredera, 2006, p.55) cree que la L2 y la L1 tienen una base compartida y que una vez que un alumno tiene una base en la L1, la L2 se construye sobre esa base. Por lo tanto, los estudiantes no tienen que volver a aprender como pensar de forma crítica, o como leer y escribir en una L2. Es de suponer que esta transferencia de la competencia en L1 al aprendizaje de una L2 sea más fácil cuando la distancia entre las dos lenguas en contacto no es muy grande.

Por cierto, el parentesco lingüístico entre el español y el francés es muy relativo en comparación con el que existe, por ejemplo, entre aquella lengua y el portugués o el italiano. Según Almeida (1995, p.14) (citado por Andrade, SF), “de entre las lenguas románicas el portugués y el español son las que mantienen mayor afinidad entre sí.” Pero en el caso francés/español hay algo que aprovechar por encontrarnos también en una situación en la que la distancia entre la LE y la LM del alumno no es en sí tan abismal.

Más allá de la relación específica entre el francés y el español, son muchos los autores que, como Cummins, han subrayado la ventaja que ofrece a cualquier aprendiz de una nueva lengua el que ésta tenga alguna afinidad con el idioma que habla como LM, aunque no sin llamar la atención sobre los innumerables riesgos ligados a este “arma de doble filo” según palabras de Santos (1993, pp.108-110) (citado por Solsona, 2008). Así pues, para Martín (2004), “partir de una L1 cercana a la L2 (español para un italiano, por ejemplo) otorga más posibilidades de interacción desde el primer momento del aprendizaje, constituyendo una ventaja inicial nada despreciable.” (p.268) Por su parte, Fernández (1997) (citado por Baralo, 2004a, p.41) cree que la mayor proximidad es factor de facilitación, aunque es justamente en las estructuras más próximas donde es más viable la interferencia. En cuanto a Gutiérrez (1993, p.81) (citado por Solsona, 2008), asume que la distancia lingüística es un factor importante que ha de ser tenido en cuenta, ya que en la medida en que sea percibida por el aprendiz “propiciará el movimiento de elementos de la gramática de L1 a la gramática no nativa.” Otra autora, en este caso Calvi (1999, p.29) (citada también por Solsona, 2008), sostiene que “la cercanía entre las lenguas interesadas crea una situación de partida muy

peculiar, una especie de ‘plataforma’ que coloca al aprendiz en un nivel de interlengua bastante más avanzado que en el caso de lenguas distantes.”

Como para corroborar estas aseveraciones, un escrito de Degache (1998) sobre las “estrategias de lectura en lengua extranjera vecina” proporciona datos interesantes sobre las posibilidades de comprensión que tiene el hablante de una lengua romana determinada ante un texto escrito u oral producido en un idioma desconocido pero de la misma familia lingüística. El programa Galatea⁶⁸ llevado a cabo de 1992 a 1995 en una universidad francesa, analizó las estrategias de construcción de sentido entre hablantes de lenguas romanas: estudiantes francófonos enfrentados al italiano, portugués o español y estudiantes italohablantes, lusófonos e hispanófonos frente al francés. Se llegó así a la conclusión de que el parentesco lingüístico entre dos lenguas puede ser explotado con éxito a la hora de aprender una u otra como LE.

Tanto es así que en opinión de Revilla (2002) (citado por Birello), el aprendiz de una lengua próxima tiene las características de un “falso principiante”. Desde los primeros instantes del contacto con la LE, bien en una situación de aprendizaje en un medio natural, bien en la clase, el sujeto/aprendiz puede entender la lengua. Su grado de comprensión dependerá de factores personales, contextuales, lingüísticos, etc. que conforman la conciencia de proximidad que tiene el individuo. Degache (1995) (citado por Calvi, 1998, p.355) puede afirmar, por tanto, que la percepción de la proximidad lingüística es un dato real, y la reflexión sobre ella puede convertirse en beneficioso instrumento pedagógico.

Por supuesto, en el aula también conviene aprovechar las ventajas de la proximidad, evidentes sobre todo en las tareas de comprensión, y potenciar los mecanismos espontáneos de confrontación entre la L1 y la L2, convirtiéndolos en reflexión contrastiva explícita. Al mismo tiempo, es oportuno vigilar el proceso para limitar las interferencias y evitar la fosilización de la interlengua: [...]

Por otra parte, el control no debe ser masivo; un exceso de conciencia bloquea la espontaneidad e impide que, por ejemplo en la comprensión lectora, se activen los

⁶⁸ Además de Galatea, Galera (2011) nos presenta en un artículo otros varios proyectos europeos y latinoamericanos de los más importantes “puestos en marcha para desarrollar una didáctica de la intercomprensión entre hablantes de las lenguas romances”, con objetivos que van de la simple sensibilización a la elaboración de programas de aprendizaje de idiomas: Intercommunicabilité romane, EuRom4/EuRom5, EuroComRom; Galanet/Galapro (que forman con Galatea los proyectos Gala), Ariadna/Minerva, Romanica Intercom/FontdelCat, ICE, Eu&I, LEA., Euromania, Iglo, Lingalog y en América: Interlat (Chile), Inter Rom (Córdoba, Argentina), Dialogam (Diálogos de las Américas); Evlang/Ja-ling, Itinéraires romans (Union Latine), Euromania, VRAL, Lalita, etc.

procedimientos de alto nivel (los que se centran en el significado global y en los componentes textuales). (Calvi, 1998, p.355)

Un elemento en que se materializa la afinidad entre el español y el francés es el común uso del sistema alfabético latino. El hecho de que ambos idiomas compartan el mismo alfabeto constituye para el profesor que enseña y para el alumno novel que aprende el E/LE un punto de arranque muy favorable en lo que toca a la lectoescritura en particular, pero no solamente a ella, y permite pensar que, para un discente francohablante, aprender a leer y escribir español es instrumentalmente más bien un proceso de simplificación que de complejificación. Es posible, en efecto, que sea menos costoso aprender español partiendo del francés que aprender francés partiendo del español. Una explicación objetiva de ello es lo que observa Poch (2004) en los siguientes términos:

Lo que sí es verdad es que el sistema ortográfico del español es mucho más simple que el de otras lenguas como el inglés o el francés, en las cuales un mismo sonido puede ser representado por un gran número de grafías lo cual no ocurre en español, lengua en la cual dicho inventario es siempre muy reducido.

A lo mismo llega Koch (2006) tras comparar el sistema ortográfico del español con el del francés:

El sistema ortográfico del francés se basa en principios más complejos que el del español, porque no sólo conserva muchos elementos etimológicos sino también morfosintácticos, que generalmente no se pronuncian. Eso es un motivo importante por qué el *code phonique* y el *code graphique* están tan distantes uno del otro. (p.13)

En efecto, “la normativa ortográfica de la lengua española es fruto de un proceso de adaptación y simplificación de los variados y variables usos antiguos” (Real Academia Española, 1999, p.V) heredados del latín. Del francés al español, dos idiomas que comparten las mismas raíces latinas, no sólo todas las letras se caligrafían de la misma manera, sino que también su ejecución fónica sigue en líneas generales los mismos pasos articulatorios (Koch, 2006, p.5). Las novedades más llamativas para el alumno marfileño en el abecedario español son las letras o dígrafos (signos ortográficos compuestos de dos letras) siguientes, y más en su ejecución fónica que caligráfica: la *ch*, la *j*, la *ll*, la *ñ*, la *rr*, la *u* (*ou* en francés), la *v* (por pronunciarse como *b*) y la *z*.

Con todo, una condición importante para sacar realmente partido de la ventaja de esta afinidad lingüística es que el alumno tenga un buen nivel en su L1. En opinión de Estévez (2009), la falta de base gramatical en nuestro propio idioma es una variable fundamental en el fracaso en el aprendizaje de otra lengua. Paralelamente a ello, en el marco de las investigaciones sobre la influencia de la aptitud en el aprendizaje de L2, Sparks et *al.* (citados por Gelman, 2006) piensan que los estudiantes que aprenden pronto las L2 son aquéllos que tienen un buen dominio de su L1.

... les étudiants qui apprennent les L2 rapidement ont des habilités élevées dans leurs L1, selon les résultats des tests d'aptitude. De plus, les étudiants qui réussissent mieux sur les tests de L1 et les tests d'aptitude en L2 ont les habiletés académiques plus fortes (Sparks et al, 2004 : 264, 274). Ces résultats ne sont pas surprenants car la capacité de bien utiliser leur L1 se transfère très bien à l'apprentissage et l'usage d'une L2.

Si la familiaridad existente entre los alumnos marfileños y el francés no significa siempre que tienen un conocimiento lo suficientemente consistente de este idioma como para aprovechar ampliamente su dominio de la LM en la asimilación del E/LE, al menos constituye un punto de partida interesante en el aprendizaje del español. En relación con la LM del alumno y siguiendo otra vez a Cummins (citado por Corredera, 2006, p.55), conviene distinguir entre el BICS, capacidad de comunicación interpersonal básica, que recoge todas las capacidades y funciones lingüísticas que los individuos usan para comunicarse en el contexto de la vida diaria; y el CALP, capacidad de lenguaje académica cognitiva o comunicación de contexto reducido, que es el lenguaje necesario para llevar a cabo con éxito las tareas escolares y es más abstracto y descontextualizado que el lenguaje de comunicación interpersonal básica.

Existe entre estos dos registros de lengua una relación dialéctica en la que el lenguaje académico se construye necesariamente sobre la base que ofrece el lenguaje diario, pero también lo modifica y lo enriquece. El francés que el adolescente marfileño habla en casa y en sus círculos de amigos y cuya calidad depende mucho del nivel social y cultural de la familia es, por lo tanto, la base necesaria tanto para el lenguaje académico en construcción desde que ingresó en la escuela y en que se va a apoyar para aprender tanto el inglés como el español o el alemán. Aquí se perfila sin duda, como ya lo hemos subrayado, la necesidad de una colaboración entre los profesores marfileños de E/LE y sus colegas de francés LM en nuestros centros escolares secundarios.

La afinidad lingüística entre el español y el francés puede ayudar mucho en el uso de la lengua meta en el curso inicial. Para ello, ha de ser explotado didácticamente por el profesor, es decir en la elección de los materiales orales o escritos, en la preparación de sus clases o en el diseño de las actividades, etc., pero también pedagógicamente, esto es, en la conducción y la animación de la clase y en la construcción de su discurso en el aula. Le toca también concienciar a los alumnos para que lleguen a aprovecharla dentro de lo que permiten su nivel y sus características personales.

3.9.1.2. En relación al profesorado de E/LE

Dado el parentesco lingüístico entre el español y el francés, los profesores de español en Costa de Marfil, al menos en el curso inicial de aprendizaje, tienen una ventaja que no tienen, en principio, sus colegas de inglés o alemán. De cara a esta evidencia, el que sean profesores no nativos aparece más bien como una circunstancia favorable, ya que el hecho de compartir con los alumnos la misma LM en un contexto de aula monolingüe y las mismas pautas culturales en líneas generales, los pone en condiciones idóneas para poder prever mejor las dificultades que pueden encontrar (Medgyes) (citado por Martín, 2000, p.138) y, desde esta perspectiva, saber qué palabras de la lengua meta usar con más suerte de ser entendidos. Si a ello añadimos que estos profesores enseñan el español en el mismo contexto en el que lo aprendieron ellos mismos, su capacidad de empatía con el público discente se ve ampliada un poco más.

Podemos considerar como otro factor favorable al uso del español en el curso inicial el hecho de que a la gran mayoría de los profesores encuestados les guste impartir clases en este nivel de aprendizaje porque, dicen, los alumnos noveles hacen muestra de una curiosidad y una motivación que compensan generosamente las dificultades inherentes a la tarea. Se puede pensar que si en principio todos los profesores de español pueden atender a los principiantes absolutos por tener para ello la necesaria formación académica y pedagógica, no todos pueden ser realmente buenos docentes en este nivel de estudio. De hecho, solucionado el dilema shakesperiano del ser o no ser, quizá la siguiente cuestión de fondo sea amar o no amar. Desde este punto de vista, nos parece que, a igual competencia académica y pedagógica, el profesor que tenga más amor a los principiantes absolutos será el más indicado para atenderles porque estará más dispuesto a consentir el necesario esfuerzo para usar la lengua meta y no coger siempre el cómodo atajo de la L1 ante la primera dificultad de comunicación.

Muchos docentes pueden también sacar partido de su conocimiento de las TIC por poco que tengan consciencia de la utilidad de estas herramientas para su actividad y de la presencia de innumerables materiales elaborados especialmente para ellos. Aunque en nuestro país el coste del internet es todavía bastante elevado para las clases medias igual que el de los ordenadores para la mayoría de la población activa (Kodia, SF), no es imposible hoy para un profesor de secundaria tener un ordenador y contratar el internet. Más que del poder adquisitivo, depende de si entiende o no la utilidad de estas herramientas para su propia eficacia profesional. Según Blanchard (SF), hasta el 31 de mayo de 2002, el número de abonados al internet en Costa de Marfil era de 15.354 por un total de usuarios que rondaba los 70.000. Es de esperar que este número haya ido aumentando con los años. Y para quienes no disponen de un ordenador y de una conexión internet en casa, numerosos locutorios en Abidján, y unos escasos en el interior, permiten a buena parte de la población beneficiarse de las ventajas de la red aunque la calidad del servicio no está garantizada siempre.

Finalmente, no sólo muchos de los profesores encuestados tienen una idea acertada de lo que es usar el español en el aula, sino que esta idea va a menudo integrada en una concepción global de la LE ya no sólo como objeto y objetivo pedagógicos, sino también como instrumento de comunicación e interacción, lo cual es compatible con la concepción del aula ya no sólo como lugar de enseñanza y aprendizaje de la lengua sino también como lugar de práctica de la misma. Ello resulta tanto más fundamental cuanto que en Costa de Marfil el aula es para los alumnos y los profesores el único espacio de práctica efectiva del español. Alba y Zanón (1999, p.153) traen a colación de un uso más dinámico de la lengua en situaciones exolingües de aprendizaje el siguiente argumento:

El contexto *enseñar español en España* permite trabajar más actividades de presentación y aprendizaje de los contenidos y dedicar menos tiempo a las actividades comunicativas, de uso de la lengua. Este hecho se subsana en el contexto español gracias a que los alumnos al salir de clase, siguen inmersos en la lengua y pueden usarla en situaciones reales. Cuando la enseñanza del español se realiza en países no hispanohablantes es necesario incluir en las unidades un buen repertorio de tareas comunicativas que garanticen el uso de la lengua.

Claramente, el uso de la lengua meta en nuestras aulas no es un lujo; es una verdadera necesidad. El reto radica, por lo tanto, en un profundo cambio de actitud del profesorado ante la lengua que enseña y en la consolidación paulatina de una cultura pedagógica basada en su empleo sistemático. Pero más que conceptos teóricos de los que empaparse para ir a clase, el

uso de la lengua meta en el aula consiste en una serie de acciones concretas audibles y visibles que incidan directamente en el progreso de los alumnos en su aprendizaje del español.

El aprendizaje se refleja necesariamente en resultados tangibles, cuales son, por ejemplo, la fluidez y corrección que el alumno adquiere en el uso de la lengua objeto de estudio. Y la adquisición de tal capacidad no solamente está relacionada con los planteamientos teóricos que haga el profesor antes de entrar en clase, sino con los procedimientos y prácticas de que se vale en ella. Puede, incluso, afirmarse que tales procedimientos y prácticas son, como mínimo, tan importantes como los planteamientos teóricos. (Sánchez, 2004, p.12)

Si el uso del español es una preocupación de primer orden para los formadores del profesorado marfileño de E/LE como lo han demostrado los resultados de la encuesta, entonces tanto en la formación inicial como en la formación continua se debería ir más allá de simples proclamaciones para proponer a los futuros docentes y a los profesores en activo técnicas, procedimientos y prácticas que lleven a la consecución del objetivo. Si se acepta que una lengua se aprende para hablarla y escribirla, no hay sin duda logro pedagógico más loable por parte de un profesor de E/LE que llegue a instaurar en su aula un uso lo más frecuente y exitoso posible del español.

Pensamos, al igual que el 66,33% de los docentes encuestados, que tal logro se puede obtener más fácilmente al hacer de la lengua meta un instrumento pedagógico y comunicativo desde el primer día de clase. En este caso, evidentemente, no sólo el primer contacto con los alumnos cobra una importancia capital, sino que a partir de este punto de arranque, la elección de las primeras lecciones y su orden de impartición pueden garantizar futuros éxitos o fracasos. Como lo deja claro Ruggeri (2009), “después de las primeras clases, si el profesor es coherente, decidido y eficaz en su manera de dar la clase, los estudiantes mismos usarán en sus interacciones entre ellos y con el profesor la lengua meta, cada vez con más frecuencia.” (p.3)

3.9.2. El profesorado y su formación y evaluación

Luego de este enlace con el capítulo anterior, queremos seguir en la formulación de nuestras propuestas una evolución desde fuera hacia dentro del aula. Fuera de las cuatro paredes, la formación de los profesores es lo que más nos llama la atención, y nos parece que una serie de reformas en sus principales articulaciones podrían contribuir a aumentar y

mejorar el manejo de la lengua meta en nuestras aulas de E/LE. Hablaremos naturalmente de formación inicial y de formación continua o permanente, pero también, como componentes importantes de la formación continua, de la investigación de la propia docencia y de la evaluación docente.

3.9.2.1. La formación inicial

En Costa de Marfil la formación inicial de los profesores de la enseñanza media es el trabajo de la Escuela Normal Superior (ENS) de Abidján. Los futuros docentes son estudiantes de nuestras universidades públicas que opositan para ingresar en esta escuela superior para completar una formación académica de varios años con dos años de formación pedagógica y profesional que les capacitan para enseñar francés, matemáticas, historia-geografía o español. Pero por la ENS sólo transitan hombres y mujeres que, contratados luego como funcionarios del Estado, imparten clases en los centros públicos. En los centros escolares privados, la mayor parte de los profesores son estudiantes de Filología Hispánica contratados para dar clases de E/LE con sus únicos conocimientos académicos, es decir sin la más mínima iniciación a la didáctica del E/LE⁶⁹ y a la pedagogía.

Nos encontramos de este modo ante dos esquemas distintos: profesores de centros públicos con formación inicial y profesores de centros privados sin formación inicial. Comentaremos bajo el siguiente subtítulo que en el primer caso es necesario hacer que la formación pedagógica inicial eche efectivamente las bases de una formación permanente plenamente asumida por el propio docente. Queremos entonces centrarnos aquí sobre la situación de los profesores de centros privados y defender la urgencia de una iniciación a la didáctica del E/LE desde las mismas universidades públicas, porque, como bien sabido es, no basta con conocer una lengua para saber enseñarla. En el momento en que se habla de una enseñanza privada que responda a las normas básicas de calidad, nada justifica que la didáctica siga confinada en la ENS cuando el 55,80% de los profesores de español no transitan por esta institución.

Proponemos por tanto, siendo esta realidad común a todas las materias, que la ENS, las diferentes Pedagogías y el Ministerio de Educación Nacional aúnen esfuerzos y voces para

⁶⁹ Debemos señalar también que el actual déficit de profesores debidamente formados para atender a nuestros alumnos, explica que estudiantes de diversas disciplinas intervengan en los centros públicos con sus únicos conocimientos académicos.

hacer comprender la relevancia de incluir en los currículos universitarios una iniciación a la didáctica. Si desde un principio puede resultar difícil convencer a todos del bien fundado de la iniciativa, la sección de Español de la ENS y la de la Pedagogía tienen la oportunidad, dentro de los departamentos de LE, de actuar de pioneras en esta materia. Si nos atenemos a los testimonios de dos responsables⁷⁰ pertenecientes a dichas secciones, existe entre la ENS y la Pedagogía una sana colaboración a nivel de la elaboración de los programas, de la metodología de enseñanza y también de la evaluación de los futuros profesores. Hay por tanto una buena base de colaboración y confianza de la que partir para poner en marcha el proyecto.

En caso de comprometerse todos los departamentos de la ENS y de la Pedagogía, este proyecto no tendría en cuenta más que las asignaturas presentes en la enseñanza media y consistiría en que profesores de ciencias de la educación dieran también clases en los departamentos de español, francés, inglés, alemán, filosofía, historia, geografía, matemáticas, ciencias físicas, etc. Se podría entonces hacer de la calificación obtenida en didáctica del E/LE, en el caso concreto del español, un criterio entre otros en la contratación de cualquier estudiante como profesor en nuestros centros privados. Sólo entonces se podría hablar razonablemente de formación continua cuando estos estudiantes-profesores participan en seminarios o talleres organizados por consejeros pedagógicos, porque tendrían ya cierta formación inicial aunque no hubiesen transitado por la ENS.

La introducción de la didáctica del E/LE en los Departamentos de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos tiene otra ventaja, en la medida en que permitiría igualmente a los especialistas de la materia dirigir trabajos de investigación en relación con el aprendizaje del español en Costa de Marfil, un campo casi sin explorar todavía. Encontramos profundamente paradójico que hasta la fecha los pocos trabajos serios producidos sobre la situación del E/LE en nuestro país lo hayan sido desde fuera, en universidades extranjeras. Después de más de 50 años de independencia, más que la falta de especialistas, la total ausencia de las ciencias de la educación en las universidades es la que explica este hecho, y, aunque entendemos y experimentamos personalmente el placer y los beneficios de cursar estudios doctorales en España para cualquier estudiante de español, no nos parece justo ni viable que todos los trabajos de investigación sobre el E/LE en Costa de Marfil o la inmensa mayoría de ellos sigan realizándose fuera de nuestras fronteras, es decir lejos de las realidades investigadas.

⁷⁰ Se trata de la ya citada señora Doumouya de la Pedagogía y del señor Camara de la ENS en sus respectivos correos del lunes 11 de septiembre de 2011 (amenan_8@yahoo.fr y camaeveema@yahoo.fr).

3.9.2.2. La formación continua

De la formación continua de los profesores de español en Costa de Marfil se encargan los expertos de la Pedagogía, atendiendo tanto a los profesores de centros privados como a los de centros públicos. En la actualidad, son como 42 pedagogos por más o menos 1500 docentes distribuidos por toda la geografía nacional, o sea un consejero pedagógico por algo menos de 36 profesores. Además de este ratio poco prometedor de eficacia, la falta de medios de transporte y de un presupuesto suficiente dificulta a los encargados de la formación continua el poder acceder a todos los docentes de su zona de influencia, de modo que muchos profesores, sobre todo en el interior del país, pueden pasar años y años sin tener el menor contacto con ningún formador.

Pero si es deseable dotar a los consejeros pedagógicos de los medios financieros y materiales necesarios para que puedan alcanzar fácilmente sus respectivas zonas de trabajo, abogamos, paralelamente, por incluir en la misma formación inicial conocimientos teóricos y prácticos que garanticen la asunción de su formación continua por el propio profesor. De todas formas, no puede haber ninguna formación continua si los mismos profesionales no ven ni sienten la necesidad de un reciclaje permanente de sus conocimientos para estar siempre en condición de afrontar los nuevos retos que la sociedad plantea a su profesión. Esto supone, por ejemplo, sensibilizar a los futuros profesores sobre la importancia del trabajo en equipo (intercambio de documentos o informaciones, observaciones periódicas de clases, etc.), el contacto permanente con los formadores del profesorado (petición de seminarios o talleres sobre un tema de interés, etc.), y, aspecto este hoy imprescindible, las posibilidades que les ofrece el internet para enriquecer su actividad pedagógica⁷¹.

Existen en nuestros centros escolares secundarios Unidades Pedagógicas (UP) que son los diferentes grupos formados por los profesores de la misma disciplina en una misma localidad. Cada UP se compone de varios Consejos de Enseñanza (CE), es decir de grupos de profesores de la misma disciplina en un mismo centro escolar. Las UP son estructuras reconocidas oficialmente por las administraciones escolares como equipos de trabajo y reflexión en la vida diaria de los centros. Suelen ser dirigidas por un presidente elegido por dos años y organizan reuniones periódicas, hacen cotizaciones mensuales para llevar a cabo

⁷¹ Cada vez más bitácoras, revistas online o blogs personales especializados en E/LE (*Marcoele, redELE, Anuarios del Instituto Cervantes, Glosas didácticas*, etc.) ofrecen cuantiosos materiales, formaciones e informaciones para el desempeño docente. Los artículos u otros materiales audiovisuales son accesibles al público y descargables para adaptar y explotar en sus clases.

proyectos de diversa índole. Para dar a estas UP más fuerza de acción y participación en la enseñanza del español, proponemos la creación de coordinaciones regionales de las UP de E/LE como grandes componentes de una coordinación nacional que sería una verdadera plataforma de colaboración e intercambio de experiencias, proyectos de investigación y reflexión. Ello daría pie a encuentros periódicos (seminarios, congresos, coloquios, talleres, etc.) a nivel nacional o regional sobre temas de interés elegidos por los propios profesores. La participación de profesionales procedentes del mundo hispánico sería bienvenida para hacer más ricos dichos encuentros y aportarles un mayor toque de lengua meta.

Finalmente, proponemos dinamizar la cooperación entre el Estado de Costa de Marfil y España u otros países hispanohablantes en el dominio de la educación en general y particularmente en el de la E/A del castellano. Nuestras autoridades estatales deberían implicarse más a nivel de la cooperación a fin de obtener acuerdos que faciliten el viaje y la estancia lingüística de nuestros profesores en dichos países con vistas a conocer más las culturas metas y mejorar su competencia en E/LE. Ya hemos destacado el papel que podría desempeñar aquí Guinea Ecuatorial como único país africano con el español como lengua oficial en el continente negro. Es deseable, además, que estos movimientos tengan lugar también en la otra dirección, es decir que al menos en su formación continua nuestro cuerpo docente pueda beneficiarse de las aportaciones de expertos en educación venidos de España u otros países hispanohablantes. Más que la cooperación entre Estados, es cuestión sin duda de fomentar los intercambios entre universidades a través de convenios.

3.9.2.3. La investigación de la propia docencia

Desde la reforma consistente en pasar los docentes CAPES a docentes CAP/PL y los docentes CAP/CM a docentes CAP/PC, la subida del nivel de reclutamiento de los profesores, los de E/LE en este caso, supone indudablemente un beneficio para el uso de la lengua meta en nuestras aulas. Esta reforma significa, en efecto, para los primeros, 4 años de estudios universitarios en vez de 3 como antes y, entonces, cuesta mucho entender que los segundos no pasen también de 2 años a 3. Pueden luego opositar para ingresar en la ENS donde tiene lugar, durante dos años, la formación pedagógica inicial.

Pero aun así, lo general es que los estudiantes que ingresan en la ENS como futuros profesores de español no tengan ninguna formación en materia de investigación científica, y en la actualidad, los dos años de formación profesoral no contemplan esta realidad. Después

del primer año teórico, el segundo año se desarrolla en un centro escolar so forma de prácticas realizadas bajo la dirección de un profesor en activo y de un formador de la ENS. Este año práctico se concluye con un examen final consistente en la preparación y presentación de una clase delante de un tribunal. El único documento escrito realizado por el futuro profesor es un fiel informe de las clases realizadas a lo largo del curso. Aunque existe, la intención investigadora en la elaboración de este informe es muy floja y superficial.

Hemos hablado hace poco de la necesidad de incluir en la formación inicial de los futuros profesores conocimientos teóricos y prácticos que garanticen la plena asunción por ellos mismos de su propia formación continua. Se trata de adoptar en la ENS la postura del sabio chino que, en vez de regalar puntualmente pescados, enseña al discípulo a pescar para darle la autonomía necesaria a su desarrollo personal y profesional. Entendemos que la mejor manera de formar a futuros profesores de calidad es formar a futuros investigadores. La investigación de la propia docencia es una técnica eficaz de reflexión sobre la propia praxis que, si se lleva a cabo con la debida constancia y seriedad, redundará forzosamente en una mejora de la enseñanza y llega a constituir en la mano del profesorado una herramienta potente al servicio de la formación continua. El carácter inmediato, permanente y personalizado de este tipo de investigación la convierte sin duda en el mejor modo de hacer realidad el mismo concepto de formación continua, es decir una formación ininterrumpida en el tiempo, encaminada a mantener al profesor al día y al tanto de los avances realizados en su campo profesional.

La investigación es consustancial al quehacer docente. No se trata en absoluto de proponer otro trabajo al profesor, se trata más bien de hacerle más consciente de un aspecto de su trabajo de siempre y dotarle de la suficiente preparación científica para desarrollarlo también. Porque ya está investigando el docente cuando realiza pequeños experimentos y los repite el año siguiente en otras circunstancias o en otro turno para comparar resultados (Flores, 1995), cuando de un grupo a otro decide modificar elementos de una misma lección para adaptarla al nuevo alumnado o cuando de un año a otro descarta una lección e introduce otra en función de lo observado el año anterior. Como aduce la citada autora,

Estos pequeños ensayos de investigación se van sumando hasta convertirse en la experiencia que le da al docente la seguridad de continuar su labor, es ahí donde la teoría y la práctica se integran en una sola, porque cada uno de nosotros elaboramos nuestras propias teorías en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje que se fue conformando en la misma práctica docente.

Proponemos que, desde la ENS, se infunda a los futuros profesores el gusto por compartir sus experiencias con otros y que, además de la autoevaluación, la co-evaluación por compañeros pueda ser una práctica natural en nuestros CE y UP. Ello exige que los docentes salgan de la ENS con la necesaria formación científica y el rigor metodológico que harán que “los resultados de sus investigaciones tengan validez y trascendencia”, porque el docente trabaja con el material humano que todo investigador desea tener (Flores, 1995), y es una lástima que profesionales de alto nivel estén impartiendo español durante años y años sin producir un solo artículo sobre su actividad únicamente por falta de formación e información. Se lleva más de medio siglo enseñando y aprendiendo español en Costa de Marfil, pero la falta de literatura en el ámbito es impactante, porque los hombres y las mujeres que hacen vivir la lengua a diario en nuestras aulas y escriben su historia particular en nuestro país carecen de los debidos conocimientos para plasmar dicha historia en artículos científicos o comunicaciones, así como de los más mínimos espacios de publicación a nivel nacional. De modo que no sería todo incluir en la formación inicial cursos de metodología y técnicas de investigación educativa; la viabilidad de estos contenidos demanda la existencia de tribunas académicas oficiales de vulgarización como pueden ser congresos, talleres o conferencias⁷².

De manera más concreta, pensamos que acompañar el actual informe o cuaderno de prácticas de una memoria de fin de prácticas de unas cuantas páginas –hasta podría ser un artículo– sobre un tema directamente relacionado con la vida del aula, crearía en los futuros docentes una mayor conciencia de su desempeño profesional a la vez que reales disposiciones técnicas e intelectuales para llevar a cabo una investigación educativa. Por cierto, no todos los docentes van a seguir con la llama investigadora encendida una vez en el terreno como profesores CAP/PL o CAP/PC. Como bien lo sabe Flores (1995),

La mayoría de los docentes, desertamos de nuestra tarea investigativa por falta de tiempo, aunque sigamos teniendo la preocupación no nos ponemos a sistematizar por escrito nuestros resultados, pues ello lleva tiempo; escribir las conclusiones lleva tiempo, ordenar ideas por escrito lleva tiempo, muchos docentes no lo tenemos. Además otro factor muy vinculado con el tiempo es el económico.

⁷² Si bien Benítez y Koffi (2010, p.261) aluden a la existencia desde 1998 de una Asociación Ivoriana de Profesores de Español de Secundaria (AIPES) con una revista, *Hispania*, de publicación trimestral, es forzoso reconocer que no existe tanta publicidad en torno a estos espacios de desempeño profesional como para que la mayor parte del profesorado marfileño de E/LE esté al tanto de su existencia y lo aproveche como se debe.

Pero ello no quiere decir que quienes se atreven lo hacen por tener más tiempo o mayor poder adquisitivo que los demás. Estamos convencidos de que el factor más determinante en el esfuerzo por sistematizar sus investigaciones es el gusto por investigar en sus propias prácticas y el amor a la misma profesión docente y a la materia que se imparte. Estas disposiciones del alma y del corazón, cuando todos tienen la misma formación, son las que, más que cualquier otro factor, harán que unos profesores lleven a cabo sus propias investigaciones y compartan sus hallazgos y experiencias y otros no. Pero para que tales docentes con sed de investigar y compartir puedan realmente producir conocimientos y participar más activamente en la permanente mejora de la E/A del E/LE en Costa de Marfil, hace falta espacios perennes de publicación y vulgarización. Además de los ya referidos congresos o talleres periódicos, una mejor conservación de los escritos necesita sin duda la creación de una revista nacional E/LE (en forma electrónica y/o papel) cuyos números, anuales, se publicarían por ejemplo al principio de cada curso escolar para acompañar a todos los profesionales en la realización de sus diferentes actividades. Sería también, para estructuras o instituciones internacionales, una fuente fidedigna de información sobre la enseñanza y el aprendizaje del español en Costa de Marfil.

3.9.2.4. La evaluación del profesorado

La evaluación de los profesores, como la de todos los profesionales de todos los sectores de actividad, tiene como objetivo aumentar la calidad de su trabajo, así como la de la empresa o la institución a la que pertenecen, en este caso la calidad de la educación de generaciones de niños y adolescentes. Duart y Martínez (2001) pueden verla por tanto como un proceso sistemático cuya finalidad es medir de forma objetiva el rendimiento de un empleado en su puesto de trabajo. En el caso particular del profesorado, una evaluación realmente acertada es aquella que contempla sus actuaciones dentro del aula, escenario por excelencia del quehacer docente, aunque también fuera de ella.

En un panorama de los modelos más utilizados actualmente en la evaluación del desempeño docente, Jiménez Moreno (2008) describe sucesivamente el modelo a través de la opinión de los alumnos, la evaluación a través de pares, la autoevaluación y la evaluación a través de portafolio.

Acudiendo a varios autores, explica que el modelo del portafolio es una colección intencional de trabajos y reflexiones orientados a un objetivo en particular y utilizado para evaluar al docente en un periodo específico; el modelo de autoevaluación es generalmente utilizado como complemento de otros modelos y su falta de uso es principalmente debido a que la evaluación es habitualmente observada por los docentes como algo efectuado por un agente externo; el modelo a través de pares es el procedimiento por el cual los miembros de una comunidad docente en una institución educativa juzgan el desempeño de los profesores, los cuales generalmente forman parte del mismo campo disciplinario.

Cada modelo tiene sus ventajas y sus limitaciones, por lo que, concluye el psicólogo de la Universidad Nacional Autónoma de México, no es recomendable utilizar un modelo particular como forma única de acercamiento al complejo fenómeno de la actividad docente.

En la actualidad, ninguno de estos modelos se utiliza en la evaluación de los profesores en Costa de Marfil, al menos en la enseñanza media; se ha institucionalizado y mantenido hasta la fecha un enfoque tradicional de evaluación en el que el empleado es evaluado por su jefe. Si consideramos con Duart y Martínez (2001) que “este tipo de evaluación ha dejado paso en los últimos años a sistemas de evaluación más complejos, que tienen en cuenta también la opinión de otros agentes”, entonces urge replantear la evaluación del profesorado marfileño para ponerla al día. Pero el objetivo no es solamente dejar de ser anticuado para estar también de moda en un mundo y un campo de conocimiento en permanente innovación. El objetivo es que la evaluación de nuestros docentes contribuya efectivamente a mejorar su rendimiento y la calidad de nuestra educación.

En efecto, los profesores son evaluados actualmente por personas que, siendo sus jefes en la jerarquía administrativa, no están nunca con ellos en las aulas para observar sus actuaciones. Aunque se basan sobre diferentes informes escritos realizados a diario por el docente, dichos documentos no relatan todo lo que pasa en el aula; pasando por alto los procesos, sólo se fijan en los productos. Además, los comportamientos o aptitudes contemplados por este modelo de evaluación no son nada específicos de la profesión docente, ya que el boletín de notación en el que se materializa la evaluación es el mismo para todos los

funcionarios y agentes del Estado marfileño, independientemente del ministerio de tutela, del sector de actividad y de los contenidos particulares de la ocupación⁷³.

Más concretamente, el boletín individual de notación de los funcionarios y agentes del Estado consta de cuatro páginas, las primeras dos para presentarse el funcionario evaluado y la última para expresar reclamaciones eventuales. La evaluación propiamente dicha se realiza en la tercera página en tres cuadros de los cuales sólo vale la pena reproducir únicamente el primero en este trabajo, porque allí figuran los criterios de evaluación.

<p style="text-align: center;">NOTACIÓN 1 = malo, 2 = insuficiente, 3 = bueno, 4 = muy bueno, 5 = excepcional. I.- VALORACIONES DETALLADAS Y NOTAS CIFRADAS</p>		
VALORACIONES DETALLADAS (notación de 1 a 5)	PROPUESTA DEL SUPERIOR JERÁRQUICO COMPETENTE	DECISIÓN DEL SUPERIOR JERÁRQUICO COMPETENTE
Conocimientos y aptitudes profesionales		
Espíritu de iniciativa		
Sentido de las responsabilidades		
Volumen de trabajo y rendimiento		
Civismo, integridad y moralidad		
Sentido del servicio público		
Sentido social y de las relaciones humanas		
Espíritu de disciplina		
Puntualidad y asiduidad		
Presentación física		
Total		
Calificación final		

Tabla 33. Criterios de evaluación de los funcionarios y agentes del Estado en Costa de Marfil

Fuente: Boletín individual de notación, p.3 (La traducción es nuestra)

Según se aclara en dos notas de pie de página, la calificación final corresponde a la media de las notas de las valoraciones detalladas, esto es, la suma de las diez notas dividida por 10. A continuación de este cuadro, otro está reservado a una valoración general en la cual

⁷³ En una emisora de televisión presentada por Bahinchi (2011), se invitó al ministro Gnamien Konan de la Función Pública para informar a la ciudadanía sobre las grandes reformas emprendidas por él en la administración marfileña. Acerca de la uniformidad de los criterios en la evaluación de los funcionarios, contestó aduciendo que le tocaba a cada jefe de administración adaptarlos a las características del trabajo de sus agentes. Pero aun así, nos situamos todavía a un nivel de observación que, en nuestro caso, pasa por alto aspectos concretos e importantes de la acción pedagógica como pueden ser el uso de la lengua meta o la distribución de la palabra. Sólo las personas que interactúan a diario con el profesor en el aula pueden opinar con más objetividad sobre dichas cuestiones.

se describe sucintamente las tareas asignadas al funcionario a lo largo del periodo evaluado y de qué modo las ha cumplido. Esta valoración general justifica la calificación final y en ella queda perfilada la aptitud eventual del funcionario a ocupar un puesto superior o no.

Como máximo, este sistema permite evaluar el comportamiento del profesor fuera del aula por un jefe que realmente sólo lo conoce fuera del aula e incapaz, por consiguiente, de valorar objetivamente, en este caso preciso, sus “conocimientos y aptitudes profesionales”. La utilización de una terminología a veces muy administrativa acentúa además el sentimiento de imprecisión de los elementos valorados y la distancia entre ellos y lo que realmente ocurre en el aula.

Pero no pretendemos con ello que desaparezca esta forma de evaluación de nuestro sistema educativo ya que, al fin y al cabo, tiene una utilidad. Constituye un instrumento de poder, entre otros, en manos del superior jerárquico y, como lo hemos venido destacando, permite evaluar estos comportamientos del docente fuera del aula que influyen también, de una manera u otra, en lo que sucede dentro de la “caja negra” y lo refleja. Proponemos, en cambio, que esta evaluación de tipo muy general se complete con otro modelo susceptible de tener más en cuenta la especificidad y la complejidad del desempeño docente. Es necesario, de hecho, que la evaluación de lo que ocurre fuera del aula se acompañe de una medición del rendimiento del profesor dentro de ella, y quién mejor que los propios alumnos pueden validar en este caso la eficacia de la acción docente.

Cualquiera que tenga cierta experiencia docente sabe muy bien que los juicios de los alumnos sobre sus profesores son a menudo certeros. Y, al margen de la experiencia, no faltan estudios empíricos demostrativos de que las observaciones de los alumnos se diferencian menos de lo que se imagina, de otras en principio más autorizadas. (Juan José Ferrero, 1998) (citado por Blanco, 2009, pp.67-68)

Se trataría por tanto, para usar un término propio del mundo empresarial, de una evaluación 180°, aquella en la que intervienen el jefe y la persona o las personas que dependen del evaluado (Gasalla, Burgué, Ficapal y Rimbau, 2007, p.28).

Este modelo de evaluación, que puede hacerse a través de información cuantitativa y/o cualitativa, es presentado por Jiménez Moreno (2008) como uno de los modelos con mayor historia y utilización en las instituciones de diferentes niveles educativos, y parte del hecho de que los aprendices son una de las mejores fuentes de información del proceso de E/A, así como del cumplimiento de los objetivos académicos por parte del profesor. Supone que los

alumnos, a partir de su experiencia dentro de los procesos educativos y con diversos profesores, son los mejores jueces de la pertinencia de las actividades del profesor dentro del aula (citando a Aleamoni, 1987). Según el susodicho autor, algunas de las ventajas más relevantes de la evaluación basada sobre la opinión de los alumnos son:

- su gran utilidad para el docente y para la institución al retroalimentar el trabajo dentro del aula;
- la consistencia de los juicios de los alumnos a través del tiempo y entre grupos hacia un mismo profesor, lo cual lo hace un modelo confiable;
- la capacidad de los alumnos de ser buenos jueces del docente debido a que han observado el desempeño de diversos profesores a lo largo de su vida estudiantil;
- su capacidad de diferenciar a profesores *carismáticos* de aquéllos que tienen un *buen* desempeño docente;
- la posibilidad, si se utilizan cuestionarios, de tener resultados en poco tiempo sobre el desempeño docente;

A pesar de estas ventajas, prosigue Jiménez Moreno, los alumnos pueden tener limitaciones como jueces, por no ser expertos en la disciplina y no tener por ello la entera capacidad para juzgar metodologías de enseñanza para una disciplina en particular. También se les dificulta tener una visión fuera de su propia experiencia y mostrar un buen nivel de objetividad en sus juicios. De este modo, algunos profesores pueden estar en desventaja en la evaluación al tener grupos con estudiantes desinteresados y la opinión de los alumnos puede verse influida por la dificultad de la asignatura o la misma reputación del docente.

Como se puede ver, este modelo tampoco es perfecto, pero utilizarlo como complementario del actual modelo de evaluación del profesorado marfileño, que tampoco resulta siempre objetivo y riguroso, permite sacar provecho de las ventajas de ambos modelos. En nuestra mente, se trataría de recoger informaciones de primera mano con los alumnos sobre las actuaciones reales de los docentes en las aulas a fin de que dichas informaciones se tuvieran en cuenta por el jefe jerárquico a la hora de valorar en última instancia el trabajo, el comportamiento y el rendimiento de los profesores en los centros escolares.

En este sentido, sería más cómodo que las opiniones de los alumnos se presentaran bajo la forma de informaciones cuantitativas, generalmente más fáciles de manejar e interpretar. Se podría entonces utilizar cuestionarios en papel con una serie de actitudes o conductas expresadas en forma afirmativa y pedir que los alumnos las puntúen sobre una escala de 1 a 5. Es necesario que dichas actitudes o conductas se adecuen a la naturaleza y las características de cada disciplina, ya que la materia que imparte cada profesor requiere de él la realización de actividades particulares en el aula más allá de los denominadores comunes de índole pedagógica o profesional. En el caso concreto de las LE en general y del E/LE en particular, una conducta del profesor a someter forzosamente a la apreciación del alumnado ha de ser el uso de la lengua meta en el aula.

A continuación hacemos una propuesta de indicadores para la evaluación de los profesores de español basada en la idea de que para cualquier profesor de LE, el reto en cada hora de clase consiste en crear las condiciones óptimas, teniendo en cuenta tanto lo afectivo, lo psicológico como lo cognitivo, para que la lengua de aprendizaje se use lo más y lo mejor posible.

EVALUACIÓN DEL PROFESOR DE ESPAÑOL					
(Para cada indicador marca con una cruz la casilla correspondiente a la nota que le quieres poner al profesor.)					
1 = muy poco, 2 = poco, 3 = regular, 4 = bastante, 5 = mucho.					
	1	2	3	4	5
ANTES DE LA CLASE					
El profesor es puntual y asiduo a clase.					
El profesor es limpio y correctamente vestido.					
El profesor llega con materiales para trabajar (libros, tizas, etc.)					
El profesor pasa lista con frecuencia.					
El profesor corrige con nosotros las tareas de casa.					
BALANCE 1	/25				
DURANTE LA CLASE					
La voz del profesor se oye por todos los alumnos.					
El profesor escribe en la pizarra de manera clara y legible.					
El profesor usa el español en clase con frecuencia.					
El profesor nos anima a usar el español en clase.					
El profesor es paciente y explica las lecciones con claridad.					
El profesor se preocupa por que participemos todos en las clases.					
El profesor sabe variar las actividades.					
El profesor fomenta los trabajos en pequeños grupos.					
El profesor hace las clases amenas (canciones, juegos, buen humor).					
BALANCE 2	/45				

DESPUÉS DE LA CLASE				
El profesor nos da tiempo para apuntar la lección del día.				
El profesor echa tareas de casa.				
El profesor corrige los deberes y entrega las notas en un plazo razonable.				
BALANCE 3	/15			
Total obtenido	/85			
Media obtenida	/5			

Tabla 34. Propuesta de indicadores para la evaluación de los profesores de español en Costa de Marfil

En esta propuesta, la media se obtiene dividiendo la suma de los puntos conseguidos por 17, número total de indicadores. Habría luego que sumar todas las medias obtenidas por el profesor en un determinado grupo y dividir el total por el total de los alumnos que hayan participado en la sesión de evaluación para obtener la calificación final del profesor de español en dicho grupo.

El que un mismo profesor sea evaluado por varios grupos ofrece la posibilidad de comparar los resultados obtenidos de un grupo a otro y sacar conclusiones interesantes como, por ejemplo, los cambios o las constantes en la conducta del profesor o las posibles variaciones en las opiniones sobre el mismo docente de alumnos de niveles diferentes. Para nosotros, lo ideal sería que las sesiones de evaluación fueran dirigidas por un miembro de la administración en un periodo previsto a tal efecto y no por el propio profesor para evitar cualquier influencia del evaluado sobre sus evaluadores. También conviene que los cuestionarios sean anónimos para favorecer la sinceridad de la evaluación al minimizar los riesgos de represalias. El cálculo de los totales y de la media podría realizarse en el acto con la colaboración de los alumnos, lo cual permitiría ganar tiempo al reducir el trabajo de análisis de los datos por la jerarquía. La implicación de la administración escolar en un proceso cuya responsabilidad le incumbe en esta propuesta nuestra requiere que este cuestionario sea redactado en la lengua de enseñanza del país, por lo que ofrecemos en el Anexo 13 (p.481) una traducción al francés del mismo.

Finalmente, con tal cuestionario, sabiendo los profesores sobre qué aspectos de su actividad los alumnos se van a pronunciar en el momento de la evaluación, no cabe la menor duda de que se esfuercen más, entre otras cosas, por usar la lengua meta en el aula. Tener en cuenta la opinión de los alumnos en la evaluación de los profesores en Costa de Marfil y otorgarle la suficiente atención sería un gran paso adelante y una innovación susceptible de

aportar mucho a nuestra marcha hacia una educación de mayor calidad y de mejor rendimiento.

Es deseable, sin embargo, que de una evaluación 180° lleguemos un día a una evaluación 360° en la que, además del jefe y de las personas que dependen del evaluado, intervienen también sus colegas del mismo nivel jerárquico (Gasalla *et al.*, 2007, p.28). Entendemos que los pares, y sobre todo si son del mismo campo disciplinario, pueden expresar sobre el trabajo del compañero puntos de vista muy ricos y complementarios de las observaciones del jefe que evalúa el comportamiento del docente fuera del aula y de las percepciones de los alumnos que evalúan el comportamiento del docente dentro del aula. Aunque añadir este tercer modelo tampoco garantizaría una evaluación perfecta dada la extrema complejidad del quehacer docente y la naturaleza humana de los protagonistas, al menos tendría el mérito de completar el cuadro al permitir que tomaran parte en la evaluación del profesor los tres principales grupos en los que se mueve en el mundo escolar y en el cumplimiento diario de su quehacer: la administración, el cuerpo docente y el alumnado.

3.9.3. El aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje

Tratar de la formación inicial y continua, de la investigación de la propia docencia o de la evaluación docente, ha supuesto enfocarse sobre unas exigencias básicas de la profesión docente que, si se les da la importancia que se merecen en los aspectos señalados, pueden desarrollar más las competencias de los profesores y contribuir a aumentar cuantitativa y cualitativamente el flujo de lengua meta en nuestras aulas. No intervienen directamente en las múltiples interacciones que conforman el proceso de E/A dentro del aula, pero su influencia sobre dicho proceso es innegable.

A la hora de hacer propuestas que tocan directamente a las interacciones entre el profesor y los alumnos, sabemos de sobra que no todo depende de ellos en cuanto al uso de la lengua meta en el aula. Eso justifica que el primer punto a desarrollar en el presente apartado sea, como responsabilidad del Estado marfileño, la mejora de las condiciones físicas y materiales de trabajo. Trataremos luego de las actividades en grupo antes de proponer juegos didácticos y actividades de aprendizaje para un proceso en cuyo éxito creemos que desempeña un papel esencial todo aquello que va en contra de la monotonía y del aburrimiento.

3.9.3.1. Mejorar las condiciones físicas y los materiales de aprendizaje

Uno de los problemas más mencionados a lo largo de este trabajo como obstáculo a la buena práctica docente ha sido el de los efectivos pletóricos en nuestras clases. Aquí se halla la mayor causa de la dificultad de organización y aprovechamiento de las actividades en grupos aunque al contrario, a nuestro ver, esta situación debería de justificar también una mayor atención a este tipo de actividades, en la medida en que las interacciones profesor-alumnos dejan a muchos de los aprendices al margen del proceso, privándoles de varias ocasiones de manejo de la lengua meta. Pero lo que pasa es que a la inflación de los efectivos van ligados otros problemas que crean en nuestras aulas las pésimas condiciones de trabajo padecidas hoy por el profesorado y el alumnado: pupitres de mala calidad, aulas sin pasillos para circular, alumnos apretados hasta no poder a veces escribir cómodamente, calor sofocante en las sesiones de la tarde, escasa luminosidad, falta de enchufes, pizarras con huecos o deslizantes, etc.

Mientras que en el mismo país unos pocos centros escolares dichos de excelencia se benefician de las mejores condiciones de trabajo y se cuidan como las niñas de las más altas autoridades educativas, nos suena meramente injusto que la mayoría de los centros educativos se encuentren en situaciones de casi abandono como si los alumnos y los profesores que acuden a estos centros no se merecieran trabajar a gusto. La promoción de la excelencia no consiste en darlo todo a unos pocos y nada a la mayoría, supone crear en todos los centros de educación las mismas condiciones básicas para favorecer el buen desempeño docente, pudiendo luego algunos de ellos tener algo de agradable además de lo fundamentalmente útil e imprescindible.

El peso demasiado importante del sector privado en la educación de los niños marfileños es clara señal de la poca implicación del Estado, y va siendo hora de cambiar de rumbo porque la educación de sus ciudadanos es una de las primeras obligaciones de cualquier Estado. No se puede seguir dejando que la educación sea un negocio a cargo de individuos generalmente más preocupados por sus ganancias personales que por la propia educación. El primer paso hacia la reducción de los efectivos es indudablemente la edificación de más centros públicos, y llegar a efectivos de 40 a 50 alumnos sería ya en sí un esfuerzo encomiable debido entre otros motivos al rápido crecimiento de la población marfileña y a su extrema juventud.

La reducción de los efectivos resolvería de golpe muchos de los problemas enumerados anteriormente. Es necesario además confeccionar muebles sólidos y duraderos para colocarlos y hacer que haya en cada aula cuatro filas de cinco a seis pupitres y tres pasillos para poder circular tanto el profesor como los mismos alumnos. Dos alumnos en cada banco y mesa estarían también más a sus anchas para escribir y moverse, lo cual facilitaría además la formación de los grupos en caso de tener que trabajar en pares o en pequeños grupos. Si en la actualidad puede resultar ilusorio pedir la construcción de laboratorios para sesiones de LE como existen laboratorios equipados para clases de ciencias físicas y ciencia de la vida y de la tierra, que por lo menos se doten nuestras aulas de enchufes para que el profesor de inglés, de español o de alemán que lo desee pueda utilizar un reproductor de disco a fin de trabajar de vez en cuando la comprensión oral con sus alumnos.

Por cierto, queda muchísimo por hacer y camino por recorrer para modernizar nuestros centros escolares e insertarlos definitivamente en el actual mundo de la tecnología a través, por ejemplo, de conexiones permanentes a internet y del uso de pizarras digitales, todo lo cual favorecería sobremanera unas prácticas docentes de calidad en todos los campos disciplinarios en general y particularmente en el de LE si va acompañado de la necesaria formación inicial y permanente. Pero sabemos que hace falta tiempo porque son objetivos que no se alcanzan de la noche a la mañana. Lo que no puede esperar en cambio es la voluntad de llegar hasta allí y esta voluntad es la que queremos ver en nuestros dirigentes. ¿Y cómo se puede ver esta voluntad? Pues haciendo hoy lo que podemos para que el presente, así aprovechado a fondo, nos conduzca un día a lo que queremos y anhelamos.

Para terminar, de entre las obras que podemos realizar hoy destaca la lucha contra la corrupción, el laxismo y la violencia en la escuela. Entendemos, en efecto, que conjuntamente a la mejora de las condiciones materiales, hay que sanear el entorno moral de la educación para que se disipe ya este sentimiento de arar el mar que acaba comiéndose la buena voluntad y el gusto del trabajo bien hecho en buena parte del profesorado. Tienen que desaparecer a toda costa, para el bien de la educación y de la sociedad, prácticas como la venta de notas en los exámenes orales, el absentismo del profesorado, la mala repartición de los profesores por el territorio nacional a cambio de dinero o gracias a relaciones de todo tipo, el reclutamiento paralelo, etc.

Sobre el tema de la violencia escolar la desaparición de la FESCI, o al menos su fuerte debilitamiento desde el cambio político de abril de 2011, constituye un motivo de esperanza

que hay que ir consolidando. Este sindicato estudiantil convertido en milicia al servicio de la izquierda radical ha estado generando la violencia durante más de dos décadas en nuestras universidades y nuestros centros escolares y, para casi todos los profesores y alumnos, su desaparición significa poder trabajar en paz y sin miedo a ser agredidos por sus ideas. Conviene ahora sembrar buenas semillas para no dejar que otras malas hierbas crezcan o prosperen en un campo vacío, es decir suscitar la creación de asociaciones más responsables y ayudar a su buen funcionamiento.

A la luz de todo lo que precede, es de reconocer que en las condiciones actuales es muy grande el mérito de todos los hombres y mujeres que imparten E/LE en nuestras aulas, como lo es también el de los alumnos que aprenden la lengua de Cervantes en Costa de Marfil. Y todavía más cuando a pesar de las contrariedades intentan hacerlo lo mejor que pueden, sacando ventaja de los factores favorables existentes. Los profesores encuestados pertenecen muy bien al sistema educativo estudiado y conocen de sobra sus dificultades, y, sin embargo, más de la mitad de ellos piensa que es posible, en el curso inicial de E/LE, comenzar hablando la lengua meta desde el primer día de clase, confirmando de este modo nuestra hipótesis de partida como ha quedado mencionado anteriormente. A continuación proponemos algunas recetas didácticas y pedagógicas para afrontar mejor este reto y hacer que buena parte del tiempo pasado en clase con los discentes se utilice para manejar la lengua meta.

3.9.3.2. La cuestión de las primeras lecciones

Las primeras lecciones (PL) son un bloque de contenidos que imparte el profesor en el curso inicial de E/LE antes de comenzar a usar el libro de texto. Sirven para dar al alumno unos conocimientos lingüísticos básicos para prepararlo a afrontar actividades más complejas. Aunque existe un consenso tácito sobre los elementos integrantes de esta parte del currículo en Costa de Marfil, su elección/selección está totalmente dejada a la discreción de cada docente, y casi no existen centros en que esta tarea se lleve a cabo en equipo. De este modo, la calidad y la cantidad del contenido difieren no sólo de un centro a otro, sino también, en un mismo centro, de un grupo de alumnos a otro.

Esta disparidad es achacable a la falta total de literatura o documento didáctico que sirva de guía para la impartición de las PL. Tampoco suelen beneficiarse de una atención particular durante la formación inicial del profesorado a pesar de su probada importancia en el

proceso de aprendizaje de los alumnos y su futuro en E/LE. Porque, más allá de la forma, va muy ligada a la cuestión de las PL la del uso de la lengua meta. Como antiguo alumno de la ENS, nos pudimos percatar de que durante la formación inicial de los futuros docentes no se propone nada formal sobre la cuestión. La única referencia importante a las PL se limita a testimonios de alumnos profesionales⁷⁴ que vienen a explicar a los más jóvenes su experiencia en la materia. Tanto que una de las mayores preocupaciones de los profesores principiantes en los primeros momentos de su docencia se resume a dos preguntas: ¿qué enseñar a los alumnos noveles en los primeros días de clase y cómo hacerlo?

El qué plantea el problema de la selección de los conocimientos lingüísticos básicos a enseñar y el cómo el de su programación. La complejidad de la lengua como objeto de aprendizaje, por ser algo tan relacionado con la vida social diaria que no tiene límites tan fáciles de definir como en otras asignaturas escolares, explica que los problemas de selección y organización de los contenidos y su evaluación se planteen aquí con más agudeza y determinen en una proporción respetable el logro de los objetivos. Pero por mucho que la noción de progresión tenga una fuerte connotación estructuralista heredada del método tradicional y parezca, por eso mismo, cuestionada por los actuales enfoques comunicativos (Beaufils-Pouyau, 2003; Leite, 2009), no se puede concebir una enseñanza ni un aprendizaje sin una mínima planificación y organización de la materia a manejar, y mucho menos si de LE se trata.

El ser humano no aprende ni está habituado a aprender de manera caótica o desorganizada. Nuestra mente parece seguir cauces determinados, bien documentados en la tradición escolar o en el análisis de la actividad cognitiva (Sánchez, 2004, p.38). El docente ha de saber ordenar adecuadamente los materiales que ofrece a la clase, tras haberlos seleccionado de manera tal que incluyan lo relevante y dejen de lado lo que es de menor o ninguna importancia para el logro de determinados objetivos. (Sánchez, 2009, p.25)

Pensamos que el contenido de las PL, el modo de organizarlo e impartirlo es un condicionante fundamental de las futuras reacciones de los alumnos respecto a la lengua española y su aprendizaje. La gestión didáctica y pedagógica de las PL permite confirmar o infirmar los presupuestos del alumno sobre la lengua que se prepara a estudiar y fortalecerlo en su rechazo o aceptación de la misma; le brindan los primeros elementos para juzgar tanto al profesor como a la lengua que enseña.

⁷⁴ Son profesores CAP/CM que opositan para ingresar de nuevo en la ENS tras varios años de ejercicio docente para obtener el CAPES y aumentar de grado.

Teniendo en cuenta lo que se ha hecho siempre en este terreno, dos criterios rigen la selección de las PL: el criterio lexical y el criterio gramatical. Una preparación óptima del alumno principiante para afrontar actividades más o menos complejas ha de comprender, según el criterio lexical, el vocabulario relativo al encuentro, el vocabulario relativo al tiempo y el vocabulario relativo al entorno inmediato; y según el criterio gramatical, la lectura o la pronunciación y la escritura o la formación de las palabras.

CRITERIO DE SELECCIÓN	CATEGORÍA	PRIMERAS LECCIONES
I- Criterio lexical	1) Vocabulario relativo al encuentro	- el saludo y la presentación - saludar según los momentos del día - el conocimiento del mundo hispánico
	2) Vocabulario relativo al tiempo	- los días de la semana y los meses del año - la numeración - leer la hora
	3) Vocabulario relativo al entorno inmediato	- las partes del cuerpo humano - los instrumentos de clase y los colores
II- Criterio gramatical	1) Lectura y pronunciación de las palabras	- el alfabeto - la acentuación de las palabras
	2) Escritura y formación de las palabras	- el género de las palabras - la formación del plural - las formas impersonales del verbo - la formación del presente de indicativo

Tabla 35. Selección de las primeras lecciones según los criterios lexical y gramatical

Comentando brevemente estos datos, la parte lexical del cuadro busca dotar al alumno del vocabulario necesario para las interacciones comunicativas en el aula, y la parte gramatical de las primeras herramientas para comprender el funcionamiento del nuevo sistema lingüístico.

En la parte lexical, el vocabulario relativo al encuentro remite a palabras y expresiones usuales que permiten entablar la comunicación con una persona que se encuentra por primera vez. Pero este encuentro es a la vez un encuentro con una persona que habla español (el saludo y la presentación) y un encuentro con la cultura hispánica (el mundo hispánico). El vocabulario relativo al tiempo se refiere a las divisiones secundarias y más habituales del tiempo (año y meses, semana y días, hora y minutos), lo cual se hace forzosamente con el apoyo de las cifras (los cardinales y los ordinales). El vocabulario relativo al entorno inmediato comprende los sujetos en interacción en el aula (las partes del cuerpo humano) que manipulan objetos diversos (los instrumentos de clase) para posibilitar la enseñanza y el aprendizaje del español. Los colores se asocian a estos objetos como primeros elementos diferenciadores e identificadores (ejemplos: un cuaderno verde, un bolígrafo rojo, la pizarra negra, etc.).

En la parte gramatical del cuadro, tanto la lectura y la pronunciación de las palabras como la escritura y la formación de las mismas aportan al alumno algunas reglas elementales necesarias para manipular oralmente y por escrito los componentes del nuevo sistema lingüístico. Aunque estos contenidos parecen enfocarse en las habilidades escritas, no hay ninguna duda que su adquisición por el alumno le permitirá también desarrollar las destrezas orales.

Después de la selección de los elementos de la lengua a integrar en las PL, parte de la solución tocante a la dificultad de la explicación gramatical puede hallarse en la programación o secuenciación de estos elementos. Es preciso que el encadenamiento de los contenidos siga una lógica que permita al alumno principiante ir utilizando los saberes ya adquiridos para construir los nuevos. En una clase de lengua el cuaderno del alumno no puede convertirse en un archivo para almacenar datos que luego caduquen y no sirvan más. De aquí que la selección de la materia lingüística deba regirse por las necesidades comunicativas de los discentes a fin de que de una sesión a otra vayan participando más en las actividades ya que disponen del vocabulario necesario para desenvolverse, proporcionalmente a su nivel, en la LE. Dicho de otra manera, las PL deben seleccionarse según las necesidades comunicativas propias de la vida del aula y ordenarse de tal manera que cada lección proporcione a los discentes el vocabulario mínimo necesario para participar activamente en las futuras clases y actividades.

De los datos objetivos que deberían condicionar u orientar esta programación, nos parece que uno de los más importantes es la ya referida proximidad entre el español y el francés. En una encuesta realizada en 2009 sobre esta cuestión de las PL, 9 de los 14 profesores informantes apuntaron como primera lección que imparten en el curso inicial de E/LE *la pronunciación y la acentuación* (Véase Anexo 6, p.463). Pero no nos parece didáctica ni pedagógicamente acertado proceder de este modo en un curso inicial de E/LE protagonizado por alumnos francófonos. Cuando Fracapane (2008) se pregunta al final de su artículo si “debe ser la didáctica de la fonética española para italófonos la misma que para otros discentes cuya lengua materna no es afín al español”, su respuesta es un “NO” rotundo. Lo mismo podría decirse, con las debidas salvedades, de la didáctica de la fonética española para francófonos, y tanto en el diseño de las actividades como en la organización de los contenidos.

Independientemente de la LM y la LE en contacto, difícilmente llegaría a comprender y a asimilar un contenido gramatical en que se manejan palabras un alumno que empieza el aprendizaje de una nueva lengua sin tener ninguna base lexical. Y al mismo profesor le va a resultar algo fastidioso explicar y ejemplificar tal contenido. La participación de los alumnos en semejante clase puede fácilmente limitarse a la repetición pasiva de letras y palabras que no significan gran cosa para ellos. La gramática sólo sirve para progresar en el aprendizaje cuando el alumno tiene ya cierto conocimiento bruto de la lengua (lexical sobre todo), y le permite entonces comprobar hipótesis, monitorizar y no depender demasiado del profesor-experto en cuanto a la evaluación inmediata de la propia producción.

En una clase de E/LE protagonizado por alumnos francófonos, no faltan contenidos a impartir para dotarlos de un considerable bagaje léxico antes de someterlos a una instrucción formal sobre la pronunciación en sus aspectos segmentales y suprasegmentales. Y el hecho de no tener ninguna información sobre la pronunciación o la acentuación no constituye en este caso un freno al aprendizaje de otros elementos lingüísticos. En los primeros momentos de aprendizaje, y durante cierto tiempo y a pesar de todas las explicaciones gramaticales que tenga, el ejemplo vivo del docente tanto en lo oral como en lo escrito es lo que guía al alumno, porque éste tiende más a imitar que a memorizar reglas. Y por mucho que llegue luego a memorizar estas reglas, en la práctica diaria es donde el discente se va a forjar como usuario de la nueva lengua. El uso oral y escrito frecuente y progresivo de la lengua meta aparece así como un dato irremplazable en su asimilación por el alumno, y no solamente la selección de las PL sino también su programación debe favorecerlo para el profesor y para el

alumno. Una posible programación de los contenidos reflejados en la tabla anterior podría ser la que presentamos a continuación.

PRIMERAS LECCIONES	DURACIÓN ESTIMADA
Lección 0: El saludo y la presentación	1 h
Lección 1: Saludar según los momentos del día	1 h
Lección 2: La numeración	2 h
Lección 3: Los días de la semana y los meses del año	1 h
Lección 4: Leer la hora	1 h
Lección 5: El español en el mundo	2 h
Lección 6: El alfabeto y la pronunciación	1 h
Lección 7: La acentuación de las palabras	1 h
Lección 8: El cuerpo humano	1 h
Lección 9: Los instrumentos de clase y los colores	1 h
Lección 10: El género de las palabras	1 h
Lección 11: La formación del plural	1 h
Lección 12: Las formas impersonales del verbo	1 h
Lección 13: La formación del presente de indicativo	2 h
Duración total	17 horas/6 semanas/1 mes y medio ⁷⁵

Tabla 36. Una programación de las primeras lecciones

Se puede observar, globalmente, que en esta propuesta la gramática no constituye un fin sino que se utiliza como medio para facilitar el uso comunicativo oral y escrito de la lengua por los alumnos. En el momento de abordar el estudio del alfabeto y de la acentuación (Lección 6 y 7) o el de las últimas cuatro lecciones, el alumno posee un léxico bastante variado relacionado con el mundo hispánico (nombres de países y capitales, nombres de personajes ilustres de la vida política española, etc.), el tiempo y las cifras (nombres de días y meses, cardinales y ordinales, etc.), el saludo y la presentación (fórmulas de saludo y de

⁷⁵ Este cálculo es correcto sólo en caso de tener el grupo 3 horas semanales de E/LE.

despedida, de agradecimiento y de cortesía, etc.) y con los elementos de su entorno inmediato (la regla de madera, el lápiz amarillo, la cabeza, los ojos negros, etc.).

Con tal bagaje léxico el alumno puede tomar una parte muy activa en las sesiones con contenidos puramente gramaticales como son el alfabeto y la acentuación, el género y el número de las palabras, la formación del gerundio, del participio o del presente de indicativo. Y porque muchos ejemplos van a venir de él (palabras ya conocidas) y no del profesor para que el discente se contente con repetirlos pasivamente y aburrirse porque todo le parece extraño, tanto las reglas gramaticales en sí como los ejemplos le serán de gran utilidad.

El rol de la gramática consiste en dar al alumno cierta autonomía gracias a la posibilidad que le brinda de poder reflexionar sobre su propia producción y la de sus compañeros. Este rol metalingüístico imprescindible en un aprendizaje formal del E/LE sólo es posible cuando el alumno ha comenzado a manejar la nueva lengua de manera bruta, cuando ya usa, aun sin saber el por qué de tal o cual transformación o inflexión, los artículos, los adjetivos, los sustantivos y los verbos. La gramática se despliega entonces como una luz progresiva para alumbrarle el camino hacia la adquisición del E/LE.

3.9.3.3. La presentación del aula

El E/LE se enseña y se aprende en un espacio físico que se llama el aula o la sala de clase. La repercusión que tiene este recinto en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje es tan grande que hasta podría considerarse el cuarto agente del contrato didáctico después del profesor, del alumno y de la lengua objeto de estudio. Alonso (2007) lo tiene tan claro que vale la pena escuchar lo que ella también dice al respecto:

El ambiente que nos rodea en el desarrollo de una clase tiene una gran repercusión en lo que sucede dentro de ella, es decir, en el aprendizaje. Una habitación incómoda, fría o donde haya demasiado ruido puede provocar una falta de concentración o malestar; el no ver la cara de un compañero u oír al profesor/a con dificultad, una falta de comunicación; el uso exclusivo de la pizarra y el libro como materiales, aburrimiento y desmotivación. (p.18)

Prosiguiendo su propósito, la autora explica que “dentro del aula hay elementos que no se pueden alterar, pero otros muchos sí se pueden cambiar, añadir o eliminar.” En lo que a este estudio respecta, queremos destacar el protagonismo que puede asumir el aula como espacio adaptable para contribuir también a aumentar el flujo de lengua meta en la clase. En

una clase de E/LE el español no sólo se habla y se escucha sino que también se ve y se lee, y, el material lingüístico a disposición del aprendiz lo constituyen entonces todos aquellos textos orales o escritos en L2 con que entra en contacto de un modo u otro (Solsona, 2008).

En un contexto de inmersión en el que una persona aprende el español en un país hispanohablante, si sabe leer, le ayudan en el desarrollo y enriquecimiento de su interlengua todos aquellos textos o mensajes escritos y expuestos en la casa, las calles, los despachos, los comercios, los bancos, las pantallas de tele o de ordenadores, los bares, los autobuses, etc. En realidad, no todo este abundante *input* se convierte en *intake*, es decir no se asimila todo, pero su única presencia contribuye a reforzar un baño lingüístico permanente y constituye seguramente un fuerte estímulo para el subconsciente.

El profesor de E/LE y sus alumnos pueden intentar hacer el aula más expresiva y participativa en el proceso de aprendizaje simulando estas condiciones. Podrían así usar letreros, pósteres o carteles en español, dibujos o símbolos relacionados con el mundo hispano, un refrán o un dicho que se escribe con letras grandes y coloreadas en un rincón de la pizarra o en un papel-cartón que se coloca durante una semana o un mes, etc.

Otra ventaja que se puede sacar de las paredes es su “uso como elemento mnemotécnico, es decir como ayuda para que los alumnos memoricen” un punto de gramática o una conjugación estudiada. Tanto el profesor como los mismos alumnos –y es deseable que sean ellos– podrían entonces confeccionar un tipo de mural en que se pone de relieve algunas reglas gramaticales o verbos que comporten alguna irregularidad especial como son los diptongos (Alonso, 2007, p.19) u otras modificaciones ortográficas importantes ($g \rightarrow j$, $g \rightarrow gu$, $c \rightarrow zc$, $c \rightarrow qu$, etc.). Tales murales se colocarían durante algunos días antes de cambiarse por otros según el desarrollo del programa.

Si estos recursos didácticos cuadran perfectamente con el nivel inicial de E/LE del que tratamos aquí y con la psicología de la mayoría de los alumnos que lo cursan, sobre todo los NPA, el hecho de que las aulas sean compartidas con otros profesores para enseñar asignaturas diferentes aconseja que sean materiales movibles que se coloquen al iniciar la clase y se quiten al concluir para futuros usos. El jefe del grupo u otro alumno designado expresamente podría encargarse de la gestión de estos materiales para así implicar mejor a los aprendices en el proyecto y hacer que se lo apropien.

Como se puede intuir después del camino recorrido hasta aquí, en las condiciones actuales de trabajo en nuestro país, hace falta una buena dosis de motivación, de voluntad y de amor a la profesión docente en general y a la enseñanza del español en particular para afrontar el reto que constituye recurrir a este tipo de soportes didácticos que, aunque puedan distraer a los alumnos, nos parece tener más ventajas que inconvenientes mientras el objetivo sea el aumento del uso del español en el aula en todas las destrezas lingüísticas. Decíamos en su momento que a nuestro parecer una característica importante del buen profesor de LE es la de elaborador de materiales para sus clases. En lo que acabamos de exponer es sin duda unos de los dominios en los que mejor se expresaría este talento; se trata además de materiales que, una vez confeccionados, pueden utilizarse durante varios años y, durante un mismo curso, en diferentes aulas y grupos.

3.9.3.4. Fomentar el trabajo cooperativo

Los resultados de la encuesta han revelado que, por lo menos en lo oral, responder a las preguntas del profesor es la circunstancia en la que los principiantes absolutos más usan el español. Se trata de personas que descubren la lengua por primera vez y no disponen de suficientes recursos lingüísticos para mantener una comunicación efectiva entre pares. Se puede entender entonces la dificultad de este tipo de actividades en el curso inicial de E/LE, y sobre todo entre los NPA, teniendo en cuenta además el problema tantas veces mentado de los efectivos pletóricos.

El aprendizaje cooperativo se materializa en trabajos en grupos o en parejas y, en nuestras aulas con efectivos pletóricos en las cuales la sola interacción con el profesor no permite a todos los alumnos invertirse realmente en todas las actividades de aprendizaje, tendría la posible ventaja de permitir a cada alumno hacer algo con la lengua meta. El rol de control del profesor se vería también favorecido en algo en la medida en que en vez de seguir a cada alumno en particular, hazaña imposible en una clase de más de cincuenta individuos, se interesaría más bien por pequeños grupos.

Cuando el profesor organiza actividades en pequeños grupos ofrece a cada alumno momentos especiales en el desarrollo de la clase para que se empape un poco más de la lengua meta. En el proceso de aprendizaje las actividades en pequeños grupos son complementarias de las actividades con el grupo-clase basadas en las interacciones profesor-alumnos; no pretenden sustituirlas. Su éxito depende por tanto del trabajo previo realizado con el grupo-

clase, pero también de factores como el tamaño de los grupos, el tiempo dedicado a la tarea o el grado de dificultad de la tarea, etc.

En la actual aplicación de la FPC como método de enseñanza del E/LE, dos esquemas de clase son propuestos a los docentes para estudiar los textos: el esquema gramática, en parejas, en grupos (GPG) y el esquema en parejas, en grupos, gramática (PGG). O sea, después de las tareas introductorias, la lectura del profesor y de los alumnos y la identificación del argumento del texto, el esquema GPG propone estudiar una estructura gramatical antes de las actividades en pequeños grupos (Véase Anexo 5, p.462), mientras que el esquema PGG procede al revés. Nosotros preferimos el esquema GPG porque, como también lo ve la señora Doumouya de la Pedagogía⁷⁶, permite que el vocabulario y la gramática enseñada sean utilizados por los alumnos para realizar las actividades en pequeños grupos.

En principio, la cuestión del tamaño sólo se plantea para los trabajos en grupos. En las actividades en parejas cada alumno trabaja con el compañero más cercano y son dos personas en interacción. En los trabajos en grupos, en cambio, pensamos que no se debería haber más de cuatro personas en un mismo grupo para que cada alumno pueda realmente participar en la realización de la tarea. En un grupo numeroso la atención de los aprendices puede fácilmente desviarse del objetivo marcado. Desgraciadamente, con los efectivos actuales, es frecuente encontrar a tres alumnos en un mismo asiento. Ello obliga a muchas personas trabajar a tres durante las actividades en parejas, pero también a que haya grupos de cinco personas en el momento de trabajar en grupos, o hasta seis. No descartamos sin embargo que ciertas actividades puedan muy bien aprovecharse con grupos de más de cuatro personas.

Por culpa de la disposición de los pupitres, la misma formación de los grupos suele generar pérdida de tiempo en el desarrollo de la clase. Pero los 17 minutos previstos para el trabajo cooperativo (7 minutos de trabajo en parejas y 10 de trabajo en grupos) pueden ser suficientes si el profesor llega a crear cierto automatismo en los alumnos a la hora de formar las parejas y, sobre todo, los grupos, y hacerlo de tal manera que eso no ocasione muchos trastornos en la configuración del aula. Es necesario por ello hablarlo con el grupo desde los

⁷⁶ En su correo electrónico del viernes 23 de septiembre de 2011. El esquema GPG, sugerido en los primeros momentos de la aplicación de la FPC, parece hoy definitivamente abandonado. Además de la señora Doumouya de la Pedagogía, el señor Camara de la ENS y un profesor en activo en el Liceo Moderno de Kononfla, el señor Loa N'gbé, nos confirmaron también que el esquema actualmente en vigor en las aulas marfileñas de E/LE es el GPG.

primeros momentos del curso e ir concienciando y ejercitando a los alumnos. Otra estrategia para asegurar que el tiempo sirva realmente a la realización de las actividades sería, cuando lo requiere el formato de las tareas, traerlas listas para realizar en materiales fungibles como hojas de papel que el profesor no haría más que repartir entre las parejas o los grupos con consignas muy claras en español o en francés si así lo exige la relativa complejidad de la actividad. Serían entonces una hoja de papel por pareja pero dos por grupo de cuatro para evitar, en este caso preciso, que unas personas se sientan menos implicadas al no estar en contacto directo con el ejercicio a resolver.

Si las consignas son claras y fácilmente entendibles o la actividad bien adaptada al nivel de los alumnos y en relación con el trabajo previo realizado en clase, entonces el trabajo cooperativo puede comenzar y terminar en el tiempo y, lo más importante, los alumnos pueden beneficiarse de ello en su progresiva asimilación del E/LE. Lo que merece valorarse en estas actividades es que cada alumno maneje la lengua meta en compañía con otros, que planteen juntos hipótesis y las intenten resolver entre todos. Por eso también es aconsejable que este tipo de actividades deje de ser estrechamente ligadas al estudio de textos y a la aplicación del esquema de clase. El profesor puede acudir a los pequeños grupos para llevar a cabo ejercicios periódicos de aplicación o de integración en el marco de un repaso general o de una sesión de refuerzo por ejemplo. Son muy ideales además para desarrollar juegos didácticos en el aula o fuera de ella.

3.9.3.5. Usar juegos y soportes didácticos

Los juegos y los soportes didácticos permiten sacar partido de dos elementos importantes en todo aprendizaje: el espíritu lúdico y la vista como medio esencial de conexión con el mundo exterior. En el curso inicial de E/LE como de cualquier LE, el juego tiene la doble virtud de distender el ambiente y de hacer aprender la lengua meta a través de actividades poco clásicas que rompen la monotonía establecida por el estudio de textos y por la resolución de ejercicios de tipo tradicional. En cuanto al uso de soportes didácticos, se justifica por el hecho de que “el aprendizaje entra [también] por la vista” (Jack, 2004), aunque la lengua parece poner más a contribución el habla y el oído. Sabemos, no obstante, que participan en toda situación de comunicación un elenco de movimientos manuales o faciales que facilitan la producción y la recepción del mensaje, así como la captación visual directa de

las realidades referidas o descritas por el interlocutor. Y si la vista participa de esta manera en el uso social diario de la lengua, entonces puede participar también en su aprendizaje.

3.9.3.5.1. El uso de juegos didácticos

Sabemos por experiencia que los juegos didácticos son casi ausentes en las aulas marfileñas de E/LE o simplemente convertidos en “actividades ocasionales, entendidas como propuestas de pasatiempo, “florituras” o relleno” (Abril, 2003, p.17). Algunos profesores se atreven a veces a enseñar una o dos canciones a sus alumnos durante el curso, pero otros ni dan este paso. Y para quienes lo hacen, la falta de variación es impactante. Cantar suele ser la única actividad lúdica propuesta a nuestros alumnos principiantes y, si les gusta mucho, otros tipos de juegos también pueden agradales.

Por cierto, como lo subraya Savater (1997) (citado por Abril, 2003), “la mayoría de las cosas que la escuela debe enseñar no pueden aprenderse jugando” (p.13); las pocas que lo pueden hay que aprovecharlas por tanto y de una manera sistemática. Antes de proponer actividades concretas para realizar en el aula con objetivo lúdico y pedagógico, respondamos con Baretta (2006) a las preguntas siguientes:

- *¿Cómo usar los juegos didácticos?*

Los juegos deben estar de acuerdo con la práctica pedagógica del profesor e incluidos dentro del plan de clase de manera a proporcionar una mayor interacción entre los contenidos y el aprendizaje. Un uso aleatorio o excesivo puede tornarlos improductivos. Para que el juego sea pedagógicamente productivo, es necesario tener muy claro los objetivos a alcanzar e inserirlos en el momento adecuado del proceso de E/A.

- *¿Cuándo usar los juegos didácticos?*

Los juegos no han de seleccionarse ni aplicarse como forma de ocupar el tiempo o como improvisación cuando la clase ha cambiado de rumbo y no se sabe qué hacer. Ofrecen innúmeras opciones de utilización y pueden usarse en distintos momentos de la clase: para introducir un asunto, para fijar y practicar los contenidos después de una explicación o para hacer una revisión. Así que no tienen por qué situarse siempre en los últimos minutos de la clase y pueden, incluso, ser el punto central de una clase.

- *¿Por qué usar los juegos didácticos?*
- Los juegos didácticos son excelentes alternativas a los métodos tradicionales, porque permiten trabajar diferentes habilidades de los alumnos, conjugando enseñanza y diversión.
- El uso de juegos en clase suele motivar a los alumnos y disminuir la ansiedad en la medida en que, en esas actividades, es posible reducir la importancia de los errores y entenderlos como parte del proceso de aprendizaje.
- En la enseñanza de una LE los juegos adquieren importancia significativa, una vez que actúan como un canal de comunicación directa y espontánea entre los alumnos, permitiéndoles desarrollar estrategias comunicativas.
- El juego es una situación real de comunicación en la cual los alumnos, sin percibirlo, ponen en práctica sus habilidades comunicativas, muchas veces, de manera más natural y eficaz que en una clase de conversación.
- Los juegos pueden acercar al profesor a las particularidades y necesidades de sus alumnos, porque crean un ambiente ameno, donde los alumnos se expresan más libremente y sin las inhibiciones comunes a la comunicación en una LE.
- *¿Con quién usar los juegos didácticos?*

No hay límite de edad para utilizar el juego como recurso pedagógico, porque lo lúdico acompaña al ser humano a lo largo de toda su vida. Por lo tanto, los juegos pueden usarse en todos los niveles de enseñanza y para todas las edades. Basta con adecuar la actividad a la etapa de desarrollo del aprendiz, de modo que él pueda sentirse motivado por el desafío y con condiciones cognitivas de superarlo.

Por su parte, Guastalegnanne (2009, pp.4-5) resalta algunas desventajas de usar juegos en clase y propone soluciones aplicables para aliviarlas. Por ejemplo, si la presión de ganar es demasiado estresante o si hay alumnos demasiado competitivos en un grupo, hacer algunos juegos sin puntaje, cambiar las parejas o los equipos para que los alumnos no sientan demasiada presión por ganar o hacer ganar a su equipo; si algunos alumnos ven el juego como una pérdida de tiempo, hacer los objetivos explícitos para que sepan que el juego es parte integral del proceso de aprendizaje y no sólo un momento de relajarse y divertirse; etc.

Hoy no es difícil encontrar juegos didácticos para trabajar todas las destrezas en una clase de E/LE. Además de libros o revistas especializadas, el internet es de lejos el lugar más

privilegiado actualmente para conseguir un juego adaptado a los objetivos perseguidos y al grupo de alumnos que se atiende. Nos contentaremos por eso con recoger aquí unas cuantas actividades lúdicas realizables en el curso inicial de E/LE en Costa de Marfil. La preparación de los juegos puede suponer mucho trabajo por parte del docente, pero aquí también es interesante saber que cada material elaborado puede servir durante varios años. Las vacaciones son el momento ideal para elaborar por adelantado estos tipos de materiales, lejos de las actividades diarias de tipo administrativo o pedagógico.

JUEGO 1: *Lluvia de palabras*

OBJETIVO:	Escuchar y comprender una grabación.
DESTREZA:	Comprensión oral.
DURACIÓN:	5 a 10 minutos.
MATERIAL:	Lápiz, papel y reproductor de disco.
DESARROLLO:	Realizable individualmente o en pequeños grupos: los alumnos apuntan palabras o expresiones captadas mientras escuchan una grabación adaptada a su nivel. La persona o el grupo con mayor número de anotaciones es ganador del juego y su recompensa puede ser dictar sus palabras y/o expresiones al grupo entero para copiarlas.

JUEGO 2: *Bailar cantando*

OBJETIVO:	Trabajar la pronunciación.
DESTREZA:	Expresión oral.
DURACIÓN:	15 a 20 minutos
MATERIAL:	Una canción previamente enseñada.
DESARROLLO:	En grupos de cuatro a seis alumnos. Después de enseñar una canción al grupo, el profesor hace formar varios grupos. Cada grupo tiene que elaborar una coreografía a partir de la canción y representar delante de todos. Practicamos esta actividad cuando docente en el Liceo Moderno de Sassandra, y podemos asegurar que los alumnos participan con entusiasmo y muestran mucha creatividad.

JUEGO 3: *Trabalenguas*

OBJETIVO:	Trabajar la pronunciación de unos sonidos concretos.
DESTREZA:	Expresión oral.
DURACIÓN:	10 a 15 minutos.
MATERIAL:	El trabalenguas bien escrito en la pizarra o en papelitos.
DESARROLLO:	Individualmente. El profesor propone un trabalenguas y uno tras otro los alumnos lo realizan, lentamente primero y luego rápidamente. <i>Ejemplo: ¿Cómo quieres que te quiera si quien quiero que me quiera no me quiere como quiero que me quiera?</i> ⁷⁷ Se van sentando los alumnos que acierten. Quienes no acierten se quedan de pie para intentarlo otra vez.

JUEGO 4: *El teléfono*

OBJETIVO:	Escuchar una palabra o una frase e intentar transmitirla fielmente.
DESTREZA:	Comprensión y expresión oral.
DURACIÓN:	10 a 15 minutos.
MATERIAL:	Una palabra o una frase.
DESARROLLO:	Con el grupo-clase. El profesor dice una palabra o una frase al oído del primer alumno de la fila; éste lo repite al oído de su compañero y así hasta el último alumno que se levanta luego para decir a la clase la palabra que ha escuchado. El juego puede realizarse de manera a poner en competición todas las filas del aula.

JUEGO 5: *El alfabeto reducido* (Bénavou, 2010)

OBJETIVO:	Explorar la lengua meta y producir textos originales.
DESTREZA:	Expresión escrita.
DURACIÓN:	10 a 15 minutos.
MATERIAL:	Lápiz y papel.
DESARROLLO:	En pequeños grupos. Se trata de poner límites en el uso del alfabeto para impulsar al alumno a explorar la lengua meta y producir un texto que nunca hubiera podido crear si dispusiese de todas las letras. En el curso inicial una o dos frases serían suficientes. Las mejores frases deberán figurar en el cuaderno de todos los alumnos. <i>Ejemplo: Construye dos frases sin utilizar las letras a y l.</i>

⁷⁷ <http://trabalenguas.chiquipedia.com/-trabalenguas-4.html> (26 de septiembre de 2011). Además de trabajar el sonido *r*, este trabalenguas podría servir también para confrontar el presente de indicativo y el presente de subjuntivo.

JUEGO 6: *Me duele* (Baretta, 2006)

OBJETIVO:	Repasar el vocabulario relativo al cuerpo humano.
DESTREZA:	Expresión oral.
DURACIÓN:	10 a 15 minutos.
MATERIAL:	Cartas con el dibujo y el nombre de las partes del cuerpo a trabajar.
DESARROLLO:	En grupos de seis a ocho. Los grupos se separan en dos equipos y se reparten las cartas entre los participantes. Cada equipo elige un participante para jugar el turno y el jugador que empieza pregunta a su adversario: “- ¿Qué te duele?”. El otro participante elige una de sus cartas y contesta, por ejemplo: “- A mí me duele la mano”. El alumno que hizo la pregunta puede aceptar la respuesta o dudar. Luego se muestra la carta en cuestión. Si el jugador dijo la verdad, conserva su carta y conquista la del adversario, pero si dijo una mentira, entrega su carta al oponente. Los turnos se repiten hasta que todos los participantes hayan jugado por lo menos una vez.

JUEGO 7: *En el zoo* (Baretta, 2006)

OBJETIVO:	Repasar el vocabulario relativo al mundo animal.
DESTREZA:	Comprensión lectora.
DURACIÓN:	10 a 15 minutos.
MATERIAL:	Tablero con dibujos o fotos de animales y pequeñas fichas con el nombre de los animales que aparecen en el tablero.
DESARROLLO:	En grupos de seis a ocho. Los grupos se separan en dos equipos. Se colocan las fichas con el nombre de los animales en una bolsa. Cada equipo elige un participante para jugar el turno. Cada participante elegido debe coger 3 fichas del saco e intentar encontrar la pareja de ellas en el tablero. El primero que encuentre las 3 parejas sumará 1 punto a su equipo. Los turnos se repiten hasta que todos los participantes hayan jugado por lo menos una vez. Gana el equipo que más puntos sume.

JUEGO 8: *¡Ojo!*

OBJETIVO:	Repasar los colores ejercitando la atención.
DESTREZA:	Comprensión lectora.
DURACIÓN:	10 a 15 minutos.
MATERIAL:	Un tablero como éste:

blanco	verde	amarillo	negro	azul
verde	amarillo	naranja	rojo	verde
azul	rojo	verde	blanco	negro
rojo	naranja	negro	naranja	rojo
negro	azul	blanco	azul	amarillo

DESARROLLO: El profesor reparte este tipo de tablero entre los alumnos y les explica cómo funciona el juego. Hay dos posibilidades. O tienen que decir los colores que ven sin hacer caso de las letras, o tienen que leer lo escrito ignorando el color de las letras.

JUEGO 9: *Crucigramas, cruzadas o sopas de letras*

OBJETIVO: Repasar el vocabulario aprendido.

DESTREZA: Comprensión lectora.

DURACIÓN: 10 a 15 minutos.

MATERIAL: Papeles con el juego o los juegos a realizar.

DESARROLLO: Individualmente o en parejas. El profesor reparte los papeles entre los alumnos y comunica la consigna de trabajo. Los ganadores serán los primeros alumnos en terminar, pero se puede dejar que los otros continúen si lo permite el tiempo antes de corregir entre todos.

JUEGO 10: *Buscapalabras*

OBJETIVO: Aprender a manejar el diccionario.

DESTREZA: Comprensión oral y comprensión lectora.

DURACIÓN: 10 a 15 minutos.

MATERIAL: Diccionarios bilingües o monolingües.

DESARROLLO: Individualmente. Los concursantes tienen los diccionarios cerrados. Al escuchar la palabra pronunciada por el profesor, se ponen todos a buscar. El primer alumno que encuentre la palabra la lee en voz alta con su significado en español o en francés según el caso. El número de concursantes dependerá del número de diccionarios disponibles. Los perdederos pasan los diccionarios a otros alumnos para el siguiente turno.

JUEGO 11: *Concurso periódico de lectura, poesía y canción*

OBJETIVO: Trabajar la pronunciación en sus aspectos segmentales y suprasegmentales.

DESTREZA: Comprensión lectora y/o expresión oral.

DURACIÓN: 15 a 20 minutos.

MATERIAL: Texto, poema o canción previamente trabajada.

DESARROLLO: Individualmente. El profesor elige un número determinado de alumnos según el orden alfabético de los nombres o cualquier otro criterio, o deja que los concursantes se declaren libremente. Si es una poesía o una canción, cada concursante puede subir a la tarima para representar. Le tocará al grupo-clase valorar las prestaciones y elegir al ganador.

JUEGO 12: *Cumpleaños feliz*

OBJETIVO:	Hacer que cada alumno se sienta querido y miembro de una familia E/LE.
DESTREZA:	Expresión oral.
DURACIÓN:	3 a 5 minutos.
MATERIAL:	Buen humor y voces generosas.
DESARROLLO:	

Más que un juego es una técnica de animación que consiste en cantar el cumpleaños feliz a todos los alumnos que cumplan los días de clase. Al final de la sesión del día, el profesor llama a la tarima al alumno o a los alumnos concernidos y el resto de la clase les felicita cantando en coro un alegre cumpleaños feliz. Se puede incluir a quienes cumplieron el día anterior y a quienes cumplirán el día siguiente si no hay clase de español.

JUEGO 13: *Dictado en imágenes* (Foz, Martínez y Requena, 2009, p.15)

OBJETIVO:	Repaso del vocabulario aprendido.
DESTREZA:	Comprensión oral y expresión escrita.
DURACIÓN:	10 a 15 minutos.
MATERIAL:	Lápiz, papel y fichas con las imágenes.
DESARROLLO:	

Individualmente. Se trata de hacer un simple dictado, pero con la variante de que el profesor va a utilizar unas fichas y los alumnos deberán escribir el nombre del objeto que representa. El profesor será quien se encargue de ir enseñando las fichas. Al final, las palabras se corregirán en la pizarra. El mismo juego podría realizarse oralmente y ver entonces quién de los alumnos dice el primero el nombre del objeto enseñado por el profesor.

JUEGO 14: *En busca del intérprete ideal*

OBJETIVO:	Traducción inversa (L1>L2).
DESTREZA:	Expresión oral.
DURACIÓN:	5 a 10 minutos
MATERIAL:	Frases preparadas por el profesor
DESARROLLO:	

Individualmente. El profesor dice una frase en francés y los alumnos se proponen para traducirla al español. Después de cada intento el grupo valora la respuesta de su compañero. El siguiente intérprete ha de elegirse forzosamente entre los alumnos no satisfechos de la respuesta. Si todo el grupo parece satisfecho de una traducción incorrecta, el profesor indica donde se halla el fallo para reanudar el juego hasta encontrar la mejor traducción.

Juego 15: Mímicas

OBJETIVO:	Repasar el presente de imperativo.
DESTREZA:	Compresión lectora.
DURACIÓN:	10 a 15 minutos.
MATERIAL:	Fichas en una bolsa con órdenes sencillas a cumplir.
DESARROLLO:	Pueden ser órdenes como, por ejemplo, “ <i>Abre la boca y saca la lengua.</i> ”, “ <i>Ponte de rodillas</i> ”, “ <i>Baila cantando.</i> ”, “ <i>Tráeme un bolígrafo rojo</i> ”. El juego se realiza en parejas. Los alumnos suben de dos en dos a la tarima o se quedan de pie en su sitio y cogen sendas fichas. El primero en coger lee la orden que le ha tocado y el otro la cumple y se cambian los roles. El alumno que no acierte se queda en la tarima para sujetar la bolsa de fichas hasta que lo reemplace otro. Sólo las cartas con las consignas no acertadas vuelven de nuevo a la bolsa. Y así sucesivamente hasta acabar con todas las cartas.

3.9.3.5.2. El uso de soportes didácticos

Usados convenientemente, los soportes didácticos pueden ser una respuesta eficaz a la tentación de la LM propia de una enseñanza y un aprendizaje en contexto de LE. Ya en el siglo XIX, con Pestalozzi y demás promotores del método natural, basar las lecciones en “objetos” era una técnica para reducir al máximo la intervención de la L1 en el proceso discente, al propiciar que el alumno asocie directamente las palabras con sus significados en la lengua meta.

Por ejemplo, la quinta lección en nuestra propuesta de programación de las PL versa sobre el descubrimiento del mundo hispánico. El objetivo de esta lección es mostrar a los nuevos estudiantes de E/LE la extensión del español en el mundo: el número de países que lo hablan como LM, la situación geográfica de dichos países, sus capitales, las Comunidades Autónomas de España, sus capitales y, en general, ciertas informaciones sobre la actualidad de este país europeo que representa la cuna de la nueva lengua que están estudiando. Por sus contenidos, esta lección es una de las que más LM genera en su desarrollo, y, muchos profesores eligen impartirlo meramente en francés, entre otros motivos por no disponer en general de ningún soporte didáctico.

Convencidos de que además de los objetivos informativos esta lección es también una oportunidad para enriquecer el vocabulario de los alumnos y acercarlos a la lengua meta a través de la geografía y la historia, entre las soluciones que habíamos encontrado nosotros

para impartirla también en español buen parte del tiempo, había la confección de dos grandes mapas: una de España y otra de América Latina. En cada mapa los nombres de los países venían marcados en letras grandes con un rotulador, lo cual favorecía, además, una mayor participación de los alumnos en la clase. Al empezar la sesión, colgábamos el mapa en el centro de la pizarra, reservando una parte de la misma para escribir frases cortas en la lengua meta que los alumnos recogían en sus cuadernos.

En el curso inicial de E/LE, el profesor preocupado por el uso de la lengua meta no puede prescindir de los soportes didácticos ni escatimar esfuerzos para confeccionarlos o solicitar la ayuda de alguien que sepa dibujar. Tanto que en nuestra opinión, a no ser que sea material o pedagógicamente imposible o irrelevante, ninguna lección en el primer nivel de estudio debería prepararse ni impartirse sin soporte didáctico, y mucho menos si se trata de las PL. La progresión que hemos propuesto no podría favorecer al máximo el uso de la lengua meta sin el precioso apoyo de dibujos, tableros, cartas, mapas, fotos, pósteres u objetos reales. Harina del mismo costal va a ser la calidad de animador del profesor para manejar dichos materiales, insiriéndolos con fluidez en el proceso de E/A. La siguiente tabla completa por tanto la anterior para apoyar la consecución del objetivo marcado de un progresivo aumento de la lengua meta en los ejes de la recepción y de la producción lingüística.

PRIMERAS LECCIONES	SOPORTES DIDÁCTICOS UTILIZABLES
L.0: El saludo y la presentación	Una tarjeta de presentación con informaciones como nombre, centro escolar, clase, ciudad.
L.1: Saludar según los momentos del día	Un dibujo en que aparezca el sol y la luna como símbolos del día y de la noche.
L.2: La numeración	Cartas con los números y sus nombres abajo.
L.3: Los días de la semana y los meses del año	Gran calendario de papel del año en curso. Y dos veces mejor si viene en español.
L.4: Leer la hora	Un reloj grande, real o de papel.
L.5: El español en el mundo	Mapas de España y de América Latina y, si puede ser, una imagen de la familia real.
L.6: El alfabeto y la pronunciación	Un abecedario grande de cartulina con las letras y su pronunciación al lado.

L.7: La acentuación de las palabras	Un pito, para presentar el acento gráfico como señal de fuera de juego en una palabra que se desvía de la regla de acentuación.
L.8: El cuerpo humano	Una imagen o un dibujo del cuerpo humano.
L.9: Los instrumentos de clase y los colores	Los mismos instrumentos de clase.
L.10: El género de las palabras	No hay propuesta. Se puede prescindir de soportes didácticos.
L.11: La formación del plural	
L.12: Las formas impersonales del verbo	
L.13: La formación del presente de indicativo	

Tabla 37. Propuesta de soportes didácticos para las primeras lecciones

Si bien pueden causar un poco de distracción al ser demasiado insólitos sobre todo cuando son objetos reales, la ventaja de usar los soportes didácticos supera de muy lejos su inconveniente. Más que los materiales en sí, si son bien elaborados, visibles y legibles, una explotación pedagógica poco acertada por parte del docente es la que podría perjudicar el aprendizaje. Así que elaborados y manejados con esmero, los soportes didácticos, además de desempeñar el papel de apoyo visual al aprendizaje de la lengua meta, permiten también:

- *ahorrar tiempo*, porque evitan al profesor escribir en la pizarra aquello que viene ya en el soporte y salvan explicaciones largas y complejas en español;
- *hacer la clase amena y menos teórica*, porque aportan a la clase una nota particular, colores y formas que pueden gustar a la vez que ponen a los alumnos en contacto directo con la realidad.
- *captar la atención de los alumnos y despertar su interés*, al solicitar una intervención más activa de la vista en el aprendizaje y mostrar a los alumnos, de un modo u otro, la dedicación del profesor a su profesión y su amor a la lengua que enseña.
- *favorecer una mayor participación de los alumnos*, porque los soportes hacen que el profesor hable menos de lo que habría sido si no hubiera ningún material de apoyo, lo cual deja a los alumnos más protagonismo ya que, lo que el profesor debía decir para ellos repetirlo, por ejemplo, los alumnos lo pueden leer directamente y sentirse más autónomos.

- *ayudar a la memorización del vocabulario*, porque los soportes, si son objetos reales poco habituales del aula y del mundo escolar en general, es posible que creen un impacto tan fuerte entre el alumnado que ello redunde en una mejor memorización del vocabulario enseñado.

Terminadas las PL, varios textos en el *Horizontes Espagnol 4^e* son también ideales para estudiar con materiales de apoyo, sean dibujos u objetos reales. Es el caso de textos como *De compras* (p.40) y *La cena* (p.42) (Véase Anexo 14, p.478).

En el curso inicial de E/LE, un soporte didáctico no es una exquisitez, es una necesidad y, por mucho trabajo que suponga por parte del profesor, el tiempo, la energía y el dinero invertidos en su elaboración salen siempre bien recompensados a nivel de la satisfacción personal después de una clase animada y participativa. Evidentemente, hace falta un verdadero amor a la profesión docente, al E/LE y a los mismos alumnos para consentir tal esfuerzo. Tenemos claro que la elaboración y la utilización de soportes didácticos para potenciar el uso de la lengua meta en clase es lo que, a nivel de la pura práctica docente, distingue a los profesores con vocación de aquéllos que no la tienen. Y hablamos de vocación casi en el sentido religioso del término.

3.9.3.6. Propuestas para fomentar la variación de las actividades

Una clase de E/LE es un encadenamiento de actividades orales o escritas, cortas o largas, simples o complejas, individuales o grupales, con objetivos distintos y complementarios dentro de un objetivo global, y que marcan el ritmo del proceso de E/A durante algo menos de una hora. Las actividades introducen, conducen y concluyen la clase. Ocupan por ello un lugar central en la práctica docente y, de entre las precauciones que se han de tomar en su elaboración o selección, la variación no es la menos relevante. Es un potente antídoto contra la desmotivación. Las actividades deben también adaptarse a los intereses de los alumnos y permitir, de vez en cuando, que den rienda suelta a su creatividad e imaginación, dos facultades poco valoradas en nuestras aulas de LE (Abril, 2003; Rodari, 2008). Se trata con estos requisitos de mantener vivo el interés del aprendiz por la lengua meta, asegurando que su total inversión en la realización de las actividades desemboque sobre un aprendizaje efectivo del español.

En la enseñanza del E/LE en Costa de Marfil, al menos en teoría, la obligatoriedad del esquema de clase deja poco margen de libertad a los profesores para crear actividades. La siguiente aclaración de la señora Doumouya de la Pedagogía es más que contundente al respecto⁷⁸:

El esquema es obligatorio. El docente no puede crear cualquier esquema, debe respetar rigurosamente las actividades de las diferentes rúbricas. Sin embargo, puede enriquecer al nivel de las preguntas para aclarar la comprensión. Debe trabajar textos de la progresión nacional. Se recomienda elegir textos sugeridos por el programa nacional. Eso cuando se trata del estudio de los textos en el aula. Lo que los docentes tienen la libertad de hacer es la elección de los textos de las tareas en clase y durante los exámenes finales. Para hacer las clases dinámicas deben variar las actividades.

Queda nítidamente reflejada en estas palabras la hegemonía del libro de texto en la enseñanza del español en Costa de Marfil. Pensamos, sin embargo, que en la práctica diaria el profesor de E/LE puede y debe aportar a sus clases más que ligeras adaptaciones de actividades o reformulaciones de preguntas dentro de los límites “inviolables” del esquema de clase y del libro de texto porque, como advierte Moreno,

“Abandonarse en exclusiva al libro de texto es un exceso de confianza que luego lo paga nuestra profesionalidad horadada por la más excelsa de las rutinas y del abatimiento pedagógico.” (citado por Abril, 2003, p.23)

Pero no proponemos con esto que el profesor de español esté libre de crear otros esquemas de clase a su antojo, sólo que pueda moverse también fuera del esquema y proponer a sus alumnos actividades realizables individualmente, en parejas o en grupos. Nos avalan en ello una serie de evidencias de las cuales retenemos sólo tres. Primero, todas las sesiones del año académico no pueden girar en torno al estudio de textos siguiendo el mismo esquema; sería un desastre pedagógico. Segundo, no se puede, razonablemente, pasar de un texto a otro sin evaluar lo ya trabajado; y no es cuestión forzosamente de echar notas a los alumnos. En tercer y último lugar, los ocho textos sugeridos por la progresión nacional o la UP local se estudian en menos tiempo de lo que se dispone durante el curso.

Si consideramos, por ejemplo, que de los 9 meses oficiales que dura el curso sólo 6 sirven efectivamente para trabajar en el aula, quitando las vacaciones escolares y los días festivos, son 72 horas lectivas, o sea 3 horas semanales que corresponden aproximadamente a

⁷⁸ En su correo electrónico del miércoles 28 de septiembre de 2011.

12 horas mensuales por 6. Calculando luego que un texto se estudia en 4 horas como máximo al dividirlo en dos partes repartidas entre cuatro sesiones de 1 hora cada una, los 8 textos de la progresión se estudian en 32 horas, esto es, el 44,45% del periodo lectivo o algo menos de 3 meses de clases. Los 55,55% restantes equivalen a 40 horas a ocupar. Considerando aun que de esta cantidad de horas algunas se pierdan por motivos de huelga o enfermedad o se gasten en tareas administrativas, etc., hay tiempo para realizar en clase, además de juegos, otros tipos de actividades en relación con los temas estudiados⁷⁹.

Existen en nuestras aulas de E/LE actividades de larga tradición: verdadero a falso, relacionar elementos de dos columnas, rellenar huecos, recomponer frases, preguntas con respuesta múltiple, etc. Proponemos primero, como suele ser el caso, que tales actividades no sean únicamente reservadas para los exámenes y que se puedan realizar también en sesiones de refuerzo o repaso. Pero que también nuevas actividades tengan cabida en la enseñanza y el aprendizaje del español en Costa de Marfil, atendiendo tanto a las habilidades orales como a las escritas. En este sentido proponemos a continuación, después de breves consideraciones teóricas, actividades susceptibles de constituir alternativas interesantes en el curso inicial de E/LE, aunque se podrían muy bien adaptar para niveles superiores.

3.9.3.6.1. Actividades de comprensión y expresión oral

Como tan claro lo deja González (2007, p.146), y como lo han confirmado nuestros resultados en ciertos aspectos, las destrezas de interacción oral (comprensión y expresión oral) son unas de las habilidades que presentan mayor dificultad a los estudiantes principiantes de una LE, especialmente debido a su escasa competencia lingüística. Paradójicamente, prosigue, son unas de las destrezas más importantes si partimos del objetivo principal de que el estudiante se convierta en un usuario activo de la lengua meta. La misma progresión natural de las habilidades, observan a su vez Abad y Toledo (2006, p.143), se da con la comprensión oral, primero, la producción oral, después, y luego, más o menos paralelamente, la comprensión lectora y la producción escrita.

El primer paso a dar en el curso inicial de E/LE debe ser entonces exponer a los nuevos alumnos al español para ejercitar la habilidad de escucha (Bestard, 1994; Arthaud, SF), despertar su curiosidad, darles ganas de imitar el ejemplo. De hecho, un alumno inicial

⁷⁹ Este análisis sólo es aplicable a las clases APA ya que, como lo hemos señalado anteriormente, en las clases NPA son 1 o 2 horas semanales de E/LE según los centros (Testimonios de profesores encuestadores).

difícilmente va a utilizar habilidades productivas en el incipiente desarrollo de la lengua meta; su esfuerzo tendrá que direccionarse primero a la comprensión oral y escrita, y luego, en etapas lo más básicas posible, a la producción oral y escrita (Abad y Toledo, 2006, p.143). En el contexto marfileño, sin embargo, el hecho de partir del francés como L1 autoriza que no se retarde nada la incorporación de las actividades productivas ya que, matizando los mismos autores, “el desafío de aprender una lengua en todas sus dimensiones es lo más motivador para el alumno.”

Para empezar, sería interesante, por ejemplo, para los niveles iniciales de estudio, que la progresión nacional propusiera a los profesores aprender al menos una canción y un poema a los alumnos. Eso permite trabajar la pronunciación de un modo placentero y divertido. Personalmente, hallamos algo deplorable que después de un año de E/LE un alumno no sepa ninguna canción y ningún poema⁸⁰ en español. Otra actividad a fomentar en este nivel de aprendizaje es el dictado, que podría ser de vez en cuando después de estudiar un texto y versar sobre un fragmento del mismo o sobre otro texto que presente relativamente el mismo nivel de dificultad. De las “10 buenas razones” que justifican el uso de esta actividad en el aula según Davis (1998) (citado por Rodríguez, 2009, pp.241-242), queremos apuntar aquí las siguientes cuatro:

- El dictado implica al alumno en la producción de LE, por lo que se convierte en *sujeto* (no *objeto* del torrente de lengua del profesor) activo porque crea una lengua visual en la página en blanco.
- Los alumnos se mantienen activos después del dictado porque ellos mismos lo pueden corregir (es un buen ejercicio para introducir la costumbre de la autocorrección o corrección cooperativa).
- El dictado sirve para trabajar con grupos numerosos.
- El dictado nos permite utilizar textos interesantes (actuales, gran flexibilidad en la explotación según el tipo de alumnado), etc.

Acudiendo ahora a diversos autores y fuentes, proponemos las siguientes actividades para trabajar la comprensión y la expresión oral en clase de debutantes.

⁸⁰ “La poesía tiene la gran ventaja en la enseñanza de la pronunciación, y sobre todo de la entonación, de ser unidades de sentido completo con ritmo y, casi siempre, con rima, lo que facilita su memorización.” (Foz, Martínez y Requena, 2009, p.29)

ACTIVIDAD 1: *Trabajar a partir de una audición*

- OBJETIVO:** Ante la hegemonía de los textos escritos en la E/A del E/LE en Costa de Marfil, poder de vez en cuando utilizar textos orales para que los alumnos trabajen la comprensión oral sobre otros acentos.
- DURACIÓN:** 15 a 20 minutos.
- MATERIAL:** Material auditivo.
- DESARROLLO:** Individualmente. Se hace escuchar al grupo-clase una grabación (discurso, diálogo, etc.) y se organiza actividades de comprensión en torno a ella (preguntas directas al grupo, respuesta múltiple, completar cuadros, traducción oral, etc.).

ACTIVIDAD 2: *Escucha dirigida de una grabación*

- OBJETIVO:** Escuchar buscando informaciones precisas.
- DURACIÓN:** 15 a 20 minutos.
- MATERIAL:** Material auditivo, lápiz y papeles.
- DESARROLLO:** Individualmente dentro de diferentes equipos. El profesor divide el grupo en tres o cuatro equipos. Cada equipo debe escuchar la misma grabación pero buscando y apuntando un tipo concreto de información. Por ejemplo, el equipo A se centra sobre el *¿Quién?*, el equipo B sobre el *¿Dónde?* y el equipo C sobre el *¿Cuándo?* La grabación se escucha dos veces y luego se pasa a la puesta en común de las informaciones recogidas.

ACTIVIDAD 3: *Dictado con audición (Foz, Martínez y Requena, 2009, p.20)*

- OBJETIVO:** Adaptar la capacidad de comprensión oral al acento de otros hablantes de la lengua meta.
- DURACIÓN:** 15 a 20 minutos.
- MATERIAL:** Material auditivo, bolígrafos y papeles.
- DESARROLLO:** Individualmente. Esta actividad, propuesta como juego didáctico, tiene el mismo procedimiento que un dictado normal pero con la variante de que el profesor no es quien lee el texto a dictar, sino que en este caso será un material previamente grabado el que los alumnos tratarán de copiar. Puede ser también otra persona invitada para leer el texto, y dos veces mejor si es un nativo hispanohablante.

ACTIVIDAD 4: *El dictado de dibujos (El Rincón del Vago)*⁸¹

OBJETIVO:	Escuchar para dibujar
DURACIÓN:	10 a 15 minutos.
MATERIAL:	Papel y lápiz.
DESARROLLO:	Individualmente. Es una variante de la actividad anterior. La diferencia es que aquí los alumnos no escriben sino que dibujan. El profesor describe objetos y personajes que los alumnos dibujan siguiendo sus instrucciones.

ACTIVIDAD 5: *Palabras (Erena y Cobos, 1991, p.243)*

OBJETIVO:	Arriesgarse con la lengua meta.
DURACIÓN:	10 a 15 minutos.
MATERIAL:	Lista de palabras.
DESARROLLO:	Individualmente. Se ofrece un listado de palabras bastante usuales y fácilmente reconocibles por el alumno. De esta lista, cada persona elige una palabra y explica al resto de la clase por qué la ha elegido. Se puede usar fotos o imágenes en lugar de la lista de palabras. Realizado en el nivel A1 de aprendizaje, no se puede esperar que los alumnos produzcan discursos tan ricos en español. El mérito será más bien arriesgarse con la lengua.

ACTIVIDAD 6: *Intervención de un hablante nativo*

OBJETIVO:	Descubrir y escuchar el acento nativo.
DURACIÓN:	15 a 20 minutos.
MATERIAL:	Preguntas previamente preparadas por los alumnos.
DESARROLLO:	El profesor invita a un nativo y los alumnos le hacen preguntas previamente preparadas sobre la cultura meta. El invitado intentará adaptar el lenguaje al nivel de los alumnos, pero el profesor puede actuar de intérprete si hace falta. Estamos conscientes de la dificultad de realizar esta actividad en muchas localidades del país por la total ausencia de nativos españoles, pero los pocos profesores que puedan proponerla aportarían a sus clases un flujo importante de lengua auténtica.

⁸¹ <http://pdf.rincondelvago.com/compreension-oral.html>. Consultado el 4 de octubre de 2011.

ACTIVIDAD 7: *Escuchar , comprender y cantar*

OBJETIVO:	Aprender una canción de forma dinámica.
DURACIÓN:	15 a 20 minutos.
MATERIAL:	Material auditivo.
DESARROLLO:	En vez de dar directamente la letra de la canción a los alumnos, el profesor les hace escuchar varias veces la versión original y el grupo intenta descubrir y entender lo que se canta. El profesor va apuntando en la pizarra hasta, al menos, tener buena parte de la canción. Luego reparte a los alumnos la letra completa de la canción para ellos aprender a cantarla. Pensamos que una canción que se entiende se aprende con más gusto.

ACTIVIDAD 8: *Pequeño informe de investigación*

OBJETIVO:	Buscar el vocabulario relativo a un campo concreto.
DURACIÓN:	10 a 15 minutos.
MATERIAL:	Cuaderno o papel y lápiz.
DESARROLLO:	El profesor pide a los alumnos que busquen el vocabulario relativo al próximo tema a estudiar. Cada alumno tiene que completar una frase como “ <i>En la cocina hay...</i> ” o “ <i>En el fútbol hay...</i> ”. En la próxima clase unos cuantos alumnos comunican al grupo lo que han encontrado.

ACTIVIDAD 9: *Verbos a la carta*

OBJETIVO:	Hacer un repaso general de la conjugación.
DURACIÓN:	20 a 30 minutos.
MATERIAL:	Pizarra.
DESARROLLO:	Individualmente. El profesor escribe en la pizarra 10 a 20 verbos y la lista de los tiempos enseñados. Deja 1 a 2 minutos de reflexión a los alumnos antes de empezar la dinámica. El alumno interrogado elige un verbo y lo conjuga a un tiempo de su preferencia en todas las personas. Si se equivoca otro alumno le ayuda para avanzar. El profesor debe vigilar que un mismo verbo no se conjugue dos veces en el mismo tiempo. Así que todos los verbos conjugados en todos los tiempos retenidos se van borrando hasta agotar la lista.

ACTIVIDAD 10: *Trenes de la conjugación*

- OBJETIVO:** Hacer un repaso general de la conjugación.
- DURACIÓN:** 20 a 30 minutos.
- MATERIAL:** Papelitos con una sola frase cada uno y, debajo de cada frase, 4 a 5 tiempos verbales numerados. El verbo de la frase debe estar en infinitivo y entre paréntesis.
- DESARROLLO:** Trabajo en grupos de 4 a 5 personas. El profesor entrega a cada grupo un papelito con la frase y los tiempos verbales numerados de 1 a 4 o de 1 a 5 según el tamaño de los grupos. La actividad consiste en pasar la misma frase a todos los tiempos indicados. En cada grupo los alumnos buscan juntos las soluciones y reparten los tiempos entre ellos. A los 5 minutos del trabajo en equipo, todos los “trenes” están listos para arrancar. En cada grupo cada uno de los alumnos lee en voz alta la frase poniéndola en el tiempo que le ha tocado. Después de un grupo se pasa al otro hasta escuchar a todos los grupos. Los alumnos de los otros grupos tienen que estar atentos mientras expone un grupo y reaccionar si hace falta.

ACTIVIDAD 11: *El tren de la conjugación*

- OBJETIVO:** Repasar un tiempo concreto de la conjugación.
- DURACIÓN:** 3 a 5 minutos.
- MATERIAL:** Papelitos con verbos.
- DESARROLLO:** Proponemos un repaso en el que participen todos los alumnos y cada uno aprenda a estar muy atento a lo que dicen los demás. El profesor prepara unos cuantos verbos y los trae en una bolsa. El primer alumno de la fila saca un verbo y comienza la conjugación. Sólo debe decir la primera persona y pasar la palabra al compañero. Éste dice la segunda persona y así sucesivamente hasta la quinta o la sexta persona. El sexto o séptimo alumno de la fila debe sacar otro verbo para que continúe el tren. Otros alumnos lo conjugan y el tercero décimo alumno saca otro verbo hasta que hable el último alumno de la clase. Si un alumno se equivoca, el tren da marcha atrás; sólo pueden socorrerlo alumnos que hayan hablado ya y siguiendo el orden contrario. Es decir que va a ayudar el penúltimo alumno y que el antepenúltimo sólo puede intervenir si no lo consigue el penúltimo. Si es el antepenúltimo el que encuentra la buena respuesta, la repite primero el penúltimo y luego el alumno que ha detenido el tren. Éste podrá entonces seguir su camino.

ACTIVIDAD 12: *Escuchar una historia y ordenar imágenes (Cea, SF, p.10)*

OBJETIVO:	Asociar y distinguir.
DURACIÓN:	15 a 20 minutos.
MATERIAL:	Papel con varias imágenes y grabación o la propia voz del profesor.
DESARROLLO:	Trabajo en parejas o en grupos. Se trata de escuchar una historia y ordenar unas imágenes. El profesor reparte el papel con las imágenes entre los diferentes grupos o parejas. Las imágenes llevan letras alfabéticas para identificarlas. Luego les hace escuchar la historia dos o tres veces. En cada grupo o pareja los alumnos tienen que ordenar las imágenes numerándolos. Al final del trabajo en equipo cada grupo o pareja comunica su orden y se escucha otra vez la historia para destacar entre todos las buenas respuestas.

ACTIVIDAD 13: *Escuchar una historia y elegir la imagen adecuada*

OBJETIVO:	Asociar y distinguir.
DURACIÓN:	15 a 20 minutos.
MATERIAL:	Tres a cuatro papeles con imágenes diferentes y grabación o la propia voz del profesor.
DESARROLLO:	Individualmente. Es una variante más simple de la actividad anterior. El profesor reparte los papeles con las imágenes entre los alumnos. Les explica la actividad a realizar y les deja dos a tres minutos para observar todas las imágenes. Luego de este trabajo previo, les hace escuchar la historia. Después de la segunda audición los alumnos tienen que levantar la imagen que les parezca corresponder a la historia escuchada. Si se levantan imágenes diferentes, el profesor puede consentir una tercera audición. Después de este segundo turno, si persisten las diferencias, se forman grupos según las imágenes levantadas y cada grupo intenta decir por qué ha elegido tal o cual imagen. Al final el profesor designa al grupo que ha levantado la buena imagen. Esta segunda parte quizá sea más fácil de realizar en niveles superiores.

ACTIVIDAD 14: *Identificar y corregir palabras en el discurso oral (Campillos y Chapado, SF)*

OBJETIVO:	Trabajar una micro-destreza de la comprensión auditiva: la capacidad de identificar palabras concretas en el discurso oral.
DURACIÓN:	20 a 30 minutos.
MATERIAL:	Se utiliza la voz del profesor (y no una grabación) a fin de rebajar el nivel de ansiedad que las actividades de comprensión auditiva suelen provocar en los alumnos.
DESARROLLO:	Individualmente. Es necesario haber trabajado en clase los contenidos relativos al tema del que trata el texto (el deporte, la vivienda, las comidas, etc.). Para empezar, podemos hacer una lluvia de ideas entre toda la clase con el vocabulario relacionado con dicho tema. El profesor explica a los alumnos que en cada una de las frases del texto que van a escuchar hay una palabra que contiene un error. Luego lee el texto. Los alumnos deberán estar atentos e ir apuntando todas las palabras que identifiquen como incorrectas. El profesor deberá leer el texto a un ritmo constante, sin exagerar de ninguna manera la entonación o el acento de las palabras incorrectas. Después haremos una puesta en común con las palabras que se han identificado como incorrectas, y reflexionaremos sobre cuáles de ellas fueron más difíciles de identificar y porqué. Si el profesor lo estima oportuno, podrá hacer una segunda lectura del texto.

ACTIVIDAD 15: *Relacionar países y gentilicios (Díaz Castromil, SF)*

OBJETIVO:	Aprender vocabulario.
DURACIÓN:	15 a 20 minutos.
MATERIAL:	Fichas de nacionalidades y gentilicios.
DESARROLLO:	Se imprime un juego de fichas en hojas de colores (un color para los países y otro para los gentilicios) y se recortan de modo que cada país o gentilicio este de forma individual. Lo ideal es tener grupos de 6 o 7 alumnos. Les damos una copia de las fichas a los alumnos y tienen que relacionar el país con su gentilicio. Una vez relacionadas las fichas correctamente se procede a preguntarles " <i>¿De dónde son?</i> " señalando un país de los anteriores. El alumno tiene que responder con el gentilicio del país indicado. Durante la primera ronda se puede hacer con los dos juegos de fichas al descubierto y posteriormente se puede dar la vuelta al juego de fichas en el que están escritos los gentilicios, para que el alumno no pueda leerlo. Opcionalmente se puede hacer un memory con las fichas (poniendo boca abajo todos los papeles): un alumno levanta un papel del país y antes de levantar la correspondiente ficha del gentilicio tiene que decir el gentilicio de forma correcta. Si lo dice correctamente y acierta al elegir la ficha, continúa.

3.9.3.6.2. Actividades de comprensión y expresión escrita

La lectura y la escritura van tan íntimamente unidas que el aprendizaje de la lectura y el de la escritura deben marchar en paralelo (Villanueva, 2005, p.74; Combes, 2006). Esta conexión natural entre las destrezas de leer y escribir se encuentra plasmada en el término *lectoescritura*. En palabras de Colomer y Camps (1996), leer es “el proceso que se sigue para obtener información de la lengua escrita, de una manera similar a como “escuchar” es lo que hacemos para obtener información de la lengua oral.” (p.37) En cuanto a la destreza de escribir, parte del gesto elemental de formar las primeras letras del alfabeto hasta remitir a la capacidad de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión cada vez más considerable sobre diversos temas (Cassany, 1994) (citado por Villanueva, 2005, p.173). A estas dos destrezas corresponden, como integrantes de las competencias lingüísticas, la competencia ortoépica y la competencia ortográfica. La competencia ortográfica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se compone los textos escritos, cuando la competencia ortoépica pide que el usuario de la lengua sepa articular una pronunciación correcta de lo escrito (Consejo de Europa, 2002, p.114-115).

La importancia de la lectoescritura radica en que en la actualidad constituye una de las fuentes principales de obtención de información en los dominios de la ciencia y de la tecnología (Carmenate, SF), y en otros muchos aspectos de la vida diaria (leer un periódico, una factura, un anuncio o un prospecto, leer o escribir una carta o un mensaje, etc.). Tanto que por mucho que se sepa hablar una lengua, no tener la capacidad de leer ni escribirla reduce el campo de la competencia lingüística y, de resultas, los servicios esperables de esta lengua. La lectura y la escritura cobran así especial protagonismo en el contexto de LE caracterizado por la ausencia del idioma estudiado en la vida social del país. Son varios, pues, los motivos que militan a favor de no retrasar el aprendizaje de la lectoescritura en situación de LE. Permite suplir la ausencia de la lengua meta en la sociedad, propiciando que el alumno siga en contacto con ella fuera del entorno escolar a través de la lectura de textos o la realización de las tareas de casa. En esta misma línea, la lectoescritura otorga al aprendiz la suficiente autonomía en su aprendizaje como para tomar el debido protagonismo en el proceso.

Siguiendo a Navarro Thames (2005), podemos mencionar también como otros beneficios de la lectoescritura el de mejorar la competencia en ortografía, aumentar el

vocabulario, favorecer la buena organización de las ideas en un texto gracias al uso adecuado y variado de conectores lógicos, de expresiones idiomáticas, de refranes, etc. Cabe señalar igualmente, en armonía con Alcántara (2009), que la lectura, sobre todo cuando se realiza en voz alta, es un medio estupendo para disfrutar en el aula y, más importante aún, para ejercitar la pronunciación, siendo este último un elemento de especial relevancia cuando de LE se trata. La lectura en voz alta es justamente el tipo de lectura privilegiado por el esquema de clase impuesto a los profesores marfileños de E/LE, pero lo improcedente es que se use como actividad de comprensión. El profesor lee el texto a estudiar en voz alta, dos o tres alumnos hacen igual y siguen las preguntas de comprensión que darán paso a la gramática o a las actividades en parejas o en grupos según el caso.

Sin postular por un destierro de la lectura en voz alta de nuestras aulas por tener su lugar y su importancia en el aprendizaje inicial de una lengua (Alcántara, 2009), es deseable, desde nuestro punto de vista, ampliar el abanico de las actividades de lectoescritura de manera a implicar más a los aprendices. De hecho, por mucho que permita ejercitar la pronunciación, la lectura en voz alta es una práctica que, además de confinar a la mayoría de los alumnos en una situación pasiva de escucha no siempre atenta, resulta difícil de aplicar eficazmente debido al número importante de alumnos: en una clase de cincuenta a cien alumnos ¿cuántos pueden leer en voz alta en una sesión de 55 minutos repartidos entre varias actividades?

Por consiguiente, un retorno a la lectura silenciosa es deseable para implicar individual y activamente a cada discente, por poco que el nivel alcanzado por los alumnos en esta destreza lo posibilite. Hay que contar también con que se trata de alumnos que, con las debidas salvedades, ya saben leer en su L1. Sabemos, gracias a Mata (2007, p.101), que teorías sobre la comprensión lectora en L2 destacan la transferibilidad de las habilidades adquiridas en L1 al aprendizaje de una L2, caso de la hipótesis de la interdependencia lingüística o de la habilidad subyacente de Goodman (1973) que propone que si las habilidades lectoras ya se han adquirido en la L1, sólo hay que activarlas en el aprendizaje de la L2. Esta hipótesis se completa con la del umbral lingüístico de Clarke (1979) según la cual para poder leer eficazmente en la lengua meta hay que alcanzar previamente un nivel básico de competencia en ella. Proponemos que en el desarrollo del esquema de clase, después de la lectura en voz alta del profesor, la de los alumnos sea más bien una lectura silenciosa seguida o no por la lectura en voz alta de uno o dos de ellos como transición a las preguntas de comprensión. Eso haría que cada aprendiz se apropie realmente el texto y se impregne más de la lengua meta. Entre las actividades realizables antes del estudio del próximo texto se podría

entonces incluir sesiones de lectura en voz alta, y ya no como actividad de comprensión sino como lo que es en esencia, es decir un ejercicio para trabajar la pronunciación (Alonso, 2007, p.126).

Si la escritura aparece como una de las destrezas más trabajadas en nuestras aulas de E/LE debido a las dificultades inherentes a la oralidad, es de reconocer que en el curso inicial de aprendizaje sobre todo tiende más bien a ser más mecánica que creativa. Sintonizamos por eso con Mota (2006, p.61) cuando sostiene que la escritura, vista dentro del contexto del aula de LE, debe idealmente incluir la auto-expresión creativa; utilizarse como un medio para poner ideas y pensamientos sobre el papel y como una forma dinámica de procesar elementos de la cultura extranjera. Aunque la total ausencia de tales actividades no deja de ser comprensible ya que difícilmente se puede ser tan creativo en una lengua que apenas se domina, pensamos que es un ideal que vale la pena buscar alcanzando proponiendo a nuestros principiantes absolutos actividades cortadas a su medida para tales fines.

Teniendo en cuenta todo lo arriba expuesto, proponemos a continuación una serie de actividades para trabajar la lectoescritura en el curso inicial de E/LE de un modo creativo y participativo, fuera o dentro del esquema de clase.

ACTIVIDAD 16: *Construir un cuento entre todos* (Colomer y Camps, 1996, p.153)

OBJETIVO: Trabajar la expresión escrita de una forma creativa.

DURACIÓN: 15 a 20 minutos.

MATERIAL: Papel y lápiz.

DESARROLLO:

Individualmente o en parejas. El profesor da la primera frase o situación y deja circular el papel para que cada alumno o pareja aporte su frase o situación. Al final se llega a un cuento colectivo.

ACTIVIDAD 17: *Traducción directa (L2>L1) o inversa (L1>L2)*

OBJETIVO: Comprobar comprensión.

DURACIÓN: 10 a 15 minutos.

MATERIAL: Diccionario bilingüe, cuaderno de clase, libro de texto.

DESARROLLO:

En parejas. Puede ser un trozo del texto trabajado u otro texto en L1 o en L2 sobre el mismo tema. El profesor trae el texto ya preparado y reparte los papeles entre los alumnos para trabajar directamente sobre los mismos. Realizar la traducción en parejas va a permitir una colaboración entre los compañeros en la exploración de la lengua meta. Pueden utilizar todos los materiales a su alcance, incluyendo la ayuda del profesor.

ACTIVIDAD 18: *Del texto a la imagen* (Ortiz, 2008, p.614)

OBJETIVO:	Realizar un dibujo a partir de la información obtenida de un texto.
DURACIÓN:	10 a 15 minutos.
MATERIAL:	Papel y lápiz.
DESARROLLO:	Individualmente. El profesor escribe el texto en la pizarra o lo reparte sobre papel entre los alumnos. Él hace una primera lectura expresiva antes de dar al grupo las consignas de trabajo.

ACTIVIDAD 19: *De la imagen al texto*

OBJETIVO:	Producir un texto a partir de lo que se ve en una imagen.
DURACIÓN:	10 a 15 minutos.
MATERIAL:	Papel y lápiz.
DESARROLLO:	Individualmente o en parejas. El profesor reparte entre los alumnos el papel con la imagen. Debajo de la imagen los alumnos tienen que escribir o describir lo que ven (nombres de objetos, acciones, colores, etc.). Pueden utilizar todo documento que les pueda ayudar (diccionario, libro de texto, cuaderno de clase, etc.).

ACTIVIDAD 20: *Curación de un texto enfermo*

OBJETIVO:	Descubrir errores y corregirlos.
DURACIÓN:	10 a 15 minutos.
MATERIAL:	Papel y lápiz.
DESARROLLO:	Individualmente o en parejas. Se propone a los alumnos un texto corto con errores de diversa índole (ortográficas, gramaticales, puntuación, etc.). El profesor escribe el texto en la pizarra y los alumnos lo copian corrigiendo dichos errores.

ACTIVIDAD 21: *Curación colectiva de un texto enfermo*

OBJETIVO:	Descubrir errores y corregirlos juntos.
DURACIÓN:	15 a 20 minutos.
MATERIAL:	Texto en muchos ejemplares y lápiz.
DESARROLLO:	Esta vez se usa un texto de mayor extensión. Es mejor que el profesor lo traiga en muchos ejemplares para que haya al menos un texto por pareja.

Después de un tiempo de lectura silenciosa, tomando frase por frase, los alumnos leen el texto y se van corrigiendo los errores juntos. El profesor se encarga de ir escribiendo las frases corregidas en la pizarra hasta completar el texto.

ACTIVIDAD 22: Redacción (Alonso, 2007, p.144)

- OBJETIVO:** Redactar de forma creativa.
- DURACIÓN:** 10 a 15 minutos.
- MATERIAL:** Papel y lápiz.
- DESARROLLO:** Individualmente o en parejas. La variante que propone Encina Alonso consiste en componer una pequeña redacción en la que los alumnos tienen que incluir una serie de palabras respetando el orden en que se las entregamos. Para alumnos iniciales, podrían ser primero sólo frases a construir a partir de una lista ordenada de palabra.

ACTIVIDAD 23: Lectura dirigida de un texto

- OBJETIVO:** Leer buscando informaciones predeterminadas.
- DURACIÓN:** 15 a 20 minutos.
- MATERIAL:** Papel y lápiz.
- DESARROLLO:** Individualmente dentro de diferentes equipos. El profesor divide el grupo en tres o cuatro equipos. Cada equipo lee el mismo texto en silencio pero buscando un tipo concreto de información. Por ejemplo, el equipo A se centra sobre el *¿Quién?*, el equipo B sobre el *¿Dónde?* y el equipo C sobre el *¿Cuándo?* Después del trabajo en equipo se pasa a la puesta en común de las informaciones recogidas.

ACTIVIDAD 24: Coger y escoger el chiste

- OBJETIVO:** Comprender y reconocer un chiste entre varios textos.
- DURACIÓN:** 10 a 15 minutos.
- MATERIAL:** Unos cuantos chistes cortos y otros textos.
- DESARROLLO:** Individualmente o en parejas. Se proponen a los alumnos tres o cuatro textos cortos entre los cuales un chiste. El profesor les entrega los textos ya preparados en papeles. Pueden ser varios chistes diferentes mezclados a otros tipos de textos. Tras la lectura silenciosa de todos los textos se pide a algunos alumnos leer en voz alta el texto de su lista que les parezca ser un chiste.

ACTIVIDAD 25: *Cotejar un texto con una imagen*

OBJETIVO:	Leer buscando informaciones sobrantes o erróneas.
DURACIÓN:	10 a 15 minutos.
MATERIAL:	Papel con texto e imagen.
DESARROLLO:	Individualmente o en parejas. El profesor reparte entre los alumnos papeles con una imagen y un texto que pretende describirla. Los alumnos tienen que observar la imagen y leer atentamente el texto para ver si contiene informaciones erróneas o que meramente no aparecen en la imagen.

ACTIVIDAD 26: *Cotejar varios textos o frases con una imagen*

OBJETIVO:	Leer varios textos o frases para elegir la más adecuada.
DURACIÓN:	10 a 15 minutos
MATERIAL:	Papel con imágenes y textos.
DESARROLLO:	Individualmente o en parejas. Es un tipo de respuesta múltiple con la variante de que esta vez el reactivo es una imagen. El profesor reparte entre los alumnos papeles con tres o cuatro imágenes y al lado de cada imagen frases o textos cortos que pretenden describirlas. Los alumnos tienen que leer todos los textos para elegir aquélla que mejor se adecua a la imagen. El mismo ejercicio podría hacerse procediendo al revés, es decir proponiendo varias imágenes que pretendan traducir lo que dice un texto o una frase.

ACTIVIDAD 27: *Poner las letras faltantes (Colomer y Camps, 1996, p.168)*

OBJETIVO:	Adivinar las letras que faltan en varias palabras para dar sentido a un texto.
DURACIÓN:	15 a 20 minutos.
MATERIAL:	Texto con muchos huequitos.
DESARROLLO:	Individualmente o en parejas. El profesor reparte entre los alumnos un texto de 8 a 10 líneas con muchas palabras incompletas. Los alumnos intentan encontrar y poner las letras faltantes. Este ejercicio permite trabajar la intuición y la capacidad de anticipación. Después del trabajo individual o en parejas algunos alumnos leen el texto en voz alta.

ACTIVIDAD 28: *Transformando historias* (Rodari, 2008, p.79)

OBJETIVO:	Dar rienda suelta a la creatividad del alumno.
DURACIÓN:	20 a 30 minutos.
MATERIAL:	Texto, papel y lápiz.
DESARROLLO:	Trabajo individual. La transformación puede tocar a los personajes, al tiempo o al espacio. El profesor reparte entre los alumnos un texto corto y que puedan entender fácilmente. Lee el texto para el grupo y deja a cada alumno trabajar en el mismo papel. Al final del tiempo decidido algunos alumnos leen en voz alta el resultado de su transformación.

ACTIVIDAD 29: *Llenar la botella*

OBJETIVO:	Trabajar el vocabulario.
DURACIÓN:	5 minutos.
MATERIAL:	Papel y lápiz, diccionario, etc.
DESARROLLO:	Individualmente o en parejas. El profesor reparte a los alumnos un papel con el dibujo de una botella y al lado de ella una lista de palabras. El dibujo de la botella es bastante grande para poder el alumno escribir palabras en él. Porque el ejercicio consiste en elegir las palabras que designen cosas que caben en una botella y meterlas en el dibujo. <i>Ejemplo: la cerveza, el lunes, el agua, el buey, la playa, el rey, el vino, la montaña, la leche, la lluvia.</i> Este ejercicio puede presentarse bajo otras muchas formas: llenar el maletero del coche, llenar la tienda, etc.

ACTIVIDAD 30: *Acabar historias* (Rey, SF, p.107)

OBJETIVO:	Dar rienda suelta a la creatividad del alumno.
DURACIÓN:	20 a 30 minutos.
MATERIAL:	Texto, papel y lápiz.
DESARROLLO:	El trabajo puede hacerse individualmente, en parejas o en grupos. Se copian en un folio los primeros párrafos de una historia muy corta o de un texto ya trabajado y se les pide a los alumnos que lo acaben de otra manera. Al leer luego en voz alta los finales apreciaremos la diversidad.

3.9.3.6.3. Observaciones finales

Hemos concebido o seleccionado de varios autores actividades –y juegos– que son en su inmensa mayoría ausentes de las aulas marfileñas de E/LE. La idea es ofrecer a nuestros profesores alternativas en el diseño de las actividades para sus clases a fin de romper con la monotonía actual y emanciparse algo de la dictadura del libro de texto.

Salvo raras excepciones, no son actividades hechas para llevar directamente al aula, sino más bien posibles diseños de ejercicios que dejan al profesor la total libertad de elegir el material adecuado y adaptado a su público discente para trabajar en clase (los textos, las imágenes, el momento de la actividad), hasta el tiempo propuesto para cada actividad lo es únicamente a título indicativo. Porque entendemos con Méndez (1996) que:

[...] es imprescindible que los profesores participen en la mejora de sus propias prácticas docentes haciendo de ellas actividades conscientes que rompan con los modos de proceder rutinarios y sobre todo dependientes (de las decisiones de los expertos, de los libros de texto, de programaciones cerradas que vienen dadas, de la palabra del técnico ajeno a la práctica del aula... (citado por Abril, 2003, pp.15-16)

Obviamente, el deseo arriba expresado de ver a nuestros profesores atender también a la investigación como parte consustancial del quehacer docente no puede acomodarse de propuestas rígidas e instrucciones dogmáticas.

Para terminar, recomendamos el trabajo cooperativo cada vez que la actividad propuesta es realizable en parejas, en pequeños grupos o en grupos numerosos. Con los efectivos pleróricos que tenemos en nuestras aulas, el trabajo cooperativo permite, más allá de los beneficios directos para el aprendizaje de la lengua meta, reducir el volumen del material de trabajo y su eventual coste, así como el tiempo de realización de la actividad, en la medida en que la colaboración entre los alumnos favorece, en principio, una resolución más rápida de los problemas.

CUARTA PARTE

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

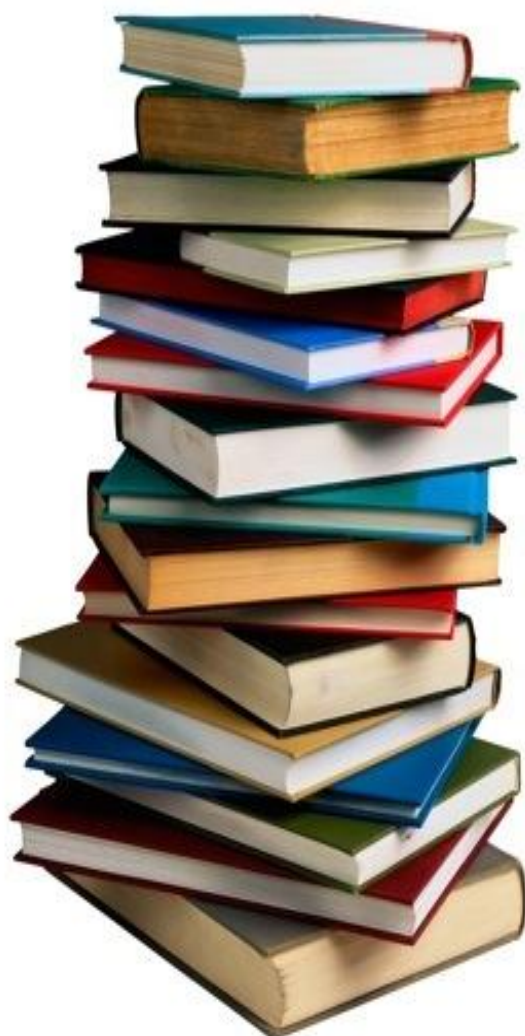
ANEXOS Y APÉNDICES



En este apartado se incluye, por orden alfabético, la relación de todas las referencias bibliográficas. En armonía con el formateo de las citas en el texto, nos conformamos a las normas de la APA en la lista de las referencias (Online Writing Lab, 2004 y Colás, Buendía y Hernández, 2009, pp.49-50). En los anexos se incluye aquella información relevante para el trabajo que no ha sido incluida a lo largo del mismo y aquella información difícilmente accesible para las personas que tengan que evaluar la Tesis (Colás, Buendía y Hernández, 2009, p.50). El apéndice también constituye un suplemento de información útil e interesante (Coromina, Casacuberta y Quintana, 2002, p.54) en el que presentamos tres índices: uno de los gráficos y tablas y uno de los juegos y actividades.

I

Referencias bibliográficas



Los "libros" son de Google imágenes, consultado el 23 de febrero de 2012.

- Abad, M. y Toledo, G. (2006). Factores clave en la enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (E/LE). *Onomázein*, 13, 135-145.
- Abdelilah, B. (2007). *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata.
- Abio, G. y Barandela, A. M. (2003). Reflexiones sobre el primer día de clase de español. *Investigación/ Metodología y Didáctica*. Consultado el 17 de octubre de 2010. www.cedu.ufal.br/professor/ga/primerdia.doc
- Aboa, A. A. L. (2009). La Côte d'Ivoire et la langue française: les facteurs d'une appropriation. [Costa de Marfil y la lengua francesa: los factores de una apropiación]. *Revue du Laboratoire Théories et Modèles Linguistiques*, 13, 1-13. Consultado el 25 de marzo de 2011. <http://www.ltml.ci/files/articles3/Laurent%20ABOA.pdf>
- Abril, A. (2003). *Expresión y comprensión oral y escrita. Actividades creativas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Aguilar, A. M. (2007). Adquisición de las habilidades orales en L1 y en L2. Metodología para su desarrollo. *Actas del XVII Congreso Internacional*. Logroño: Asociación del Español como Lengua Extranjera.
- Alba, V. (SF). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 1-16. Consultado el 2 de noviembre de 2010. http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_5/articulos_n5/quinones_alba.pdf
- Alba, J. M. y Zanón, J. (1999). Unidades didácticas para la enseñanza del español/LE en los institutos Cervantes. En Zanón, J. (Coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Alcántara, M. D. (2009). La importancia de la lectura en voz alta. *Innovación y Experiencias Educativas*, 16. Consultado el 2 de noviembre de 2010. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/DOLORES_ALCANTARA_2.pdf
- Alice, M. (2004). EL español en el mundo. *La Nación*. Consultado el 10 de mayo de 2010. http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=624286
- Alonso de los Ríos, C. (2008). El futuro es de español. En Junta de Castilla y León (2008). *El español de los negocios*. Madrid: Espasa Calpe.
- Alonso, E. (2007). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: edelsa.
- Alva, A. (SF). Análisis de los datos e interpretación de los resultados. Consultado el 20 de mayo de 2011. http://cmappublic2.ihmc.us/rid=1177276899217_1477413697_5143/analisdatosinterpretac-1.pdf
- Amany, S. (2010, 19 de mayo). Rencontre Gbagbo et les leaders de l'opposition / Gilbert Bleu Lainé (Ddc de Gbagbo à Man): La grandeur d'esprit de Bédié et d'ADO [Encuentro entre Gbagbo y los líderes de la oposición/Gilbert Bleu Lainé (Director de campaña de Gbagbo en Man): La grandeza de espíritu de Bédié y ADO]. *Le Nouveau Réveil*. Abidjan.
- Andrade, N. F. (SF). Aprender español es fácil porque hablo portugués: Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español. *Cuadernos Cervantes*. Consultado el 24 de junio de 2010. web.educastur.princast.es/.../Dificultades%20de%20los%20alumnos%20portugueses.doc
- Anónimo (2009, 21 de enero). El poder de los estereotipos. *Recomendados, opinión*. Consultado el 16 de diciembre de 2009. <http://h3dicho.ticoblogger.com/2009/01/el-poder-de-los-estereotipos.html>
- Anónimo (2009, 6 de noviembre). Etablissements primaires et secondaires: La gestion des Coges décriée [Centros primarios y secundarios- La gestión de los Coges denunciada]. *L'expression*. Abidján.
- Arnaiz, P. y Peñate, M. (2004). El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE): el estudio de sus funciones. *Porta Linguarum*, 1, 37-59.
- Arroyo, B. (SF). Traducción y enseñanza de idiomas. *PNRE*, 6, 127-129. Consultado el 24 de junio de 2010. <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073009507.pdf>

Arthaud, V. (SF). Des langues de plus en plus vivantes, les méthodes actuelles de l'enseignement des langues [Lenguas cada vez más vivas, los actuales métodos para la enseñanza de lenguas]. <http://violaine.jimdo.com/mes-recherches/enseignement-des-langues/> (30 de abril de 2010).

Aurrecochea, E. (2002). La pronunciación. Su tratamiento en el aula E/LE. *Memoria de Máster*. Madrid: Universidad Nebrija. Consultada el 15 de junio de 2011. <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2009/EdithAurrecochea/Memoria%20MEELE%20REDELE%20.pdf>

Ávila, J. A. (SF). La metodología para la enseñanza del Español /LE. El aprendizaje comunitario o comunidades de aprendizaje. Consultado el 15 de octubre de 2010. <http://cvu.rediris.es/pub/bscw.cgi/d3349364/APRENDIZAJE%20COMUNITARIO%20O%20COMUNIDADES%20DE%20APRENDIZAJE.pdf>

BAfD/OCDE (2008). Perspectives économiques en Afrique: Côte d'Ivoire [Perspectivas económicas en África: Costa de Marfil]. Consultado el 3 de septiembre de 2010. <http://www.oecd.org/dataoecd/4/19/40569096.pdf>

Bahinchi, T. (Presentador) (2011, 8 de noviembre). *RTI reçoit* [RTI recibe]. [Emisora de televisión]. Abidján: Radiodiffusion Télévision Ivoirienne, Première chaîne (RTI1).

Baralo, M. (2004a). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.

Baralo, M. (2004b). La interlengua del hablante no nativo. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Baretta, D. (2006). Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE. *redELE*. Número 7. Consultado el 26 de septiembre de 2011. <http://www.educacion.gob.es/redele/revista7/baretta.pdf>

Barranco, J. L. (2007). La influencia de las modificaciones conversacionales del profesor en la reestructuración del conocimiento lingüístico de los aprendices: un estudio de caso. *Memoria de Máster*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Consultada el 23 de marzo de 2011. <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/JoseBarranco/Memoria.pdf>

Barranco, J. L. (SF). La colaboración del discurso del profesor en la adquisición de una lengua extranjera. *redELE*, 10. Consultado el 30 de abril de 2010. <http://www.educacion.es/redele/revista10/JoseLBarranco.pdf>

Barroso, F. (2008). La imagen de España en Italia: realidad y estereotipos. *Memoria de Máster*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Consultada el 16 de diciembre de 2009. <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2009/FLOR%20BARROSO/Barroso,%20Flor.pdf>

Bazzani, S. (2009). El tratamiento del error desde la perspectiva docente en ELE. *Memoria de Máster*. León: Universidad de León. Consultada el 22 de septiembre de 2010. http://blogs.funiber.org/formacionprofesores/files/2010/07/bazzaniaronnes_mem.pdf (22 de septiembre de 2010).

Beaufils-Pouyau, I. (2003). Quelle progression pour quel apprentissage des langues étrangères à l'école ? [¿Qué progresión para qué aprendizaje de lenguas extranjeras en la escuela?] *Les Langues modernes*, 3 (97), 29-37.

Bédé, C. (2010, 21 de junio). Examen du Baccalauréat - 192704 candidats affrontent les épreuves demain [Selectividad- 192704 candidatos afrontan las pruebas mañana]. *Notre Voie*. Abidján.

Bénavou, M. (Presentador). (2010, 13 de marzo). *Enseigner le FLE avec l'OULIPO* [Enseñar el FLE con el OULIPO]. En *La danse des mots*. París : RFI (Radio France Internationale).

Benítez, S. G. y Koffi, K. H. (2010). La situación del español en costa de marfil. contextos específicos para la enseñanza de ELE. *Monográficos marcoELE*. Núm. 11, pp.252-263. Consultado el 2 de febrero de 2012. http://marcoele.com/descargas/11/13.benitez_konan.pdf

Bestard, J. (1994). El profesor y el método en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Didáctica*, 6, 85-96. Consultado el 2 de septiembre de 2010. <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA9494110085A.PDF>

- Birello, M. (2005). La alternancia de lenguas en la clase de italiano lengua extranjera. Su uso en las interacciones en subgrupos de alumnos. *Tesis Doctoral*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Consultada el 17 de octubre de 2010. http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0205107-140710//MB_TESIS.pdf
- Birello, M. (SF). El uso de la L1, L2 y LE en tareas realizadas en subgrupos por estudiantes de italiano LE en Barcelona, 1-12. Consultado el 23 de junio de 2010. <http://www.ub.edu/ice/portaling/seminari/seminari-pdf/11birello.pdf>
- Blanchard, D. (SF). Panorama des télécommunications en Côte d'Ivoire. [Panorama de las telecomunicaciones en Costa de Marfil]. *CSDPTT. Coopération Solidarité Développement*. Consultado el 10 de septiembre de 2011. <http://www.csdptt.org/article295.html>
- Blanco, A. (2009). *Aprender a enseñar*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bocanegra, A. (1997). El profesor de lenguas extranjeras como facilitador de aprendizaje. *EPOS*, XIII, 249-273. Consultado el 27 de febrero de 2010. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Epos-0B1C82A4-305F-673D-2FBF-31E7D084526E&dsID=PDF>
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique [El enfoque por competencias en la educación: una amalgama paradigmática]. Consultado el 1 de abril de 2011. http://www.stopponslareforme.qc.ca/images/approche_par_compences.pdf
- Brou-Diallo, C. (2011). Le projet école intégrée (PEI), un embryon de l'enseignement du Français Langue Seconde (FLS) en Cote d'Ivoire [El proyecto escuela integrada(PEI), un embrión de la enseñanza del Francés Lengua Segunda (FLS) en Costa de Marfil]. *SUDLANGUES*, 5, 40-51.
- Cabrero, J. y Richart, M. (SF). El debate investigación cualitativa frente a investigación cuanti-tativa. *Enfermería Clínica*, 5 (6). Consultado el 7 de mayo de 2011. http://departamento.enfe.ua.es/profesores/miguel/documentos/Debate_inv-cualitativa_frete-inv-cuantitativa.pdf
- Caffarel, C. (2008). El español en el universo de las lenguas. Políticas actuales para su difusión internacional. En Junta de Castilla y León (2008). *El español de los negocios*. Madrid: Espasa Calpe.
- Callejón, L. (2009). Hacia un método eficaz de enseñanza de lengua extranjeras. *Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 1-8. Consultado el 16 de octubre de 2010. http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/LAUDELINA_CALLEJON_1.pdf
- Calvi, M. V. (1998). La gramática en la enseñanza de lenguas afines. *ASELE*, IX, 353-360. Consultado el 31 de agosto de 2010. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0356.pdf
- Campillos, R. y Chapado, M. O. (SF). Actividades A1: Apartamentos locos. *moscu.cervantes.es*. Consultado el 5 de octubre de 2011. http://moscu.cervantes.es/es/cursos_espanol/ELERus/A1_Apartamentos_locos.htm
- Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. En López Rodríguez, F. (Dir.) (2005). *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó.
- Canale, M. y Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18,78-89. Consultado el 2 de febrero de 2010. http://www.quademsdigitals.net/datos_web/heme-roteca/r_3/nr_46/a_673/673.html
- Carmenate, L. P. (SF). Los mecanismos de la habilidad de lectura en lengua extranjera. Consultado el 3 de abril de 2010. <http://www.monografias.com/trabajos13/losmeca/losmeca.shtml>
- Casal, S. (SF). El aprendizaje cooperativo en el aula de lengua extranjera. Consultado el 30 de abril de 2010. http://www.soniacasal.es/EL%20APRENDIZAJE_COOP_WEB%5B1%5D.pdf
- Castillo E., M. A. y Cuberos G., F. (2004). Retos del docente de lengua y literatura en la era postmoderna del homo videns. *Educere, artículos arbitrados*, 25, 154-158. Consultado el 15 de septiembre de 2010. <http://ecotropicos.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol8num25/articulo2.pdf>
- Castro Alonso, C. A. (1971). *Didáctica de la lengua española*. Salamanca: Ediciones Anaya.

- Castro Castro, C. (2006). Sombras en el Enfoque Comunicativo. *Porta Linguarum*, 5, 37-51.
- Castro de Castro, A. E. (2009). Adquisición de segundas lenguas: una reflexión. *Lumen*, 8. Consultado el 4 de septiembre de 2010. http://m.uninorte.edu.co/divisiones/iese/lumen/ediciones/8/articulos/adquisición_segundas_lenguas_adeastro.pdf
- Cea, B. (SF). Destrezas. Comprensión y expresión oral [PowerPoint]. Consultado el 4 de octubre de 2011. <http://www.wiziq.com/tutorial/163544-Destrezas-Comprensi%C3%B3n-y-expresi%C3%B3n-oral>
- Chaudron, C. (1997). La elección y el uso de idiomas en el aula: perspectivas desde la investigación. *ASELE*, VIII, 19-43. Consultado el 23 de junio de 2010. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0017.pdf
- Chiss, J. L. y Filliolet, J. (1986). Interaction pédagogique et didactique des langues (de la classe de FLE à la classe de FLM). *Langue française*, 70, 87-97. Consultado el 5 de enero de 2011. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1986_num_70_1_6373
- Cissé, A. (2009, 30 de julio). BAC 2009: Faiblesse de la formation ou du niveau des élèves? Pourquoi les 112.058 candidats ont échoué [¿Insuficiencias de la formación o bajo nivel de los alumnos? ¿Por qué han suspendido los 112.058 candidatos?]. *Le Patriote*. Abidjan.
- Cledera, S. (2009). Feedback en clase de inglés. *Innovación y Experiencias Educativas*, 21. Consultado el 13 de junio de 2011. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_21/SARA_CLEDERA_ADELFA02.pdf
- Cohen, L. y Manion, L (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. P.; Buendía, L. y Hernández, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Barcelona: Editorial davinci.
- Colodrón, V. (2001). El español, “lengua oficial africana”. *Cuaderno de lengua: crónicas personales del idioma español*, 1. Consultado el 9 de octubre de 2010. <http://cuadernodelengua.com/cuaderno1.htm>
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Combes, S. G. (2006). La adquisición de la lectoescritura en el nivel inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp.1681-5653. Consultado el 2 de marzo de 2010 <http://www.rieoei.org/opinion34.htm>
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo.
- Constantin, F. (2008). Aspects motivationnels dans l'apprentissage des langues étrangères – le cas du français dans une faculté de sciences économiques [Aspectos motivacionales en el aprendizaje de lenguas extranjeras – el caso del francés en una facultad de ciencias económicas]. Consultado el 16 de diciembre de 2009. <http://steconomice.uoradea.ro/anale/volume/2008/v1-international-business-and-european-integration/106.pdf>
- Corbacho, A. (2005). Notas sobre la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras con especial referencia al alemán empresarial. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 26, 35-43. Consultado el 28 de octubre de 2010. <http://institucional.us.es/revistas/revistas/universitaria/pdf/REU/26/03%20corbacho.pdf>
- Coromina, E.; Casacuberta, X. y Quintana, D. (2002). *El trabajo de investigación. El proceso de elaboración, la memoria escrita, la exposición oral y los recursos*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Corredera, R. M. (2006). Adquisición de una segunda lengua, factores psicológicos, factores cognitivos. *Aldadis.net La revista de educación*, 9, 55-57. Consultado el 15 de junio de 2011. <http://www.albujayra.com/revista/revista9/documentos/10.pdf>
- Coyle, Y. (2005). El Papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje inicial de la lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 3, 147-159.

- Cristóbal, M. (SF). El papel del profesor de idioma en una clase de lectura. Consultado el 5 de noviembre de 2010. dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2047031
- Cruz, I. (1999). Los juegos de palabras en la enseñanza de lenguas. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 11, 58-65. Consultado el 31 de agosto de 2010. <http://www.encuentrojournal.org/textos/11.7.pdf>
- Dégache, C. (1998). Stratégies de lecture en langue étrangère voisine: l'empan du dit au fait [Estrategias de lectura en lenguas extranjeras cercanas: la distancia entre lo dicho y lo hecho]. *Publication ronéotée du colloque "Lecture à l'Université II"*. Grenoble. Consultado el 16 de diciembre de 2009. <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1998.pdf>
- Désalmand, P. (2004). *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. 2. De la Conférence de Brazzaville à 1984* [Historia de la educación en Costa de Marfil. 2. De la Conferencia de Brazzaville a 1984]. Abidjan: Les Éditions du CERAP.
- Díaz, S. y Menor, E. (2011). La traducción inversa: un instrumento didáctico olvidado en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *XII Congreso internacional SEDLL. La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro*. Granada, 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre.
- Díaz Castromil, J. (SF). Materiales Complementarios: ¿De dónde eres? *belgrado.cervantes.es*. Consultado el 5 de octubre de 2011. http://belgrado.cervantes.es/es/cursos_espanol/estudiantes_espanol/materiales_clase/A/A1_unidad2_DEDONDEERES.htm
- Díaz Lazo, K. (SF). Consideraciones sobre el error en la comunicación durante la clase de español lengua extranjera. Consultado el 31 de agosto de 2010. <http://biblioteca.idict.villaclara.cu/UserFiles/File/revista%20varela/rv1407.pdf>
- Díaz-Corralejo, J. (1996). Didáctica de las lenguas extranjeras: los enfoques comunicativos. *Didáctica*, 8, 87-103. Consultado el 3 de febrero de 2010. <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA9696110087A.PDF>
- Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue (SF) Discipline Espagnol. Curricula de Formation Par Compétences. Sixième, Cinquième, Quatrième et Troisième. [Disciplina Español. Curricula de Formación Por Competencias. 1er ciclo de secundaria]. Abidjan: Ministère de l'Éducation Nationale de Côte d'Ivoire. [Documento recibido por correo electrónico el 27 de enero de 2010].
- Djandué, B. D. (2010). De la vida del aula al aula de vida: vivir plenamente sus clases de lengua extranjera (LE). *Ier Congreso sobre el Compromiso Docente*. Granada: Universidad de Granada.
- Djandué, B. D. (2012a). Pensar en la lengua de aprendizaje: ¿una utopía, una posibilidad o una realidad? *redELE*, 24. Disponible en http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2012/2012_redELE_24_06Bi_Dromb%C3%A9%20DJANDUE.pdf?documentId=0901e72b81263b6d
- Djandué, B. D. (2012b). La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil. *redELE*, 24. Disponible en http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2012/2012_redELE_24_07BiDromb%C3%A9DJANDUE.pdf?documentId=0901e72b8126d085
- Dosso, F. (2005, 22 de julio). Côte d'Ivoire: Baccalauréat et Bepc, résultats catastrophiques [Costa de Marfil: Examen de selectividad y Bepc, resultados catastróficos]. *Le Front*. Abidján.
- Doumbia, I. (2006). Côte d'Ivoire: Les manuels d'anglais dans le système scolaire. Evolutions et perspectives [Costa de Marfil: Los manuales de inglés en el sistema escolar. Evoluciones y perspectivas]. Coloquio internacional "*Le manuel scolaire d'ici de d'ailleurs, d'hier à demain*". Montreal. Consultado el 9 de febrero de 2010. <http://www.unites.uqam.ca/grem/colloque/communications/12avril/33dombia.html>
- Duart, J. M. y Martínez, M. J. (2001). Evaluación de la calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje. Consultado el 14 de septiembre de 2011. <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0109041/duartmartin.html>
- Duran, D. (Coord.) (2011). *Leemos en pareja. Tutoría entre iguales para la competencia lectora*. Barcelona: Horsori Editorial

- Durántez, F. A. (2004). El idioma español en África subsahariana: aproximación y propuestas. *Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos*, 1-5. Consultado el 11 de septiembre de 2010. <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/15b3f7004f018591b916fd3170baead1/ARI-1462004E.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=15b3f7004f018591b916fd3170baead1>
- Eco, U. (2007). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- El periódico de la provincia de Alicante (2008, 24 de julio). Cultura acerca el español a Senegal y Costa de Marfil. *Informacion.es*. Consultado el 10 de octubre de 2010. <http://www.diarioinformacion.com/cultura/2008/07/24/cultura-acerca-espanol-senegal-costa-marfil/781126.html>
- El Rincón del Vago (En Salamanca desde 1998). Consultado el 4 de octubre de 2011. <http://pdf.rincondelvago.com/comprehension-oral.html>
- Eleducador.com. (2010). Primer día de clases, siempre un desafío. Consultado el 28 de diciembre de 2010. <http://www.eleducador.com/col/contenido/contenido.aspx?catID=108&conID=2074>
- Enecoiz, M. I. (SF). Utilidad del diccionario para la traducción de textos en las clases de ELE, .1-10. Consultado el 24 de junio de 2010. www.unav.es/linguis/eleinves/Asele2000/Enekoitz.doc
- Erena, F. y Cobos, F. J. (1991). Técnicas de animación sociocultural y dinámica de grupos: aplicación en el aula de E/LE. *ASELE*, III, 241-246. Consultado el 5 de noviembre de 2010. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0239.pdf
- Érotas, F., Leontaridi, E. y Sigala, M. (2006). Cómo empezar la clase de E/LE con una sonrisa: secretos, trucos y rompehielos para entrar con buen pie los primeros días de clase. *Cuadernos de Italia y Grecia*, 5, 104-118. Consultado el 13 de junio de 2011. http://auth.academia.edu/EleniLeontaridi/Papers/118215/Como_empezar_la_clase_de_E_LE_con_Una_sonrisa_secretos_trucos_y_rompehielos_para_entrar_con_buen_pie_los_primeros_dias_de_clase
- Escobar, C. (SF). Interacción oral y aprendizaje de lenguas extranjeras. *Mosaico*, 8. Consultado el 30 de abril de 2010. <http://www.educacion.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico8/mos8e.pdf>
- Escuela de Antropología (2004). Criterios de validez y Triangulación en la investigación social “cualitativa”-una aproximación desde el paradigma naturalista. *3ª sesión mensual del Taller Metodológico*. Consultado el 16 de mayo de 2011. <http://www.uctemuco.cl/portavozantropologico/articulos/metodo.htm>
- Essis, J.-B. (2009, 24 de noviembre). L'École ivoirienne: On prépare l'échec [La Escuela marfileña: Se prepara el fracaso]. *Le Temps*. Abidjan.
- Estévez, I. (2009). Carencia de base gramatical en la lengua materna frente al aprendizaje de una segunda Lengua. *Cuadernos de Educación y Desarrollo. Revista académica semestrial*, 8 (1). Consultado el 27 de junio de 2010. <http://www.eumed.net/rev/ced/08/ier.htm>
- ExcelAfrica (SF). Consultado el 13 de mayo de 2010. <http://fr.excelafrica.com/showthread.php?t=1310>
- Fadiga, K. (2011, 19 de mayo). L'école ivoirienne, quelle solution après une si longue crise ? [La escuela marfileña, qué solución después de una crisis tan larga]. *Le Nouveau Réveil*. Abidjan.
- Fernández Enguita, M. (SF). La profesión docente hoy: algunas reflexiones y sugerencias. Consultado el 14 de septiembre de 2010. <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/competenciesbasiques/laprofesiondocentehoy.pdf>
- Fernández López, S. (1995a). Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico. *ASELE*, VI. Consultado el 2 de noviembre de 2010. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0146.pdf
- Fernández López, S. (1995b). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica*, 7, 203-216. Consultado el 3 de noviembre de 2010. <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA9595110203A.PDF>

- Fernández López, S. (SF). Los Errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación. *XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Barcelona: International House Barcelona y Difusión. Consultado el 2 de noviembre de 2010. <http://www.encuentro-practico.com/pdf/fernandez.pdf>
- Fernández Sánchez, E. (2000). Transferencias e interferencias en el aprendizaje de una segunda lengua. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 11, 106-112. Consultado el 15 de junio de 2011. <http://www.encuentrojournal.org/textos/11.12.pdf>
- Fernández, M. R. (2010). Lenguaje, pensamiento, i-rrrealidad. Consultado el 20 de febrero de 2012. <http://ebookbrowse.com/lenguaje-pensamiento-irrealidad-doc-d39743132>
- Fernández, S. S. (SF). Algunos planteos sobre el papel de la traducción en la enseñanza de lenguas, 1-12. Consultado el 24 de junio de 2010. <http://magenta.ruc.dk/cuid/publikationer/publikationer/XVI-SRK-Pub/TVI/TVI05-Fernandez>
- Flores, M. C. G (1995). La docencia como investigación participativa. *Revista de Educación y Cultura*, Nº 7. Sección nosotros los profes, pp.15-16 (Trabajo presentado en 1994 como conferencia en "Ecos del Encuentro Estatal de Investigación Educativa"). Consultado el 13 de septiembre de 2011. <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/flores7.htm>
- Fonseca, C. (SF). Formación del profesorado y enseñanza de lenguas extranjeras en edades tempranas. *Grupo de Trabajo de Asturias*, 247-256. Consultado el 25 de junio de 2010. <http://www.angles365.com/teoria/fitxers/llengua%20a%20classe.pdf>
- Force Universitaire d'appui au PDCI (FUAP) (2009). L'académie, la refondation et l'avenir de l'école ivoirienne: L'école ivoirienne est minée par la violence patriotique [La academia, la refundación y el futuro de la escuela marfileña : La escuela marfileña es minada por la violencia]. *Le Nouveau Réveil*. Abidjan.
- Foz, E; Martínez, M. J. y Requena, M. A. (2009). ¡ASÍ SE HABLA! Material didáctico de ELE para mejorar la pronunciación. Ministerio de Educación. Secretaria General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. Embajada de España en Hungría. Agregaduría de Educación. Consultado el 1 de octubre de 2011. <http://www.educacion.gob.es/exterior/hu/es/File/Asi-se-habla.pdf>
- Fragapane, F. (2008). ¿Debe ser la didáctica de la fonética española para itálfonos la misma que para otros discentes cuya lengua materna no es afín al español? *redELE*, 14. Consultado el 15 de junio de 2011. http://www.educacion.gob.es/redele/Revista14/Fragapane_pronunciacion_%20italiana.pdf
- Francophonie (2009). Côte d'Ivoire: La politique linguistique ivoirienne [Costa de Marfil: La política lingüística marfileña]. Consultado el 10 de octubre de 2010. <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/cotiv.htm>
- Gadre, V. G. (2006). La lingüística contrastiva y la enseñanza de un idioma extranjero. *Actas del XXXV Simposio Internacional Lingüística. León: Sociedad Española de Lingüística*. Consultado el 17 de octubre de 2010. <http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas/Gadre.pdf>
- Galera, M. I. (2011). Situación actual de las investigaciones en intercomprensión de lenguas. En Núñez, M. P. y Rienda, J. (2011). *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro*. Madrid: SELL (Trabajo presentado en el XII Congreso internacional de la SEDLL, Granada, 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre).
- Galindo, M. M. (2007). Evaluación del uso de L1 y L2 en el aula de E/LE. *ASELE*, XVIII, 270-275. Consultado el 13 de junio de 2011. dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3189424&orden=0
- García Delgado, J. L. y Alonso, J. A. (2001). La potencia económica de un idioma: una mirada desde España. *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid. Consultado el 10 de octubre de 2010. <http://www.eumed.net/coursecon/textos/Delgado-esp.htm>
- García Mata, J. (2008). Algunas causas de la mala práctica docente en lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 10, 101-114.
- García-Day, D. (2007). Los libros de texto para estudiantes nativos: un recurso para la enseñanza de E/LE. *Memoria de Máster*. Indiana: Indiana University. Consultada el 2 de noviembre de 2010.

<https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/789/Tesis%20Formato%20Electronico%20Revisado%5B1%5D.pdf?sequence=1>

García-Heras, A. (2004). Lingüística y enseñanza: el tratamiento de los errores en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. *Docencia e Investigación*, 14, 49-70.

García-Medall, J. (2005). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermeneus*, 3 (2001), 113-140. Consultado el 23 de junio de 2010. http://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&task=view&id=187&Itemid=32

Garrison, D. L. (SF). Metas y actividades para el primer día del primer año del español. Consultado el 10 de junio de 2011. <http://liberalarts.iupui.edu/wlac/actas99.Garrison.htm>

Gasalla, J. M.; Burgué, P.; Pato, P.; Ficapal, P. y Rimbau, E (2007). Dirección y administración de empresas. *Curso del Programa superior Dirección y Administración de Empresas de la Escuela de Administración de Empresas de la Universitat de Barcelona*.

Gelman, B. (2006). L'aptitude et son influence sur l'apprentissage des langues étrangères [La aptitud y su influencia sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras]. Consultado el 30 de abril de 2010. http://www.glendon.yorku.ca/colloquium/2007/inc/pdf/Bryna_Gelman.pdf

Girón, A. (SF). La lengua como instrumento de aprendizaje escolar. Consultado el 16 de octubre de 2010. http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er_e_06.pdf

Glazaï, C. (2005, 22 de noviembre). Système éducatif en Côte d'Ivoire: L'enseignement privé, quelle utilité? [Sistema educativo en Costa de Marfil: La enseñanza privada, ¿qué utilidad?]. *Notre Voie*. Abidjan.

Goin, B. Z. T., (SF). "Déchaîner" les libertés académiques en Côte d'Ivoire, une responsabilité des universitaires ["Desencadenar" las libertades académicas en Costa de Marfil, una responsabilidad de los universitarios]. Consultado el 18 de octubre de 2010. http://www.codesria.org/IMG/pdf/GoinBi_Z_Theodore.pdf

González, T. y Cano, A. (2009). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características (I). *Nure Investigación*, 44, Enero. Consultado el 15 de mayo de 2011. http://www.nureinvestigation.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/concepto44.pdf

González, T. y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure Investigación*, 45. Consultado el 15 de mayo de 2011. http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/analisisdatoscodif45.pdf

González, C. (2007). El uso de estrategias de comunicación oral entre aprendientes de ELE en un contexto asiático. *Investigaciones*, pp.146-165. Consultado el 29 de septiembre de 2011. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/11_investigaciones_04.pdf

Guastalegnanne, H. (2009). Juegos para trabajar gramática y vocabulario en la clase ELE. *Suplementos marcoELE*. núm. 9, 2009. *V ENCUENTRO BRASILEÑO DE PROFESORES DE ESPAÑOL*. Consultado el 26 de septiembre de 2011. http://www.marcoele.com/descargas/enbrape/guastalegnanne_juegos.pdf

Guerrero, F. (2008). Las relaciones España- África subsahariana: ¿a remolque o en la vanguardia de la UE? *España en Europa 2004-2008*, 6, 1-6. Consultado el 10 de octubre de 2010. <http://www.iuee.eu/pdf-publicacio/127/eLBvIf60dJkqDaKD8oe8.PDF>

Guey, C. (2009, 12 de julio). La Côte d'Ivoire qui triche (4e et dernière partie). Examens et concours: La devise : "tricher pour réussir" [La Costa de Marfil que hace trampa (4ª y última parte). Exámenes y oposiciones: El lema: "hacer trampa para aprobar"]. *Le Journal De L'Economie*. Abidjan.

Gutiérrez, M. L. (1998). La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo. *ASELE*, IX, 111-115. Consultado el 3 de febrero de 2010. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0114.pdf

Hernández, F. L. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153. Consultado el 3 de febrero de 2010. <http://www.encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>

Herrero, J. (2006). La teoría del estereotipo aplicada a un campo de la fraseología: las locuciones expresivas francesas y españolas. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Consultado el 16 de diciembre de 2009. <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/teoreste.html>

Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences: une mystification pédagogique [El enfoque por competencias: una mistificación pedagógica]. *L'école démocratique*, 39. Consultado el 1 de abril de 2011. http://www.skolo.org/IMG/pdf/APC_Mystification.pdf

Horizontes Espagnol 4^e (1998). Abidjan: EDICEF / NEI.

Horizontes Espagnol 2^e (1999). Abidjan: EDICEF / NEI.

Horizontes Espagnol 3^e (1999). Abidjan: EDICEF / NEI.

Horizontes Espagnol 1^{re} (2001). Abidjan: EDICEF / NEI.

Horizontes Espagnol T^{le} (2002). Abidjan: EDICEF / NEI.

ICEX (SF). Marca España, estereotipos y realidades. Consultado el 4 de diciembre de 2009. http://www.microsoft.com/spain/empresas/marketing/marca_espa%C3%B1a.msp

Instituto Alemán Carlos Anwandter. (2010). El alemán en el mundo. ¿Por qué aprender alemán? Valdivia. Consultado el 12 de mayo de 2010. http://www.deutscheschulevaldivia.com/apr_mundo.htm

Instituto Cervantes (2005). Estado actual del español en Guinea Ecuatorial. *Anuario 2005*. Consultado el 10 de octubre de 2010. http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/bolekia/p04.htm

Instituto Cervantes, (2006-07). El español en cifras. *Anuario 2006-2007*. Consultado el 10 de octubre de 2010. http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/cifras.pdf

Instituto Cervantes (2010a). El español crece. *El Español en el Mundo*. Consultado el 11 de septiembre de 2010. <http://internacional.universia.net/noticia.jsp?idNoticia=9736&title=ESPA%D10L-CRECE&idSeccion=18>

Instituto Cervantes (2010b). El español en el mundo. *Anuario del Instituto Cervantes 2009*. Consultado el 10 de octubre de 2010. <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/anuario2009.pdf>

Izquierdo Díaz, J. S. (2011). La actitud del aprendiz de una segunda lengua (L2) hacia su lengua materna (L1) como factor en el proceso de aprendizaje de la L2. En Núñez, M. P. y Rienda, J. (2011). *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro*. Madrid: SELL (Trabajo presentado en el XII Congreso internacional de la SEDLL, Granada, 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre).

Izquierdo Gil, M. C. (2000). ¿Qué variedades léxicas enseñar en el nivel elemental? El caso de adolescentes francohablantes en un marco escolar. *ASELE*, XI, 451-460. Consultado el 25 de diciembre de 2009. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0451.pdf

Jack, A. T. (2004). El aprendizaje entra por la vista. *Diario de León.es*. Consultado el 26 de septiembre de 2011. http://www.diariodeleon.es/noticias/diarioescuela/el-aprendizaje-entra-por-vista_118530.html

Jiménez Moreno, J. A. (2008). Cuatro modelos de evaluación docente. *Revista Electrónica Psicología Científica.com*. Consultado el 14 de septiembre de 2011. <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-350-1-cuatro-modelos-de-evaluacion-docente.html#>

Jiménez Rodríguez, M^a. M. (2009). El juego como instrumento de motivación en el aula. Consultado el 11 de abril de 2010. <http://www.eduinnova.es/sept09/ELJUEGO.pdf>

Juan, M. (2008). Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 0 (1), 47-66. Consultado el 17 de octubre de 2010.

http://www.uib.es/ant/infobre/estructura/instituts/ICE/revista_IN/pags/volumenes/voll_num0/maria_garau/conte xto.html

Justel, C. (2007, 2 de septiembre). Costa de Marfil, Español segunda lengua. *ABC*, p. 15. Madrid. Consultado el 11 de septiembre de 2010. http://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/costa_marfil_español_segunda_lengua.pdf

Justiparan, A. (2010). La objetividad en las ciencias sociales. Consultado el 6 de julio de 2011. *Siempre Historia*. <http://www.siemprehistoria.com.ar/?p=1206>

Kellal, N. (2009). La interacción oral alumno/alumno en clase de E/LE: los retos comunicacionales del trabajo en grupo. *Actas de I Taller Literaturas Hispánicas y E/LE*. Consultado el 30 de abril de 2010. <http://oran.cervantes.es/imagenes/File/14%20La%20interaccin%20oral%20alumnoalumno%20en%20clase%20d%20ELE.pdf>

Klett, E. (2004). Bilingüismo y lengua materna. *BilingLatAm*, 167-174. Consultado el 26 de junio de 2010. <http://www.essap.org.ar/bilinglatam/papers/Klett.pdf>

Koch, C. (2006). *Comparación del sistema ortográfico del español con el del francés*. SL: Seminar paper.

Kodia, J. M. (SF). Initiative pour la gouvernance de l'internet en Côte d'Ivoire. 1^{er} forum national IGICI. Thème: faire d'internet un outil de développement. Panel II: accessibilité et diversité: quelle politique d'incitation a la vulgarisation de l'accès? [Iniciativa por la gobernanza del internet en Costa de Marfil. 1^{er} foro nacional IGICI. Tema: hacer del internet una herramienta de desarrollo. Panel II: accesibilidad y diversidad: ¿qué política de incitación a la vulgarización del acceso?]. Consultado el 10 de septiembre de 2011. <http://www.igici.ci/ateliers/atelier2/politique-d-incipitation.pdf>

Koffi, K. H. (2009). Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de Costa de Marfil: situación del español como lengua extranjera. *Memoria de DEA*. Granada: Universidad de Granada. Consultada el 17 de octubre de 2010. <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2626/1/DEA-%20KOFFI%20HERVE.pdf>

Koffi, K. H. (2010a). Costa de Marfil: autopsia de un sistema educativo acatarrado. *I^o Congreso sobre Voluntariado socio-educativo*. Granada: Universidad de Granada.

Koffi, K. H. (2010b). La didáctica de la competencia comunicativa oral en el aula de E/LE en Costa de Marfil: problemas y perspectivas. *Tesis Doctoral*. Granada: Universidad de Granada.

Konan, K. J. (2009). Por un desarrollo turístico del litoral oriental de Costa de Marfil. *Trabajo de fin de Máster*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Málaga.

Koné, S. (2005). La enseñanza de la lengua española a hablantes ivorienses de diversas lenguas autóctonas: dificultades y problemas que plantea. *Tesis Doctoral*. Madrid: Universidad Complutense. Consultada el 17 de octubre de 2010. <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/fl/ucm-t28585.pdf>

Kopp, H. (SF). Aprendiendo idiomas con 'la manera silenciosa'. Consultado el 14 de octubre de 2010. <http://www.canela.org/es/cuadernos/canela/canelapdf/cc6kopp.pdf>

Kouamé, A. (2009, 27 de octubre). Côte d'Ivoire: Déficit d'enseignants à Dabakala - 1 prof de Maths pour 2000 élèves [Costa de Marfil: Déficit de docentes en Dabakala- 1 profesor de matemáticas por 2000 alumnos]. Consultado el 4 de junio de 2011. <http://fr.allafrica.com/stories/200910271033.html>

La Présidence de la République de Côte d'Ivoire *et al.* (2009). Côte d'Ivoire. Démographie et population [Costa de Marfil. Demografía y población]. Consultado el 9 de octubre de 2010. <http://yanko.chez-alice.fr/ci/population.html>

Lakatos, S. y Ubach, A. (1995). ¿Profesor nativo o no nativo? *ASELE*, VI, 239-244. Consultado el 24 de junio de 2010. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0238.pdf

Lamas, B. (2001). Empleo de la lengua materna en el aula. *Encuentro revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. 12, 106-110.

- Lanoue, E. (2003). Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2003/4, The Leap to Equality. Consultado el 13 de mayo de 2010. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146800f.pdf>
- Lara, R. S. (2010). Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 1-13. Consultado el 1 de septiembre de 2010. <http://www.rieoei.org/deloslectores/3054Lara.pdf>
- Leite, C. (2009). Pour une réflexion sur la progression dans le cadre de la bivalence [Por una reflexión sobre la progresión en el marco de la bivalencia]. Consultado el 13 de enero de 2010. <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-89.htm>
- Linerós, R. (SF). El método comunicativo en la clase de español segunda lengua. *Contra Clave*. Consultado el 3 de febrero de 2010. <http://www.contraclave.org/espanolex/comunicativo.pdf>
- Llinares, A. (SF). El papel del profesor en la enseñanza bilingüe: input e interacción en el aula. Consultado el 27 de junio de 2010. http://www.europa-bilingual.net/part1_spa/Llinares-s.pdf
- Llopis, R. (2007). Procesamiento del input y mejora en el output para el aprendizaje de segundas lenguas. *Revista Nebrija*, 100-123. Consultado el 24 de junio de 2010. http://www.nebrija.com/revista-linguistica/anteriores/numero1-1/Llopis_2007_1-1.pdf
- López, M. y García, C. (2007). El español en Senegal, Costa de Marfil, Burkina Faso, Cabo Verde y Gambia. Consultado el 16 de diciembre de 2009. http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_05.pdf
- López Fernández, C. (2005). El componente cultural en la enseñanza de ELE a través de los medios de comunicación y su aplicación en el aula. *Memoria de Máster*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Consultado el 5 de diciembre de 2009. <http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/lopez/analisis.pdf>
- López Rodríguez, S. (2007). El tratamiento del error en la clase de E/LE. *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros*. Consultado el 3 de noviembre de 2010. <http://www.cuadernointercultural.com/los-errores-en-la-ensenanzaaprendizaje-de-lenguas/>
- Lorenzo, F. J. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Louamy, J. (2006, 14 de junio). Fesci: Un monstre pour l'école ivoirienne [Fesci: Un monstruo para la escuela marfileña]. *Rezoivoire.net*. Abidjan.
- M.T.T (2010, 4 de marzo). Education nationale: Assainissement des écoles privées/ Le Sapep en croisade pour la démarche qualité. [Educación nacional: Saneamiento de las escuelas privadas/El Sapep en campaña por la calidad]. *L'Intelligent d'Abidjan*. Abidjan.
- Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Madrid, D. (2004). *Importancia de las características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Magos, J. (2008). ¿Es importante enseñar-aprender las lenguas extranjeras? Apuntes para una reflexión a principios de siglo. *Memorias del IV Foro Nacional de Estudios en Lenguas (FONAEL)*, 529-540. Consultado el 13 de septiembre de 2010. http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_IV/Magos_Guerrero_Jaime.pdf
- Marillo, M. V. (2006). Desde el análisis de contenido hacia el análisis del discurso: la necesidad de una apuesta decidida por la triangulación metodológica. *IX Congreso IBERCOM. Grupo de trabajo: Teoría y Metodología de Investigación en Comunicación*. Sevilla-Cádiz. Consultado el 7 de mayo de 2011. <http://www.hapaxmedia.net/ibercom/pdf/VicenteMarinoMiguel.pdf>
- Martín, J. M. (1999). El profesor nativo de español. *ASELE*, X, 433-438. Consultado el 24 de junio de 2010. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0431.pdf

- Martín, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda Lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- Martín, J. M. (2001). Nuevas tendencias en el uso de la L1. *ELIA*, 2, 159-169. Consultado el 27 de junio de 2010. <http://institucional.us.es/revistas/revistas/elia/pdf/2/12.Jose%20miguel.pdf>
- Martín, J. M. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Martín Peris, E. (Dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- Martínez Del Valle, M. (2004). Importancia de la instrucción en la adquisición de una segunda lengua. *Revista Digital Investigación y Educación*, 7 (1). Consultado el 15 de junio de 2011. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n7v1/2lengua.PDF
- Martínez Lirola, M. y Crespo Fernández, E. (2007). Una aproximación a los factores que influyen en la motivación del alumnado de filología inglesa y traducción e interpretación. Consultado el 11 de Abril de 2010. <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2008/comunicaciones/3C7.pdf?PHPSESSID=0344206443ff12f022184920ca30842a>
- Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27 (2). 07-33. Consultado el 16 de mayo de 2011. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512006000200002&script=sci_arttext
- Mata, M. T. (2007). La lengua de instrucción como recurso de aprendizaje en el aula de E/LE en contextos escolares. *Memoria de Máster*. Madrid: Universidad Complutense. Consultada el 31 de agosto de 2010. http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=16&Itemid=15
- Mavárez, M. L. (2002). El problema de la objetividad en la investigación social. *Educere*, 18, 141-144. Consultado el 6 de julio de 2011. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19701/1/articulo1.pdf>
- Melero, P. (2004). De los programas nocional-funcional a la enseñanza comunicativa. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Messakimove, S. (2009). Creencias de los alumnos de secundaria gabonesa sobre su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera. *marcoELE*, 9. Consultado el 30 de abril de 2010 http://www.marcoele.com/descargas/9/messakimove_creencias.pdf
- Metropolis (SF). 082 Abidján. Costa de Marfil. Consultado el 30 de mayo de 2010. http://www.metropolis.org/metropolis/sites/default/files/ciudades_archivos/abidjan/421_082_abidjan_esp.pdf
- Millán, R. (2005). Interferencias lingüísticas en el aprendizaje de una segunda lengua. *ASELE*, Actas XVI, 481-485. Consultado el 15 de junio de 2011. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0479.pdf
- Ministerio de Educación nacional (2010, febrero). Rapport d'Etat du Système Educatif Ivoirien: Comprendre les forces et les faiblesses du système pour identifier les bases d'une politique nouvelle et ambitieuse [Informe de Estado del Sistema Educativo marfileño: Comprender las fuerzas y las debilidades del sistema para identificar las bases de una política novedosa y ambiciosa]. Consultado el 11 de mayo de 2010. www.education.gouv.ci
- Molina, C. A. (2007). El valor de la lengua. *Anuario del Instituto Cervantes*, 17-20. Consultado el 7 de octubre de 2010. http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/preliminares_03.pdf
- Morden, B. (2005). Cómo aumentar el uso de español en el aula. Consultado el 6 de enero de 2010. <http://iaatsp.org/pdfs/boletin05.pdf>
- Moreno, F. (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco/Libros.

Moreno, F. (2004). El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Mota, C. (2006). El rol de la escritura dentro del currículo de la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua (ESL/EFL): una perspectiva histórica. *Acción Pedagógica*, 15, 56-63. Consultado el 6 de septiembre de 2010. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17280/2/articulo6.pdf>

Muñoz, C. (2001). Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero. En Pastor Cesteros, S. y Salazar García, V.(Eds.) (2001). *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Espagráfic, Edición electrónica.

Muñoz-Basols, J. (2005). Aprendiendo de los errores con la abuela Dolores: el error como herramienta didáctica en el aula de ELE. *I Congreso internacional: El español, lengua del futuro*. Toledo: FIAPE. Consultado el 3 de noviembre de 2010. http://www.educacion.gob.es/redele/biblioteca2005/fiape/munoz_basols.pdf

Murillo, I. (2008). La teoría de los esquemas y su influencia en la comprensión de lectura. *Memoria de Máster*. Kansas: Kansas State University. Consultada el 4 de septiembre de 2010). <http://krex.k-state.edu/dspace/bitstream/2097/1066/1/ileanethMurillo-Palacios2008.pdf>

Navarro Romero, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115-128. Consultado el 15 de junio de 2011. <http://www.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr2.2010.Navarro.pdf>

Navarro Thames, C. (2005). La conexión lectura-escritura en la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Educación*, vol. 29, número 002, pp. 197-206. Consultado el 29 de septiembre de 2011. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44029212.pdf>

Ndoye, A. (2007). La enseñanza del español en África: una oportunidad y un reto. Discurso pronunciado en el *IV Congreso de la Lengua Española* en Cartagena (Colombia).

Noya, J. (2002). La imagen de España en el Exterior. Estado de la Cuestión. *Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos*. Consultado el 8 de diciembre de 2009. http://www.realinstitutoelcano.org/publicaciones/libros/Imagen_de_Espana_exterior.pdf

Núñez, M. P. (2002a). Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la selección y diseño de actividades para la educación lingüística. *RESLA*, 15, 113-135.

Núñez, M. P. (2002b). Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral. *Lenguaje y Textos*, 19, 161-199.

Nussbaum, L. (1991). La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo. *Signos Teoría y Práctica de la Educación*, 4, 36-47. Consultado el 25 de junio de 2010. http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_34/a_560/560.html

Oda-Ángel, F. (SF). España en el África Subsahariana: multilateralismo eficaz. Consultado el 10 de octubre de 2010. http://www.funciva.org/uploads/ficheros_documentos/1216117612_francisco_oda.pdf

Olabarrieta, M. T. y Porras, M. A. (1988). Evolución de las corrientes metodológicas en la enseñanza de un idioma extranjero. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 1, 109-116. Consultado el 26 de junio de 2010. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1250095395.pdf

Online Writing Lab (2004). El uso del formato de la Asociación Psicológica Americana (APA) (Actualizado de la 5ª edición). Consultado el 20 de junio de 2011. <http://www.intec.edu.do/pdf/APA/guiaAPA-Importante%5B2%5D.pdf>

Ortega, J. L. y Madrid, D. (2009). ¿Qué técnicas de comunicación oral valoran más los profesores y alumnos en la clase de inglés? *Porta Linguarum*, 12, 183-204.

Ortiz, C. (2008). Comprensión lectora y expresión escrita en los manuales de ELE. *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, editadas por Inés Olza Moreno, Manuel Casado

Velarde y Ramón González Ruiz, Departamento de Lingüística hispánica y Lenguas modernas. Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, pp.611-623. Consultado el 1 de octubre de 2011. <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>

Osorio, R. A. (2001). El cuestionario. Consultado el 9 de marzo de 2011. <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Likert.htm>

Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 1 (3), 165-174. Consultado el 12 de mayo de 2011. <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-10.pdf>

Pastor, S. (2005). Español como segunda lengua: difusión, aprendizaje y formación. *Hispanogalia*. Consultado el 18 de mayo de 2010. http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/espaolsegundalenguapastor.pdf

Pavón, V. (2000). *La enseñanza de la pronunciación del inglés*. Granada: Método Ediciones.

Pedreño, A. (2006). El valor económico del español. Consultado el 10 de octubre de 2010. <http://tecnologia.universia.es/experto/valoreconomico.htm>

Pegenaute, L. (1996). La traducción como herramienta didáctica. *Contextos*, XIV/, 107-125. Consultado el 23 de junio de 2010. dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=98042&orden=0

Perrin, G. (1980). La population francophone de Côte-d'Ivoire: données statistiques et estimation pour 1980 [La población francófona de Costa de Marfil : datos estadísticos y estimación para 1980]. *I. R. A. F.* Consultado el 15 de junio de 2010. <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/07/Perrin.pdf>

Piedrafita, B. (2009). Agustín Nze: "En Guinea Ecuatorial el español es innegociable. Nuestro pueblo se siente orgulloso de su herencia hispana" (Entrevista con el embajador de Guinea Ecuatorial en Londres). *LAVOZLIBRE*. Consultado el 10 de octubre de 2010. <http://www.lavozlibre.com/noticias/ampliar/23138/agustin-nze-en-guinea-ecuatorial-el-espanol-es-innegociable>

Pinilla, R. (1997). Adaptaciones del discurso del profesor en el aula de español lengua extranjera (ELE). *Revista de Filología Románica*, 14 (1), 437-444. Consultado el 30 de abril de 2010. <http://revistas.ucm.es/fil/0212999x/articulos/FRM9797120437A.pdf>

Pizarro, M. (2011). Del papel del profesor a la competencia docente. Nuevas tareas para el profesor de ELE: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza. En Núñez, M. P. y Rienda, J. (2011). *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro*. Madrid: SELL (Trabajo presentado en el XII Congreso internacional de la SEDLL, Granada, 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre).

Poch, D. (2004). La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *redELE*, 1. Consultado el 7 de Febrero de 2010. <http://www.educacion.es/redele/revista1/poch.shtml>

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

Prado, J. (2005). El uso del diccionario para la enseñanza de la lengua: consideraciones metodológicas. *Kañina. Rev. Artes y Letras*, Univ. Costa Rica., Especial (XXIX), 19-28. Consultado el 12 de junio de 2010. <http://www.latindex.ucr.ac.cr/kanina-29-especial-lex/005-Prado-Uso-Diccionario-Ensenanza.pdf>

Quiñones, M. J. (1995). El español en la Universidad nacional de Abidján, Costa de Marfil. *ASELE*, VI, 313-316. Consultado el 11 de septiembre de 2010. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0312.pdf

Ramírez, F. y Sandí, G. (2006). Técnica cuantitativa de encuesta: el Cuestionario. Consultado el 9 de mayo de 2011. <http://es.scribd.com/doc/31813016/Encuesta-por-Sandi-y-Ramirez-grupo-de-los-sabados>

Real Academia Española (1999). *Ortografía de la lengua española* (Edición revisada por las Academias de la Lengua Española). Consultado el 5 de septiembre de 2010. [http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000015.nsf/\(voanexos\)/arch7E8694F9D6446133C12571640039A189/\\$FILE/Ortografia.pdf](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000015.nsf/(voanexos)/arch7E8694F9D6446133C12571640039A189/$FILE/Ortografia.pdf)

Recaj, F. (2008). Factores que influyen en el acento extranjero: estudio aplicado a aprendices estadounidenses de español. *Tesis Doctoral*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Consultada el 24 de marzo de 2011.

- http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/22438/1/DEL_Factores%20que%20influyen%20en%20el%20aento%20extranjero.pdf
- Rey, L. M. (SF). Actividades para trabajar la comprensión oral de textos y la expresión escrita. *Aula y docentes*, pp.105-110. Consultado el 3 de octubre de 2011. http://www.techtraining.es/revista/numeros/PDF/2011/revista_35/105.pdf
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de Idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Risco, R. (2008). Desarrollo de la competencia comunicativa oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español como segunda lengua. *Tesis Doctoral*. Granada: Universidad de Granada.
- Robles, G. (2006). Estereotipos en el aula de ELE ¿Cómo corregirlos? *Actas del Primer Congreso Virtual E/LE. La enseñanza del español en el siglo XXI*. Consultado el 16 de diciembre de 2009. http://civele.org/biblioteca/index.php?option=com_content&view=article&id=75:robles-g-qestereotipos-en-el-aula-de-ele-icomocorregirlosq&catid=26:articulos&directory=2
- Rocha, E. (2002). Tipos de investigación. Guía de exposición. Consultado el 19 de mayo de 2010. www.communication.uanl.mx/rocha/doctorado/TIPOS%20INVESTIGACIÓN.doc
- Rodari, G. (2008). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Planeta.
- Rodrigues, M. L.; Hoffmann Moreira, C.; Mackedanz Flores, P. R. y Hoffmann Moreira, V. (2011). Como investigar cualitativamente. Entrevista y Cuestionario. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Consultado el 9 de marzo de 2011. <http://www.eumed.net/rev/cccss/11/bmf.htm>
- Rodríguez Abella, R. M. (2009). La comprensión auditiva en la enseñanza del español mediante lenguajes específicos. *Centro Virtual Cervantes*, pp.233-244. Consultado el 4 de octubre de 2011. http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/16/16_231.pdf
- Rodríguez Leyva, C. I. et al. (2005). Breve reseña acerca de los métodos y enfoques contemporáneos del aprendizaje de lenguas extranjeras. Consultado el 14 de octubre de 2010. <http://www.sabetodo.com/contenidos/EEkZVFkkuEsKbiCbVX.php>
- Rodríguez, C.; Gallardo, M. A.; Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). *Iniciación al análisis de datos cuantitativos en Educación. Análisis descriptivo básico: Teoría y práctica mediante SPSS*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rodríguez, R. y Moya, M. C. (1998). España vista desde Andalucía. Estereotipos e identidad. *Psicología Política*, 16, 27-48. Consultado el 16 de diciembre de 2009. <http://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N16-2.pdf>
- Roegiers, X. (2008). L'approche par compétences en Afrique francophone: quelques tendances [El enfoque por competencias en África francófona: algunas tendencias]. *IBE Working Papers Curriculum Issues*, 7, 1-28. Bureau international d'éducation de l'Unesco. Consultado el 2 de abril de 2011. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/currcompet_africa_ibewpci_7.pdf
- Roldán Tapia, A. R. (1997). Argumentos a favor de un uso razonado de la lengua materna en la clase de lengua Extranjera. *Aula Abierta*, 69, 43-51. Consultado el 15 de octubre de 2010. dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45407
- Roldán, E. (2003-2004). La competencia comunicativa y la expresión oral. *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 26-27, 31-32. Consultado el 1 de febrero de 2010. www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=52
- Romero Loiza, F. (2004). Stephen D. Krashen: la lectura y su relación con la escritura. *Revista Electrónica de Educación y psicología*, 2, 1-24.

- Romero Rodríguez, T. A. (SF). La investigación cuantitativa, la investigación cualitativa y los métodos de triangulación (Para Psicología social). Consultado el 7 de mayo de 2011. http://www.robertexto.com/archivo11/invest_cualit_cuantit.htm
- Ruggeri, F. (2009). Uso de la lengua meta en una clase de principiantes. Consultado el 17 de octubre de 2010. <http://www.slideshare.net/fabrirugge/uso-de-la-lengua-meta-en-una-clase-de-principiantes>
- Ruiz, A. M. (2010). La Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial y la Enseñanza del Español como lengua extranjera en África. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*. Época II, Año 1. Consultado el 2 de febrero de 2012. http://www.cuadernoscervantes.com/art_44_guinea.html
- Rus, L. (SF). Actividades comunicativas para promover el uso de una lengua extranjera: el juego como punto de partida. Consultado el 30 de abril de 2010. http://www.uv.es/foroele/foro5/Rus_Diaz.pdf
- Sánchez Iglesias, J. J. (2009). La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica. *RedELE*, 10. Consultado el 26 de octubre de 2010. <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/JJSanchezIglesias/Memoria.pdf>
- Sánchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. (2004). *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Santos, J. (1995). Música española contemporánea en el aula de español. *ASELE*, VI, 367-379. Consultado el 10 de enero de 2010. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0366.pdf
- Santos, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Sañudo, L. E. (2006). La investigación educativa y su componente ético. *Hallazgos - Revista de Investigaciones*, 5, 59-71. Consultado el 12 de mayo de 2011. http://www.usta.edu.co/otras_pag/revistas/hallazgos/documentos/hallazgos_5/producción-conocimiento/3.pdf
- Sarduy, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista Cubana Salud Pública*, 33. Consultado el 7 de mayo de 2011. http://bvs.sld.cu/revistas/spu/vol33_3_07/spu20207.htm
- Scott, W. C. (1923) ¿Es Posible Pensar en Una Lengua Extranjera? *Hispania*, 2, 102-105.
- Si Diop, M., Magaña, M. E. y Zarco, E. (SF). La traducción en la didáctica de lenguas extranjeras (LE). Consultado el 4 de septiembre de 2010. http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_I/Siop_et_al_a.pdf
- Sikota, M. A. (Director y guionista) (2009). Cervantes en África [Documental]. Consultado el 25 de junio de 2010. <http://www.youtube.com/watch?v=uCn0P40jt0o> (9 de octubre de 2010). [En youtube el documental se presenta en cinco partes de siete a diez minutos con enlaces diferentes. El enlace aquí citado es de la Parte 1].
- Solsona, C. (2008). El alumno como protagonista: conocimiento de los factores que intervienen en el proceso de adquisición de una L2. *II Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y de la Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza*. Consultado el 22 de junio de 2010. <http://ice.unizar.es/uzinnova/jornadas/pdf/144.pdf>
- Sossouvi, L.F. (2009). La adquisición del español como lengua extranjera por aprendientes francófonos de África: implicaciones teóricas y pedagógicas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 319-344. Consultado el 30 de abril de 2010. <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0909110319A.PDF>
- Souhane, F. (2009). Education nationale: Ce que la tricherie coûte à la Côte d'Ivoire [Educación nacional: Lo que cuesta la trampa a Costa de Marfil]. *L'Inter*. Abidjan.
- Souhane, F. (2011, 21 de abril). Dossier/Education nationale : Comment sauver l'école ivoirienne ? [Dossier/Educación nacional: ¿Cómo salvar la escuela marfileña]. *L'Inter*. Abidjan.

- Suby, J. y Asención-Delany, Y. (2009). El uso del español por parte del profesor en las clases de principiantes. *Hispania*, 593-607. Consultado el 17 de octubre de 2010. http://www.cal.nau.edu/languages/spamat/docs/capstone_suby.pdf
- Suso, J. y Fernández, M. E. (2001). *La Didáctica de la lengua extranjera*. Granada: Comares.
- Tapia, M. A. (2000). Apuntes. Metodología de Investigación. Consultado el 8 de mayo de 2011. <http://www.angelfire.com/emo/tomaustin/Met/metinacap.htm>
- Texidor, R., Reyes, D. y Cisneros, H. (2007). El uso de la lengua materna en la enseñanza de idiomas extranjeros. Consultado el 23 de junio de 2010 http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol21_3_07/ems03307.html
- Tójar, J. C. y Serrano, J. (2000). Ética e investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2 (6). Consultado el 12 de mayo de 2011. http://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2_2.htm
- Torres, J. D. (2010). Los cursos de actualización lingüística (CAL) como opción formativa en el contexto del Plan de Fomento del Plurilingüismo: percepciones del alumnado sobre su implementación y adecuación a necesidades y expectativas. *Tesis Doctoral*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Touré, S y Déba, E. (Presentadoras) (2011, 16 de noviembre). *Notre société* [Nuestra sociedad]. [Emisora de televisión]. Abidján: Radiodiffusion Télévision Ivoirienne, Première chaîne (RTI1).
- Trujillo, J. R. (2003). Fuentes documentales y bibliografía del español en el África subsahariana. Lingüística y lenguas en contacto. *L i n g u a x. Revista de Lenguas Aplicadas*, 1-21. Consultado el 10 de octubre de 2010. http://www.uax.es/publicaciones/archivos/LINCOM03_004.pdf
- UGT (Aula intercultural) (2003-2009). 21 de febrero: Día Internacional de la Lengua Materna. Consultado el 13 de junio de 2011. http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=2176
- Urbano, B. (2003). La enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera en España durante la época franquista. *Tesis Doctoral*. Granada: Universidad de Granada.
- Vaello, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.
- Vanga, A. F. y Sika, L. (2006). La violence à l'école en Côte d'Ivoire : quelle implication des syndicats d'étudiants et élèves? [La violencia en la escuela en Costa de Marfil: ¿qué implicación de los sindicatos estudiantiles y escolares?]. *Colloque international : Éducation, Violences, Conflits et Perspectives de Paix en Afrique*. Yaoundé: Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education. Consultado el 15 de mayo de 2010. <http://www.rocare.org/Vanga.pdf>
- Vasques, M. O. (2007). Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen - Un puente entre la teoría y la práctica. *Revista electrónica E/LE Brasil*, 5. Consultado el 2 de noviembre de 2010. http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/85/tema3/Reflexiones_sobre_el_modelo_de_adquisicion_de_L2.pdf
- Vázquez, J. L. y Hueso, M. D. (1988). La hipótesis del input en la teoría de la adquisición de la segunda lengua. *VI Congreso de AESLA*. Cantabria: Universidad de Cantabria. Consultado el 15 de junio de 2011. dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1308096
- Vázquez, G. (1992). El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. 104-112. Consultado el 3 de noviembre de 2010. http://www.nebrija.com/revista-linguistica/articulos_n5/vazquez_a.pdf
- Villanueva, J. D. (2005). *Alfabetismo y neolectores. El aprendizaje de la lecto-escritura a partir de la experiencia vital del alumnado*. SL: Grupo Editorial Universitario.
- Villasmil, P. (2004). Las interacciones comunicativas entre profesores y alumnos el marco de la enseñanza. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 11, 111-120. Consultado el 23 de diciembre de 2010. <http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/EF11/REVISTA%20N%C2%BA11-EyF%20DIGITAL/Art%C3%ADculos/paulinavillasmil.pdf>

Wolfgang, B. (1978). Du rôle de la langue maternelle dans l'enseignement des langues étrangères [Del rol de la lengua materna en la enseñanza de lenguas extranjeras]. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 31, 162-68. Consultado el 16 de enero de 2011. <http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/langmat.htm>

www.education.gouv.ci (2009, septiembre). Réunion de rentrée : Discours de monsieur Bleu Lainé, Ministre de l'Education Nationale. Lycée Sainte Marie de Cocody [Reunión de apertura: Discurso del señor Gilbert Bleu Lainé, Ministro de Educación Nacional. Liceo Sainte Marie de Cocody], 1-15.

www.legis.ci. (2010). Distances entre les principales villes [Distancias entre las principales ciudades]. Consultado el 25 de mayo de 2010. <http://legis.ci/instructionivoiriennedistance.php>.

Yéo, I. T. (2010, 19 de mayo). Ecole: Le diagnostic des échecs à répétition [Escuela: El diagnóstico de los fracasos repetidos]. *Fraternité Matin*. Abidjan.

Yubero, J. M. (2010). Herramientas multimedia en la enseñanza de lenguas extranjeras: un recurso motivador. *II Congrès International de DIDACTIQUES*. CiDd. Consultado el 22 de junio de 2010. <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdII/ACABADES%20FINALS/272.pdf>

Zabalbeascoa, P. (1990). Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Sintagma 2*, 75-86. Consultado el 23 de junio de 2010. dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2684053&orden=0

Zagbayou, F. A. (2009). Education nationale: Les enseignants veulent s'approprier la pédagogie par compétence [Educación nacional: Los docente se apropian de la pedagogía por competencia]. *Fraternité Matin*. Abidjan.

Zúñiga, L. (SF). Métodos Cuantitativos [PowerPoint]. Consultado el 15 de mayo de 2011. www.anahuac.mx/economía/clases/Metodos_Cuantitativos_1.ppt.

II

Anexos

- Anexo 1. Cuestionario dirigido al alumnado
- Anexo 2. Cuestionario dirigido al profesorado
- Anexo 3. Cuestionario a los formadores del profesorado
- Anexo 4. Informaciones facilitadas por la Pedagogía
- Anexo 5. Ficha de lección en la Formación Por Competencia
- Anexo 6. Las primeras lecciones (PL) y su ordenación según 14 profesores
- Anexo 7. Descripciones del nivel A1 de referencia
- Anexo 8. Ubicación de Costa de Marfil en África
- Anexo 9. Localización de los grupos étnicos
- Anexo 10. Localización de las ciudades de la encuesta
- Anexo 11. Mapa de Abidján
- Anexo 12. Bipartición de Costa de Marfil de 2002 a 2011
- Anexo 13. Una propuesta de indicadores para la evaluación de los profesores de español (traducción al francés)
- Anexo 14. Dos ejemplos de textos ideales para estudiar con soportes didácticos.

Anexo 1- CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO

Estamos haciendo un estudio sobre la importancia de usar español en el aula. Tal estudio no puede prescindir de la opinión de aquéllos que son los primeros a los que concierne el aprendizaje. Por eso solicitamos vuestra colaboración. Muchas gracias por la sinceridad de vuestras respuestas.

I- INTRODUCCIÓN

- 1) Eres: *Un chico* *Una chica*
- 2) ¿Cuántos años tienes? *años*
- 3) ¿Cuál es tu nivel de estudio? *4ème* *6ème*
- 4) ¿Cuántos estudiantes hay en tu clase? *estudiantes*
- 5) ¿Cómo se llama tu escuela?
- 6) ¿A qué tipo de centro es? *Privado* *Público* *Concertado*

II- RELACIÓN CON LA LENGUA MATERNA

- 7) ¿Cuál es o cuáles son tu/s lengua/s materna/s?

Es/ son:

- 8) ¿Qué tal hablas esta/s lengua/s?

Muy bien

Bien

Regular

Un poco

No del todo

9) ¿Qué lengua/s habláis en casa?

Sólo la lengua autóctona

Sólo el francés

Más la lengua autóctona que el francés

Más el francés que la lengua autóctona

III- RELACIÓN CON EL ESPAÑOL

10) ¿Cómo has llegado a estudiar español?

Elección libre

Imposición

Por casualidad

Por sugerencia de otra persona. ¿Quién?.....

11) ¿Te gusta el español?

SÍ

NO

¿Por qué?:

12) ¿Tenías nociones del español antes de iniciar su estudio? SÍ

NO

13) Si tu respuesta es afirmativa, ¿cómo ha sido posible?

Clases de verano

Padres profesores de español

Hermanos o amigos estudiantes de español

Contactos con nativos en Costa de Marfil

Por correspondencia

Estancia en algún país hispanohablante

Por la radio, la tele o Internet

Repito el curso

Otro:

IV- VALORACIÓN DEL USO DEL ESPAÑOL EN EL AULA

14) ¿Te parece **importante** que el profesor hable español en clase y anime a los alumnos a seguir el ejemplo?

<i>mucho</i>	<i>bastante</i>	<i>término medio</i>	<i>poco</i>	<i>nada</i>

¿Por qué?:

15) ¿Te parece **interesante** que el profesor hable español en clase y anime a los alumnos a seguir el ejemplo?

<i>mucho</i>	<i>bastante</i>	<i>término medio</i>	<i>poco</i>	<i>nada</i>

¿Por qué?:

V- TU BALANCE PERSONAL

16) ¿En qué ocasión u ocasiones has utilizado más el español en clase este año?

Al leer en voz alta

Al trabajar en grupos

Al cantar

Al recitar un poema

Al responder a las preguntas del profesor

Al Interactuar con mi compañero

Al tomar apuntes de las lecciones

Al copiar las correcciones

Al hacer ejercicios en el cuaderno

Al escribir en la pizarra

Al hacer exámenes escritos

Al hacer exámenes orales

17) ¿Has **entendido** cuando el profesor ha impartido las clases en español?

<i>mucho</i>	<i>bastante</i>	<i>término medio</i>	<i>poco</i>	<i>nada</i>

¿Por qué?:

18) ¿Te ha sido fácil **hablar** español en clase?

<i>mucho</i>	<i>bastante</i>	<i>término medio</i>	<i>poco</i>	<i>nada</i>

¿Por qué?:

19) ¿Te ha sido fácil **leer** en español en clase?

<i>mucho</i>	<i>bastante</i>	<i>término medio</i>	<i>poco</i>	<i>nada</i>

¿Por qué?:

20) ¿Te ha sido fácil **escribir** español en clase?

<i>mucho</i>	<i>bastante</i>	<i>término medio</i>	<i>poco</i>	<i>nada</i>

¿Por qué?:

ANEXO 2- Cuestionario dirigido al profesorado

Estamos realizando un trabajo de investigación y nuestro tema es el uso del español en el primer nivel de aprendizaje del español. Nos gustaría mostrar la importancia del uso de la lengua meta desde los primeros días de clase y las estrategias que se pueden utilizar al respecto. Este trabajo no se puede llevar a cabo sin los profesores de español. Por eso, pedimos y agradecemos de antemano su colaboración.

I- INTRODUCCIÓN

- 1) Usted es: *Hombre* *Mujer*
- 2) ¿En qué ciudad ejerce de profesor?.....
- 3) ¿En qué centro ejerce de profesor?
Público *Privado* *Centro concertado*
- 4) ¿Cuántos años lleva enseñando español?.....año/s
- 5) ¿Qué titulación tiene?
Capes *Cap/cm* *Deug II*
Diplomatura (Licence) *Licenciatura (Maîtrise)* *DEA*
- 6) ¿Sabe utilizar las Tecnologías de la Información? *Sí* *NO*
- 7) ¿Le gusta enseñar en el primer nivel de español? *Sí* *NO*

¿Por qué?:

- 8) ¿Cuántos años lleva enseñando en el primer nivel de español?.....años

II- VALORACIÓN GENERAL DEL USO DEL ESPAÑOL EN ELAULA DE E/LE

- 9) ¿Hasta qué punto le parece **importante** el uso del español en clase?

<i>mucho</i>	<i>bastante</i>	<i>término medio</i>	<i>poco</i>	<i>Nada</i>

Comentario:

10) ¿Hasta qué punto le parece **motivador** para los alumnos el uso del español en clase?

<i>mucho</i>	<i>bastante</i>	<i>término medio</i>	<i>poco</i>	<i>nada</i>

Comentario:

11) ¿Hasta qué punto le parece **difícil** el uso del español en clase?

<i>mucho</i>	<i>bastante</i>	<i>término medio</i>	<i>poco</i>	<i>nada</i>

Comentario:

III- VALORACIÓN DEL USO DEL ESPAÑOL EN EL PRIMER NIVEL DE E/LE

12) ¿Hasta qué punto le parece **importante** el uso del español en el primer nivel?

<i>mucho</i>	<i>bastante</i>	<i>término medio</i>	<i>poco</i>	<i>nada</i>

Comentario:

13) ¿Hasta qué punto le parece **motivador** para los alumnos principiantes el uso del español en clase?

<i>mucho</i>	<i>bastante</i>	<i>término medio</i>	<i>poco</i>	<i>nada</i>

Comentario:

14) ¿Hasta qué punto le parece **difícil** el uso del español en el primer nivel de español?

<i>mucho</i>	<i>bastante</i>	<i>término medio</i>	<i>poco</i>	<i>nada</i>

Comentario:

IV- DIFICULTADES PARA USAR EL ESPAÑOL EN EL PRIMER NIVEL DE E/LE

15) Según usted, ¿qué **dificultades** tienen **los profesores** para usar el español en el primer nivel?

--

16) Según usted, ¿qué **dificultades** tienen **los alumnos principiantes** para usar el español en clase en cada una de las destrezas (escuchar-hablar/leer-escribir)?

--

V- CONCLUSIÓN

17) ¿En qué **momento** le parece oportuno empezar a dar las clases en español en el primer nivel de E/LE?

Desde el primer día *Después de las primeras clases* *Después del primer trimestre*

¿Otro?

18) ¿Qué **contenidos** le parecen difíciles de explicar en español?

19) A la hora de **hablar** y **escribir** en español, ¿qué **estrategias** suele usar para hacerse entender por los alumnos?

20) ¿Qué significa para usted **usar el español** en clase?

ANEXO 3- Cuestionario a los formadores del profesorado

Estamos realizando un estudio y nuestro tema de investigación es el uso del español en el primer año de aprendizaje del E/LE (Español como Lengua Extranjera) con los alumnos principiantes. Nos gustaría mostrar la importancia del uso de la lengua meta desde los primeros días de clase y las estrategias que se pueden utilizar al respecto. Este trabajo no puede alcanzar los objetivos fijados sin su contribución. Por eso, pedimos y agradecemos de antemano su colaboración.

I- INTRODUCCIÓN

- 1) Usted es: *Hombre* *Mujer*
- 2) ¿En qué institución ejerce? *E. N. S.* *Pedagogía*
- 3) ¿Cuántos años lleva formando al profesorado marfileño de E/LE?.....año/s

II- VALORACIÓN DEL USO DEL ESPAÑOL EN EL AULA EN GENERAL

- 4) ¿Hasta qué punto le parece **importante** el uso del español en clase?

<i>mucho</i>	<i>bastante</i>	<i>término medio</i>	<i>poco</i>	<i>nada</i>

Comentario:

- 5) ¿Hasta qué punto le parece **motivador** para los alumnos el uso del español en clase?

<i>mucho</i>	<i>bastante</i>	<i>término medio</i>	<i>poco</i>	<i>nada</i>

Comentario:

6) ¿Hasta qué punto le parece **difícil** el uso del español en el aula?

<i>mucho</i>	<i>bastante</i>	<i>término medio</i>	<i>poco</i>	<i>nada</i>

Comentario:

III- VALORACIÓN DEL USO DEL ESPAÑOL EN CURSO INICIAL DE E/LE

7) ¿Hasta qué punto le parece **importante** el uso del español en el curso inicial?

<i>mucho</i>	<i>bastante</i>	<i>término medio</i>	<i>poco</i>	<i>nada</i>

Comentario:

8) ¿Hasta qué punto le parece **motivador** para los alumnos principiantes el uso del español en clase?

<i>mucho</i>	<i>bastante</i>	<i>término medio</i>	<i>poco</i>	<i>nada</i>

Comentario:

9) ¿Hasta qué punto le parece **difícil** el uso del español en el curso inicial?

<i>mucho</i>	<i>bastante</i>	<i>término medio</i>	<i>poco</i>	<i>nada</i>

Comentario:

IV- DIFICULTADES PARA USAR EL ESPAÑOL EN EL CURSO INICIAL

10) Según usted, ¿qué **dificultades** tienen **los profesores** para usar español en el curso inicial?

--

11) Según usted, ¿qué **dificultades** tienen **los alumnos principiantes** para usar el español en clase en cada una de las destrezas (escuchar-hablar/leer-escribir)?

--

V- CONCLUSIÓN

12) ¿Hasta qué punto le parece **efectivo** el uso frecuente del español en las aulas marfileñas de E/LE?

<i>mucho</i>	<i>bastante</i>	<i>término medio</i>	<i>poco</i>	<i>nada</i>

Comentario:

--

13) Si la situación no le parece **satisfactoria**, ¿qué es lo que se puede hacer para **mejorarla**?

14) ¿Qué **estrategias** sugiere a los profesores en ejercicio para usar el español en las aulas?

ANEXO 4- Informaciones facilitadas por la pedagogía

Estas informaciones nos llegaron por correo electrónico el miércoles 16 de junio de 2010.

-Nombre de professeurs

Secteurs	Hommes	Femmes	Totaux
Public	445	218	663
Privé	640	197	837
	1085	415	1500

-Nombre d'Encadreurs

Titres	Nombre
Inspecteurs Généraux de l'Education Nationale (IGEN)	02
Inspecteurs de l'Enseignement Secondaire (IES)	05
Conseillers Pédagogiques (CP)	34
Animateur Pédagogique Régional (APR)	01

-Informations sur l'enseignement de l'espagnol en 6è

Depuis l'année scolaire 2007 – 2008, a commencé l'expérimentation du curriculum d'espagnol de la classe de sixième. Cette expérimentation s'est poursuivie en 2008 – 2009. A la suite de cette expérimentation du curriculum, un manuel a été élaboré et a été expérimenté en 2009 – 2010. Ce manuel sera soumis d'ici la rentrée à la commission d'agrément des manuels scolaires. S'il est agréé, l'espagnol pourra être enseigné en 6è à partir de l'année prochaine.

***Le processus d'élaboration du manuel**

Le manuel d'Espagnol de la classe de sixième est la forme achevée du support utilisé pour l'expérimentation du curriculum d'espagnol de la classe de sixième.

L'expérimentation du curriculum d'Espagnol axé sur la Formation Par Compétences a commencé depuis l'année scolaire 2007 – 2008. Au cours de ladite année scolaire, un support expérimental a été produit par une équipe désignée par le Président de la Commission Pédagogique Nationale d'Espagnol. Après sa validation par la Commission Pédagogique Nationale, ce support a été mis à la disposition des professeurs expérimentateurs.

Au cours de l'année scolaire 2008 – 2009, ce support a été révisé par l'équipe qui l'a produit, sur la base des observations faites par les professeurs expérimentateurs et les élèves et des analyses de la Commission Pédagogique Nationale (Cf. Annexe). Il a alors été mis à la disposition des professeurs expérimentateurs dans le cadre de l'extension de la mise en œuvre du curriculum d'espagnol de la classe de sixième.

A la fin de l'année scolaire 2008 – 2009, l'enrichissement du support expérimental sur la base des observations et suggestions faites par les professeurs expérimentateurs et les élèves et des amendements successifs apportés par la Commission Pédagogique Nationale (Cf. Annexe) a permis d'obtenir un manuel.

ANEXO 5- Ficha de lección en la formación por competencia

COMPETENCIA DE BASE :

LECCIÓN :

SABER :

SABER – HACER :

SABER – SER :

UNIDAD DIDÁCTICA:

SUPORTE:

SESIONES	FONCTIONS LANGAGIERES	VOCABULARIO			STRUCTURES GRAMMATICALES
		TEMÁTICO	ACTIVO	PASIVO	

FASES	HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES		HUELLAS ESCRITAS
		Actividades del profesor	Actividades de los alumnos	
Puesta en marcha				
Repaso				
Ejercicio introdutorio				
Lectura y reconstitución				
Lectura de los alumnos				
Actividades en parejas				
Actividades en grupos				
Gramática				
Actividad de aplicación				
Actividad de integración				

Fuente: Dirección de la Pedagogía y de la Formación Continua. Sección Español (La traducción es nuestra).

ANEXO 6- Las primeras lecciones (PL) y su ordenación según 14 profesores

a) Centros públicos

1	La pronunciación
2	Los saludos
3	Los días de la semana
4	Los meses del año
5	El alfabeto
6	La acentuación
7	Los interrogativos
8	La formación del plural
9	Los números

Tabla 1

1	El alfabeto
2	La pronunciación
3	La acentuación
4	Los días de la semana
5	Los números
6	La fecha
7	El presente de indicativo
8	Ser, estar y llamarse
9	El género y el número
10	Los interrogativos

Tabla 2

1	La pronunciación
2	La formación del plural
3	Los saludos
4	Los meses del año
5	La acentuación
6	Los interrogativos
7	El alfabeto
8	Los días de la semana
9	Los números de 0 a 31

Tabla 3

1	El saludo y la presentación
2	El español en el mundo
3	El alfabeto
4	La pronunciación
5	La fecha (la numeración, los días de la semana, los meses del año)
6	La acentuación
7	La explicación del esquema de clase

Tabla 4

1	La presentación (saludos)
2	La fecha (la numeración)
3	Los pronombres personales
4	La designación
5	Ser y estar
6	El mundo hispano

Tabla 5

1	Presentación del mundo hispánico (a-geografía y vida política de España; b- los países hispanohablantes)
2	El alfabeto y la pronunciación
3	La acentuación y la conjugación de llamarse
4	La expresión de la fecha (los días de la semana, los meses del año, los adjetivos numerales)
5	El número del nombre y los artículos
6	La formación del plural
7	Las palabras interrogativas
8	Estudio de unos verbos corrientes en presente de indicativo (ser, estar, tener, etc.)
9	Estudio del esquema de estudio de textos

Tabla 6

b) Centros privados

1	El alfabeto
2	La pronunciación
3	La historia de España

Tabla 7

1	El alfabeto español
2	El saludo
3	El acento tónico
4	Los nombres numerales
5	La presentación
6	El estudio de los textos

Tabla 8

1	El alfabeto
2	¿Cómo leer las palabras?
3	El singular, el plural de las palabras, los artículos
4	Llamarse, ser, estar
5	¿Cómo saludar? Por la mañana, por la tarde, por la noche
6	Los días de la semana, los meses del año
7	La numeración

Tabla 9

1	Repasos generales
2	Repasos de la conjugación
3	Repasos del alfabeto
4	Los días, los meses
5	La acentuación
6	Los números

Tabla 10

1	Saludo a alguien
2	Me presento (tipos de frases)
3	Pregunto
4	Doy respuesta a una pregunta
5	Descubro mi entorno familiar
6	La numeración

Tabla 11

1	el alfabeto
2	Los meses
3	la pronunciación
4	Los interrogativos
5	La acentuación
6	El saludo
7	Llamarse
8	Los días

Tabla 12

1	el alfabeto
---	-------------

Tabla 13

1	El alfabeto
2	La pronunciación
3	Los días de la semana
4	Los números de 0 hasta 31
5	La fecha
6	El mundo hispano
7	El presente de indicativo de los verbos ser, estar, llamarse
8	El género, la formación del plural
9	Los interrogativos
10	Texto 1
11	Los artículos definidos e indefinidos

Tabla 14

ANEXO 7- Descripciones del nivel a1 de referencia

Cuadro 1: Usuario básico Nivel A1 del *MCER*: Características generales

Escala global	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.		
Cuadro de Auto-Evaluación	Com-prender	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.
		Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.
	Hablar	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.
		Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.
	Escribir	Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.
Aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada	Alcance	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.	
	Corrección	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro de un repertorio memorizado.	
	Fluidez	Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano. Utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.	
	Interacción	Plantea y contesta preguntas concretas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.	
	Coherencia	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como “y” y “entonces”.	

Fuente: Resumiendo del Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global, Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación, Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada del *MCER* (Consejo de Europa, 2002, pp.26, 30, 32 y 33).

Cuadro 2: Usuario básico Nivel A1 del *MCER*: Actividades de la lengua y estrategias

Expresión oral en general	Puede expresar con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.	
Monólogo sostenido	<i>Descripción de experiencias</i>	Es capaz de describirse a sí mismo, hablar de su profesión y de su lugar de residencia.
	<i>Argumentación (debate)</i>	No hay descriptor disponible.
Declaraciones públicas	No hay descriptor disponible.	
Hablar en público	Es capaz de leer un comunicado breve y previamente ensayado; por ejemplo, presentar a un hablante o proponer un brindis.	
Expresión escrita en general	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.	
Escritura creativa	Es capaz de escribir frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, sobre dónde vive y a qué se dedica.	
Informes y redacciones	No hay descriptor disponible.	
Estrategias de expresión	<i>Planificación</i>	No hay descriptor disponible.
	<i>Compensación</i>	
	<i>Control y corrección</i>	
Comprensión auditiva en general	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.	
Comprender conversaciones entre hablantes nativos	No hay descriptor disponible.	
Escuchar conferencias y presentaciones		
Escuchar avisos e instrucciones	Comprende las instrucciones que se le explican con lentitud y cuidado, y es capaz de seguir indicaciones si son sencillas y breves.	
Escuchar retransmisiones y material grabado	No hay descriptor disponible.	
Comprensión de lectura en general	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.	
Leer correspondencia	Comprende mensajes breves y sencillos en tarjetas postales.	
Leer para orientarse	Reconoce nombres, palabras y frases muy básicas que aparecen en letreros y en las situaciones más corrientes.	
Leer en busca de información y argumentos	Es capaz de captar el sentido en material escrito informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo, si hay apoyo visual.	

Leer instrucciones	Comprende indicaciones escritas si son breves y sencillas (por ejemplo, cómo ir de un lugar a otro).	
Actividades de comprensión audiovisual	Ver televisión y cine	No hay descriptor disponible.
Estrategias de comprensión	Identificación de las claves e inferencia (oral y escrita)	No hay descriptor disponible.
Interacción oral en general	Participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy cotidianos.	
Comprender a un interlocutor nativo	Comprende expresiones corrientes dirigidas a la satisfacción de necesidades sencillas y cotidianas siempre que el interlocutor colabore dirigiéndose a él con un discurso claro y lento, y le repita lo que no comprende. Comprende preguntas e instrucciones dirigidas a él clara y lentamente, comprende indicaciones sencillas y breves.	
Conversación	Se presenta y utiliza saludos y expresiones de despedida básicos. Preguntando cómo están las personas y expresa sus reacciones ante las noticias. Comprende las expresiones cotidianas dirigidas a la satisfacción de necesidades sencillas concretas siempre que el hablante colabore dirigiéndose a él con un discurso claro y lento, y le repita lo que no comprende.	
Conversación informal (con amigos)	No hay descriptor disponible.	
Conversación formal y reuniones de trabajo		
Colaborar para alcanzar un objetivo...	Comprende preguntas e instrucciones si se le habla pronunciando lenta y cuidadosamente, y comprende indicaciones breves y sencillas sobre cómo ir a un lugar. Es capaz de pedirle a alguien alguna cosa, y viceversa.	
Interactuar para obtener bienes y servicios	Es capaz de pedirle a alguien alguna cosa, y viceversa. Se desenvuelve bien con números, cantidades, precios y horarios.	
Intercambiar información	Comprende preguntas e instrucciones que se le formulan despacio y con cuidado, y comprende indicaciones breves y sencillas sobre cómo ir a un lugar. Plantea y contesta preguntas sencillas, realiza afirmaciones sencillas sobre temas de necesidad inmediata o muy cotidianos y responde a ese tipo de afirmaciones. Plantea y contesta preguntas sobre sí mismo y sobre otras personas: donde vive, personas a las que conoce, cosas que tiene. Es capaz de hacer indicaciones temporales mediante frases como, por ejemplo, “la semana que viene, el pasado viernes, en noviembre, a las tres”.	
Entrevistar y ser entrevistado	Responde en una entrevista a preguntas sencillas y directas sobre datos personales, si se habla muy despacio y con claridad sin modismos ni frases hechas.	

Interacción escrita en general	Sabe cómo solicitar y ofrecer información sobre detalles personales por escrito.	
Escribir cartas	Escribe postales breves y sencillas.	
Notas, mensajes y formularios	Escribe números y fechas, su nombre, nacionalidad, dirección, edad, fecha de nacimiento o de llegada a un país, tal como se hace, por ejemplo, en el libro de registro de un hotel.	
Estrategias de interacción	<i>Tomar la palabra (turno de palabra)</i>	No hay descriptor disponible.
	<i>Cooperar</i>	
	<i>Pedir aclaraciones</i>	
Tomar notas (en conferencias, seminarios, etc.)	No hay descriptor disponible.	
Procesar textos	Es capaz de copiar palabras sueltas y textos breves impresos en un formato estándar.	

Fuente: Resumiendo del *MCER* (Consejo de Europa, 2002, pp.62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85 y 94).

Cuadro 3: Usuario básico Nivel A1 del *MCER*: Las competencias del usuario o alumno

Competencia lingüística en general		Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.
Competencia léxica	<i>Riqueza del vocabulario</i>	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.
	<i>Dominio del vocabulario</i>	No hay descriptor disponible.
Competencia gramatical	<i>Corrección gramatical</i>	Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.
Competencia fonológica	<i>Dominio de la pronunciación</i>	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.
Competencia ortoépica	<i>Dominio de la ortografía</i>	Copia palabras corrientes y frases cortas; por ejemplo, signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Sabe deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos personales.
Competencia sociolingüística	<i>Adecuación sociolingüística</i>	Establece contactos sociales básicos utilizando las formulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo “por favor”, “gracias”, “lo siento”, etc.
Competencia pragmática	<i>Flexibilidad</i>	No hay descriptor disponible.
	<i>Turnos de palabra</i>	
	<i>Desarrollo de descripciones y narraciones</i>	
	<i>Coherencia y cohesión</i>	Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos como “y” o “entonces”.
Competencia funcional	<i>Fluidez oral</i>	Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.
	<i>Precisión</i>	No hay descriptor disponible.

Fuente: Resumiendo del *MCER* (Consejo de Europa, 2002, pp.107, 109, 111, 114, 115, 119, 121, 122 y 126).

ANEXO 8- Ubicación de Costa de Marfil en África



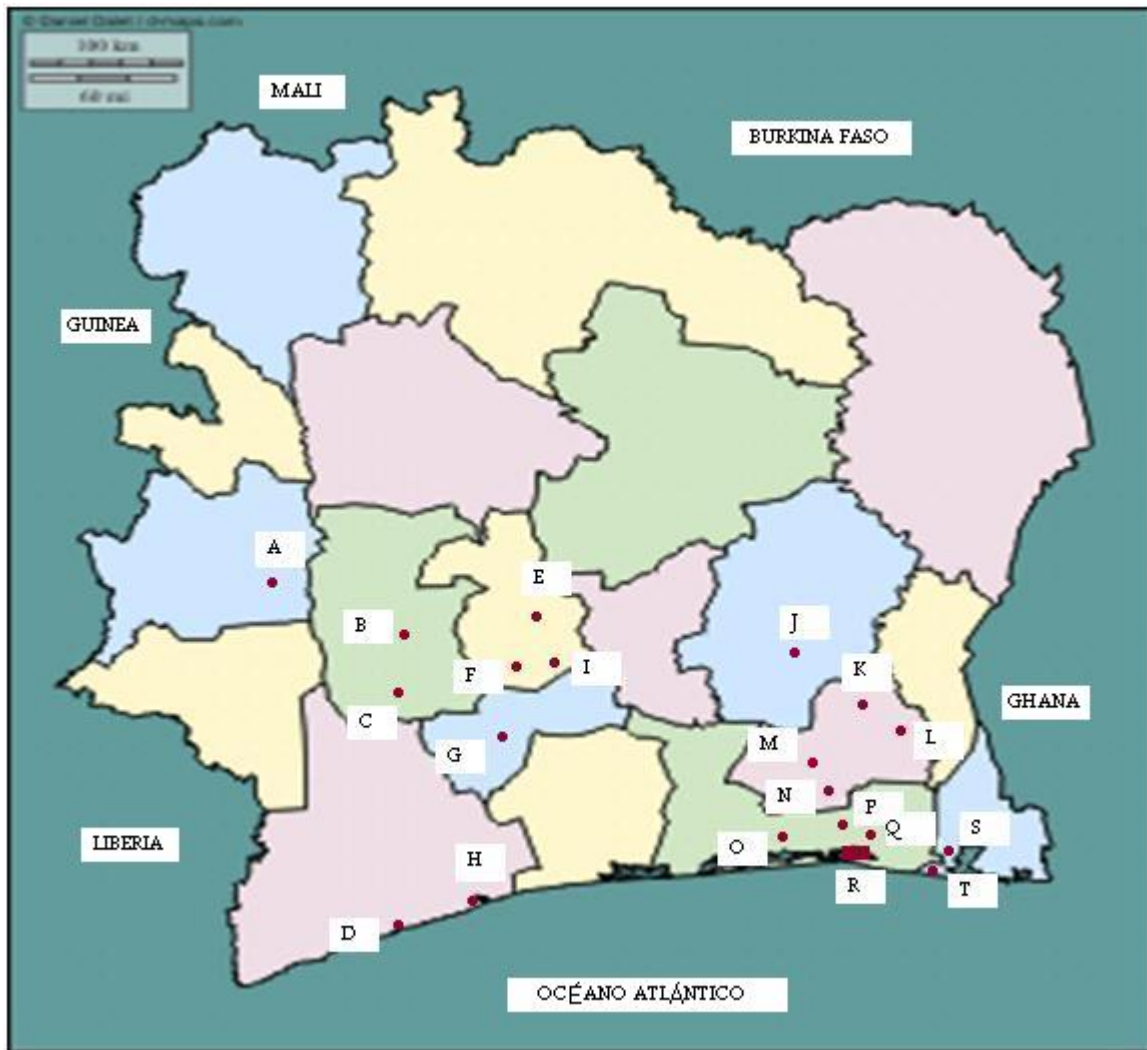
Fuente: <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/cote-divoire/carte-cotedivoire.shtml> (22 de enero de 2011)

ANEXO 9- Localización de los grupos étnicos



Fuente: <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/cotiv.htm> (22 de enero de 2011)

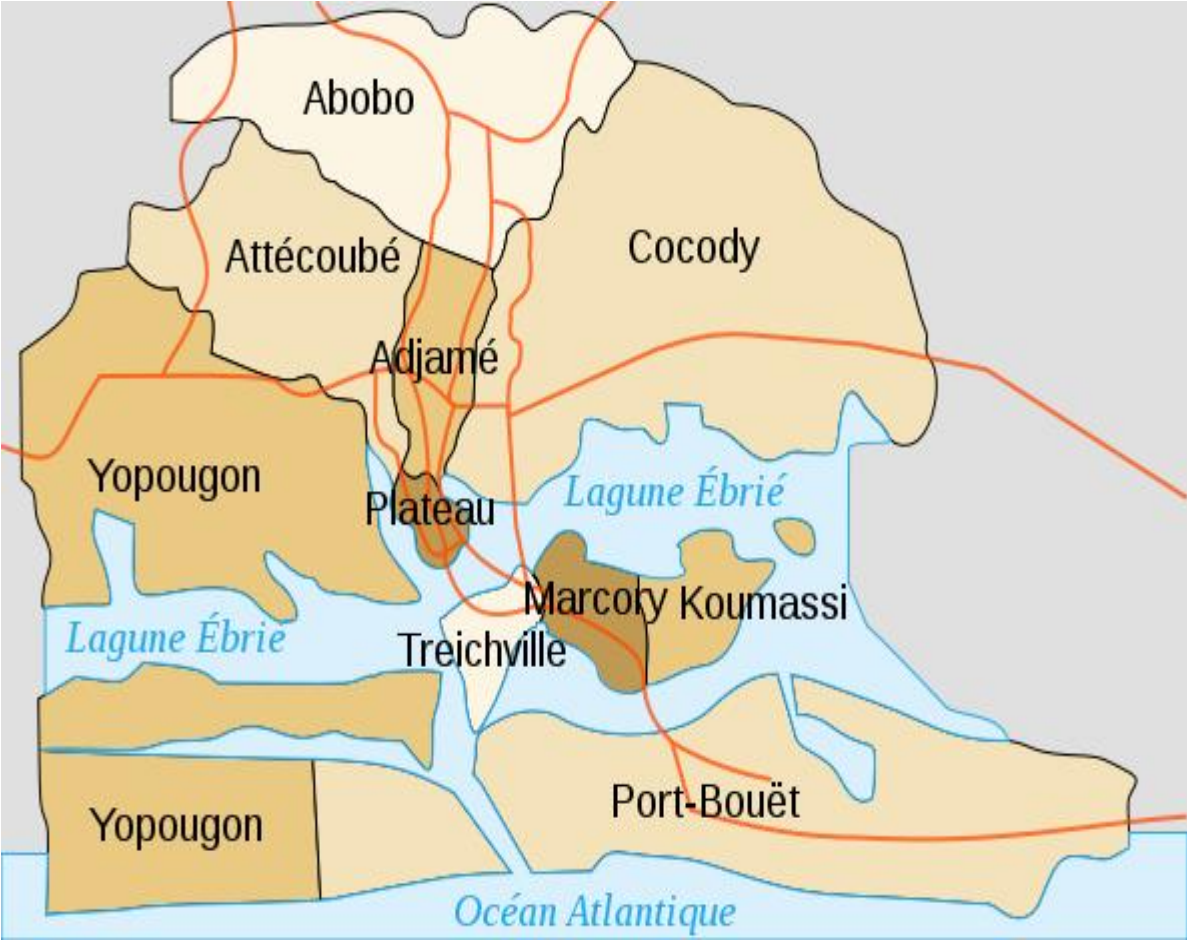
ANEXO 10- Localización de las ciudades de la encuesta



A: Kouibli; B: Daloa; C: Issia; D: San Pédro; E: Bouaflé; F: Sinfra; G: Gagnoa; H: Sassandra; I: Kononfla; J: Bongouanou; K: Akoupé; L: Yakassé-Attobrou; M: Agboville; N: Azaguié; O: Dabou; P: Anyama; Q: Bingerville; R: Abidján; S: Bonoua; T: Grand-Bassam.

Fuente: Elaboración propia a partir de un mapa mudo (“Contornos regiones color”) disponible en http://d-maps.com/pays.php?num_pay=15&lang=es (22 de enero de 2011)

ANEXO 11- Mapa de Abidján



Fuente: http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Abidjan_Communes.svg (23 de enero de 2011)

ANEXO 12- Bipartición de Costa de Marfil de 2002 a 2011



FUERZAS EN PRESENCIA EN MARZO DE 2003

Fuente: Elaborado a partir de mapa y datos del *Club du Sahel et de l'Afrique de l'Ouest* http://bakwaba.perso.neuf.fr/Images/carte_cote_ivoire.gif (12 de mayo de 2011)

ANEXO 13. Una propuesta de indicadores para la evaluación de los profesores de español (traducción al francés)

EVALUATION DU PROFESSEUR D'ESPAGNOL					
(Pour chaque indicateur marque avec une croix la case correspondant a la note que tu veux donner au professeur.)					
1 = très peu, 2 = peu, 3 = moyennement, 4 = assez, 5 = beaucoup.					
	1	2	3	4	5
AVANT LE COURS					
Le professeur est ponctuel et assidu en classe.					
Le professeur est propre et correctement habillé.					
Le professeur arrive avec le matériel pour travailler (livres, craies, etc.).					
Le professeur fait fréquemment l'appel.					
Le professeur corrige avec nous les exercices de maison.					
BILAN 1	/25				
PENDANT LE COURS					
Tous les élèves entendent la voix du professeur.					
Le professeur écrit au tableau de façon claire et lisible.					
Le professeur utilise fréquemment l'espagnol en classe.					
Le professeur nous encourage à utiliser l'espagnol en classe.					
Le professeur est patient et explique clairement les leçons.					
Le professeur est soucieux de nous voir tous participer aux cours.					
Le professeur sait varier les activités.					
Le professeur organise les travaux en petits groupes.					
Le professeur rend les cours agréables (chants, jeux, bonne humeur).					
BILAN 2	/45				
APRES LE COURS					
Le professeur nous donne le temps de copier la leçon du jour.					
Le professeur donne des exercices de maison.					
Le professeur corrige les devoirs et rends les notes dans un délai raisonnable.					
BILAN 3	/15				
Total obtenu	/85				
Moyenne obtenue	/5				

ANEXO 14. Dos ejemplos de textos ideales para estudiar con soportes didácticos

De compras

Ignacio – Mami, ¿me llevas a la compra?

Madre – ¿Por qué no?, si te apetece, pero antes hay que hacer la lista para no olvidar nada.

Ignacio – Mamá, quiero unas zapatillas de deporte y necesito rotuladores.

Madre – Esta mañana vamos al mercado, hijo, esta tarde iremos al supermercado para comprarlos.

Ignacio – Entonces, te llevaré la bolsa de la compra.

Madre – Gracias hijo, a ver, la lista: filetes de ternera en la carnicería, un kilo de fresones, un kilo de naranjas, una lechuga, medio kilo de pimientos, tomates y dos kilos de patatas en la verdulería, una docena de huevos y un pollo en la pollería. Compraremos la leche, el queso y el chorizo en el supermercado y así, la bolsa pesará menos.

Ignacio – ¿Iremos seguro? Porque también hay que comprar café, chocolate y mantequilla.

Madre – Sí hijo, tranquilo.

Espagnol 4^e, 1998, p.40

La cena

Madre – ¡A comer niños!

Anta – ¿Qué hay para comer, mamá?

Madre – Hay arroz blanco con salsa de tomates y pescado ahumado.

N'Dumbe – ¿Por qué no hay ñame frito o yuca? El abuelo dice que es más rico el fufú que el arroz.

Anta – Y de postre, mamá, ¿qué tendremos: mangos, papayas, piña, plátanos o pastel?

Anta – Ay, hijo, pastel no; el kilo de harina es muy caro, la leche es aún más cara y la mantequilla está por las nubes. Tendréis plátanos.

N'Dumbe – Vale mamá. Comeremos fruta si es más barata. Buen provecho, mamá.

Anta – ¡Qué hambre tengo! ¿Podré repetir, mamá?

Madre – Oye hijo, come primero esto y ya veremos.

Espagnol 4^e, 1998, p.42

III

Apéndices

Apéndice 1. Índice de los gráficos y tablas

Apéndice 2. Índice de los juegos y actividades

APÉNDICE 1- Índice de los gráficos y tablas

Gráfico 1. Evolución de la prioridad por la Educación en los gastos corrientes del Estado	36
Gráfico 2. Una representación de la interacción profesor-alumno	152
Tabla 1. Clasificación de los idiomas más hablados en el mundo	33
Tabla 2. Evolución cuantitativa de los profesores de LV2 formados en la ENS	33
Tabla 3. Número actual de profesores de español en Costa de Marfil	34
Tabla 4. Porcentajes de acierto en Bachillerato y BEPC de 1999 a 2011	37
Tabla 5. Diferencias entre adquisición de la LM y aprendizaje de la LE	92
Tabla 6. Estadística de las instrucciones en francés en los libros de texto del 1º ciclo de secundaria	102
Tabla 7. Estadística de las instrucciones en francés en los libros de texto del 2º ciclo de secundaria	104
Tabla 8. Tipología de las actividades de aprendizaje	148
Tabla 9. Tipología de las causas de los errores del hablante no nativo	168
Tabla 10. Recapitulativo de la atención a la LM	171
Tabla 11. Diferencias sustanciales entre los métodos cuantitativos y cualitativos	187
Tabla 12. Características generales de los APA	211
Tabla 13. Características generales de los NPA	213
Tabla 14. Características generales del profesorado	215
Tabla 15. Características generales de los formadores del profesorado	218
Tabla 16. Recapitulativo de las ciudades de la encuesta	219
Tabla 17. Recapitulativo de las variables medidas por datos cuantitativos	233
Tabla 18. Recapitulativo de las variables medidas por datos cualitativos	234
Tabla 19. Las condiciones de validez según el método cuantitativo y el método cualitativo	236
Tabla 20. Recapitulativo de las variables y subvariables del objetivo nº 1 del estudio	251
Tabla 21. Recapitulativo de las variables y subvariables del objetivo nº 2 del estudio	279
Tabla 22. Clasificación APA y NPA de las ocasiones de mayor uso de la lengua meta en el aula	283
Tabla 23. Dificultades de los alumnos en el desarrollo de las cuatro destrezas	297
Tabla 24. Influencias de las dificultades sobre el desarrollo de cada destreza	298
Tabla 25. Dificultades de los profesores para usar el español en el primer nivel de E/LE	304
Tabla 26. Recapitulativo de las variables y subvariables del objetivo nº 3 del estudio	307

Tabla 27. Número de lenguas locales por aula	309
Tabla 28. Clasificación APA y NPA de las circunstancias del primer contacto con el E/LE	330
Tabla 29. Recapitulativo de las variables del objetivo nº 4 del estudio	331
Tabla 30. Tipología de las estrategias utilizadas por los profesores para hacer posible la comunicación en lengua meta	334
Tabla 31. Cuantificación de las influencias de las dificultades sobre el desarrollo de cada destreza	347
Tabla 32. Las cuatro destrezas lingüísticas ordenadas según el grado de dificultad para el alumnado	348
Tabla 33. Criterios de evaluación de los funcionarios y agentes del Estado en Costa de Marfil	375
Tabla 34. Propuesta de indicadores para la evaluación de los profesores de español en Costa de Marfil	379
Tabla 35. Selección de las primeras lecciones según los criterios lexical y gramatical	385
Tabla 36. Una programación de las primeras lecciones	388
Tabla 37. Propuesta de soportes didácticos para las primeras lecciones	403

APÉNDICE 2- Índice de los juegos y actividades

Juego 1: <i>Lluvia de palabras</i>	396
Juego 2: <i>Bailar cantando</i>	396
Juego 3: <i>Trabalenguas</i>	397
Juego 4: <i>El teléfono</i>	397
Juego 5: <i>El alfabeto reducido</i> (Bénavou, 2010)	397
Juego 6: <i>Me duele</i> (Baretta, 2006)	398
Juego 7: <i>En el zoo</i> (Baretta, 2006)	398
Juego 8: <i>¡Ojo!</i>	398
Juego 9: <i>Crucigramas, cruzadas o sopas de letras</i>	399
Juego 10: <i>Buscapalabras</i>	399
Juego 11: <i>Concurso periódico de lectura, poesía y canción</i>	399
Juego 12: <i>Cumpleaños feliz</i>	400
Juego 13: <i>Dictado en imágenes</i> (Foz, Martínez y Requena, 2009, p.15)	400
Juego 14: <i>En busca del intérprete ideal</i>	400
Juego 15: <i>Mímicas</i>	401
Actividad 1: <i>Trabajar a partir de una audición</i>	408
Actividad 2: <i>Escucha dirigida de una grabación</i>	408
Actividad 3: <i>Dictado con audición</i> (Foz, Martínez y Requena, 2009, p.20)	408
Actividad 4: <i>El dictado de dibujos</i> (El Rincón del Vago)	409
Actividad 5: <i>Palabras</i> (Erena y Cobos, 1991, p.243)	409
Actividad 6: <i>Intervención de un hablante nativo</i>	409
Actividad 7: <i>Escuchar, comprender y cantar</i>	410
Actividad 8: <i>Pequeño informe de investigación</i>	410
Actividad 9: <i>Verbos a la carta</i>	410
Actividad 10: <i>Trenes de la conjugación</i>	411
Actividad 11: <i>El tren de la conjugación</i>	411
Actividad 12: <i>Escuchar una historia y ordenar imágenes</i> (Cea, SF, p.10)	412
Actividad 13: <i>Escuchar una historia y elegir la imagen adecuada</i>	412
Actividad 14: <i>Identificar y corregir palabras en el discurso oral</i> (Campillos y Chapado, SF)	413
Actividad 15: <i>Relacionar países y gentilicios</i> (Díaz Castromil, SF)	413
Actividad 16: <i>Construir un cuento entre todos</i> (Colomer y Camps, 1996, p.153)	416

Actividad 17: <i>Traducción directa (L2>L1) o inversa (L1>L2)</i>	416
Actividad 18: <i>Del texto a la imagen (Ortiz, 2008, p.614)</i>	417
Actividad 19: <i>De la imagen al texto</i>	417
Actividad 20: <i>Curación de un texto enfermo</i>	417
Actividad 21: <i>Curación colectiva de un texto enfermo</i>	417
Actividad 22: <i>Redacción (Alonso, 2007, p.144)</i>	418
Actividad 23: <i>Lectura dirigida de un texto</i>	418
Actividad 24: <i>Coger y escoger el chiste</i>	418
Actividad 25: <i>Cotejar un texto con una imagen</i>	419
Actividad 26: <i>Cotejar varios textos o frases con una imagen</i>	419
Actividad 27: <i>Poner las letras faltantes (Colomer y Camps, 1996, p.168)</i>	419
Actividad 28: <i>Transformando historias (Rodari, 2008, p.79)</i>	420
Actividad 29: <i>Llenar la botella</i>	420
Actividad 30: <i>Acabar historias (Rey, SF, p.107)</i>	420