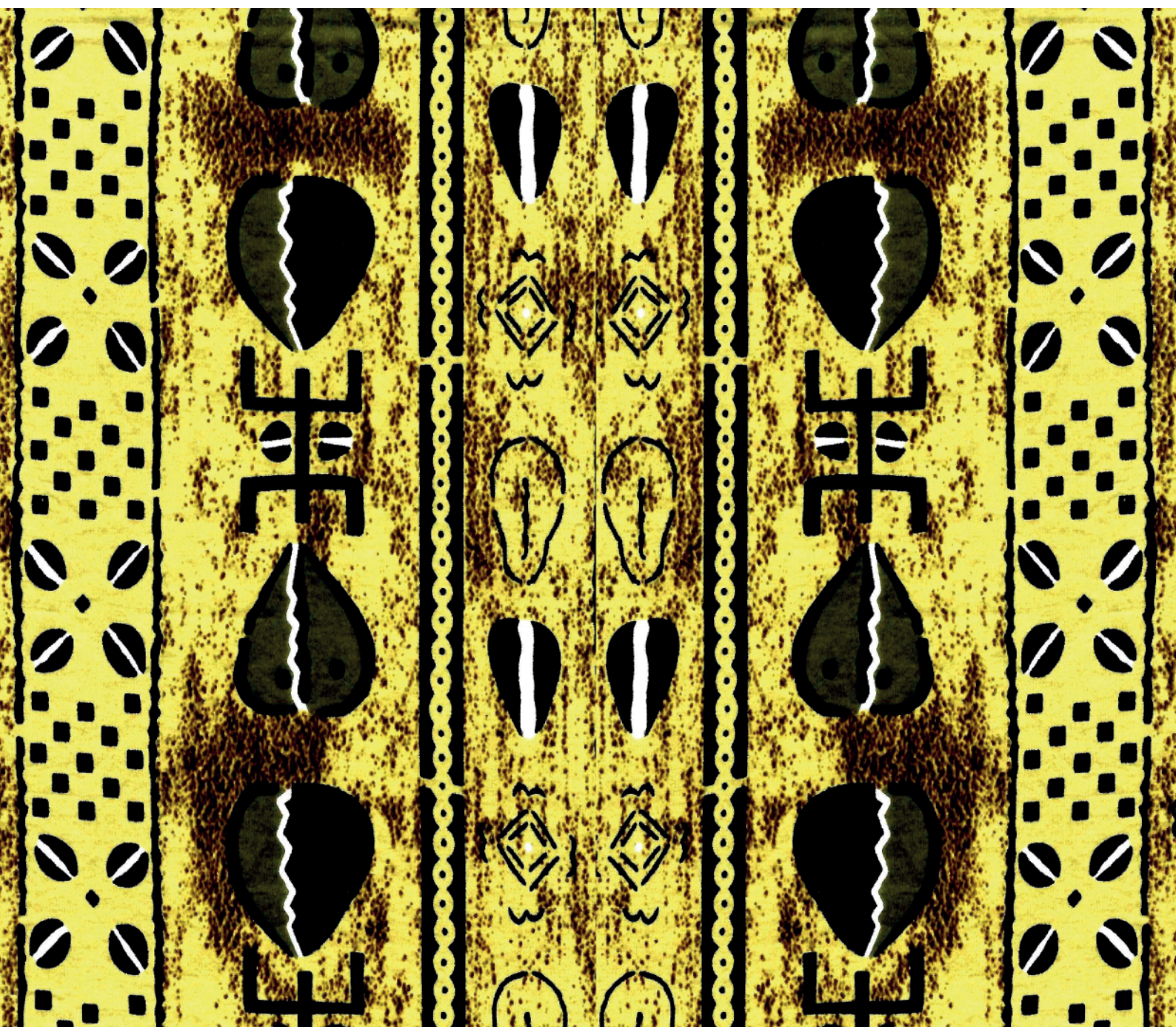


Acción Educativa Exterior
MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES

CUADERNOS MARFILEÑOS

ENSEÑANZA DE ELE
EN COSTA DE MARFIL

01/2025



Catálogo de publicaciones del Ministerio
Catálogo general de publicaciones oficiales

CUADERNOS MARFILEÑOS 01/2025

CONSEJERÍA DE EDUCACION

Dirección

Lorenzo Capellán de Toro

Coordinación editorial

María Beatriz Suárez Botas

Juan Andrés González González

Consejo Editorial

Juan Andrés González González

María Beatriz Suárez Botas

Violeta María Baena Galle

Diego de Haro Espadafor

Aida Juan Oriente

Imágenes portada y contraportada

María Beatriz Suárez Botas



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa
Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita:

SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: 01 2025

NIPO: 164-25-161-0 (papel)

NIPO: 164-25-162-6 (línea)

Editorial número 1 de Cuadernos Marfileños.

Con enorme satisfacción presentamos el primer número de *Cuadernos Marfileños*, una publicación impulsada por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Costa de Marfil, con el apoyo y la colaboración de los departamentos de español de las universidades de Félix Houphouët Boigny y Alassane Ouattara. Esta revista nace con la vocación de convertirse en un espacio de encuentro, de reflexión, de intercambio y de diálogo en torno al español y la enseñanza del español como lengua extranjera en los diferentes niveles del sistema educativo, desde la enseñanza primaria hasta la universidad.

El español, lengua de más de seiscientos millones de hablantes en el mundo, crece cada día en prestigio y en demanda, también en Costa de Marfil, con más de ochocientos mil niños, niñas y jóvenes que lo estudian como segunda lengua en sus escuelas. Este auge supone un reto y una oportunidad: el reto de responder con rigor y calidad a la formación de estudiantes y docentes, y la oportunidad de consolidar puentes de comunicación cultural, científica y académica entre España y Costa Marfil.

Cuadernos Marfileños quiere ser, precisamente, una herramienta al servicio de esa tarea común. En sus páginas tendrán cabida trabajos de investigación, aportaciones literarias, experiencias pedagógicas e innovaciones didácticas que enriquezcan la enseñanza y el aprendizaje de nuestra lengua. La revista nace abierta a las contribuciones de profesores, investigadores, escritores y estudiantes, convencidos de que el conocimiento compartido es siempre motor de avance colectivo.

En este número Konan Kouakou Béhégbin Désiré nos ilustra sobre las motivaciones y las perspectivas de empleo de los estudiantes marfileños en la universidad, lo que nos permite conocer la situación y el sentir de los estudiantes que serán futuros profesores de español.

Bamba Dochienmè Mathieu se adentra en el mundo de la inteligencia artificial y sus consecuencias en el entorno académico y en la traducción automática, las oportunidades y amenazas que comporta y el cambio drástico para el que tenemos que estar preparados.

Coulibaly Ibrahim destaca la relevancia de integrar las obras literarias hispanoafricanas y afrohispanicas en la enseñanza del español como lengua extranjera en la secundaria marfileña. Argumenta que esta inclusión enriquecería el aprendizaje del idioma, promoviendo una educación más inclusiva e intercultural y fortaleciendo la identidad cultural de los estudiantes.

N’Goran Kouamé Louis y Djandué Bi Drombé profundizan sobre la dimensión sociocultural de la competencia comunicativa a través de una encuesta a los profesores de español de secundaria de Costa de Marfil sobre sus creencias, percepciones y prácticas, en relación con la inclusión de contenidos socioculturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Kouamé Fréjuss Yafessou nos presenta cómo la concepción del error ha evolucionado a lo largo del tiempo. Este recorrido evolutivo y conceptual del error ha conllevado también nuevos enfoques didácticos. El autor analiza la percepción del error por parte de aprendices marfileños de español para proponer soluciones que se adecuen a su aceptación como camino para el aprendizaje y la evaluación formativa, tanto para el docente como para el propio aprendiz, con miras a superar las dificultades, así como a fomentar y reforzar el aprendizaje.

Ikossié Kouakou Alexise Véronique, Djandué Bi Drombé y Diallo Karidjatou han escrito el libro dedicado a Yéo Awa, una maravillosa historia de una profesora que ha hecho realidad el sueño de su vida, marcar un antes y un después en la historia del estudio del español en Costa de Marfil. Además, ha creado nuevos manuales para modernizar la metodología del aprendizaje.

Agradecemos a los profesores que comparten las experiencias vividas con esta gran profesora de español.

Así pues, este primer número marca el inicio de un camino que recorreremos juntos. Deseamos que esta publicación se convierta en un reflejo de la vitalidad del español, como lengua de diálogo, de cultura y de futuro, en Costa de Marfil y en un testimonio vivo del esfuerzo compartido por fortalecer los lazos culturales y educativos entre nuestros dos países.

Invitamos a todos los lectores y colaboradores a hacer suya esta revista, a llenarla de ideas, de propuestas y de experiencias que contribuyan al enriquecimiento de nuestra labor educativa.

Porque enseñar y aprender una lengua es, ante todo, abrir una ventana al mundo y tender puentes entre culturas, *Cuadernos Marfileños* aspira a ser, como he dicho, ese lugar de encuentro.

Lorenzo Capellán de Toro

Consejero de Educación

Embajada de España en Costa de Marfil



ÍNDICE

1

**LA DIDÁCTICA DE LOS CONTENIDOS SOCIOCULTURALES DESDE EL
PUNTO DE VISTA DE LOS PROFESORES DE ESPAÑOL DE SECUNDARIA EN
COSTA DE MARFIL**

N' GORAN Kouamé Louis y DJANDUÉ Bi Drombé

1

2

**ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN Y TRADUCCIÓN AUTOMÁTICA:
ENTRE OPORTUNIDADES Y AMENAZAS**

BAMBA Dochienmè Mathieu

20

3

**PRESENTACIÓN Y DEDICATORIA DEL LIBRO AWA YÉO: UNA VIDA
DEDICADA AL ESPAÑOL**

IKOSSIÉ KOUAKOU Alexise Véronique, DJANDUÉ Bi Drombé y KARIDJATOU Diallo

35

4

**INTEGRACIÓN DE OBRAS LITERARIAS HISPANOAFRICANAS Y
AFRO-HISPÁNICAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA EN LA SECUNDARIA MARFILEÑA**

COULIBALY Ibrahim

48

5

**FEEDBACK EN LA PERCEPCIÓN DE LOS ERRORES: CASOS DE
LOS APRENDICES DE LA UNIVERSIDAD DE BOUAKE**

KOUAMÉ Fréjuss Yafessou

61

6

**LOS ESTUDIANTES MARFILEÑOS Y EL IDIOMA ESPAÑOL:
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y ANÁLISIS DE PERSPECTIVAS DE
EMPLEABILIDAD**

KONAN Kouakou Béhégbin Désiré

79

Kouamé Louis N'GORAN
Bi Drombé DJANDUÉ

LA DIDÁCTICA DE LOS CONTENIDOS SOCIOCULTURALES DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS PROFESORES DE ESPAÑOL DE SECUNDARIA EN COSTA DE MARFIL

Resumen

Esta contribución sobre la dimensión sociocultural de la competencia comunicativa hace una investigación entre los profesores de español de secundaria de Costa de Marfil sobre sus creencias, percepciones y prácticas en relación con la inclusión de contenidos socioculturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje. El análisis de los datos recogidos revela que los profesores en cuestión son conscientes de los aspectos socioculturales del mundo hispánico y de África presentes en los libros de texto utilizados. La mayoría de ellos afirma también que enseñan estos aspectos a sus alumnos para facilitar la comunicación y que los evalúan. Para ello, utilizan diversas técnicas pedagógicas, algunas de las cuales revelan una falta de preparación y un condicionamiento impuestos por el APC (actividades pedagógicas complementarias). De ahí su petición de herramientas y formación, así como de un replanteamiento del enfoque actual para dar mayor visibilidad a los aspectos socioculturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Introducción

Inspirándose en los trabajos de Hymes (1971), el principal objetivo de la introducción de métodos activos en los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas es satisfacer las necesidades comunicativas de los alumnos. La



competencia comunicativa así buscada abarca varias dimensiones que podemos denominar «subcompetencias». Se trata de las competencias lingüística, pragmática, discursiva, funcional, esquemática y sociocultural, que se amplían cada vez más para incluir la dimensión intercultural (MCER, 2022).

La dimensión sociocultural, en la que se centra este trabajo, defiende la idea de que la lengua está integrada en la realidad social y cultural de las comunidades. En este sentido, una comunicación exitosa debe tener en cuenta no sólo las normas gramaticales, sino también los diversos contextos socioculturales posibles en los que puede tener lugar. Por tanto, la competencia sociocultural puede entenderse como la capacidad de tener en cuenta los aspectos socioculturales en el acto de comunicar.

En concreto, esta contribución pretende analizar las creencias, percepciones y prácticas de los profesores de español de secundaria de Costa de Marfil en relación con la dimensión sociocultural del proceso de enseñanza/aprendizaje. En otras palabras, ¿cómo perciben los profesores de español de secundaria los aspectos socioculturales del proceso de enseñanza/aprendizaje en el marco del enfoque basado en competencias (EBC)? Esta pregunta principal da lugar a otras preguntas subsidiarias, a saber, ¿es consciente el profesor de español de secundaria general en Costa de Marfil del contenido sociocultural de los materiales didácticos utilizados en el marco del EBC? ¿Trata este contenido sociocultural en clase y por qué? ¿Qué estrategias didácticas utiliza el profesor para enseñar/evaluar los contenidos socioculturales?

Teniendo en cuenta la fijación en las funciones lingüísticas en el contexto marfileño del EBC, podemos suponer que la visión del profesor de español en la enseñanza secundaria general es mixta, por no decir nebulosa. En otras palabras, como profesional con un mínimo de preparación para la profesión docente, el profesor de español está impregnado de los elementos socioculturales presentes en los libros de texto del plan de estudios. Sin embargo, sólo abordan los contenidos socioculturales tenidos en cuenta por las programaciones nacionales que constituyen la brújula de los contenidos a enseñar. Para tratar los aspectos socioculturales, los profesores de español de secundaria general de Costa de Marfil utilizan diversas estrategias pedagógicas. A partir de las respuestas al



cuestionario presentado en el marco de nuestro estudio confirmamos o refutamos estas hipótesis.

Este artículo se estructura en tres partes. La primera parte presenta brevemente el contexto del estudio a través del enfoque didáctico vigente, los objetivos de la didáctica del español en este nivel de enseñanza y los libros de texto utilizados. La segunda parte trata del estudio empírico (metodología). La tercera y última parte presenta los resultados y las discusiones subsiguientes.



1. Contextualización del estudio

Abordamos la contextualización de esta contribución desde tres ángulos. En primer lugar, se presenta brevemente el enfoque didáctico actual de la enseñanza/aprendizaje del español en los centros de enseñanza secundaria general de Costa de Marfil. En segundo lugar, se resumirán los objetivos asignados a esta enseñanza. Por último, se examinan los libros de texto que figuran en el plan de estudios.



1.1 El enfoque didáctico actual en la enseñanza de ELE

Cuando se trata de la enseñanza del español en la educación secundaria general de Costa de Marfil, el EBC ha sido el método adoptado desde hace algunos años. Iniciado en 2012 por las autoridades responsables de los programas educativos (DPFC, 2022, p.1), el EBC, en lo que respecta al español, entró en su fase de plena aplicación en 2018, con la llegada de nuevos libros de texto diseñados a tal efecto (N'goran 2024, p.131). Fruto de una sucesión de innovaciones pedagógicas, a saber, la enseñanza por intereses, la enseñanza funcional, la enseñanza por proyectos y, por supuesto, la enseñanza por objetivos (Dérone, 2012), este enfoque tiene sentido en términos de desarrollo de las competencias de los alumnos. Por ello, el sentido social del aprendizaje está en el centro de sus preocupaciones.

En el caso específico del español en el contexto marfileño, este enfoque se concreta en la construcción del conocimiento en torno a las funciones y competencias básicas de la lengua (comprensión oral/escrita; producción oral/escrita). Tal orientación, que parece incluso condicionar la ficha de la lección (N'goran 2024, p.132), hace apenas perceptibles aspectos fundamentales como los contenidos socioculturales e interculturales, normalmente inseparables de este «sentido social» del aprendizaje de la lengua. Sin embargo, los objetivos asignados a la didáctica del español como lengua extranjera (ELE) deberían llevar a los actores (diseñadores y ejecutores del programa) a dar visibilidad a las competencias socioculturales e interculturales.

1.2 Los objetivos de la didáctica de ELE según el EBC en el contexto marfileño

El EBC forma parte del vasto campo de los llamados métodos activos. Aplicados a la enseñanza/aprendizaje de lenguas, pretenden alcanzar objetivos comunicativos (Hymes, 1971; MCER, 2022; PCIC, 2023). Los objetivos de la enseñanza del español en Costa de Marfil no difieren de esta visión.

En efecto, el análisis de la ley nº 95-696 de 7 de septiembre de 1995 relativa a la educación, muestra que el objetivo práctico del aprendizaje de lenguas extranjeras, entre ellas el español, es permitir a los alumnos comunicarse. Concretamente, se trata de comprender el discurso oral o escrito y de producir el discurso oral o escrito. Estos objetivos comunicativos van precedidos de los



vinculados al descubrimiento esencial de la cultura del mundo hispánico y a la capacidad de los alumnos para establecer un vínculo entre ésta y la suya propia.

Estos objetivos son reafirmados por la ley nº 2015-635 de 17 de septiembre de 2015, pero con mayor precisión: capacitar a los estudiantes para comunicarse en español, acercando lo más posible el proceso de enseñanza/aprendizaje a situaciones concretas de comunicación cotidiana

Como puede verse, los objetivos de la enseñanza de ELE en la educación secundaria general marfileña no excluyen en absoluto el desarrollo de las competencias socioculturales e interculturales. Al contrario, su inclusión es esencial para alcanzar los objetivos de comunicación claramente establecidos en la normativa. ¿Cuál es la realidad de los libros de texto actuales en el contexto del EBC?

1.3. Libros de texto utilizados en la enseñanza de ELE con el enfoque EBC

Aunque los manuales Horizontes (1998-2002) desarrollados en el contexto de la pedagogía por objetivos (PPO) se utilizaron como material didáctico en este nuevo enfoque pedagógico, desde 2018 han ido apareciendo manuales adaptados a la enseñanza/aprendizaje de ELE en el contexto del EBC.

Se pueden clasificar como «manuales de tercera generación» después de los manuales franceses y los manuales Horizontes (N'goran, 2024, p.132). Estos manuales fueron escritos en Costa de Marfil por actores del ámbito de ELE marfileño y publicados por varias editoriales:

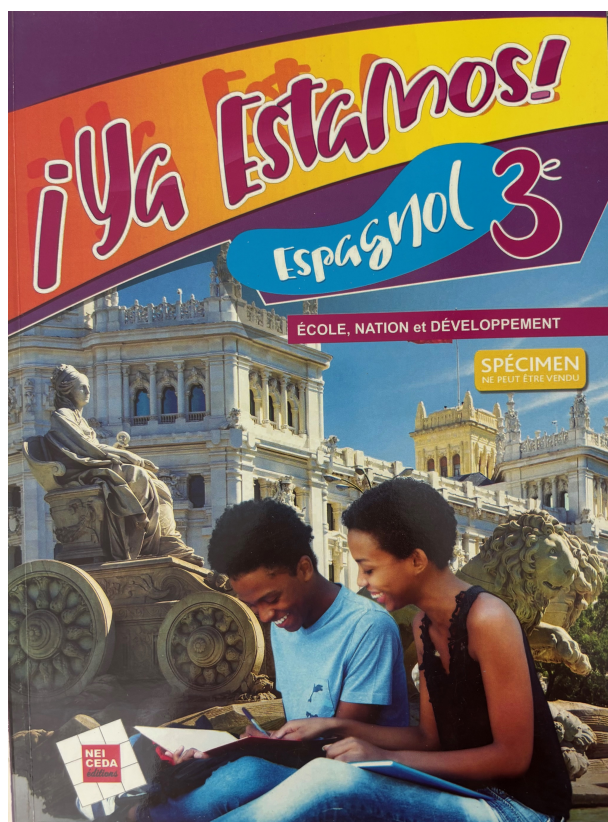


Tabla 1 : Manuales elaborados en el marco del EBC

Año	Editorial	Título	Nivel	Tipo de estructura	Enfoque
2018	NEI/CEDA	<i>¡Ya estamos!</i>	Quatrième	Por habilidades lingüísticas	EBC
2019		<i>¡Ya estamos!</i>	Troisième		
2020		<i>¡Más allá !</i>	Seconde Première Terminale		
2022	SUPERNOVA	<i>Hablo Español</i>	Quatrième Troisième Seconde Première Terminale		
2024			Quatrième Troisième Seconde		
2024	JD Éditions	<i>Estrellas Ñ</i>	Quatrième Troisième Seconde		

Fuente: Elaboración propia

Estos manuales tienen algo en común, aparte de algunas características específicas. Todos ellos giran en torno a las funciones lingüísticas de las cuatro destrezas básicas antes mencionadas. Hay siete unidades en los manuales de primer ciclo y seis en los de segundo ciclo. Para cada función lingüística desarrollada, el esquema clásico, casi común a todos estos manuales, es el siguiente: enunciado de la destreza básica, enunciado de la función lingüística, presentación de los recursos léxicos y gramaticales que se van a utilizar, enunciado de un aspecto cultural o intercultural derivado del material propuesto, presentación del material textual y/o iconográfico, preguntas de comprensión y reconstrucción global del material, tratamiento de la estructura gramatical funcional, actividad en parejas, actividad en grupos, actividad individual (situación de evaluación 1), actividad en casa (situación de evaluación 2). Casi todos estos contenidos se centran en la función lingüística. Hay que tener en cuenta que en el momento de realizar la encuesta en la que se basa este estudio,



los manuales Estrellas Ñ y los manuales Hablo Español del segundo ciclo aún no se utilizaban en las aulas.



2. Marco metodológico del estudio

Basada en un conjunto de referencias, procedimientos, técnicas y métodos reconocidos, la metodología permite construir un proyecto de investigación adaptado al contexto específico en el que se lleva a cabo (Demazière y Nancy-Combes, 2007; Puren, 1988).

2.1. Campo de estudio, población, muestra y método de investigación

2.1.1. Campo de estudio

Esta investigación se llevó a cabo en Costa de Marfil. Los informantes fueron profesores de español que trabajan en centros de enseñanza secundaria de todo el país.

2.1.2. Población y muestra

La población representa cualquier entidad capaz de proporcionar al investigador la información necesaria para llevar a cabo un estudio. En este sentido, puede

incluir individuos humanos o no humanos (N'da, 2015). En este trabajo, la población objeto de estudio es esencialmente humana. Se trata de profesores de español en centros de enseñanza secundaria de Costa de Marfil.

En cuanto al muestreo, es el medio por el cual el investigador selecciona unidades representativas con el objetivo de acceder a la información de la población objetivo (Gómez Batsar, 2012, p.34). La fórmula de cálculo utilizada dio como resultado una muestra estimada de 384 docentes a encuestar. Sin embargo, sólo se logró recabar la opinión de 145 personas de un total de 5,047 (DESPS, 2024). El muestreo es aleatorio, dado que la herramienta de recogida de datos se diseñó a través de la plataforma Google Forms y se distribuyó por las plataformas digitales de los docentes españoles.

2.1.3. Método de investigación

Consiste en un análisis descriptivo de los datos recogidos con vistas a identificar las actitudes de los profesores ante la didáctica de los contenidos socioculturales. Este análisis incluye aspectos cuantitativos y cualitativos. Además de los aspectos numéricos (porcentajes, medias, etc.), se analizan los datos cualitativos para profundizar en su comprensión. Se trata de analizar las respuestas de los encuestados para poner de relieve los temas clave, las razones aducidas con regularidad y las opciones y opiniones divergentes.

2.2. Técnicas, herramientas de recogida de datos y métodos de tratamiento

2.2.1. Técnicas de recogida de datos

Para obtener la información necesaria de los profesores se utilizó la técnica de opinión o encuesta. La elección de esta encuesta sociológica, que se presenta como «una búsqueda de información llevada a cabo mediante el interrogatorio sistemático a sujetos de una población determinada» (N'da, 2015, p.138), está motivada por ser una forma viable de recabar la mayor cantidad de información posible. Gómez Bastar (2012, p.62) la describe como propicia para recabar información variada relacionada con las representaciones, opiniones, percepciones o comportamientos sociales de individuos y comunidades. La técnica de la encuesta permite captar la realidad, con la posibilidad de procesar los datos cualitativa y cuantitativamente.



2.2.2. Herramientas de recogida de datos

Elegimos el cuestionario como instrumento para recabar información de los profesores de español. Incluye preguntas cerradas y abiertas. Consta de dos partes, la primera de las cuales se refiere a los datos de identificación de los encuestados. La segunda parte consta de una serie de diecisiete preguntas que van desde el conocimiento que tienen los profesores de los libros de texto actuales hasta sus sugerencias para enseñar con éxito los contenidos socioculturales en el contexto marfileño, pasando por el libro o libros de texto que estaban utilizando en el momento de la encuesta, su conocimiento de los contenidos socioculturales en dichos libros de texto, si se enseñaban o no estos contenidos y las razones para ello, las estrategias utilizadas, la etapa del curso en cuestión y el aspecto de la evaluación de estos contenidos.

Para administrarlo, se transcribió el cuestionario en papel a una versión digital utilizando la aplicación Google Forms. Tras esta operación, se generó un enlace que se compartió en los grupos de WhatsApp de los profesores, incluido el de la Asociación de Profesores de español de Secundaria de Costa de Marfil (APESCI). La administración del cuestionario comenzó el 14/10/2023 y finalizó el 02/02/2024.

2.2.3. Métodos de tratamiento de los datos

Los datos recogidos se procesaron utilizando un enfoque mixto. Los datos de identificación de los encuestados se procesaron cuantitativamente. Además de este aspecto descriptivo, el aspecto cualitativo, a través de la interpretación, permitió comprender las percepciones, prácticas y las expectativas de los profesores en relación con la didáctica de los contenidos socioculturales. Se trata, por tanto, de un enfoque sintético que integra diversos puntos de vista. Ivankova, Creswell y Stick (2006) lo definen como:

Un procedimiento de recogida, análisis y «mezcla» o integración de datos cualitativos y cuantitativos (derivados del método) en una determinada fase del proceso de investigación en un mismo estudio con el objetivo de comprender mejor el problema de investigación (citado por Anadón, 2019, p.105).

Para N'da (2015, p.16) también, «En general, una prueba empírica termina con un análisis de los datos, que puede ser cuantitativo o cualitativo». Podemos



adivinar que la elección de este método mixto responde a exigencias pragmáticas.

2.2.4. Herramientas de tratamiento de datos

Los datos recogidos se depuraron y validaron para garantizar su calidad, fiabilidad y validez. Para el tratamiento de los datos se utilizó el programa Excel para los cálculos estadísticos.

3. Análisis de los resultados y discusión

3.1. Análisis de los resultados

Tiene en cuenta la descripción de los encuestados y sus opiniones sobre diversos aspectos de la enseñanza de contenidos socioculturales en el contexto marfileño.

3.1.1. Descripción general de los profesores encuestados

3.1.1.1. El sexo

De un total de 145 personas, 42 son mujeres, lo que representa el 28,97% del total, mientras que 103 son hombres, lo que representa el 71,03% del total. Estas cifras indican una fuerte mayoría masculina en la muestra estudiada.

3.1.1.2. La formación

Los resultados muestran que los encuestados tienen una variedad de cualificaciones, que van desde los certificados de aptitud profesional (CAP/PC y CAP/PL) obtenidos en la ENS, (Escuela Normal Superior) hasta los títulos universitarios. Los certificados de aptitud profesional para profesores de collège (CAP/PC) y de lycée (CAP/PL) representan respectivamente el 33,10% y el 28,97% del total. Entre las demás titulaciones, además del máster (15,17%), la licenciatura (6,21%), la licencia (11,72%) y el diploma de estudios universitarios generales DEUG (1,38%), también figuran, en menor proporción, el título de inspector (2,07%) y el doctorado (1,38%). Estas cifras son indicativas de la diversidad de los niveles de formación y cualificación de los encuestados.

3.1.1.3. El sector de enseñanza

Del total de la muestra, 103 encuestados, es decir, el 71,03%, dijeron trabajar en establecimientos públicos. Posteriormente, 28 personas dijeron pertenecer a



establecimientos privados, es decir, el 19,31% del total. Por último, 14 personas procedían de establecimientos concertados, lo que representa el 9,66% del total. En resumen, estas cifras reflejan una mayoría de encuestados procedentes de establecimientos públicos en nuestra muestra, seguidos de los procedentes de establecimientos privados, y una proporción mucho menor del sector concertado.

3.1.1.4. La experiencia profesional

De los 145 encuestados, 79 afirmaron tener entre 0 y 5 años de experiencia docente, lo que representa el 54,48% del total. Luego hubo 27 profesores que dijeron tener entre 6 y 10 años de experiencia, es decir, el 18,62% del total, y 32 profesores que tenían entre 11 y 20 años de experiencia, es decir, el 22,07% del total. Solo 7 tenían entre 21 y 40 años de experiencia, es decir, el 4,83% del total. En resumen, estos datos ponen de manifiesto una distribución desigual de la experiencia entre los profesores, con una proporción considerable en las categorías de menor antigüedad, mientras que las categorías de mayor antigüedad representan proporciones relativamente menores.

3.1.2. Opiniones de los profesores sobre la enseñanza de contenidos socioculturales en el contexto marfileño

3.1.2.1. Los manuales utilizados

Casi todos los profesores encuestados (98,6%) afirman utilizar uno de los manuales (*¡Ya estamos!* o *¡Más allá!*) en el momento de la encuesta. Por el contrario, solo el 1,4% afirma no utilizar ninguno de los dos. Además, el 57,2% utiliza tanto *¡Más allá!* como *¡Ya estamos!*, mientras que el 34,5% sólo utiliza el primer manual (*¡Más allá!*) y el 6,9% el segundo (*¡Ya estamos!*). Sólo el 1,4% de los encuestados utiliza otros libros de texto, probablemente *Hablo Español*.

Para la mayor parte de los encuestados (89,0%), el uso de estos libros de texto está motivado por su adaptación a la enseñanza/aprendizaje a través del Enfoque Basado en Competencias (EBC), mientras que el 11,0% cita su imposición como razón.

En resumen, estos datos revelan un alto grado de familiaridad y un mayor uso de los libros de texto *¡Ya estamos!* y *¡Más allá!* por parte de los profesores encuestados, principalmente por su adaptación al CBA y, en menor medida, por su obligatoriedad.



3.1.2.2. El conocimiento de los contenidos socioculturales

En cuanto al conocimiento por parte de los encuestados del contenido sociocultural de los libros de texto mencionados, 144 de ellos, o casi todos (99,3%), afirmaron conocer el contenido sociocultural de España, Hispanoamérica y África. Sólo una persona (0,7%) afirmó desconocer estos contenidos. Los datos muestran que los profesores están muy familiarizados con las realidades socioculturales del mundo hispánico y de África a partir de los libros de texto que utilizan.

3.1.2.3. Enseñanza de contenidos socioculturales

Cuando se les preguntó por la enseñanza de contenidos socioculturales relativos a España, Hispanoamérica y África, 141 personas (97,2%) afirmaron que enseñaban estos contenidos a sus alumnos, mientras que sólo 4 personas (2,8%) dijeron que no lo hacían.

En definitiva, estos datos muestran que una gran mayoría de los profesores que dijeron conocer los contenidos socioculturales los enseñaron realmente a sus alumnos, frente a una minoría que no lo hizo.

3.1.2.4. Razones para enseñar contenidos socioculturales

A este respecto, la razón más comúnmente aducida fue «inspirar a los niños y facilitar la comunicación», con un 72,4% de las respuestas. A continuación, «Para desarrollar sus conocimientos generales» ocupó el segundo lugar, citado por el 14,5% de los profesores. Las razones menos mencionadas fueron: «Para aprender más sobre los aspectos socioculturales de los países hispanos» (citada por el 6,2% de los profesores), mientras que «Por razones didácticas» fue mencionada por el 2,1%. La opción «Otros» representó el 3,4% de las respuestas.

Estos datos muestran que la principal razón para enseñar contenidos socioculturales es despertar el interés de los alumnos y facilitar la comunicación, seguida de cerca por el deseo de desarrollar sus conocimientos generales.

3.1.2.5. Técnicas de enseñanza de contenidos socioculturales

Los datos muestran que la técnica de enseñanza más mencionada es «mediante identificación, comparación y explicación» (84,14%). Este enfoque consiste en ayudar a los alumnos a identificar, comparar y explicar los distintos aspectos



socioculturales de los países hispanicos. En menor proporción, otras estrategias también mencionadas fueron el uso de imágenes, el estudio de textos y el método APC. También se utilizaron técnicas no especificadas. La opción «Otros» representó alrededor del 4% de las respuestas.

En resumen, estos datos muestran que la mayoría de los profesores utilizan la identificación, la comparación y la explicación para enseñar contenidos socioculturales, mientras que algunos emplean imágenes, textos o el método APC, aunque estas técnicas se utilizan con menor frecuencia.

3.1.2.6. Fases del curso implicadas en la enseñanza de contenidos socioculturales

Casi todos los encuestados (93,10%) afirman que enseñan contenidos socioculturales durante la fase de reconstrucción global del material de la lección, que generalmente es un texto. Esto significa que casi todos los profesores tratan el contenido sociocultural en la parte de la lección dedicada a evocar las ideas clave o los conceptos esenciales contenidos en el material.

También se mencionan otras fases, aunque con menor frecuencia: *En grupos*, mencionada por el 28,28% de los encuestados, *individual*, mencionada por el 25,52% y, *En parejas*, mencionada por el 22,76%. *Vocabulario (vocabulario o explicación léxica)* fue mencionado por el 24,14% de los encuestados. En conjunto, estos datos revelan la diversidad de las etapas en las que se alude a los contenidos socioculturales, dedicándose la mayor parte a las ideas esenciales.

3.1.2.7. Posibilidades y técnicas de evaluación de los conocimientos socioculturales

La mayoría de los encuestados (93,8%) afirmaron ser capaces de evaluar los conocimientos socioculturales de los alumnos. Solo el 6,2% afirmó no poder hacerlo, lo que revela la competencia de la mayoría de los profesores para evaluar los conocimientos socioculturales.

En cuanto a las técnicas de evaluación utilizadas, la más mencionada fue «mediante preguntas y respuestas» (78,62%). Esto demuestra que la mayoría de los profesores evalúan el nivel de asimilación formulando preguntas a los alumnos y recibiendo sus respuestas. Se utilizan otras estrategias como «Mediante evaluaciones, cuestionarios y deberes supervisados» (8,28%), «Mediante



presentaciones y actividades en parejas y en grupo» (4,14%). Además, se mencionan técnicas no especificadas agrupadas en la opción «Otros» (6,90%). Las técnicas de recordatorio de lecciones y ejercicios sólo fueron utilizadas por el 2,07% de los profesores.

En resumen, se utilizaron varias técnicas para evaluar los conocimientos socioculturales de los alumnos, predominando la estrategia de «preguntas y respuestas».

3.1.2.8. Sugerencias para mejorar la enseñanza de contenidos socioculturales

La mayoría de los encuestados (79,31%) sugirió «Equipar y formar más a los profesores en este ámbito», lo que revela la necesidad de una mayor preparación en la didáctica de los contenidos socioculturales. Algunos (6,90%) sugirieron «Revisar el método de enseñanza de los contenidos socioculturales», mientras que otros dijeron «Hacer más visibles los contenidos socioculturales» (4,83%) e «Incluir más contenidos audiovisuales en la formación» (4,14%). Otras sugerencias agrupadas bajo la opción «Otros» no se especificaron (1,38%).

Estos datos revelan la necesidad de una preparación didáctica de los profesores con vistas a una enseñanza/aprendizaje eficaz de los contenidos socioculturales en el contexto marfileño, sin olvidar la deseable revisión del método de enseñanza.

3.2 Discusión de los resultados

3.2.1. Caracterización de los encuestados

Por una parte, los resultados muestran una baja tasa de participación de las profesoras en la encuesta (42 mujeres frente a 103 hombres). Esto podría explicarse por el hecho de que una parte de las mujeres no participó en la encuesta, lo que revela su falta de interés por la investigación científica con vistas a mejorar sus prácticas pedagógicas. Dicho esto, aunque el número de participantes (145) no resta fiabilidad a los resultados, estas cifras nos llevan a lamentar la falta de interés de los profesores de español por participar en la investigación en su ámbito de actividad.

Por otra parte, una proporción significativa (37,93) de los profesores informantes no había recibido ninguna formación de larga duración conducente a



un certificado de aptitud profesional. A diferencia de los diplomados de la ENS (Escuela Normal Superior) cuya formación dura dos años, la corta duración de dos semanas de la formación de los profesores en el sector privado que se centra esencialmente en el conocimiento de los programas educativos, en la organización y el liderazgo del grupo clase, en el diseño de situaciones de enseñanza/aprendizaje/, en la evaluación de los progresos del aprendizaje, en el marco reglamentario de la profesión y en la cooperación entre los distintos actores escolares, es un factor explicativo de ciertos problemas vinculados a la didáctica de los contenidos socioculturales. En efecto, por lo que se refiere a la documentación que sirve de base a su formación, estos aspectos no se mencionan en absoluto en su preparación para la profesión de profesor de español (DPFC, 2024).

3.2.2. Opiniones de los profesores sobre la enseñanza de contenidos socioculturales en el contexto marfileño

Los profesores dijeron querer facilitar al alumnado la comunicación y desarrollar sus conocimientos generales. Esta percepción del objetivo comunicativo está en consonancia con los objetivos de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras expuestos por Hymes, así como con los objetivos nacionales para la enseñanza del español. La mayoría afirmó también que enseñan estos contenidos a sus alumnos. Además, casi todos los profesores (93,8%) afirmaron saber cómo evaluar los conocimientos socioculturales de los alumnos.

Sin embargo, si se examinan más de cerca, muchas de las técnicas utilizadas tanto para la enseñanza como para la evaluación solo son comprensibles para quienes afirman utilizarlas, como en el caso del «método APC» o la técnica del «estudio de textos». En realidad, conscientes de que las competencias socioculturales e interculturales son esenciales para el objetivo de comunicación asignado a la didáctica de ELE en este contexto de EBC, los profesores se afanan por garantizar su inclusión en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Sus llamamientos a equiparse y formarse en la didáctica de los contenidos socioculturales, a «revisar el método de enseñanza de los contenidos socioculturales» y a «hacer más visibles los contenidos socioculturales» en el



proceso de enseñanza/aprendizaje revelan no sólo una falta de preparación, sino también un condicionamiento que les impone el enfoque actual del EBC.

El contenido sociocultural más visible en cada uno de los libros de texto del plan de estudios es el relativo a España, Hispanoamérica y Guinea Ecuatorial; este es el contenido cuyo uso recomienda expresamente la programación nacional para cada nivel de estudio, en la primera unidad de cada libro de texto. En consecuencia, cuando los profesores pretenden enseñar contenidos socioculturales a sus alumnos, en su mayoría sólo se refieren a aquellos aspectos vinculados a las realidades políticas, geográficas y socioeconómicas de las zonas mencionadas, que representan los referentes culturales descritos por el PCIC en sus capítulos 10 y 11. Como resultado, al final de esta primera unidad, se ignoran todos los contenidos socioculturales contenidos en los medios de comunicación. Y ello a pesar de que cada función lingüística desarrollada tiene sus propias implicaciones culturales e interculturales que es necesario «hacer más visibles», como sugieren los propios profesores.

Conclusión

El objetivo de este estudio era analizar las creencias, percepciones y prácticas de los profesores de español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria general en Costa de Marfil, en relación con la dimensión sociocultural en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Para ello, en primer lugar, lo situamos en su contexto, a través del enfoque didáctico vigente, los objetivos de la didáctica del español en este nivel educativo y los manuales utilizados.

Utilizamos un cuestionario como herramienta de encuesta para recabar los datos necesarios de una muestra de 145 profesores de toda Costa de Marfil. El análisis descriptivo de la información recopilada reveló, en primer lugar, que los profesores encuestados estaban efectivamente familiarizados con el contenido sociocultural de los manuales ¡Ya estamos!, ¡Más allá! y Hablo Español en uso en el momento del estudio. En segundo lugar, según las opiniones de los encuestados, comprobamos la enseñanza y la evaluación de los contenidos mencionados, utilizando diversas estrategias. Sin embargo, las imprecisas



prácticas de enseñanza y evaluación, así como las peticiones de los profesores de una mejor preparación didáctica en la enseñanza/aprendizaje de los contenidos socioculturales, de una revisión del actual método de enseñanza/aprendizaje y de dar más visibilidad a los elementos culturales en este proceso, revelan un malestar: hay ensayo y error en todo lo que se hace, debido a la actual orientación metodológica (EBC) que no se presta completa y explícitamente a ello.

De ahí la necesidad de dar cabida explícita a los contenidos socioculturales, tanto en el cuadro de competencias y contenidos de la ficha de clase como en la formación didáctica de los profesores, para dar una percepción clara de los contenidos socioculturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje en este contexto marfileño.

Este es el precio que hay que pagar para alcanzar los objetivos de comunicación asignados a los programas nacionales de enseñanza de idiomas. Todo lo anterior confirma las hipótesis iniciales. Futuros estudios podrían centrarse en los conocimientos socioculturales de los alumnos en el contexto actual del EBC a través de los libros de texto mencionados.

Referencias bibliográficas

ANADÓN, M. (2019) : Les méthodes mixtes : implications pour la recherche dite « active ». Recherches qualitatives, Volume 38, no1, pp.105-123 disponible sur <https://doi.org/10.7202/1059650ar>

AA.VV. (2022): Hablo español 4e. Abidjan : SUPERNOVA.

AA.VV. (2022): Hablo español 3e. Abidjan : SUPERNOVA.

AYEMOU, A. D. et al. (2024): Hablo español Tle. Abidjan: SUPERNOVA.

BASTAR, S. G. (2012): Metodología de la investigación. Mexique: Red Tercer Milenio.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. (1997-2023): Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español. Biblioteca Nueva. Disponible sur <https://cvc@cervantes.es>



CONSEIL DE L'EUROPE. (2001) : Cadre européen commun de référence pour les langues. Strasbourg : Didier.

DÉMAIZIÈRE, F., NARCY-COMBES, J.P. (2007) : Du positionnement épistémologique aux données de terrain. Paris : Les Cahiers de l'Acedele.

DERONNE, M. (2012) : L'approche par compétences dans l'enseignement des mathématiques. Mémoire pour l'obtention du diplôme de Master en sciences mathématiques. Mons : Université de Mons.

DIRECTION DE LA PÉDAGOGIE ET DE LA FORMATION CONTINUE. (2023-2024) : Formation des enseignants des établissements privés. Abidjan : DPFC.

DIRECTION DE LA PEDAGOGIE ET DE LA FORMATION CONTINUE. (2022) : Modules de formation : appropriation des programmes APC. Abidjan : DPFC, disponible sur https://dpfc-ci.net/wp-content/uploads/2022/07/IMPLANTATION-PROGRAMES-EDUCATIFS-RECADRES_2022.pdf

DIRECTION DES Études, DES STRATÉGIES, DE LA PLANIFICATION ET DES STATISTIQUES (DESPS). (2023-2024) : Effectifs des enseignants d'espagnol et des élèves hispanisants de du Secondaire Général. Abidjan : MENA.

HYMES, D. (1971): On Communicative Competence. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

KABLAN, P. M. et al. (2024): Hablo español 2de. Abidjan: SUPERNOVA.

LAUBOUE, R. et al. (2024): Hablo español 1re. Abidjan: SUPERNOVA.

MELESS, I. A. et al. (2020). ¡Más allá! Espagnol Première. Abidjan : NEI/CEDA.

N'DA, P. (2015) : Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines : réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel et son article. Paris : Harmattan.

N'GORAN, K. L. (2024). Trayectoria de la didáctica del español lengua extranjera en la secundaria marfileña. Akofena, no14, vol.4, Abidjan (Côte d'Ivoire). pp.123-136

N'GORAN, K. L. et al. (2024): Estrellas Ñ 4e. Abidjan: JD Éditions.

N'GORAN, K. L. et al. (2024): Estrellas Ñ 3e. Abidjan: JD Éditions.



N'GORAN, K. L. et al. (2024): Estrellas Ñ 2e. Abidjan: JD Éditions.

YAO, A. T. E. D. et al. (2020): ¡Más allá! Espagnol Seconde. Abidjan: NEI/CEDA.

YAO, A. T. E. D. et al. (2020): ¡Más allá! Espagnol Terminale. Abidjan: NEI/CEDA.



Dochienmè Mathieu BAMBA

ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN Y TRADUCCIÓN AUTOMÁTICA: ENTRE OPORTUNIDADES Y AMENAZAS

Resumen

El auge de la inteligencia artificial (IA) ha impactado significativamente el proceso de traducción e, *ipso facto*, la enseñanza de la traducción, a la vez como finalidad y como medio. Por lo tanto, el presente estudio pone de relieve la forma en que la IA y, específicamente la traducción automática, ha cambiado y afecta al paradigma de la práctica y al aprendizaje de la traducción. Además, el método descriptivo utilizado en este trabajo permite una revisión del paso del procesamiento manual de la información al de la automatización, poniendo especial énfasis en la dicotomía entre la llamada biotraducción y la traducción automática. Esto arroja luz, no solo sobre los principales beneficios de las herramientas de traducción automatizada, sino también sobre sus limitaciones y sus consecuencias, tanto para los docentes como para los estudiantes que aprenden un segundo idioma. Asimismo, los avances logrados por la traducción automática conllevan ciertas amenazas relacionadas, en particular con el aprendizaje de lenguas y el desarrollo cognitivo humano, de ahí la necesidad de reflexionar sobre la cuestión con vistas a contrarrestar estos posibles inconvenientes de la IA en contextos académicos.

Introducción

Fue en 1956 cuando se empleó por vez primera el concepto de «Inteligencia Artificial», en el congreso en torno al tema: «Dartmouth Summer Research Project



on Artificial Intelligence» organizado por John McCarthy. Esta oportunidad científica permitió a los investigadores de todo el mundo estudiar los objetivos y la visión global de esta revolución tecnológica. Así, Mc Carthy et alii. (1995) pudieron definir la Inteligencia Artificial como «la science et l'ingénierie de la fabrication de machines intelligentes»¹. De hecho, se trata de una innovación de índole informática, cuya finalidad es crear sistemas automáticos con la capacidad de realizar tareas que normalmente, deberían hacerse mediante la inteligencia humana. De conformidad con este argumento, Lyseggen (2017) considera la Inteligencia Artificial como un «ensemble de théories et de techniques mises en œuvre en vue de réaliser des machines [applications] capables de simuler l'intelligence»². Asimismo, tal como se observa, el lugar ocupado por el hombre en la cadena productiva se ve amenazada. Esta realidad da lugar a problemas legítimos, aunque gran parte de los usuarios de estas herramientas se entusiasman arguyendo que permiten al hombre ser más productivo y centrar su atención en actividades menos mecánicas y más creativas y significativas (Vicsek, 2021). En las sociedades contemporáneas, como es la marfileña, el auge de la inteligencia artificial provoca la transformación de varios sectores de actividad (las finanzas, el periodismo, la medicina, etc.), entre los que destacamos la enseñanza de la traducción, por las necesidades de la presente contribución científica. Tradicionalmente, en la Universidad Félix Houphouët-Boigny, en el Departamento de Estudios Hispánicos y Lusófonos, la enseñanza de la traducción se efectuaba través de dos disciplinas fundamentales que son el tema y la versión. Así pues, los profesores de traducción impartían clases de traducción inversa (francés-español) y directa (español-francés). En la misma línea, los textos traducidos en las clases eran, de forma general, artículos de prensa que trataban temas generales y textos literarios narrativos. La integración de la inteligencia artificial se presenta, en la actualidad, como un transformador de aspectos importantes de este ámbito universitario. Asimismo, influyó en los programas hasta llevar a la concepción de nuevas disciplinas, además de los cambios operados en las antiguas, el tema y la versión. De ahí, la aparición de materias

¹ La ciencia e ingeniería de fabricación de máquinas inteligentes. (Traducción propia)

² Conjunto de teoría y técnicas implementadas con objeto de elaborar máquinas [aplicaciones] capaces de estimular la inteligencia. (Traducción propia)



como tema y versión técnicas y TIC y traducción, por citar solo algunas. En concreto, hay cambios notables en el contenido de las clases y la manera en que se enseña la traducción. Por ejemplo, si antaño se prohibían los diccionarios en las clases, en adelante, ciertas clases sobre procesamientos e informaciones especializados no pueden darse sin el uso de computadoras. Por tanto, la incorporación de la inteligencia artificial en el sistema de enseñanza de la traducción suscita reflexiones en torno a sus ventajas, sus limitaciones y los riesgos que podría representar para los profesores y estudiantes. La problemática principal de este estudio se enuncia a continuación: ¿Cuál es el impacto de la inteligencia artificial en la enseñanza de la traducción? Este interrogante busca alcanzar objetivos como el cambio de paradigma metodológico en la enseñanza de la traducción, los beneficios y efectos perversos de las aplicaciones de traducción automática. Por añadidura, usaremos un método descriptivo para realizar el análisis de datos documentales recopilados en documentos digitales y en formato de papel, sobre el tema tratado.

Finalmente, el estudio consta de cinco partes: el paso de la forma manuscrita al procesamiento informático de las informaciones, la necesidad de la traducción automática, los límites del hombre frente a la creciente demanda de traducciones, la dicotomía entre biotraducción y traducción automática, y los efectos negativos de esta.



1.El tratamiento de las informaciones humanas: de la escritura a internet

La conservación de la información es una clave fundamental para el desarrollo de la sociedad. Así, en función de sus posibilidades y de los recursos disponibles, el ser humano crea sistemas cada día más ingeniosos para transmitir su herencia a las generaciones posteriores. La invención de la escritura se inscribe en este marco. La memorización gráfica y manuscrita de los datos cedió el paso a modelos más sofisticados como son el telégrafo eléctrico, el teléfono, la radiotelefonía, la televisión e Internet. Así, en la enciclopedia online Wikipedia (2024), considera que:

“Internet es un conjunto descentralizado de redes de comunicaciones interconectadas, que utilizan la familia de protocolos TCP/IP, lo cual garantiza que las redes físicas heterogéneas que la componen constituyen una red lógica única de alcance mundial. Sus orígenes se remontan a 1969, cuando se estableció la primera conexión de computadoras, conocida como ARPANET, entre tres universidades en California (Estados Unidos).”

La expresión “Tecnologías de la información y de la comunicación” designa las herramientas que permiten a los usuarios acceder, almacenar, transmitir y manipular la información. Es una expresión que sirve para mencionar las comunicaciones unificadas, o lo que es lo mismo, la integración de los servicios de telefonía, mensajería unificada (la misma bandeja de entrada para correo electrónico, correo de voz y fax), mensajería instantánea corporativa, conferencias web y estado de disponibilidad del usuario en una sola e innovadora experiencia para los colaboradores y para el personal que administra y da mantenimiento a la infraestructura. En otros términos, es la fusión de redes audiovisuales y telefónicas con redes informáticas a través de un único sistema de cableado o enlace. En la actualidad, el volumen de informaciones necesarias para el correcto funcionamiento de las empresas es creciente y diversificado. Ahora bien, es necesario proporcionar velocidad, control y seguridad a las informaciones en el entorno profesional. Por ese motivo, se deben encontrar soluciones para agilizar la comunicación corporativa. De ahí, la integración de los sistemas de comunicación más utilizados, como los mensajes de voz, fax o correos electrónicos. TIC se refiere al uso de cualquier infraestructura electrónica



para automatizar y digitalizar la comunicación. Podemos citar, por ejemplo, la radio, televisión, teléfonos celulares, computadoras y hardware de red, los sistemas satelitales, etc., así como los diversos servicios y dispositivos asociados, tales como las videoconferencias y el aprendizaje a distancia.

2. El advenimiento de internet y la necesidad de la traducción automática

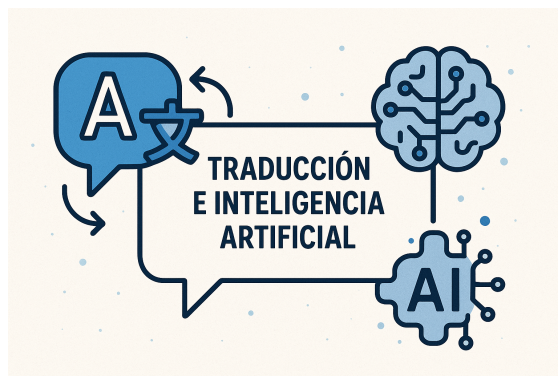
La traducción es una actividad social que se materializa a través del lenguaje. Consiste en transferir un mensaje verbal de una lengua de partida a otra, denominada lengua de llegada. De hecho, la capacidad de expresarse mediante códigos verbales está reservada, en el caso del común de los mortales, únicamente a la categoría humana. La traducción satisface una necesidad humana fundamental: comunicar. Permite reducir las barreras de la incomunicación planteadas por las diferencias lingüísticas. También satisface la curiosidad humana que nos lleva a querer conocer la cultura de nuestro *alter ego*. Conocer la lengua de otra persona también nos anima a sumergirnos en su experiencia cultural. Por tanto, podemos decir que la traducción nos ayuda a socializar más. Sin embargo, la llegada de la traducción automática parece estar deshumanizando esta actividad social por excelencia. Esto plantea una pregunta: ¿por qué recurrimos a la traducción automática si parece tener sus inconvenientes? Guidère (2016: 17) responde en los siguientes términos:

“Avec la société de l’information mondialisée, nous sommes entrés de plain-pied dans l’âge de la traduction généralisée. Aujourd’hui, son importance n’est plus à démontrer: on traduit de plus en plus, vers des langues sans cesse plus nombreuses. Cette tendance est accentuée par les progrès technologiques dans les secteurs de l’information et de la communication”³.

Kübler (2007: 14) también apoya esta opinión. La configuración multilingüe del mundo hace que la traducción sea esencial. Además, tras la Segunda Guerra Mundial se crearon numerosas organizaciones internacionales. Entre ellas figuran la Organización de Naciones Unidas (ONU), el Fondo de las Naciones Unidas

³ Con la sociedad de la información globalizada, hemos entrado de lleno en la edad de la traducción generalizada. Hoy, su importancia ya no está por demostrar: se traduce cada vez más a lenguas cada día más numerosas. Esta tendencia es enfatizada por los progresos tecnológicos en los sectores de la información y comunicación. (Traducción propia)





para la Infancia (UNICEF) y la Organización Mundial de Salud (OMS), entre otras. A esto hay que añadir la necesidad cada vez mayor de información por parte de los países implicados en la guerra, en general, y de las potencias, incluidas la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y los Estados Unidos de América, en particular. Esto dio lugar a un número inconmensurable de textos especializados que había que traducir. La traducción ha pasado así de ser una simple actividad utilizada para comprender textos escritos en una lengua extranjera a convertirse en una herramienta vital e incluso geopolítica. Dado el enorme volumen de documentos que hay que traducir en un tiempo récord, la necesidad de sustituir a los seres humanos por programas informáticos de traducción se ha planteado con una intensidad sin precedentes.

En la misma línea, la automatización de la traducción está estrechamente relacionada con el nivel cada vez mayor de especialización de esta actividad, que se enmarca dentro de las ciencias humanas y sociales. En otras palabras, la traducción se ha ido alejando progresivamente de sus ámbitos de interés tradicionales, como la literatura y los textos informativos, para dar mayor importancia a campos como el armamento militar, la informática, el derecho, las finanzas y la contabilidad, entre otros. Como vemos, tener en cuenta estos parámetros hasta ahora desconocidos impone un mayor nivel de exigencia y, en semejante proceso, la probabilidad de cometer errores es más grande.

3. Los límites del hombre ante la creciente demanda de traducción



Vivimos en un mundo cada vez más centrado en lo inmediatamente útil. Hoy buscamos constantemente resultados que puedan utilizarse directamente y en el menor tiempo posible. En el campo de la traducción, esta situación ha llevado a un abandono gradual de la traducción humana. De este modo, la necesidad cada vez mayor de traducción especializada hace que los traductores se vean regularmente desbordados por la cantidad de trabajo que tienen que hacer. En consecuencia, las técnicas tradicionales se abandonan rápidamente. En otras palabras, dadas las limitaciones de tiempo y el gran número de traducciones que hay que realizar, la traducción humana no se considera muy eficaz. Así que la solución más obvia es recurrir a los nuevos tipos de traducción que han hecho posible la llegada de Internet. En general, existen tres. Se trata de la traducción automática, la traducción asistida por ordenador y la posesición. En los tres casos, los programas informáticos intervienen en el proceso de traducción. El campo más afectado por la traducción automática es la traducción especializada. Idir (2017) considera que:

“Le texte spécialisé est rédigé par des spécialistes à l’adresse de leurs confrères de la même spécialité pour leurs besoins spécifiques d’intercommunication. [...] La production d’un texte spécialisé exige de ses rédacteurs de satisfaire à un certain nombre de critères rédactionnels. Entre autres, se trouve l’usage d’une langue spécialisée qui “peut être caractérisée par l’emploi d’un vocabulaire ésotérique [...], par des tournures particulières [...], et par des notions qui font barrage”⁴.

Esta definición de texto especializado pone de manifiesto que la traducción especializada exige que el traductor humano domine la terminología específica del campo de traducción en cuestión. Este enfoque puede resultar a veces laborioso, o incluso infructuoso, en la medida en que las empresas que inician proyectos de traducción exigen cada vez más «*une terminologie et normalisée et cohérente dans toutes les langues utilisées*»⁵ (Kübler, 2007: 5). Por todo ello, el ser

⁴ El texto especializado es redactado por especialistas a la atención de sus colegas de la misma especialidad para sus necesidades específicas de intercomunicación. [...] La producción de un texto especializado exige de sus redactores satisfacer un número dado de criterios redaccionales. Entre otros, se encuentra el uso de un lenguaje especializado que “puede caracterizarse por el empleo de un vocabulario esotérico [...], por giros particulares [...], y nociones que representan obstáculos. (Traducción propia)

⁵ una terminología y normalizada y coherente en todas las lenguas utilizadas. (Traducción propia)



humano queda relegado a un segundo plano en favor de los programas de traducción que ofrece el desarrollo de la informática e Internet.

4. Biotraducción vs. Traducción automática

La traducción automática, por definición, se opone a la traducción humana. Es cierto que las necesidades de nuestro mundo, en términos de tecnología y de inteligencia, son muchas. Pero, no procede deshumanizar la traducción. Es antes que nada una actividad de índole social y comunicativa. Por añadidura, las traducciones automáticas, por rápidas y económicas que sean, nunca podrán cumplir con toda la complejidad del lenguaje humano, simbolizado por los valores culturales y psicolingüísticos. Hurtado Albir (2001: 513) cita a Malinowski (1923) para enseñar el predominio de la cultura en el acto traductor:

“Ya en 1923, el antropólogo Malinowski en sus estudios sobre etnias no europeas (Malinowski, 1923) señalaba la importancia del contexto para entender el significado de los textos. Malinowski propone que, así como cada texto se efectúa en una situación, cada lengua existe en un entorno cultural. Al hablar de contexto, Malinowski se refiere al contorno sociocultural, señalando la unión indisoluble que se produce entre lengua y cultura.”

El enfoque sociolingüístico de la traducción sitúa a las personas en el centro de la actividad traductora (Nida y Taber, 1970). Considera que la traducción, además de la lengua, es un proceso cognitivo. De hecho, lo cognitivo es la acción de conocer un fenómeno situando la mente o la psicología humana en el centro de dicho proceso. Todo esto es lo que obstaculiza la automatización de la traducción. Según Nida y Taber (1970), la traducción es un acto de comunicación. Como tal, cristaliza una entidad indispensable y pertinente para explicar las decisiones tomadas por el traductor durante el proceso de traducción. En términos prácticos, al traducir, el traductor tiene en cuenta el hecho de que el texto de partida se ha producido de acuerdo con datos sociales y espacio-temporales. Para ello, la traducción debe respetar el contexto en el que se produjo el texto de origen. También debe devolver el texto teniendo en cuenta las realidades culturales de la lengua de llegada.



La cultura se convierte, *ipso facto*, en un elemento muy importante del enfoque sociolingüístico de la traducción. Pone de manifiesto el valor antropológico de la traducción. De hecho, Nida y Taber (1970) expusieron el enfoque sociolingüístico de la traducción estudiando la traducción bíblica. Observaron que, para comprender los textos bíblicos, era necesario tener en cuenta las lenguas y las civilizaciones antiguas en las que se habían producido. Por lo tanto, consideraron que, para describir el proceso de traducción, era insuficiente centrarse únicamente en el conocimiento de las lenguas que intervienen en el proceso. Por otra parte, es necesario añadir «*celle des usages, des mœurs, de la civilisation de ceux qui les parlent*»⁶ (Delisle, 1984: 56). Nida y Taber, citados por Delisle (1984: 56), tienen razón al afirmar que:

“Because translating always involves communication within the context of interpersonal relations, the model for such activity must be a communication model, and the principles must be primarily sociolinguistic in the broad sense of the term. As such, translating becomes a part of the even broader field of anthropological semiotics”.⁷

La concepción sociolingüística de la traducción evalúa la implicación social del traductor en el acto comunicativo de la traducción. Desde este punto de vista, el traductor desempeña un papel esencial en el proceso de traducción. De hecho, es el sujeto en torno al cual toma forma el texto traducido (el producto de la traducción). Kiraly (1995), citado por Hurtado Albir (2001: 339), distingue tres contextos de implicación social del traductor en la traducción: el contexto situacional del texto original, el contexto situacional del texto meta y el contexto situacional de la traducción. Argumentos como estos demuestran que la traducción automática es la antítesis de los valores culturales que encarna la traducción humana. Kiraly (1995) demuestra que el contexto situacional del texto original está constituido por: 1/º el autor y los lectores del texto de origen, y la relación entre ellos; 2/º el material lingüístico del texto de origen; 3/º las personas, los objetos y los acontecimientos a los que se refiere el texto; y 4/º el impacto del texto en sus lectores. Esta descripción de la implicación social del

⁶ La de los usos, costumbre y civilización de los que hablan. (Traducción propia)

⁷ Porque la traducción siempre implica una comunicación en el contexto de las relaciones interpersonales, el modelo de tal actividad debe ser un modelo comunicativo, y sus principios deben ser prioritariamente sociolingüísticos en el sentido amplio del término. De este modo, la traducción pasa a formar parte del campo aún más amplio de la semiótica antropológica. (Traducción propia)



traductor en la traducción permite deducir que el traductor representa más que un intermediario entre dos textos. Concilia dos visiones del mundo, dos formas de vida. El traductor vela por que la traducción desempeñe en la cultura de destino el mismo papel que el texto original en la cultura de origen. Nuestra opinión es que los algoritmos no pueden ocupar semejante espacio psicosocial. Los estudios psicolingüísticos de la traducción, por su parte, presentan esta actividad como un fenómeno cognitivo.

La psicolingüística considera la traducción como una actividad psicológica. Es, de hecho, un proceso mental. Kiraly (1995: 100-105), citado por Hurtado Albir (2001: 340-341), considera que toda la operación de traducción se planifica en el espacio mental del traductor. Presenta el espacio mental del traductor como un sistema dinámico compuesto por la memoria a largo plazo, una entidad psicológica no consciente e intuitiva y una entidad psicológica consciente controlada por el traductor. Según el modelo psicolingüístico propuesto por Kiraly (1995: 101), citado por Hurtado Albir (2001: 341):

“La memoria a largo plazo contiene conocimientos sobre el mundo físico, la cultura de partida y de llegada, información léxico-semántica y de estructura morfosintácticas de la lengua 1 y la lengua 2 y de signos de ambas lenguas. También contiene información sobre la traducción. Los esquemas relacionados con la traducción incluyen conocimientos sobre normas traductoras, estrategias aprendidas, criterios de evaluación de la calidad y potenciales fuentes de error al traducir”.

La combinación de la memoria a largo plazo, la entidad psicológica intuitiva y la consciente pone en marcha la conversión del texto de partida en una traducción (como producto). Cabe señalar aquí que este proceso pone de manifiesto la personalidad del traductor. Al traducir, el traductor expone una autoconcepción de su persona, de su psicología (Hurtado Albir, 2001: 342). En opinión de Wilss (1996: 48-56), la traducción automática tiene muy poco en cuenta dos aspectos esenciales de la práctica de la traducción: la creatividad y la intuición. Para él, la traducción es, ante todo, un comportamiento cognitivo que cristaliza en una toma de decisiones constante por parte del traductor. Hurtado Albir (2001: 342) ilustra este punto de vista en los siguientes términos:

"De este modo, la traducción no puede representarse a través de un modelo lineal de descodificación/codificación. Según Wilss,



la traducción es un comportamiento inteligente que consiste en la capacidad de dirigir la actividad traductora según determinados principios y en interaccionar el saber qué (conocimiento declarativo) y el saber cómo (conocimiento operativo). La traducción es considerada, además, como una actividad de resolución de problemas, y como un proceso de toma de decisiones y de elección, en el que intervienen mecanismos como la creatividad y la intuición”.

Así pues, la traducción humana fija los límites de la traducción automática.

Wilss (1996) concluye lo siguiente:

“La traducción es un comportamiento inteligente que consiste en la capacidad de dirigir la actividad traductora según determinados principios y en interaccionar el saber qué (conocimiento declarativo) y el saber cómo (conocimiento operativo). La traducción es considerada, además, como una actividad de resolución de problemas, y como un proceso de toma de decisiones y de elección, en el que intervienen mecanismos como la creatividad y la intuición”.

5. Efectos perversos de la traducción automática en un contexto académico

Nadie pone en duda las ventajas de la traducción automática. Es cierto que permite al traductor ahorrar tiempo, puesto que éste ya no necesita investigar la terminología específica del texto para traducir. Es importante recordar que a veces, hasta los diccionarios en formato de papel no conseguían proveer los equivalentes terminológicos, de modo que el traductor se veía obligado a recurrir a foros en Internet a consultar a expertos en los ámbitos de especialización. Con el tratamiento automatizado ofertado por los programas de traducción automática, todos estos procesos se hacen instantáneamente sin la implicación directa del traductor, aunque este tenga la posibilidad de editar la traducción para humanizarla. En resumen, las herramientas informáticas hacen posible el tratamiento automatizado e integrado de la traducción, la velocidad y el volumen de los documentos a traducir, el acceso a una amplia selección de idiomas y la mayor rentabilidad de la traducción como actividad económica.

No obstante, hay que tener cuidado con el uso de la traducción automática, sobre todo en contextos educativos. Una de las virtudes de la traducción como



actividad social es el enriquecimiento de la lengua del traductor, tal como lo señala García Yebra (1985: 20):

“Del mismo modo que acaso ha sido preciso traer y cultivar aquí muchas plantas extranjeras para que nuestro suelo se hiciera más rico y fecundo, y nuestro clima más agradable y suave, así también notamos que nuestra lengua, porque nosotros mismos, a causa de la pesadez nórdica, la movemos demasiado poco, sólo puede florecer y desarrollar plenamente su propia fuerza a través de los más variados contactos con el extranjero”.

La traducción en un proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras actúa como un poderoso método de enseñanza. En realidad, ayuda a entender la gramática de lengua ajena a partir de la lengua materna del estudiante. Permite establecer paralelismos entre la lengua nativa y las extranjeras con miras a comprender mejor el uso y las explicaciones gramaticales extranjeras. Por añadidura, la traducción empuja al estudiante a reflexionar sobre la estructura el funcionamiento interno de cada lengua implicada en dicho proceso. Despierta en éste la curiosidad por continuar aprendiendo la lengua extranjera hasta dominar la morfología, la sintaxis, el léxico, entre tantos aspectos de la lengua.

La traducción automática ha revolucionado la manera en que las personas abordan el aprendizaje de nuevas lenguas. Sin embargo, en el contexto de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, su uso presenta una serie de efectos perversos que pueden obstaculizar más que facilitar el proceso de aprendizaje. Cabe alertar de la dependencia excesiva, en la medida en que los estudiantes pueden volverse demasiado dependientes de las herramientas de traducción automática. Esta dependencia limita la capacidad de los estudiantes para aprender y practicar el idioma de manera autónoma. En lugar de esforzarse por comprender y producir el español por sí mismos, los estudiantes pueden recurrir a la traducción automática como una solución rápida, impidiendo así el desarrollo de habilidades lingüísticas esenciales como la gramática, el vocabulario y la sintaxis. Asimismo, se cometen errores y falta de precisión, puesto que las traducciones automáticas no siempre son precisas y pueden contener errores. Las herramientas de traducción automática pueden cometer errores vinculados con la mala contextualización del texto fuente, lo que puede confundir a los estudiantes y empujarlos a tomar por correctas formas incorrectas del idioma. Por ejemplo, la traducción de expresiones idiomáticas o refranes, a



menudo necesita el conocimiento de la historia de cada lengua del proceso traductor, lo que puede dar lugar a malentendidos y un aprendizaje incorrecto. De igual modo, la traducción automática puede conllevar la pérdida de habilidades críticas. Dicho de otra forma, los estudiantes pueden perder la oportunidad de desarrollar habilidades importantes como el pensamiento analítico y la resolución de problemas lingüísticos. La capacidad para interpretar y entender matices culturales y contextuales en el idioma también se ve comprometida, lo que es crucial para una comprensión profunda y efectiva del castellano. Al final, importa destacar la reducción del esfuerzo cognitivo. Las operaciones cognitivas realizadas por cada estudiante permiten conectar la lengua aprendida con las experiencias individuales vividas por cada persona. La traducción automática neutraliza esta facultad reflexiva y personal en el estudiante. De este modo, el progreso en la adquisición del español se aminora limitando la capacidad de los estudiantes para expresarse con corrección en la lengua aprendida, en nuestro caso, el español.

Conclusión

En resumen, este texto recorre el proceso por el que los métodos de tratamiento de las informaciones de los hombres evolucionaron desde los signos gráficos al procesamiento informático, gracias al avance tecnológico de la inteligencia artificial. De hecho, el advenimiento de Internet supuso la necesidad de manejar en tiempos récords grandes cantidades de información. En el ámbito de la traducción, ello se manifestó en la utilización cada día más creciente de programas de traducción automática, lo cual trastornó la actividad traductora. En adelante, además de los sectores generales que eran los más implicados en los proyectos de traducción, se traducen temas especializados que emplean neologismos y tecnicismos antes desconocidos. En el ámbito educativo, a pesar del entusiasmo que suscita la inteligencia artificial, es menester ser cauto con los programas de traducción automática. Pueden tener efectos perversos en los estudiantes. De tanto hacer traducciones automáticas el alumnado puede encontrar obstáculos significativos en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras debido a la traducción, como ocurre en el Departamento de Estudios



Hispánicos y Lusófonos de la Universidad Félix Houphouët-Boigny (Costa de Marfil). Este texto cede el paso a reflexiones de índole didáctica y traslacional sobre la adecuada manera de integrar la inteligencia artificial en la docencia de la traducción en las Universidades subsaharianas, y particularmente en Costa de Marfil.

Referencias bibliográficas

DELISLE, J. (1984): *L'analyse du discours comme méthode de traduction, Théorie et pratique*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.

GARCÍA YEBRA, V. (1985): *Traducción y enriquecimiento de la lengua del traductor*. Madrid: Gráficas Cóndor, S. A.

GUIDÈRE, M. (2017): *Introduction à la traductologie. Penser la traduction: hier, aujourd'hui, demain*. Bruselas: De Boeck.

HURTADO ALBIR, A. (2001): *Traducción y traductología, introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.

IDIR, N. (2007): "La traduction spécialisée : entre besoins du marché et formation universitaire", en *TRANS, Revue électronique de recherche sur la culture*, nº22. En línea. Consultado en <https://www.inst.at/trans/22/la-traduction-specialisee-entre-besoins-du-marche-et-formation-universitaire/>.

KIRALY, D. (1995): *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Manchester: The Kent State Press.

KÜBLER, N. (2007): *La traduction automatique: traduction machine?*, en *La tribune des langues vivantes*. En línea. Consultado en <https://u-paris.hal.science/hal-01217605>.

MALINOWSKI, B. (1923): *The Problem of Meaning in Primitive Languages*, en C. K. Ogden, & I. A. Richards (Eds.), *The Meaning of Meaning* (pp. 296-336). Londres: K. Paul, Trend, Trubner.

NIDA, E. y TABER, C. (1970): *The Theory and Practice of Translating*. Leiden: Brill.

WIKIPEDIA. (2024). Internet. En línea. Consultado en <https://es.wikipedia.org/wiki/Internet>.



WILSS, W. (1996): Knowledge and skills in Translator Behavior. Amsterdam: John Benjamins.

MC CARTHY, J. et alii. (1955): A proposal for the Dartmouth summer research project on artificial intelligence, en Computer Based Learning Unit, Universidad de Leeds. En línea. Consultado en <http://www-formal.stanford.edu/jmc/history/dartmouth/dartmouth.html>.

LYSEGGEN, J. (2017): Outside Insight: navigating a world drowning in data. Washington DC: IdeaPress.

VICSEK, L. (2021): Artificial intelligence and the future of work—lessons from the sociology of expectations, en International Journal of Sociology and Social Policy, nº 41, Vol. 7/8, pp. 842-861.



IKOSSIÉ KOUAKOU Alexise Véronique
DJANDUÉ Bi Drombé
KARIDJATOU Diallo

Presentación y dedicatoria del libro AWA YÉO: una vida dedicada al español

Resumen

El 26 de febrero de 2025, de las 10.00 a las 14.00 horas, tuvo lugar en la Universidad Félix Houphouët Boigny la presentación y dedicatoria del libro titulado AWA YÉO: una vida dedicada al español/une vie dédiée à l'espagnol. Entre los textos leídos en este acto de presentación y dedicatoria, vamos a analizar cuatro, que resumen todo el



contenido del acto. Se trata de las notas de lectura, los discursos de dos de los cuatro coautores de la obra colectiva y el discurso de la propia Awa Yéo.

1. Introducción

AWA YÉO: una vida dedicada al español/une vie dédiée à l'espagnol es un libro colectivo escrito por cuatro profesores de las universidades Félix Houphouët-Boigny y Alassane Ouattara de Costa de Marfil. Publicado por Le Papyrus Éditions, el libro fue presentado y dedicado en la Universidad Félix Houphouët Boigny de Abiyán en la mañana del miércoles 26 de febrero de 2025.

La ceremonia tuvo lugar en presencia del embajador del Reino de España en Costa de Marfil y de autoridades universitarias representadas al más alto nivel. Consistió principalmente en una serie de discursos y algunos interludios artísticos, entre ellos un cuento y dos *slams*.

Este artículo tiene como objetivo informar sobre el acontecimiento con algunas adaptaciones útiles, la nota de lectura elaborada y leída por la Dra. Ikossié Kouakou Alexise Véronique, profesora titular de la École Normale Supérieure de Abidjan, la génesis del libro recordada por el Dr. Djandué Bi Drombé, y las motivaciones de los coautores evocadas por la Dra. Karidjatou Diallo. Un comentario del discurso de la propia Awa Yéo concluye este informe.



1.1. Presentación del libro y de los autores



El libro se titula AWA YÉO: una vida dedicada al español/une vie dédiée à l'espagnol. Fue publicado en 2024 por Le Papyrus Éditions. Según señalan los autores, el carácter bilingüe (español/francés) del libro se explica por tres razones principales: la primera, de carácter simbólico, es que la mujer a la que está dedicado el volumen fue a la vez profesora de francés y de español. La segunda razón, de carácter práctico, se debe a que las tres cuartas partes de los textos recibidos estaban escritos en francés. La tercera y última razón tiene que ver con el público destinatario.

AWA YÉO: una vida dedicada al español/une vie dédiée à l'espagnol es una obra colectiva de Djandué Bi Drombé, Karidjatou Diallo, Kumon Anougba Simplicie y Djè Ana Maria, dos hombres y dos mujeres profesores-investigadores.



Djandué Bi Drombé es profesor de la Universidad Félix Houphouët-Boigny de Abidjan, doctor en Enseñanza de Español (Universidad de Granada, 2012), licenciado en Literatura Española (Universidad de Abidjan-Cocody, 2005) y diplomado de la Escuela Normal Superior (2007). Durante varios años fue profesor de español de secundaria antes de ser contratado por la Universidad Félix Houphouët-Boigny en 2015. Es autor o coautor de numerosos artículos sobre el español en Costa de Marfil, así como de varios libros, entre ellos: *Historia de unas letras nzassa* trayectoria de la literatura marfileña en lengua española (2022), *La philosophie du ventre* (2023) y los manuales de español *Estrellas Ñ*.

Karidjatou Diallo se doctoró por la Universidad Complutense de Madrid (España, 2009). Es profesora de la Universidad Alassane Ouattara, donde enseña poesía española, metodología de la investigación y seminarios de literatura. Es coordinadora Erasmus+ de la universidad y promueve la cooperación con universidades españolas. Su campo de investigación es la literatura del Siglo de Oro, con especial atención a la poesía barroca. Ha participado en varios congresos sobre poesía y comedia del Siglo de Oro, así como sobre lengua y literatura hispanoafrikana y marfileña. Sus publicaciones se centran en la literatura española, la enseñanza universitaria de la poesía española, la traducción, la poesía saharaui y la novela marfileña.

Kumon Anougba Simplicie es doctor en Filología Hispánica por la Universidad de León en España (2015). Profesor de la Universidad Félix Houphouët-Boigny, es autor de varios artículos científicos sobre la enseñanza-aprendizaje del español en Costa de Marfil, entre ellos "APC y MCER, dos

perspectivas similares en la enseñanza-aprendizaje del español en Costa de Marfil”, “Análisis de las necesidades comunicativas de los alumnos de ELE de la Universidad FHB de Abidjan”.

Djè Ana Maria es doctora en didáctica por la Universidad François-Rabelais de Tours (Francia) y la Universidad Félix Houphouët-Boigny de Abidjan (Costa de Marfil). Es profesora del Departamento de Estudios Hispánicos y Lusófonos, autora o coautora de artículos como “La représentation de la femme dans les manuels Horizons”, “Las figuras femeninas en los libros de texto de ELE en Costa de Marfil”, “Las mujeres en la enseñanza-aprendizaje del español en Costa de Marfil”, “Coincidencias léxico-semánticas entre expresiones idiomáticas del español y del baulé”, “Enseignement précoce de l'espagnol comme langue étrangère en Côte d'Ivoire: “État des lieux et perspectives”, “Les représentations de l'Afrique dans les manuels Horizons, ¡Ya estamos! y ¡Más allá!”, entre otros.

1.2. Contexto y justificación

En general, se trata de un homenaje de los hijos a sus padres o de los discípulos a sus maestros, pero en concreto, como subrayan en su prefacio nuestros queridos maestros, los profesores Kouï Théophile y Dago-Dadié Albert, es un homenaje a una pionera de la enseñanza-aprendizaje-evaluación del español en todos sus aspectos en Costa de Marfil. El objetivo es mostrar las diferentes facetas de Awa Yéo y su impacto, su toque personal en la historia del español en Costa de Marfil.

1.3. Resumen del libro

El libro narra el nacimiento de Awa Yéo, su educación, su carrera profesional, su gran aventura en Benín, su jubilación, los testimonios de diez personas que la conocieron y un capítulo final en el que los autores hacen un guiño al mundo de la investigación.

Los momentos culminantes de su trayectoria consagrada al español son su primer contacto con la lengua en primero de bachillerato; la decisión de su primer director de darle clases de español y no de francés como inicialmente previsto; sus prácticas en España durante el franquismo; su contacto con el subdirector del Liceo Sainte Marie a su regreso de España; su admisión al examen de asesora pedagógica; su integración en el Departamento de Español, primero como alumna y luego como profesora; la celebración de su jubilación por sus



compañeros; el tiempo pasado en Benín; sus múltiples ocupaciones durante este periodo de jubilación.

En efecto, mientras un adagio dice que la jubilación es el momento de redescubrir la vida y dedicarnos a lo que realmente nos apasiona, Confucio dice: “Elige un trabajo que te guste y no tendrás que trabajar ni un día de tu vida”. Por eso, Awa Yéo sigue escribiendo su historia con el español a través de sus libros en español o sobre el español, que están pendientes de publicación. Ella no trabaja, vive su pasión. En cuanto a los diez testimonios, hemos seleccionado dos, uno de su antigua alumna y otro de su antiguo protegido. Así, podemos ver el lado filantrópico de nuestra querida maestra. De hecho, Awa, o Eva, que es la madre de todos los seres humanos, según el relato bíblico de la creación, es también una buena samaritana, en el pleno sentido de la palabra.

1.4. Análisis de contenido, estilo y estructura

Los autores emplean un lenguaje claro y accesible, lo que favorece una lectura fluida y atractiva. Temas como el destino como camino trazado para cada persona (diferente de la fatalidad), la resiliencia, el respeto a la persona humana (no por lo que tiene en forma de posesiones o apariencias, sino simplemente por lo que es, nuestro *alter ego*), el aprendizaje permanente con vistas a una buena cultura general, el respeto a la autoridad (y no la desconfianza que vemos con nuestros jóvenes o entre colegas), la humildad, la generosidad, la fe en el futuro, la profesión vocacional de la enseñanza, entre otros, emergen de este libro. Estas son solo algunas de las lecciones que he aprendido a través de este libro. Cada lector podrá ampliar esta lista o profundizar en otros impactos.

1.5. Recepción, impacto y reflexión personal

En términos de impacto, pues, este homenaje a un Cervantes de Costa de Marfil nos permitió conocer mejor la vida de Awa Yéo, miembro fundador de la “Association des Femmes Ivoiriennes Hispanophones (AFIH)”, y darnos cuenta de que, en efecto, hay un destino para cada niño que nace, y que los padres deben acompañar a los hijos en sus sueños. A medida que crecen, los niños deben dotarse de los medios necesarios para alcanzar sus objetivos *ex proprio motu* (que proceden de su propia iniciativa) o los objetivos impuestos por un tercero (una figura de autoridad).



Nos hubiera gustado que los autores hubieran escuchado a alguno de los hijos o nietos, ya que se trata de un homenaje público, especialmente a la mayor, que siguió los pasos de su madre enamorándose de la lengua española, hasta el punto de que ahora es la muy dinámica presidenta de la AFIH.

Sin duda, esta hagiografía contribuirá a poner de relieve el valor de la profesión docente y, sobre todo, dará a las niñas y mujeres jóvenes las herramientas necesarias para darse cuenta de que, en palabras de Serena Williams, Awa Yéo “no es una mujer que ha tenido suerte, sino una mujer que ha trabajado duro para triunfar.”

Como dijo Michelle Obama por su parte, “El éxito no es cuánto dinero ganas, sino la diferencia que marcas en la vida de las personas.” Y Awa Yéo ha marcado la diferencia en la vida de muchas personas, tanto dentro como fuera de su mundo.

2. La Génesis del libro

La idea de escribir un libro sobre Awa Yéo nació y maduró poco a poco; apenas la vimos venir... un poco como cuando una mujer se da cuenta el mismo día del parto de que llevaba tiempo embarazada... Porque cuando nos acercamos por primera vez a Awa Yéo en 2021, no era para escribir un libro, sino simplemente para hacer un artículo: “La colección Horizontes: una historia de los manuales de ELE en Costa de Marfil desde la narrativa personal” (Djandué y Kumon, 2024).

Fue el difunto inspector Kouassi Kouamé Joseph quien nos la recomendó, porque estábamos intentando averiguar sobre los autores de los manuales Horizontes... Desde nuestro primer encuentro, Awa Yéo resultó ser una inmensa fuente de información sobre la historia de la enseñanza del español en Costa de Marfil... una auténtica mina de oro.

El artículo fue escrito y presentado en una conferencia internacional en Granada (España). Pero la historia no acabó ahí. Con el paso del tiempo, ya no íbamos a su casa como investigadores, sino como hijos; las conversaciones se



hicieron más naturales, más cordiales, más familiares... y el usted se convirtió en tuteo... Y cada vez resurgían recuerdos, anécdotas, preciosos documentos de archivo sobre su carrera, su larga experiencia, sus viajes, sus fotos, sus escritos, etc.

Así que, en un momento dado nos dijimos: ¿por qué no recoger todo este tesoro en un libro para que otros también puedan disfrutarlo, aprender de ello y, a partir de ahí, conocer también parte de la historia del español en Costa de Marfil? El pasado y el presente son los padres del futuro; si conocemos la historia del español en Costa de Marfil, podremos apreciar mejor el presente y vislumbrar el futuro.

Durante una de nuestras muchas visitas a su casa, en medio de una charla, le dije que íbamos a escribir un libro sobre ella, con ella... Su reacción: “Pero ¿qué vais a poner en él?” Le contesté, pero te vamos a poner a ti en el libro. Todo lo que hemos oído y visto... Hay mucho material...

Nuestro trabajo como autores habrá consistido sobre todo en organizar informaciones de forma coherente para que sean fáciles de digerir. Por lo tanto, hay que abrir el libro y recorrerlo para descubrir quiénes son los verdaderos autores. Es un libro extremadamente colectivo, porque Awa Yéo convivió con hombres y mujeres, vivió entre otros humanos.

Incluso en esta época de autorretratos, sabemos que nuestras mejores fotos son a menudo las que nos hacen los demás. Una persona que camina deja huellas, huellas que a veces solo pueden rastrear quienes la vieron caminar o quienes caminaron con ella. Para escribir sobre Awa Yéo, primero tuvimos que escuchar a Awa Yéo, pero también y sobre todo tuvimos que escuchar a quienes la conocieron a, a quienes caminaron con ella por los senderos de la vida... Como mujer, madre y esposa, como estudiante, como profesora de español de secundaria, como vicepresidenta de la ANAPES¹, como asesora pedagógica, como profesora de enseñanza superior y como autora de materiales didácticos de español. En materia de enseñar, aprender y evaluar el español en Costa de Marfil, Awa Yéo lo ha hecho casi todo...

¹ ANAPES, Association Nationale des Professeurs d'Espagnol, fue, en los años 1980, la primera asociación marfileña de profesores de español.



En este último campo, el de la creación de material didáctico para la enseñanza del español en particular, el mayor legado de Awa Yéo y de cuatro de sus compañeros de generación (Nogbou Kouao Marcel, Niango Aloboué Camille, Bodiallo Djédjé y Kangah Kangah Christophe) son los manuales Horizontes, que siguen inspirando a los diseñadores de nuevos libros de español en nuestro país, y que siguen figurando en los planes de estudio de países hermanos como Benín, Senegal y Gabón. De hecho, fue la propia Awa Yéo quien promovió Horizontes en Benín con su amiga la Sra. Adèle N'dri Gauze, cuando ya estaba jubilada.

El testimonio de la Sra. N'dri Gauze es muy edificante en este sentido, así como el del Dr. Basile Médénou de Benín, testigo presencial y protagonista de este fragmento de la historia del hispanismo africano. Este libro testimonial, y lo que es más, este libro homenaje, también ha sido posible gracias a las inestimables aportaciones de: Doumouya Amenan Thérèse, Goulé Roddy Edgar, Traoré Massandjé Sangaré, Loba Julienne, Olga y Sylvie Karimou, Vafing Bamba, Traoré Karamoko Abdoul y Jacqueline Siffre.

La prueba, para nosotros, de que los astros se alinearon para que este inesperado proyecto alcanzara su pleno florecimiento es haber conseguido que este libro fuera prologado por dos monumentos del hispanismo marfileño y africano, los profesores Théophile Kouï y Albert Dago-Dadié, a quienes debemos el Departamento de Español de esta universidad. Antes de ser nuestros profesores, fueron los profesores de Awa Yéo; ambos antiguos directores del Departamento de Español, fueron ellos quienes hicieron posible su traslado del entonces Ministerio de Educación Nacional al Ministerio de Enseñanza Superior. Esto ocurrió en 1997. La carta firmada por el profesor Dago figura en el apéndice del libro.

Con este libro, por tanto, también les rendimos homenaje a ellos, así como a todos los implicados en la enseñanza-aprendizaje-evaluación del español como lengua extranjera en Costa de Marfil: profesores de secundaria, asesores e inspectores pedagógicos, profesores de enseñanza superior. Awa Yéo es un compendio de todos nosotros, y sin duda la mejor versión.

Hace unos años, realicé un estudio basado en una única pregunta formulada a estudiantes y profesores de enseñanza secundaria y superior, así como a



inspectores: “Si el español fuera un ser humano, ¿qué sexo le darías?” (Djandué, 2022). Más de 3.400 personas



fueron entrevistadas para el proyecto. La mayoría de estas personas respondieron que si el español fuera un ser humano, sería una mujer porque es una lengua melodiosa, sensual y cantarina. Hoy, como continuación de este estudio, estoy tentado de preguntar a estas mismas personas cómo podría llamarse esta mujer en Costa de Marfil...

3. ¿Por qué un Libro sobre Awa Yéo?

¿Cómo hablar en tan poco tiempo y en tan pocas palabras de la amplia, prolífica y constante labor de enseñanza, promoción y difusión del español en Costa de Marfil de doña Awa Yéo, sabiendo que soy de las personas que no se quedan calladas ni debajo del agua? Será arduo limitarme a lo que voy a decir, pero intentaré ir al grano por una vez en mi vida.

Para mí, y sin miedo a equivocarme, se puede afirmar que doña Awa Yéo es para la lengua española en Costa de Marfil lo que fueron en su día las mujeres marfileñas cuya histórica marcha de protesta en 1949 se quedó grabada para siempre en la historia de Grand-Bassam y en la mente de los marfileños que somos, generación tras generación. Algunos dirían que esta comparación es atrevida e hiperbólica.

Esa será su postura pero, como no la pueden defender aquí como yo, tendrán que aceptar mi punto de vista que se apoya en los siguientes tres puntos: 1) Todas son mujeres en una época en la que se relegaba a la mujer a un segundo o tercer plano; 2) Son pioneras de una iniciativa que cambió el rumbo de la



historia de Costa de Marfil para siempre: la de Grand Bassam desde el punto de vista político y social, y doña Awa Yéo desde el punto de vista cultural; 3) Las dificultades y los obstáculos nunca han sido un freno a sus aspiraciones para mejorar las condiciones de vida de sus conciudadanos y de las futuras generaciones.

Y ante la imposibilidad de erigir a Awa Yéo un monumento como el de las mujeres de Grand-Bassam para inmortalizar su labor en la enseñanza de ELE en Costa de Marfil, decidimos, gracias a la prodigiosa mente del Dr. Djandué Bi Drombé de donde brotó la idea, dedicarle este libro homenaje con la ayuda de compañeros de Costa de Marfil y de otros países (Benín, Francia, etc.) para que quedara grabada para siempre su inimitable papel de pionera con letras mayúsculas de la enseñanza del español en Costa de Marfil.

Este es el momento que voy a aprovechar para agradecer a todos los que hicieron posible la publicación de este opúsculo empezando por los coautores Djandué, Djè Ana María y Kumon; gracias por confiar en mí y asociarme a este proyecto de reconocimiento bien merecido por Awa Yéo.

A nuestros dos formadores que no solo aceptaron la idea de escribir los prefacios del libro con entusiasmo y espontaneidad, sino que también, a pesar de ser como Awa Yéo, dos jubilados muy liados paradójicamente con trabajos intelectuales y de investigación científica, hoy han venido a alzar con su presencia esta ceremonia oficial de presentación del libro. Muchísimas gracias a los profesores Kouï y Dago por formarnos y por su impagable colaboración en la elaboración de nuestro libro-homenaje.

Gracias al embajador y al canciller; gracias a la Embajada de España por su apoyo institucional en cada evento de promoción de ELE en Costa de Marfil que organizamos y a su dinámica auxiliar administrativa, la Sra. Allé Constance Gauze quien, en 2022, organizó a iniciativa de la Embajada el evento “Día Internacional de la mujer” sobre el tema “Femmes Ivoiriennes: Enseignante de l’espagnol”. Fue donde conocí por primera vez a doña Awa Yéo.

Gracias a mis profesores, los colegas del Departamento de Estudios Ibéricos y Latino-americanos, a los directores de los departamentos de español de Abidjan



y Bouaké, a la doctora Ikossié Seibo Alexise por su generosa participación en este acto.

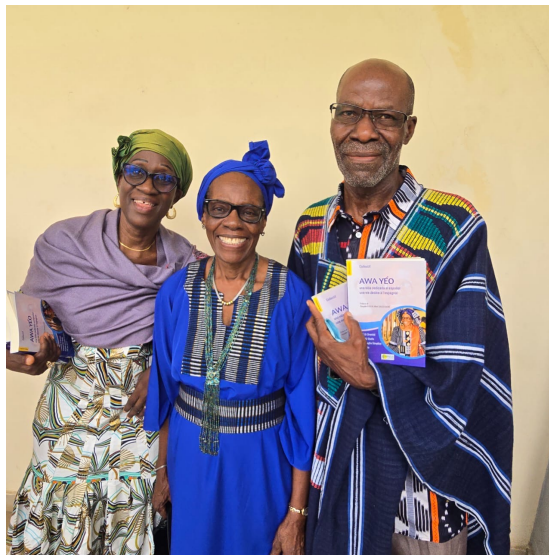
Para terminar, doy las gracias a Aïfale, la hija de doña Awa Yéo y a toda su familia por apoyarnos en todos nuestros proyectos con su madre.

En último lugar y no menos importante, agradezco a doña Awa Yéo por abrirnos las puertas de su casa y de su corazón.

4. La Palabra De Awa Yéo

Al tomar la palabra para clausurar el acto de presentación del libro dedicado a su vida y su labor docente, Awa Yéo se dirigió primero a los autores del mismo para agradecer “de todo corazón esta iniciativa”, con la que expresan todo su interés por la carrera académica y profesional de ella, así como su gran compromiso con la promoción del español como lengua extranjera en Costa de Marfil. A continuación, dirigió unos agradecimientos muy especiales a los profesores Albert Dago-Dadié y Théophile Kouï, quienes han firmado los dos prefacios del libro.

Hablando del libro en sí, Awa Yéo lo considera un homenaje a treinta años de profesión, treinta años de sacerdocio, pero también y, sobre todo, un fragmento de historia de la evolución del español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria y superior de Costa de Marfil. De ahí los agradecimientos dirigidos también a todas las personas cuyos valiosos testimonios han contribuido a darle forma al volumen.



En su opinión, se trata de una fructífera colaboración, pues, “juntos hemos trabajado con determinación y perseverancia, impulsados por un deseo compartido de triunfar y perfeccionar nuestro trabajo. Nuestro compromiso

colectivo nos ha permitido alcanzar cotas insospechadas y construir un proyecto sólido e inspirador”.

Aprovechando la ocasión, expresó su visión de la profesión docente, “el inmenso placer de enseñar y transmitir conocimientos” es un privilegio y una misión que hay que cumplir con entusiasmo y compromiso. Para Awa Yéo, compartir conocimientos, despertar mentes inquisitivas y ver crecer en los más jóvenes la pasión por aprender es una recompensa inestimable.

Como tal, la profesión docente representa un gran escenario para participar activamente en la construcción del futuro de una nación a través de la formación de los adolescentes y jóvenes. Awa Yéo espera que la actual generación de estudiantes y la venidera encuentren en las 220 páginas del libro a ella dedicado una razón para perseverar en el camino que sus predecesores trazaron modesta, pero apasionadamente. Y dirigiéndose directamente a los presentes en el acto, los ha invitado a cultivar el valor de la abnegación y el deseo de aprender y descubrir, ya que piensa que: “aprender es ser joven para siempre”.

Aprender lenguas extranjeras, especialmente, es abrir puertas hacia mundos y culturas que, por ser diferentes, constituyen un enriquecimiento enorme. Awa Yéo siente que aprender una nueva lengua da una nueva visión del mundo, una nueva forma de pensar y relacionarse. En particular, la lengua española, con su riqueza y musicalidad, es una invitación a comprender mejor a nuestros semejantes y a abrazar una cultura vibrante y cálida. Y, citando a Goethe, nos recuerda esta gran sabiduría: “El hombre que no sabe una lengua extranjera no sabe nada de la suya”.

Para ella, la lengua y la literatura hispánicas están llenas de obras que dan testimonio de la belleza y la profundidad de esta cultura. Desde el *Quijote* de Miguel de Cervantes, que resalta la importancia de los ideales y la perseverancia, hasta Gabriel García Márquez y su obra maestra *Cien años de soledad*, que nos sumerge en la magia del realismo fantástico, estos escritos son tesoros por explorar.

Al final de la ceremonia, nuestra homenajeadada dirigió unas palabras de agradecimiento a todos los presentes en el acto por su apoyo y energía positiva, y especialmente al embajador del Reino de España en Costa de Marfil cuya



presencia le ha conferido a la ceremonia un tono particular. Lo consideró como una expresión genuina de su compromiso de continuar y consolidar la labor de sus predecesores, un inmenso honor a su humilde persona. Para terminar, Awa Yéo agradeció a los miembros de su familia y a todas las personas cuyo apoyo le ha sido necesario a lo largo de sus tres décadas de labor docente.

Bibliografía

DJANDUÉ, B. D. (2022): "El español es para las chicas: sombras y luces en un viejo cliché escolar", en "Revista de Recursos para el Aula de Español: investigación y enseñanza", Vol. 2/no 1, pp. 8- 29.

DJANDUÉ, B. D. y KUMON, A. S. (2024): "La colección Horizontes: una historia de los manuales de ELE en Costa de Marfil desde la narrativa personal", en J. M. MAROTO BLANCO et alii. (coords.): Desafíos y alternativas para el futuro global. Resistencias desde África y sus diásporas. Granada: Editorial Universidad de Granada, pp. 185-202.

DJANDUÉ, B. D. et alii. (2024): Awa YÉO, una vida dedicada al español/ Awa YÉO, une vie dédiée à l'espagnol. Bouaké : LE PAPYRUS Éditions.



Por IBRAHIM COULIBALY

Integración de obras literarias hispanoafricanas y afrohispanicas en la enseñanza del español como lengua extranjera en la secundaria marfileña

Resumen

Este estudio destaca la relevancia de integrar las obras literarias hispanoafricanas y afrohispanicas en la enseñanza del español como lengua extranjera en la secundaria marfileña. Se argumenta que esta inclusión enriquecería el aprendizaje del idioma, promoviendo una educación más inclusiva e intercultural y fortaleciendo la identidad cultural de los estudiantes. Se identifican desafíos como la falta de recursos, la escasa formación docente y la resistencia institucional. Sin embargo, se proponen soluciones como la creación de bibliotecas especializadas, la formación continua de docentes y el uso de tecnologías digitales. El estudio concluye con un llamamiento a integrar estas obras en los programas educativos, subrayando que la literatura afrodescendiente en español es clave para construir una educación más enriquecedora y para representar la diversidad cultural de los estudiantes marfileños.



1. Introducción

En los pasillos vibrantes de las aulas marfileñas, donde el eco de lenguas autóctonas se entrelaza con el murmullo de un español aprendido con anhelo, existe un vacío que clama por llenarse. Un vacío que no es de palabras ni de gramáticas, sino de historias que reflejen rostros familiares, de voces que susurren en el alma de los estudiantes, de páginas donde puedan encontrarse a sí mismos. La enseñanza del español, erguida como un puente hacia nuevos horizontes, ha sido hasta ahora un camino trazado por plumas lejanas, desconectadas de la esencia africana que palpita en el corazón de quienes aprenden.

La literatura, ese faro inquebrantable de la memoria y la identidad, ha sido siempre una maestra silenciosa, capaz de forjar imaginarios y moldear sensibilidades. Sin embargo, en el currículo de español como lengua extranjera en la secundaria marfileña, su potencial se ve eclipsado por una selección de textos que, aunque ricos en contenido, no dialogan con la realidad de los aprendices. Las obras hispanoafricanas y afrohispanicas, donde la herencia africana canta en español, donde los relatos se visten de baobabs y mares cruzados, permanecen en la penumbra, ignoradas por programas educativos que aún no han descubierto su fulgor.

Es esta ausencia la que nos sorprende. ¿Cómo devolver a los alumnos el derecho de aprender un español que también les pertenezca? ¿Cómo entrelazar las narraciones de Don Quijote con los ecos de una Guinea Ecuatorial hispanohablante, con los versos de poetas afrodescendientes que han transformado la lengua en un canto de resistencia? Este artículo se sumerge en la urgencia de integrar estas voces olvidadas en la enseñanza del español en Costa de Marfil, explorando los beneficios de su inclusión y esbozando estrategias para convertir las aulas en escenarios donde la lengua española no solo se aprenda, sino que se viva, se sienta, se reconozca en la mirada de sus hablantes.

Así, con la literatura como brújula y el idioma como sendero, emprendemos este viaje hacia un aprendizaje más significativo, donde el español no sea solo una lengua extranjera, sino un espejo en el que la juventud marfileña pueda reflejarse y decir, con certeza y orgullo: "aquí también estamos"



2. Marco conceptual y contextual

2.1- Definición de términos claves

Obras hispanoafricanas: se refiere a la producción literaria de autores africanos que escriben en español. Este fenómeno es especialmente notable en países como Guinea Ecuatorial, donde el español es lengua oficial. Escritores como Donato Ndongo-Bidyogo y Juan Tomás Ávila Laurel han contribuido significativamente a esta literatura, abordando temáticas que van desde la identidad hasta las experiencias coloniales y poscoloniales.

Obras afrohispanicas: engloba la literatura producida por autores afrodescendientes en el mundo hispanohablante. Estas obras suelen explorar la intersección de la herencia africana con las culturas hispanicas, abordando cuestiones de identidad, racismo, migración y resistencia cultural.

2.2- Estado actual de la enseñanza del español en la secundaria marfileña

Costa de Marfil destaca en África Subsahariana por su notable interés en la lengua española. Según datos del Instituto Cervantes, en 2015 había aproximadamente 395.000 estudiantes de secundaria estudiando español en el país. Esta cifra ha ido en aumento, alcanzando casi 600.000 alumnos en 2022, en 2024, esta cifra alcanzaba casi los 900.00 alumnos lo que posiciona a Costa de Marfil como el país africano con mayor número de estudiantes de español.

La enseñanza del español en las escuelas secundarias marfileñas comienza en el segundo año de secundaria como materia optativa, compartiendo espacio con el alemán. El inglés, por su parte, se introduce dos años antes como lengua extranjera obligatoria. Este modelo refleja la influencia del sistema educativo francés, donde el francés es la lengua oficial y principal medio de instrucción.

A nivel legislativo, la enseñanza del español ha experimentado fluctuaciones en su consideración. En 1996, se clasificó al español en una categoría de asignaturas con menor peso académico, lo que afectó la motivación de los estudiantes. Sin embargo, a principios de los años 2000, se realizaron ajustes para equilibrar la importancia de todas las asignaturas, y aunque el sistema de sorteo para determinar las materias de examen aún persiste, que puede influir en la percepción y dedicación hacia el español, ya no es tan determinante.



En cuanto a la formación docente, se han llevado a cabo iniciativas para fortalecer las competencias de los profesores de español. Por ejemplo, en 2015, el Instituto Cervantes, en colaboración con la Embajada de España y las universidades locales, organizó un curso en Abiyán para 200 profesores de español, con el objetivo de actualizar sus conocimientos y mejorar la enseñanza del idioma en el país. En 2023, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes junto a la UNED impartió un curso de español y estableció la Asesoría de Educación en Costa de Marfil.

A pesar de estos avances, la enseñanza del español en Costa de Marfil enfrenta desafíos significativos. Las condiciones de trabajo de muchos docentes son difíciles debido a la falta de material didáctico actualizado, de libros en español y de acceso limitado a internet. Estas carencias afectan la calidad de la enseñanza y limitan las oportunidades de los estudiantes para sumergirse plenamente en la lengua y cultura hispánicas.

Además, aunque el interés por el español es elevado, la falta de recursos y apoyo institucional puede llevar a una enseñanza centrada en aspectos gramaticales y memorísticos, en lugar de promover una competencia comunicativa integral. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de una reforma educativa que incorpore materiales relevantes y accesibles para los estudiantes marfileños.

Así, la enseñanza del español en la secundaria marfileña ha experimentado un crecimiento notable en términos de matrícula estudiantil y formación docente. Sin embargo, persisten desafíos relacionados con la disponibilidad de recursos y la necesidad de una mayor integración de contenidos culturales que reflejen la realidad de los estudiantes, como las obras hispanoafricanas y afrohispanicas.

3. Beneficios de integrar obras literarias hispanoafricanas y afrohispanicas en el aula

La incorporación de obras literarias hispanoafricanas y afrohispanicas en la enseñanza del español como lengua extranjera en las escuelas secundarias de

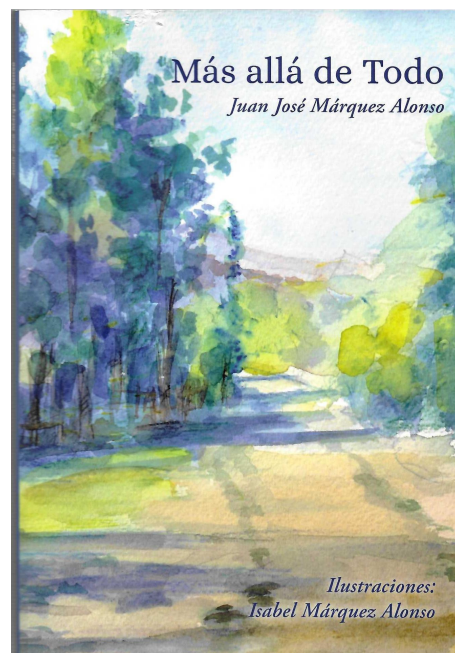


Costa de Marfil ofrece múltiples beneficios que enriquecen el proceso educativo y fomentan un aprendizaje más significativo y contextualizado para los estudiantes.

3.1- Motivación y conexión cultural

Integrar textos que reflejen la herencia africana y las experiencias de los afrodescendientes en el mundo hispanohablante puede permitir a los estudiantes marfileños verse representados en el material de estudio. Esta representación puede así:

- A. Aumentar la motivación: los estudiantes se sienten más interesados y comprometidos cuando el contenido educativo refleja su propia cultura y experiencias.
- B. Fomentar la identificación: al reconocer elementos de su identidad en las obras literarias, los alumnos desarrollan un sentido de pertenencia y valoración de su cultura en el contexto del aprendizaje del español



3.2- Desarrollo de la competencia intercultural

La exposición a diversas perspectivas culturales a través de la literatura enriquece la comprensión de los estudiantes sobre otras realidades y promueve habilidades interculturales esenciales en un mundo globalizado. Según Diviñó González (2013), "la competencia comunicativa intercultural es fundamental en clases multiculturales de español como lengua extranjera, ya que permite a los estudiantes comprender y apreciar valores y culturas diferentes a la suya".

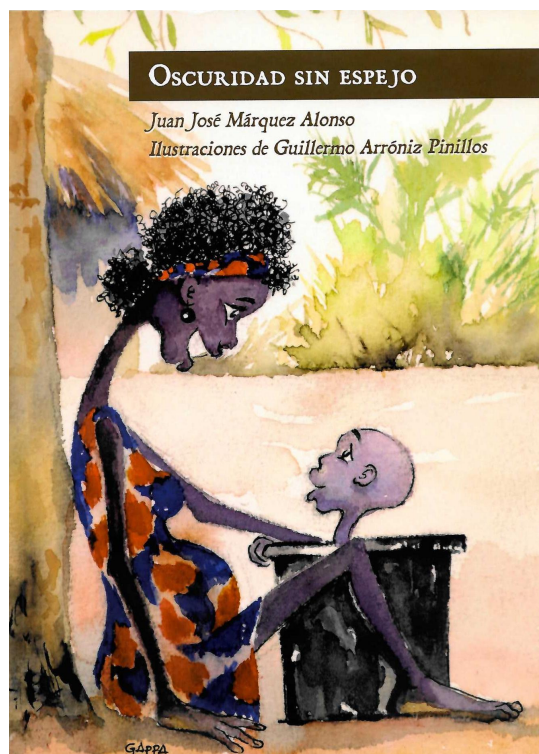
3.3- Enriquecimiento del vocabulario y estructuras lingüísticas

Las obras literarias ofrecen una variedad de registros, estilos y contextos lingüísticos que amplían el dominio del idioma por parte de los estudiantes. Al interactuar con obras que incorporan expresiones y modismos propios de comunidades afrodescendientes, los alumnos pueden:

- A. Ampliar su vocabulario: aprenden términos y expresiones que no suelen aparecer en los materiales didácticos tradicionales.
- B. Mejorar su comprensión de diferentes registros: reconocen y practican el uso del lenguaje en contextos formales e informales, lo que enriquece su competencia comunicativa.

3.4- Refuerzo de valores y pensamiento crítico

La literatura afrodescendiente aborda temas como la identidad, la resistencia, la injusticia y la resiliencia, lo que invita a los estudiantes a reflexionar sobre su propia realidad y la de otros pueblos vecinos muy cercanos a la suya. Por ejemplo, cuando nos referimos al uso de obras colombianas en Colombia, la implementación de cátedras de estudios afrocolombianos en Bogotá ha demostrado ser efectiva para fortalecer la competencia intercultural y mitigar prácticas de discriminación racial y cultural en el sistema escolar.



De hecho, la integración de obras literarias hispanoafricanas y afrohispanicas en la enseñanza del español en las escuelas secundarias de Costa de Marfil no solo enriquece el aprendizaje del idioma, sino que también promueve una educación más inclusiva y consciente de la diversidad cultural.

4- Propuestas didácticas para la integración de obras literarias hispanoafricanas y afrohispanicas en el aula

La incorporación de obras literarias hispanoafricanas y afrohispanicas en la enseñanza del español como lengua extranjera en las escuelas secundarias de Costa de Marfil puede lograrse a través de diversas estrategias didácticas que

promuevan una educación intercultural y enriquecedora. A continuación, se presentan algunas propuestas concretas:

4.1- Selección y evaluación crítica de textos literarios

Es fundamental que los docentes seleccionen textos que no solo representen la diversidad cultural, sino que también sean pertinentes y accesibles para el nivel de competencia lingüística de los estudiantes. La evaluación crítica de estos textos permite a los alumnos desarrollar habilidades analíticas y reflexivas, fomentando una comprensión más profunda de las realidades culturales representadas en las obras.

- A. Estrategias: diversificación del canon literario como la inclusión en el currículo de obras de autores hispanoafricanos y afrohispanicos que aborden temáticas relevantes para los estudiantes marfileños, como la identidad, la diáspora africana y la resistencia cultural entre otros.
- B. Análisis contextual: proporcionar a los estudiantes información sobre el contexto histórico y cultural de las obras seleccionadas para facilitar una comprensión completa y significativa.

4.2- Incorporación de metodologías activas y participativas

El uso de metodologías activas en la enseñanza de la literatura hispanoamericana ha demostrado ser efectivo para involucrar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

- A. Estrategias: proyectos colaborativos que sirvan para fomentar el trabajo en grupo para la creación de presentaciones, debates o representaciones teatrales basadas en las obras estudiadas.
- B. Uso de tecnologías digitales: implementar herramientas digitales, como blogs, podcasts o videos, para que los estudiantes expresen sus interpretaciones y reflexiones sobre las lecturas.

4.3- Desarrollo de la competencia intercultural

La enseñanza de la literatura intercultural en la educación secundaria marfileña es esencial para ampliar las perspectivas y puntos de vista de los alumnos sobre la vida y la cultura. Propongo dos formas de hacerlo a través de:



- A. Estrategias: comparación cultural tal como motivar a los estudiantes a cotejar las realidades presentadas en las obras con su propia cultura, identificando similitudes y diferencias que enriquezcan su comprensión intercultural.
- B. Invitación de autores o expertos: organizar charlas o videoconferencias con autores hispanoaffricanos o afrohispanicos, o con expertos en estas literaturas, para que compartan sus experiencias y perspectivas directamente con los estudiantes.

4.4- Diseño de unidades didácticas interculturales

La implementación de unidades didácticas que integren la interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera ha demostrado ser efectiva en contextos educativos diversos mediante las siguientes herramientas:

- A. Estrategias tales como temáticas relevantes, es decir, diseñar unidades didácticas centradas en temas como la migración, la identidad y la diversidad cultural, utilizando obras literarias hispanoaffricanas y afrohispanicas como eje central.
- B. Actividades integradoras: proponer actividades que combinen la lectura, la escritura, y la oralidad, fomentando un aprendizaje integral y contextualizado.

La implementación de estas propuestas didácticas puede contribuir significativamente a la formación de estudiantes conscientes y respetuosos con la diversidad cultural, al tiempo que mejora sus competencias lingüísticas en español.

5. Desafíos y perspectivas futuras en la integración de obras literarias hispanoaffricanas y afrohispanicas en la enseñanza del español como lengua extranjera en la secundaria marfileña

La inclusión de obras literarias hispanoaffricanas y afro-hispanicas en la enseñanza del español como lengua extranjera en la secundaria marfileña supone un gran avance en la promoción de la diversidad cultural y la enseñanza significativa. Sin embargo, este proceso no está exento de desafíos. Analizar los obstáculos existentes y proponer soluciones permitirá consolidar una educación más inclusiva y enriquecedora para los estudiantes marfileños.



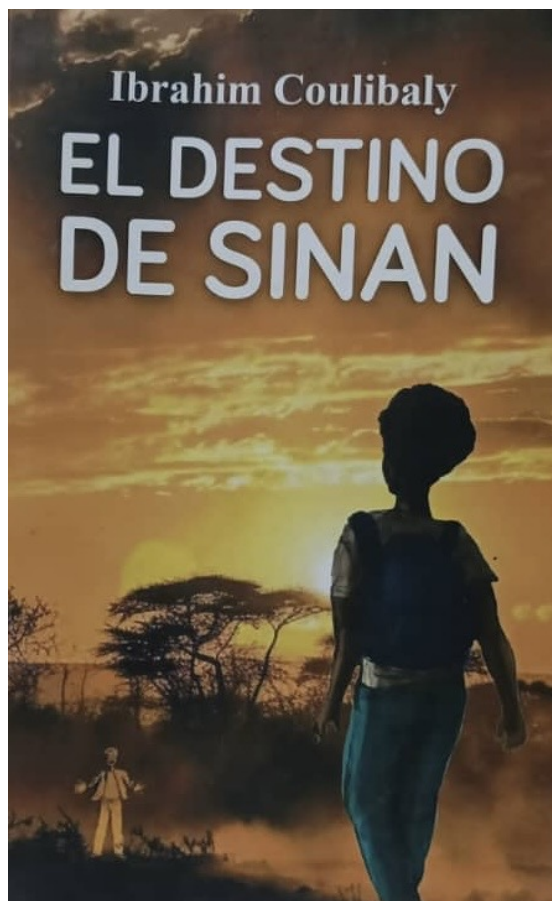
5.1- Desafíos en la implementación de un currículo más inclusivo y unas soluciones propuestas para favorecer esta inclusión

A. Desafíos

Uno de los principales obstáculos para la integración de la literatura hispanoaficana y afrohispanica en las aulas de la secundaria marfileña es la limitada disponibilidad de las obras en cuestión. En efecto, tanto los libros físicos como los digitales, muchas obras literarias de autores hispanoaficanos y afrohispanicos no están fácilmente disponibles en librerías marfileñas ni en plataformas digitales de acceso libre.

En segundo lugar, es necesario señalar la ausencia de guías didácticas. Así pues, esta incorporación necesitaría una formación de los docentes sobre el uso de las obras como documento pedagógico. Hoy en día, los docentes no cuentan con recursos pedagógicos específicos para trabajar con aquellas obras.

En tercer lugar, para que los docentes puedan integrar eficazmente estas obras en sus clases, es fundamental que cuenten con una formación adecuada. Sin embargo, en la actualidad, la literatura hispanoaficana y afrohispanica tan rica y diversa no está incluida en los programas de formación docente. Existe el problema de la resistencia institucional y curricular que no debemos ignorar. En muchos casos, la introducción de nuevas perspectivas en la enseñanza de la literatura encuentra resistencia en los sistemas educativos debido al predominio de un canon literario tradicional. Es decir, los programas educativos suelen centrarse en textos sacados de obras de autores clásicos españoles y



latinoamericanos, dejando de lado otras voces literarias. En efecto, cierta rigidez en los planes de estudio se debe a las reformas curriculares que suelen ser procesos largos y burocráticos, lo que dificulta la incorporación de nuevos contenidos.

B. Tentativas de soluciones

Como soluciones a estos desafíos citados, proponemos, en primer lugar, la creación de bibliotecas especializadas en literatura hispanoaficana y afrohispanica en colegios y ciudades, así como el desarrollo de plataformas digitales con acceso a las obras seleccionadas para facilitar su compra, así como una colaboración con instituciones culturales y editoriales para facilitar el acceso a estas obras.

En segundo lugar, proponemos la organización de talleres y seminarios para docentes sobre la literatura hispanoaficana y afrohispanica, así como la inclusión de asignaturas sobre literatura africana en español en los programas de formación de profesores de español. La creación de redes de intercambio entre docentes de diferentes países para compartir experiencias y estrategias pedagógicas, puede también jugar un papel importante en este proceso.

Otra solución es sensibilizar a las autoridades educativas sobre la importancia de una educación literaria más inclusiva a partir de la propuesta de programas piloto en ciertas escuelas para evaluar el impacto de la integración de estas obras.

También sería necesario crear asociaciones entre instituciones educativas y organismos culturales que promuevan esta literatura o fortalecer las que existen ya.

5.2- Perspectivas futuras: hacia una educación literaria más inclusiva

A pesar de los desafíos, la integración de obras literarias hispanoafricanas y afrohispanicas en la enseñanza del español en la secundaria marfileña ofrece un panorama prometedor, lo que favorece la expansión de la investigación académica sobre literatura hispanoaficana y afrohispanica. En efecto, es fundamental fomentar la producción de estudios académicos sobre estas literaturas para que se reconozca su valor en el ámbito educativo, ya que eso puede impulsar investigaciones sobre el impacto de estas obras en la enseñanza



del español como lengua extranjera, así como animar a los escritores a emprender este camino poco conocido, sobre todo, hablando de escritores marfileños que escriben en español como Jean Vibuel Nonyou, Jefa Kiffy, Ibrahim Coulibaly, Djandué Bi Dombéré, entre otros. Eso les puede dar aún más visibilidad, dar a conocer a sus personas, así como sus escritos.

Publicar artículos y ensayos en revistas especializadas sobre la importancia de la literatura hispanoaficana en la educación podría también desempeñar un papel fundamental en esta lucha. Es necesario tener en cuenta que eso puede, de igual modo, fomentar la colaboración entre investigadores marfileños y expertos en literatura hispanoaficana de otros países.

Otra posibilidad es la creación de una red de escritores, docentes y estudiantes interesados en esta literatura. Para consolidar la presencia de estas obras en las aulas, es necesario crear espacios de intercambio y colaboración entre los actores educativos a través de la organización de clubes de lectura y foros de discusión sobre esta literatura. Esta práctica lleva al fomento de la escritura creativa inspirada en la literatura hispanoaficana y afrohispanica. Otra perspectiva es la promoción de concursos literarios en español en la secundaria marfileña, que incluyan temáticas relacionadas con la identidad africana y su vínculo con el mundo hispanohablante.

6. Conclusión

A lo largo de este análisis, hemos explorado la importancia de integrar la literatura hispanoaficana y afrohispanica en la enseñanza del español como lengua extranjera en la secundaria marfileña. Se ha evidenciado que estas obras, con su riqueza cultural y lingüística, representan una valiosa herramienta pedagógica para mejorar no solo la competencia lingüística de los estudiantes, sino también su capacidad de reflexión crítica, su sensibilidad intercultural y su sentido de identidad.

Hemos identificado desafíos clave, como la escasez de materiales, la falta de formación docente y la resistencia institucional, pero también hemos propuesto estrategias concretas para superar estos obstáculos. Desde la selección



crítica de textos hasta la implementación de metodologías activas y el uso de nuevas tecnologías, las posibilidades de una enseñanza inclusiva y diversa son inmensas.

La literatura es más que palabras impresas en papel; es una ventana a otras realidades, un reflejo de la humanidad en sus múltiples facetas. En un mundo globalizado donde las fronteras culturales se diluyen, resulta imprescindible que el español enseñado en Costa de Marfil no se limite a una perspectiva eurocentrista, sino que abrace la pluralidad de voces que lo conforman. La literatura afrodescendiente en español, con sus historias de diáspora, resistencia y mestizaje, ofrece a los estudiantes marfileños un espejo donde pueden verse reflejados, reconociéndose no solo como aprendices de una lengua extranjera, sino como protagonistas de una narrativa compartida.

Hacemos, pues, un llamamiento a las instituciones educativas, a los docentes y a los responsables de los programas curriculares para que abran espacio a estas obras en las aulas. Que los versos de los poetas afrodescendientes, las novelas de los escritores hispanoafricanos y los relatos de las comunidades afrohispanicas encuentren su lugar en las bibliotecas escolares, en las discusiones académicas y en la imaginación de las nuevas generaciones.

Construir una educación más inclusiva y enriquecedora es una tarea colectiva. Al integrar la literatura hispanoaficana y afrohispanica en la enseñanza del español en la secundaria marfileña, no solo ampliamos el horizonte cultural de nuestro alumnado, sino que también les damos la oportunidad de entender el idioma como un espacio de diálogo, identidad y pertenencia. En cada palabra, en cada historia, en cada voz que resuena en español con acento africano, tejemos un futuro donde la educación es, verdaderamente, un puente entre culturas.

Bibliografía

- CAMPS, A. (2003): Leer y escribir en la escuela: Nuevas perspectivas didácticas. Editorial Graó.
- CASSANY, D. (2006): Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama.



- DÍAZ-PLAJA, G. (1994): Historia general de las literaturas hispánicas. Editorial Ariel.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1990): Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Editorial Grijalbo.
- KRASHEN, S. (1982): Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press.
- LOMAS, C. (1999): Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Paidós.
- SPERANZA, A. (2010): Literatura y enseñanza de lenguas extranjeras: enfoques y propuestas. Editorial Biblos.
- OBONO NTUMU, J. (2018): El español en África: Una mirada a la literatura afro-hispánica , Revista de Estudios Africanos, pp. 45-63.
- NDONGO-BIDYOGO, D. (2019): El español en Guinea Ecuatorial y su proyección africana, Instituto Cervantes.
- RAMÍREZ LUENGO, J. (2020): La expansión del español en África: historia, presente y desafíos, Hispania, 103(3), PP. 456-472.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE CÔTE D'IVOIRE. (2020): Plan d'études pour l'enseignement de l'espagnol au secondaire.
- INSTITUTO CERVANTES (2021): El español en el mundo anuario del Instituto Cervantes.
- UNESCO (2022): El papel de la literatura en la educación intercultural, en www.unesco.org.
- ASOCIACIÓN AFRICANA DE HISPANISTAS (AAH) (2023): El español en África: retos y oportunidades en www.hispanistasafricanos.org.



KOUAMÉ Fréjuss Yafessou

FEEDBACK EN LA PERCEPCIÓN DE LOS ERRORES: CASOS DE LOS APRENDICES DE LA UNIVERSIDAD DE BOUAKÉ

Resumen

Téóricamente, la concepción del error ha evolucionado a lo largo del tiempo. Este recorrido evolutivo y conceptual del error ha conllevado también nuevos enfoques didácticos, desde un punto de vista conceptual, en cuanto a la corrección y al tratamiento del error. Por lo tanto, la presente reflexión ha cuestionado la percepción del error por parte de aprendices marfileños de español lengua extranjera para proponer las soluciones paliativas que mejor se adecúen a su percepción de la noción del error. O lo que es lo mismo, entender la manera en cómo estos aprendices conciben el error, implica propuestas didácticas precisas, efectivas tanto para el docente como para el propio aprendiz con miras a superar las dificultades, fomentar y reforzar el aprendizaje/enseñanza.

1. Introducción

La noción de error en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera ha conocido una trayectoria dinámica y evolutiva, en particular, desde el punto de vista de su concepción. Si en un principio el error se percibía como un «pecado» (Fernández López, 1995:207), evitándose así sistemáticamente, esta percepción del error era apoyada por el análisis contrastivo, sobre todo en su versión más estricta. Como todo modelo de análisis teórico, el análisis contrastivo, estipulaba que las causas de los errores se debían principalmente (si no únicamente) a las



interferencias (transferencias negativas) de la lengua materna o de las lenguas conocidas de antemano por el alumno. Por esta razón, este modelo de análisis preconizaba un estudio contrastivo entre la lengua materna (L1) y la lengua meta (L2) del alumno con el supuesto de que las diferencias serían la fuente de los errores, y así, podrían prevenirse y extirparse incluso antes del inicio del proceso de aprendizaje. Una de las consecuencias de estas críticas es, sin duda, la llegada del análisis de errores como nuevo modelo de análisis en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En este modelo, el error adquiere un valor positivo, es decir que, en adelante, se considera un paso “obligatorio» y necesario para la apropiación de la L2.

Los alumnos y, a veces, los profesores de idiomas extranjeros, no siempre son conscientes de las diferentes evoluciones teóricas del concepto de error en un proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Por otra parte, la concepción que tienen los profesores y los alumnos de esta noción tiene una incidencia notable en el tratamiento y en la corrección del mismo. Esta problemática se resume en este cuestionamiento. ¿Cómo concibe el alumno el error? ¿Cómo lo entiende? ¿Cuáles son sus errores frecuentes? ¿Qué condiciona o genera, según él, una respuesta positiva en la corrección? Además, el enfoque comunicativo se posiciona hoy como central en los diferentes procesos de aprendizaje. Este enfoque responsabiliza al alumno y lo sitúa en el centro de su fundamento teórico. Por lo tanto, parece muy oportuno e imperativo conocer y tener en cuenta sus aspiraciones pedagógicas e incluso didácticas con el fin de guiarlo mejor por el camino de la adquisición de la L2.

El objetivo de esta reflexión es entender y explicar cómo los alumnos informantes (estudiantes matriculados en primer grado en el Departamento de Español de la Universidad de Bouaké, en el año académico 2018-2019) perciben los conceptos de error en su progresión hacia la lengua meta. Sobre todo que esta comprensión y concepción de esta noción tienen una incidencia significativa en la manera de enseñar, de aprender de estos errores y de corregirlos.

Empezaremos por la presentación del marco teórico en relación con la evolución teórica y conceptual del error en un proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Continuaremos exponiendo las condiciones de recogida de datos y el



método de análisis para terminar con la presentación de los resultados y su interpretación.

1. Marco teórico

El paso del modelo del análisis contrastivo al análisis de errores demuestra que la actividad científica es un proceso evolutivo y dinámico. En la mayoría de los casos, esta dinámica científica se debe, a nuestro parecer, a las críticas constructivas de las teorías y postulados ya existentes, y a la propuesta de nuevas maneras de ver y concebir lo que ya existe. A este respecto, el primer método de investigación de la lingüística contrastiva, el análisis contrastivo sufrió varias críticas que tuvieron como consecuencia la elaboración de otro modelo de análisis, que es el análisis de errores, en adelante AE.

2. Del análisis contrastivo al análisis de errores

Para entender mejor el postulado del análisis contrastivo, cabe explicar, desde un punto de vista teórico, las bases lingüísticas y psicológicas que sustentan el método del análisis contrastivo. En efecto, desde una perspectiva lingüística, el análisis contrastivo se apoya en el estructuralismo que concibe la lengua como « un système dans lequel les éléments se définissent par les relations d'équivalence ou d'opposition qu'ils entretiennent avec les autres »¹. Anctil (2010:77-78). Por otro lado, y desde una óptica psicológica, el análisis contrastivo se apoya en el behaviorismo que considera el aprendizaje de una lengua extranjera como «un transfert à cette dernière des



¹ Un sistema en el cual los elementos se definen por las relaciones de equivalencia o de oposición que mantienen entre sí.



savoirs et habitudes déjà acquis en L1». (Anctil, 2010:78) Asimismo, puesto que el aprendizaje de una lengua extranjera consiste en trasponer unos conocimientos de una lengua adquirida a otra, el papel del análisis contrastivo consistirá en « (...) prévoir, par la comparaison des deux langues en jeu, les points sur lesquels l'apprentissage risque d'achopper; ceux sur lesquels les langues se ressemblent devraient être facilement acquis par les apprenants, alors que de plus grands écarts entre les systèmes linguistiques devraient donner lieu à des interférences ». Anctil (2010:78) (prever, a través de la comparación de las dos lenguas en juego los puntos en los que puede haber un problema; Las estructuras parecidas deberían adquirirse fácilmente mientras que aquellas muy diferentes podrían provocar interferencias).

Pavón (2009:112) lo define como: «un modelo de investigación que principalmente propone o se fundamenta en la comparación de los sistemas lingüísticos de dos lenguas, generalmente entre la lengua materna (L1)² y la lengua meta (L2) que el estudiante está aprendiendo». Dicho de otra manera, este método consiste en comparar dos o varios sistemas lingüísticos. Esta comparación sistemática de estas lenguas sirve como base para la elaboración de materiales

² Una transferencia a esta última de los los conocimientos y costumbres adquiridos en L1.

didácticos y consecuentemente, el establecimiento de unos parámetros bien determinados que servirán de guía en la producción de estos materiales que podrán ser utilizados en las aulas.

Para los partidarios del análisis contrastivo, los errores tienen que ser evitados a toda costa, puesto que disminuirían las posibilidades de alcanzar un proceso exitoso de aprendizaje y de enseñanza de una lengua extranjera. Por lo tanto, los errores serían causados por las interferencias o «transferencias negativas» entre la lengua materna y la lengua meta. Así es como, comparando estos dos sistemas lingüísticos (lengua materna y lengua meta), las áreas de similitudes facilitarían el aprendizaje y la enseñanza (transferencia positiva); en cambio, las zonas de diferencias entre las lenguas contrastadas serían fuente de los errores y de las dificultades.

En realidad, predecir de antemano estas zonas conflictivas era el objetivo primordial del análisis contrastivo a partir de la comparación de la lengua materna y la lengua meta. Piñel y Moreno (1994:114) piensan lo mismo cuando subrayan: «el modelo de análisis contrastivo postula que la contrastación lingüística de dos lenguas permitiría, además de determinar las diferencias y las similitudes de ambas, predecir los problemas de aprendizaje».

3. Análisis de errores

El análisis de errores es también un método de investigación de la lingüística contrastiva. Según Akouaou y Bouzekri (2011 :1), « il est historiquement établi et méthodologiquement acquis que ce sont les critiques adressées à l'analyse contrastive sous sa forme prédictive qui ont donné un regain d'intérêt à l'analyse des erreurs et lui ont permis d'évoluer ». Lo que viene a decir que, desde un punto de vista histórico y metodológico, se ha planteado que el análisis de errores es el resultado de la suma de críticas dirigidas al análisis contrastivo en su versión fuerte. En efecto, basta con recordar que el análisis contrastivo con la versión fuerte postulaba que la lengua materna, a través de las interferencias que generaba era la fuente de los errores cometidos durante el aprendizaje de la lengua meta, para darse cuenta y entender todas las críticas dirigidas a este modelo de investigación.



El análisis de errores tiene un enfoque conceptual diferente, e incluso totalmente opuesto al del análisis contrastivo en cuanto a sus percepciones de la noción de error. En efecto, mientras que el error es percibido, según palabras de Fernández López (1995:207), como «un pecado» lingüístico que se tiene que advertir y evitar a todo trance según el enfoque del análisis contrastivo, el AE lo percibe como un paso obligatorio, un índice e incluso como una estrategia de la que se vale el individuo para llevar a cabo su aprendizaje de la lengua meta. Está pues justificada la precisión de que Fernández López (1995:207): «desde un punto de vista didáctico, la valoración del error como paso obligatorio en el aprendizaje ha conllevado la pérdida del miedo al error y la consideración que se hacía de él».

De manera casi unánime, los lingüistas coinciden en la definición del concepto del error. Fernández López³ (1995:204) lo define como: «toda transgresión involuntaria de la norma». A esta transgresión involuntaria, hay que añadir que es también un desvío y un uso incorrecto de la norma. Esta transgresión, este desvío y este uso incorrecto de la norma pueden ser lingüísticos, pragmáticos y culturales.

Si consideramos el error como una «transgresión involuntaria de la norma», ¿no sería oportuno definir lo que es la norma? A esta preocupación, la misma autora (1995:204) contesta afirmando que se trata de «un sistema de reglas que definen lo que se debe elegir entre los usos de una lengua determinada si se quiere estar de acuerdo con cierto ideal estético y socio cultural». Así, la norma es una regla que debe servir de medida y, a la que todas las producciones lingüísticas deben ajustarse para que sean correctas y justas en una determinada lengua



Obtención de datos

4. Informantes

³ Fernández López (1995), Quiñones (2009), Anctil (2010).

Todos los informantes eran estudiantes matriculados en primer grado en el Departamento de Español de la Universidad de Bouaké, en el año académico 2018-2019. Por ello, se encontraban al inicio de su curso universitario y también al comienzo de su aprendizaje universitario del español. Hay 106 estudiantes, de los cuales 57 eran chicos y 49 chicas. La encuesta tuvo lugar el 24/09/2019, desde las 10.30 hasta las 12.00 horas, durante un curso de técnicas de expresión escrita y oral. El cuestionario se presentó y se explicó a los informantes antes de que comenzara la encuesta para asegurarse de que se comprendieran todas las preguntas. Participaron en la investigación por su propia voluntad. No se ha ejercido ninguna restricción externa sobre ellos (obligación estricta de responder a todas las preguntas u otras).

Además, eran conscientes de que sus diferentes respuestas servirían para una investigación científica que les ayudaría a avanzar en su adquisición la lengua meta. Este dato reduce

el grado de estrés de los informantes que tienden a considerar este tipo de encuesta como un trabajo que debe evaluarse y que cuenta para las notas finales.



El cuestionario se recuperó poco después de que se les hubiera concedido un plazo. Estos dos últimos puntos tienen el mérito de proporcionar datos auténticos y fiables de análisis y, por consiguiente, conclusiones relativamente seguras.

5. Métodos

Para lograr este objetivo, nos servimos de los métodos descriptivo y cuantitativo. El primero nos permitirá describir y presentar la actitud y la concepción de los informantes con respecto a la noción de error. El enfoque cuantitativo (que se limita esencialmente a las estadísticas descriptivas) servirá para medir las diferentes variables o modalidades de variables que estudiamos.

Concretamente, habrá que calcular las frecuencias y los porcentajes de estas variables analizadas. En cuanto al cuestionario propiamente dicho y a su contenido, cabe señalar que consta de cuatro preguntas que se refieren a la representación que hacen los informantes del concepto del error.

6. Presentación y discusión de los resultados

Presentamos los resultados en función de las preguntas del cuestionario. En realidad, para cada pregunta, primero, explicamos la pregunta y luego, presentamos los datos en una tabla cuyo contenido es comentado y discutido.

Pregunta 1: ¿Te molesta cometer errores al hablar, al leer o al escribir?

De esta pregunta se desprenden dos niveles de comprensión y de análisis. En primer lugar, tenemos el malestar que pueden sentir los informantes y las destrezas en la que se sienten peor al cometer errores.

	Molestos	No molestos	Total
Frecuencia	97	9	106
Porcentaje (%)	91,5	8,5	100

Tabla n°1a: malestar de los informantes

Al echar un vistazo a la tabla la, nos damos cuenta de que la gran mayoría de los informantes (91,5%) se sienten molestos cuando cometen errores contra 8,5% a quienes no les pasa nada al cometer errores cuando hablan, leen o escriben. Para estos últimos, es normal cometer errores para seguir y lograr su

aprendizaje. De hecho, notamos una paradoja entre lo que nos dice y nos enseña la teoría sobre el error y la percepción que tienen los informantes del mismo.

Podemos suponer que los informantes molestos por el hecho de cometer errores aprendiendo la lengua meta consideran, por tanto, el error como algo negativo, un bloqueo que, al fin y al cabo, podría tener una incidencia negativa en su progresión hacia la lengua meta. De esta forma, a los docentes les toca explicar durante las primeras clases o durante los primeros contactos que el error ya no se considera un «pecado», es la trayectoria normal, el camino imprescindible para alcanzar una buena competencia en la L2.

Es conveniente que los aprendices se sientan seguros diciéndoles las nuevas concepciones del error en el proceso de aprendizaje de la L2. Concretamente, los aprendices no deben centrarse en el error, es normal y natural cometer errores cuando se aprende. Permiten sobre todo a los propios aprendices saber qué es lo que no dominan y por qué no lo dominan. A los docentes, les permiten valorar sus enseñanzas, destacar el nivel de los aprendices, modificar, adaptar su manera de enseñar, el contenido, los materiales y las evaluaciones.

Hay otra manera de llamar la atención de los aprendices en cuanto al hecho de que cualquier persona (incluso el docente) puede cometer un error. En efecto, el docente puede, intencionadamente, cometer un error básico, y dejar a los aprendices la posibilidad de detectarlo y corregirlo. A partir de allí, cabe explicarles que ellos también están autorizados a cometer errores y capacitados para identificar y corregir un error, por tanto, se aprende sin pensar, de antemano, en los errores. Asimismo, la otra vertiente de la primera pregunta se refiere a la habilidad lingüística en la cual más estaban molestos cuando cometían errores. Lo que nos lleva a analizar este aspecto a partir de la tabla que viene a continuación.

	Molestos			
	Al hablar	Al leer	Al escribir	Total
Frecuencia	60	23	17	106
%	56,60	21,70	16,03	100

Tabla n°1b: momento del malestar

Al analizar esta tabla derivada o complementaria de la primera (tabla 1a) ya estudiada, observamos que los informantes se sentían peor cuando cometían errores hablando (56,60%). Por otra parte, cometer errores cuando leen les hacía sentirse peor. El porcentaje de este tipo de aprendices se eleva a 21,7%. Y en una medida relativamente baja, a un 16,03% no le gusta cometer errores escribiendo.

De estos datos (de la tabla 1b), confirmamos que tanto en las destrezas orales, hablar y leer, como al escribir, los informantes sienten frustración y molestia en su aprendizaje. Lo que más nos interesa es que es una llamada de atención para superar sus dificultades durante la producción oral. Esta habilidad no ha recibido gran atención e interés en los trabajos realizados sobre la interlengua de los aprendices marfileños de español/lengua extranjera, y aún menos sobre la de los estudiantes de la Universidad de Bouaké.

Ekou y Yafessou (2018), en un trabajo anterior, analizaron la interlengua oral de algunos aprendices de la Universidad FHB⁴ en su aprendizaje del español destacando sus errores especialmente lingüísticos y pragmáticos e insistiendo en las dificultades que se desprenden de la interlengua oral de estos estudiantes. Otro análisis que hacemos de estos datos es que pensamos que los informantes se sienten peor al cometer errores cuando hablan o leen porque cometen estos errores «orales» delante del grupo. Por lo tanto, sus compañeros están al tanto de los mismos.

En realidad, son errores «visibles» por los demás aprendices en el aula. Estas características (vergüenza, burlas, risas, ruidos, apodos que se otorgan al aprendiz que ha cometido el error, etc...) que siguen hasta después de la clase, y generan posiblemente una especie de inseguridad lingüística en el contexto de aprendizaje por parte de los aprendices que lo han cometido. Por otro lado, los errores «escritos» generalmente, los ve el docente, ya que es quien corrige los ejercicios/las producciones de los aprendices (su función de corrector). Si esta situación está estrechamente relacionada con la frustración y la molestia que siente la gran mayoría de los informantes, resulta necesario y urgente encontrar pautas para que los aprendices se sientan seguros y darles así, la oportunidad y

⁴ Universidad Félix Universidad Houphouët-Boigny



las ganas de seguir aprendiendo y acercándose a la competencia de hablantes nativos.

Desde esta perspectiva, la primera implicación didáctica que surge de esta realidad es recomendar a los docentes que expliquen a todos los aprendices que nadie en el aula sabe más que los demás. Además, juntos (docente y aprendices), pueden fijar algunas reglas, normas de funcionamiento del aula y de las clases. Estas reglas tienen que aplicarse a todos y ser aplicadas por todos también. Puede ser una especie de compromiso del aula que estipularía que uno no tiene que burlarse del otro, procediendo por voto y considerándose como una de las leyes «didácticas y pedagógicas» del curso.

Otra propuesta puede ser el trabajo en equipo (con miembros reducidos) en el cual el equipo protege, de cierta manera, a los aprendices proclives a sentir vergüenza o tímidos. El equipo entonces se convierte en garante para dar la misma oportunidad e igualdad a este tipo de aprendices. No obstante, en contrapartida, estos aprendices tienen que trabajar efectivamente en el equipo, deben sentirse miembro integrante del mismo (el docente puede facilitar esta etapa incluso en la constitución de los equipos).

De esta forma, el resultado final ya no es individual sino colectivo. Cuando está mal no es la culpa de solo un miembro del equipo sino la de todo el equipo. El éxito también es colectivo. Este procedimiento podría aminorar el estrés, la vergüenza por parte de los demás. Por fin, el sentimiento de fracaso, cuando ocurre, no es tan personal, así que sería mucho más fácil digerirlo.

Pregunta 2: ¿Cuándo crees que cometes más errores?

Antes de analizar los datos de la tabla 2, cabe precisar que las frecuencias que allí aparecen tienen que ver con el número de veces que registra cada modalidad de la variable analizada (que es la situación que los lleva a cometer más errores, pregunta 2). Asimismo, los diferentes porcentajes también se relacionan con estas frecuencias y no con el número de informantes. Queremos hacer más hincapié en la frecuencia de aparición de cada modalidad de la variable que en el número de informantes en cuestión. Por consiguiente, el número total de las frecuencias supera 106 (que es el número total de los informantes). Esto se debe también a que algunos encuestados han optado por



más de una modalidad (respuesta); a modo de ejemplo, un informante puede contestar diciendo «tengo tanta dificultad (cometo errores) cuando hablo « en público y bajo presión ».

	Al hablar/Al leer	En público	Factores externos (estrés, presión, confianza...)	Al escribir	Total
Frecuencia	89	10	30	26	155
%	57,41	6,45	19,35	16,77	100

Tabla n°2: momento de aparición de los errores

La lectura de la tabla 2 nos indica que hablar y leer son las situaciones que resultan más difíciles para los informantes con un porcentaje de 57,416%. A ello se unen factores externos tales como la falta de confianza en sí mismos, la influencia de los demás, el estrés y la presión, que ocupan el segundo rango con 19,35%. Cuando escriben cometen errores. Esta situación representa el 16,77%. Finalmente, el público constituye el 6,45%.

Estos datos descriptivos nos proporcionan informaciones didácticas en cuanto a la situación de aprendizaje que cuesta más dificultad y más trabajo a los aprendices. De esta manera, el aspecto oral tiene que requerir la misma atención que el escrito. El tiempo dedicado a las actividades escritas tiene que ser igual al reservado para las actividades de expresión oral. Además, las clases de expresión y comprensión oral tienen que hacerse en español (exclusivamente si fuera posible, o casi exclusivamente). Y durante estas clases, el docente tiene que reducir o eliminar actividades escritas para centrarse en lo oral (el currículo que tenemos no otorga mucho tiempo a este tipo de clases) y en las destrezas orales. La literatura escrita y digital en la materia es abundante y de fácil de acceso (cvc.es; campus difusión, profedele, sgel, rockalingua en youtube, videoele, etc...).

Teniendo en cuenta el porcentaje relativamente consecuente de las dificultades al escribir, los temas gramaticales, los ejercicios estructurales, las técnicas de redacción tienen que retener la atención del docente y la de los propios aprendices. Lo bueno aquí es que los aprendices son conscientes de sus dificultades, de las situaciones de aprendizajes difíciles. Es un primer paso que permite mostrar las áreas conflictivas desde una perspectiva jerárquica. Tiene, de esta forma, el mérito de poner de manifiesto las prioridades relativas a las acciones y actitudes didácticas y pedagógicas que favorecen la superación de estas dificultades.

Si el público (los compañeros de clase) puede contribuir a mejorar y a impulsar una dinámica al aprendizaje de una lengua extranjera dando ánimo para seguir aprendiendo, puede también ser fuente de angustia y de problemas que hemos considerado como factores externos (de los que hemos hablado más arriba) que frenan el mismo proceso de aprendizaje. En este último caso, los protagonistas de la situación de aprendizaje (docente y aprendiz) tienen que trabajar la autoestima de los aprendices (con palabras de ánimo, con felicidades, aplausos, etc...) para quitarles este feedback negativo externo (que viene de las burlas y malos comportamientos de los demás aprendices). Para conseguir la misma meta, las técnicas para dinamizar el aula (juegos de rol, juegos de postura, juegos de lectura, con turnos específicos, la adivinanza, etc...) son necesarias. Por



fin, el trabajo cooperativo puede también permitir a los aprendices superar el estrés, la presión y la vergüenza.

Preguntas 3: ¿Por qué crees que cometes errores?

Aquí los propios aprendices tenían que concretar las causas de sus errores.

	Normal cometer errores	Factores externos (estrés, presión, confianza...)	Problemas lingüísticos	Factores de la persona	Total
Frecuencia	14	53	25	13	105
%	9,03	34,19	16,12	8,38	100

Tabla nº3: causas de los errores

Como decíamos antes, y dado el porcentaje elevado de los factores externos, recomendamos las mismas propuestas que las citadas anteriormente. Lo que denominamos «inseguridad del contexto de aprendizaje» constituido esencialmente por los factores externos merece una atención didáctica muy especial por parte de los docentes y de los propios aprendices. La cultura de la tolerancia y del respeto mutuo puede complementar los esfuerzos realizados para superar estas dificultades y poner a los aprendices en un contexto más seguro y fiable de aprendizaje, donde cada uno se sienta a sus anchas para aprender. Además, el refuerzo de lo ya dominado o conocido (gramaticalmente) ayudaría a los aprendices a evitar los errores fosilizados y luchar contra la posibilidad de la fosilización de algunos puntos gramaticales erróneos o poco interiorizados por los aprendices. Es necesario insistir, que el hecho de cometer errores tiene ventajas que han de ser explotadas para seguir aprendiendo y avanzando hacia una buena competencia en la L2.

Pregunta 4: ¿Podrías señalar tus errores más frecuentes?

En un trabajo anterior, Yafessou (2018), identificábamos los errores escritos de algunos estudiantes de la UFHB, antes de jerarquizarlos para facilitar la prioridad en el tratamiento de los mismos. Si esta pregunta (variable) puede parecerse a un aspecto del trabajo mencionado, importa señalar que, aquí, son los propios aprendices los que identifican sus propios errores frecuentes, o lo que

es lo mismo, por lo menos los errores que necesitan más ayuda y más atención. La tabla 4 a continuación sintetiza estos errores:

	Reglas de gramática	Conjugar verbos	Léxico	Ortografía	Pronunciar Acentuar	Total
Frecuencia	33	23	14	10	26	106
%	31,13	21,69	13,20	9,43	24,52	100

Tabla n°4: errores frecuentes

Apoyándonos en los criterios de clasificación de los errores escritos de Gutiérrez (2005) y adaptándolos a nuestra situación, tenemos la clasificación, las frecuencias y los porcentajes siguientes. Al analizar estos datos, nos damos cuenta de que los errores gramaticales ocupan el primer rango con un 31,13%. Estos errores constan, siempre según los encuestados, de la elección de ser/estar, de la noción de loísmo, laísmo, leísmo, de los determinantes, de los adjetivos y de los adverbios.

Vienen después los errores que tienen que ver con la pronunciación y la acentuación de las palabras, con un 24,52%. Apuntamos que, si los errores gramaticales son errores escritos, los de pronunciación son orales. La conjugación de tiempos del pasado (pretérito perfecto/pretérito indefinido) y la concordancia de los tiempos forman parte también de los errores frecuentes en los informantes, con un 21,69%.

Finalmente, tenemos los errores léxicos y ortográficos con 13,20% y 9,43%, respectivamente. No son menos importantes, ya que todos los tipos de errores y sus ramificaciones son los que los informantes reconocen como más recurrentes en su interlengua, así que todos merecen una especial atención didáctica. Una vez más, el aspecto oral, con los errores de pronunciación, consigue el segundo rango como para recordarnos que tenemos que insistir de igual manera que la atención que otorgamos al aspecto escrito.

Conclusión

En definitiva, esta contribución ha analizado la percepción y la actitud de algunos estudiantes matriculados en primer año en la Universidad de Bouaké durante el curso académico 2018-2019 acerca de la noción del error con miras a entenderlas. Sus percepciones acerca de esta noción de error son fundamentales porque el error forma parte del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Apoyándonos en el método descriptivo y a partir de un cuestionario, hemos sacado estas percepciones que hemos comentado y explicado para proponer soluciones cuando necesitaban apoyo y ayuda didáctica. De estos análisis hemos obtenido tres grandes constataciones (a modo de resultados). En primer lugar, puntualizamos que, si teóricamente, el error se percibe como algo necesario para poder aprender, este trabajo brinda luz sobre el hecho de que la gran mayoría de los informantes no lo conciben así por sentir malestar y frustración cuando lo cometen. La segunda observación es que los informantes necesitan gran ayuda para desarrollar y fomentar las destrezas orales en su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera.

Finalmente, los llamados «factores externos» constituidos por la vergüenza, el miedo, las burlas, la corrección sistemática y la mirada ajena, entre otros, suponen un verdadero bloqueo en su aprendizaje.

Tras este diagnóstico, hemos propuesto una serie de soluciones o vías de reflexión en relación con los problemas identificados por los propios aprendices. Algunas de estas vías paliativas ya existen (en este caso, su aplicación o aplicabilidad está cuestionada) pero suponemos que son utilizadas de manera limitada o inadecuada dado los resultados de la encuesta realizada para este trabajo. En esta dinámica, y para los niveles iniciales (los de primer año pueden ser considerados como formando parte del nivel inicial), se puede explicar en los primeros días de clase el concepto de error y su contenido didáctico poniendo de relieve su valoración positiva. Una pequeña encuesta como la que hemos hecho para este trabajo puede proporcionar informaciones cruciales y esenciales al docente. Es lo que nos aconseja Blanco Picardo (2002).



Por lo que respecta al aspecto oral, pueden considerarse y emprenderse muchas vías de solución. Primero, los currículos que no conceden mucho tiempo a las clases de expresión oral. Existe casi una única clase durante la cual se supone que se podrían reforzar y afianzar las destrezas orales en los aprendices (lo cual parece insuficiente). Además, sería necesario mejorar la formación de los profesores universitarios (mayoritariamente empiezan su carrera sin una verdadera formación pedagógica, aunque existen formaciones continuas en algunos centros pedagógicos para colmar este déficit). En este sentido, pueden añadirse las estancias lingüísticas para reforzar las habilidades orales de los propios profesores para que tenga una eficiencia eficaz repercusión en los aprendices. Completamos esta lista con el deseo de que las clases se impartan única y exclusivamente en español para despertar la motivación y las ganas de aprender en los aprendices así como el estímulo de imitar a sus profesores.

El contexto de aprendizaje es también problemático, dado el gran número de aprendices en las aulas, puesto que para que las técnicas para dinamizar el aula tal como se enseña puedan ser realizables y eficientes, debe haber un número reducido de aprendices. ¿Cómo adaptar todas estas técnicas al contexto de aprendizaje marfileño del español lengua extranjera? ¿Tenemos que encontrar soluciones personalizadas que se adapten y se adecuen a este contexto peculiar de aprendizaje?

Las reflexiones sobre las destrezas orales tienen que orientarse también hacia los materiales (digitales, preferiblemente) para clases de comprensión oral y lectora. En este sentido, aunque existen enlaces electrónicos para satisfacer estas necesidades, en muchos casos, son poco utilizados o no utilizados del todo. Tal vez por no saber dónde ni como encontrarlos.

En cuanto a la influencia externa (sobre todo la de los compañeros) en el aprendizaje, podría aparecer como un hecho mínimo. No obstante, la encuesta realizada demuestra lo contrario. Esta influencia es sumamente importante ya que tiene una incidencia negativa en el proceso de aprendizaje. Aún más cuando tenemos una idea del número elevado de aprendices en las aulas. Los resultados de la encuesta son una especie de alarma que nos llama la atención. Primero, para profundizar este aspecto en el proceso de aprendizaje (la influencia del



público, de los compañeros). Nos hemos dado cuenta también de que si unos aprendices no hablan ni dicen nada, no es por falta de deseo de hablar o por carencia de ganas. El miedo, la vergüenza, la opinión de los demás, la mirada del docente, la de los compañeros, se han convertido en un verdadero muro que deja a este grupo de aprendices en su concha caparazón. Uno de los resultados directos de esta situación es que tenemos, unos cuantos años después (en Máster o en Doctorado), a estudiantes que no son capaces de mantener una conversación en español, y tampoco lo pueden hacer con nativos.

Referencias bibliográficas

AKOUBAOU, Ahmed y BOUZEKRI, Kaout, 2011. Analyse des erreurs. Une synthèse pour une orientation de la recherche en Interlangue, FLSH, p. 1-13

ALBA QUIÑONES, Virginia, 2009. "El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas", Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, nº5, pp.1-13

ANCTIL, Dominic, 2010. L'erreur lexicale au secondaire : analyse des erreurs lexicales d'élèves de 3ème secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale des enseignants du Français, thèse doctorale, Universidad de Montréal, 528p.



Kouakou Béhégbin Désiré Konan

LOS ESTUDIANTES MARFILEÑOS Y EL IDIOMA ESPAÑOL: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y ANÁLISIS DE PERSPECTIVAS DE EMPLEABILIDAD

Resumen

La cuestión del aprendizaje del idioma español en Costa de Marfil siempre ha interesado tanto a los profesores como a los alumnos. De las manos de los docentes que desempeñan su papel de mentores, apoyándose a veces en los errores de los alumnos para desarrollar nuevas técnicas de enseñanza, los alumnos aprenden, descubriendo y aplicando nuevas estrategias de aprendizaje. Cabe recordar que la embajada de España por su lado se esfuerza por lograr que tanto docentes como discentes aprendan el idioma en mejores condiciones. No obstante, el problema de inserción profesional se plantea después de la formación universitaria de los alumnos en dicho idioma. Por lo tanto, la problemática que nos toca analizar tiene dos ramas: estrategias de aprendizaje y empleabilidad.

1. Introducción

Los primeros años de los nuevos bachilleres que conducen al estudio del español en la Universidad Alassane Ouattara suelen estar llenos de alegría y de entusiasmo. Los estudiantes parecen sentirse cómodos aprendiendo el idioma. Esta felicidad de partida se debe al hecho de que los estudiantes se encuentran en un nuevo mundo específico, un entorno propicio, una nueva esfera que es la universidad, con nuevos compañeros, nuevos objetivos y desafíos.

Generalmente los estudiantes expresan esta alegría tratando de practicar al máximo la lengua, en anfiteatros, en el césped de la universidad, en las paradas de autobuses, etc. Esta euforia dará paso a la duda a partir del tercer año. Surgen



las dudas respecto a su futuro con el aprendizaje del idioma. Esta perspectiva llevará a muchos a abandonar los estudios y tratar de impartir clases particulares y en los colegios privados.



Algunos de ellos se presentarán al examen de ingreso en la Escuela Normal Superior (ENS) una institución especializada en la formación de profesionales de la educación. Abierta en 1962 en Abiyán con el apoyo de la Unesco según Djandue (2015), esta escuela se encarga de la formación de los profesores marfileños, ya sea como profesor de secundaria con título de licenciatura o con el reciente máster¹. Pero muy pocos logran hacer la tesis doctoral, con el objetivo de sacar el título de doctorado y esperar trabajar como docente de la universidad. A la vista de todo eso, es evidente que la empleabilidad con el español es muy complejo e incluso lineal: la enseñanza. La pluralidad lingüística² en un país como Costa de Marfil perjudica el aprendizaje de otro idioma, poco importa su estatus. Pese a ello, poco después de la independencia del país en 1960, con la

¹ Empleamos la expresión **reciente** porque el sistema LMD es realmente reciente en Costa de Marfil. Es a partir del año 2015 cuando las universidades Félix Houphouët-Boigny y Alassane Ouattara han adoptado este sistema de enseñanza.

² Según los estudios de Delafosse (1904), Costa de Marfil consta alrededor de setenta (70) etnias, por eso hablamos de pluralidad lingüística.



inserción del español en el sistema educativo, los alumnos han estudiado y siguen estudiando la lengua española, incluso en la universidad con especialidades diferentes (lingüística y didáctica, literatura y civilización española, literatura y civilización latinoamericana, etc.).

Cabe recordar que esta diversidad de especialidades tiene como meta forjar al estudiante en el idioma español para que pueda comunicarse con fluidez, adquirir algunos conocimientos sólidos y amplios, y conocer la historia de España y de Hispanoamérica.

No obstante, a través de esta reflexión, querríamos principalmente centrarnos sobre la problemática de la empleabilidad después de la formación universitaria en lengua española. Por tanto, para llevar a cabo el presente estudio hablaremos en primer lugar de las teorías en relación con la adquisición y el aprendizaje de idiomas extranjeros antes de presentar la metodología de investigación y la muestra del objeto de estudio. Terminaremos presentando los resultados y analizando la cuestión de las perspectivas de empleos relacionadas con el aprendizaje del español en Costa de Marfil, poniendo en tela de juicio la adecuación formación/empleo con la lengua española.

1. De las teorías de adquisición y de aprendizaje de idiomas extranjeros

1.1 El nativismo

El origen del nativismo se encuentra en la gramática general de Chomsky (1958), según la cual el niño nace con un dispositivo de adquisición de la lengua, que podría considerarse como una característica propia de la especie humana. Esta perspectiva chomskiana ha abierto el camino a varias reflexiones sobre la cuestión: Fortis (2008) y autores como (Rézeau (2001), Bogny (2007), Aguerre (2010), etc. citados por Kouamé (2018). Fortis (2008:51) sostiene que, «si bien es probable que ciertas capacidades innatas predispongan a la adquisición del lenguaje, es muy difícil saber si estas son específicas de una facultad de lenguaje».

Según Kouamé (2018:31), esta innata posesión de mecanismos lingüísticos universales es la competencia del hablante/locutor, es también un conocimiento



intuitivo, o incluso un conocimiento implícito del idioma. La competencia puede corresponder al idioma, mientras que el rendimiento, su realización concreta en el habla, puede corresponder a la palabra. El autor hace una distinción entre la adquisición y el aprendizaje de una lengua extranjera, apoyándose en Krashen (1981): «Incluso si Krashen se centra en la perspectiva nativista de Chomsky postulando, como él, la existencia de un dispositivo no desaparece en la pubertad, en la medida en que es también este mismo dispositivo lo que permite tanto al adolescente como al adulto, la adquisición de una lengua extranjera» (Kouamé), (op.cit.32). El autor (op.cit.:32), se apoya en Aguerre (2010) para explicar la teoría innata según la cual el niño posee una base general y común que se especializará en el contacto con los hablantes de la lengua que adquiera, para que pueda poseer la competencia que le permita generar el número infinito de frases. Se llega entonces al par conceptual competencia/rendimiento, planteado por la gramática, recalcado por Aguerre (2010: 11): «la competencia se entiende como un conocimiento implícito, que no aparece directamente a nivel conductual, pero que se lleva a cabo mediante situaciones concretas, el rendimiento y la aplicación». Kouamé (op.cit.:33) explica que, según la teoría nativista, la adquisición y el aprendizaje se guían por el interior de la persona que está aprendiendo o adquiriendo este idioma mediante una «Gramática Universal».

Esta concepción de la Gramática Universal está aclarada por Aguerre (op.cit.) que considera que es en cierto modo el «programa inicial», indiferenciado, que luego se especializa en cada lengua particular, antes de que el niño adquiera reglas de gramática que permitan crear frases.

En resumen, la adquisición y el aprendizaje de una lengua extranjera podrían considerarse como procesos innatos y biológicos; es imposible negar esta hipótesis que, desde un punto de vista sociológico, está demostrada. En cuanto al concepto de la gramática universal, ocupa un lugar privilegiado en la adquisición y el aprendizaje de la lengua; incluso podría considerarse como un principio básico en este proceso.



1.2 El behaviorismo

Es una de las grandes teorías del aprendizaje e incluso la primera que ha marcado fuertemente la ciencia de la educación. Esta teoría dominó la investigación psicológica durante la mitad del siglo XX y sigue influyendo en las prácticas pedagógicas. La psicología se convirtió, con el behaviorismo, concepto creado en 1913 por el americano Watson a partir de la palabra behavior que significa comportamiento.

No se trataba de una actitud o de una forma de ser del alumno, sino de una manifestación observable del dominio de un conocimiento, la que conduce al objetivo asignado al principio.

Los behavioristas presentan las estructuras mentales como una caja negra a la que no se tiene acceso y que, por lo tanto, es más realista y eficaz interesarse por las «entradas» y por las «salidas» que por los procesos mismos.



Con el fin de comprender cómo aprenden los seres vivos, la teoría behaviorista se centra en los comportamientos observables de estos seres inmersos en ciertas

situaciones bien definidas sin intentar inferir actividades mentales particulares. Considerando la influencia del entorno del exterior, Skinner y los distintos psicólogos que han jalonado la evolución de la corriente en cuestión han elaborado, a raíz de observaciones y experimentos una serie de leyes de aprendizaje aplicados al aprendizaje humano:

La ley de la prueba del error: se aprende a fuerza de intentar y de equivocarse.

La ley de la costumbre: se aprende por el ejercicio; es a fuerza de ejercitarse que se crean hábitos, automatismos.

La ley del efecto: se aprende cuando un acto entraña una recompensa, efecto positivo, o un castigo, efecto negativo.

La ley de la analogía: cuando las situaciones tienen similitudes con la situación de aprendizaje, se tiende a reproducción, a transferir lo que ha aprendido en esta situación de aprendizaje. (Janitza, 1990: 39).

Sin embargo, para referirse más concretamente al informe behaviorismo/ aprendizaje de idiomas, Skinner tendrá en cuenta en su obra dedicada exclusivamente al lenguaje, *verba behavior* (1957), que el conocimiento de una lengua solo puede describirse a partir de los comportamientos y de las producciones lingüísticas observables y que su aprendizaje debe tener como objetivo, ante todo, instaurar tales comportamientos y producciones.

Los behavioristas intentan explicar la adquisición de un idioma utilizando factores ajenos al alumno en detrimento de los factores cognitivos o mentales. En este mismo sentido Kouamé (2018:35) afirma: «A diferencia de las teorías anteriores, en las que la naturaleza o los talentos biológicos o innatos eran fundamentales, aquí, el elemento determinante es la influencia de lo interno, o el exterior en el proceso de adquisición y aprendizaje de la lengua».

Además de ello, el autor presenta los tres tipos de modelos descritos por Pavón (2008:64) que intervienen en la aplicación de las teorías behavioristas en los procesos de adquisición y aprendizaje de un idioma:

El modelo de «aculturación»: más conocido como «choque natural», es el proceso por el cual pasa el alumno hasta que realmente se adapta a una nueva



cultura. En efecto, según Pavón (op.cit.), existe: «una relación directa entre el nivel de dominio de la lengua y el grado de aculturación».

El modelo de «desnativización»: este modelo tiene una perspectiva más o menos cognitiva o mental de la idea de «aculturación» tal como hemos señalado anteriormente, es decir, el alumno debe incorporar toda la información recibida al concepto mental que tiene del idioma que aprende.

El modelo de «adaptación»: este modelo preconiza la importancia del individuo dentro del grupo. Lo que significa que cuanto mayor sea la motivación, mayor sea el nivel de aprendizaje de idioma de llegada.

Esta postura está basada en la idea de que un individuo psicológicamente arraigado en su comunidad lingüística carece de motivación para aprender y adquirir una lengua extranjera. Galisson (1979) y muchos otros autores coinciden la considerable influencia de esta teoría de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por otra parte, esta conjunción de factores ha promovido el enfoque behaviorista al rango de referencia ineludible y en la enseñanza de las lenguas extranjeras durante varias décadas. Lo que sin duda explica que estas prácticas sigan formando parte del fondo común de la enseñanza.

1.3 La interactividad

Las teorías interactivas son la suma de las teorías nativistas y las teorías ambientales, y por lo tanto se basan tanto en factores innatos o internos como factores externos o sociales para explicar el proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua materna y extranjera. Los diversos enfoques interactivos de la adquisición y el aprendizaje de idiomas se apoyan en los factores socioculturales, cognitivos, físicas y lingüísticas.

También Omoeye (op.cit.) sugiere que, desde el desarrollo del enfoque interactivo en el aprendizaje de segundas lenguas extranjeras, los expertos siguieron haciendo hincapié en discutir las tareas requeridas para que un alumno se beneficie al máximo de su aprendizaje. El punto común que han elegido estos expertos es el aprendizaje de las lenguas (primeras, segundas o extranjeras) a



través de la socialización lingüística casi exclusiva. Desde esta perspectiva, el aspecto cognitivo no puede analizarse según su dimensión social, ya que la actividad cognitiva no es interna del individuo, sino que está situada fuera de él, en las actividades que realiza con sus congéneres. No se trata, pues, de adquirir el lenguaje, sino de entrar progresivamente en las actividades lingüísticas que permiten llegar a ser, a largo plazo, miembros de pleno derecho de diversas comunidades sociales. (Mathey Y Véronique (2004:11), citada por Omoeye, 2014: 262).

El autor da de entender que el razonamiento de Mathey y Véronique en su observación anterior de que el aprendizaje de idiomas se concibe como una actividad sociocognitiva debe atraer la curiosidad de los pedagogos de lenguas extranjeras en general, etc. Es evidente que el objetivo principal de todo aprendizaje de idiomas es acceder al nivel de rendimiento comunicativo rentable, siendo el desarrollo del sociocognitivo del alumno la base de este objetivo. Dado que la comunicación es esencialmente una actividad social, el conocimiento del alumno se analiza internamente. Por lo tanto, es mediante la interacción entre el alumno y su entorno social que su cognitivo se desarrolla y se analiza efectivamente. Así el objetivo comunicativo del aprendizaje del idioma puede alcanzarse realmente mediante el enfoque interactivo.

2. Metodología

Para alcanzar los objetivos marcados, hemos adoptado los métodos cuantitativo y descriptivo. El primer método nos permitirá realizar una investigación de campo para conocer el punto de vista de los estudiantes del departamento de español sobre el problema planteado, es decir, las estrategias de aprendizaje y la empleabilidad con el español. Más concretamente, el método cuantitativo nos permitirá digitalizar nuestros datos, procesarlos, analizarlos y establecer los porcentajes de los resultados. Con respecto al segundo método, el descriptivo, podemos decir que el presente trabajo se debe también a la observación directa de los hechos, de las realidades analizadas, y del conocimiento empírico del contexto. Por haber sido estudiante hasta sacar el doctorado, hemos podido observar y vivir una serie de hechos que puedan ayudar en el análisis.

2.1 Sujetos



La atención se centra en los estudiantes universitarios de grado, en particular los de tercer curso del departamento de español. Lo hacemos así, porque creemos que a partir de este año toman verdadera conciencia de su aprendizaje y comienzan a plantearse preguntas con respecto a su futuro con el aprendizaje de la lengua española. Suponemos que, a partir de ese año, se les habría pasado la euforia y el ambiente de los dos primeros años, debido al encuentro con nuevos compañeros y al ambiente universitario, que supuso un descubrimiento para la mayoría de ellos.

La encuesta se realizó en el tercer trimestre de 2024 en la Universidad Alassane Ouattara de Bouaké. En total, ciento diecisiete (117) estudiantes estaban disponibles para rellenar los cuestionarios; sesenta y cuatro (64) chicos y cincuenta y tres (53) chicas.

Grado	
Tercer curso	
Chicos	Chicas
64	53
Total : 117	

Tabla nº1: Nivel de estudio y sexo de los informantes

Fuente: Elaboración propia

2.2 Recogida de datos

Para recoger datos de los ciento diecisiete (117) informantes matriculados en el tercer año de la Universidad Alassane Ouattara, elaboramos un cuestionario de seis (6) ítems. En todas las preguntas del cuestionario se debe marcar con una cruz ya sea en la escala de Likert o en las preguntas de opción múltiple, que para ellos representa la respuesta adecuada a cada pregunta (véase el Apéndice). Se ha formulado las preguntas en francés para garantizar su total comprensión y la claridad de las respuestas. Los ítems que nos ayudaron a alcanzar los objetivos predefinidos fueron los siguientes:

- 1- Averiguar qué estrategias utilizan para aprender español,



- 2- Averiguar qué opinan del departamento de español,
- 3- Averiguar si quieren dejar los estudios en este nivel o hacer una tesis,
- 4- Averiguar qué posición les gustaría ocupar en la sociedad después de su formación universitaria en español,
- 5- Si se arrepienten o no de haber elegido estudiar español en la universidad.

¡Ojo!: No mencionamos aquí el primer ítem porque representa una pregunta básica que pretende ser útil antes de abordar los cinco (5) ítems descritos anteriormente que entran directamente en el ámbito de nuestro estudio. También hemos realizado el cuestionario en francés para romper la barrera lingüística que podría afectar a la claridad y pertinencia de las respuestas de los encuestados.

3. Resultados de la investigación, análisis y discusión

3.1 Resultados

Ciento diecisiete (117) estudiantes se pusieron a nuestra disposición y fueron un gran apoyo en la realización de nuestra investigación. Esto demuestra la frecuencia con la que los estudiantes de español del tercer curso de la Universidad Alassane Ouattara se interesan especialmente por la investigación científica. A la hora de exponer y analizar los resultados, teniendo en cuenta el tema que nos ocupa, hace falta recordar que el cuestionario soporte de análisis tiene en total cuatro (4) preguntas cerradas y dos (2) preguntas abiertas.

3.2 Preguntas

Ítem 1: Cómo acabaron en el departamento de español

Los sujetos responden a la pregunta siguiente:

¿Cómo acabó en el departamento de español?

		Nº	%
Estudiantes de tercer curso	Voluntad personal	81	69,2
	Voluntad de padres	10	8,5
	Por casualidad	15	12,8
	Otros	11	9,4

Tabla nº2: Cómo acabaron los estudiantes en el departamento de español



Fuente: Elaboración propia

Las cifras y porcentajes dan de entender que la mayoría de los estudiantes han decidido voluntariamente estudiar español en la universidad. Se trata en efecto de 81 estudiantes con un porcentaje de 69,2. Por ello, se puede deducir que algo más de la mitad de los estudiantes de tercer grado de español, teniendo en cuenta nuestra muestra, se interesan a la lengua de Cervantes.

Ítem 2: Las estrategias para aprender español

Aquí, los informantes tenían que responder a la pregunta siguiente:

¿Cuáles son las estrategias que utilizáis para aprender español?

Esta pregunta abierta da rienda suelta al encuestado que puede responder libremente.

Pero, obviamente, si lo diéramos a los encuestados el campo libre, tendríamos un número infinito de respuestas. Por lo tanto, tuvimos que catalogar las respuestas de la forma siguiente:

a: lectura/traducción-interpretación/juegos en español

b: canciones/vídeos/películas en español

c: intercambio entre compañeros/investigaciones

d: gramática/conjugación/tempos verbales/vocabulario

e: sin respuesta

		Nº	%
Estudiantes de tercer curso	A	38	32,4
	B	36	30,8
	C	21	17,9
	D	16	13,6
	E	6	5,1

Tabla nº3: las estrategias para aprender español

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que los discentes están realmente involucrados en su propio aprendizaje del español dado las diversas estrategias que utilizan. Cabe recalcar que con este ítem tuvimos dificultades para catalogar las respuestas ya que había muchas, los informantes fueron muy activos. A la vista de la tabla, refiriéndonos a las letras de catalogación a y b explicitado anteriormente, nos damos cuenta de que los estudiantes se sirven muy a menudo de la lectura/traducción-interpretación/juegos en español (32,4%) de un lado, y de los audios, vídeos y películas en lengua española (30,8 %), por otra parte. Estas dos categorías representan por sí solas el 63,2 % del total. A pesar de eso, las dos otras categorías (c y d) siguen siendo muy relevantes para el aprendizaje del idioma español: intercambiar entre compañeros en lengua española, hacer investigaciones, hacer hincapié en la gramática, dar interés a los tiempos verbales y al vocabulario. Con respecto a la categoría (e), se trata de algunos informantes que no han escrito nada en las casillas.

Ítem 3: saber cómo se sienten en el departamento

Los encuestados responden a las preguntas siguiente:

¿Cómo se sienten en el departamento de español?

Esta pregunta cerrada se contesta en la escala de Likert con cinco ítems: No cómodo del todo, Un poco cómodo, Sin opinión, Cómodo, Muy cómodo (Véase Anexo).

		Nº	%
Estudiantes de tercer curso	No cómodo del todo	9	7,7
	Un poco cómodo	33	28,2
	Sin opinión	9	7,7
	Cómodo	39	33,3
	Muy cómodo	27	23

Tabla nº4: la forma en que se sienten en el departamento de español

Fuente: Elaboración propia

De modo global los encuestados se sienten cómodos en el departamento de español con 33,3 % del total; 28,2 % dice sentirse un poco cómodo y 23 % estipula sentirse muy cómodo. No obstante 7,7 % no se siente cómodo del todo y 7,7 % no opinó. Se puede decir que los estudiantes en su conjunto se sienten a gusto en el departamento de español.

Ítem 4: saber el nivel en el que desean dejar los estudios universitarios

Los informantes tienen que responder a la pregunta siguiente:

¿Quiere dejar los estudios universitarios en el tercer curso o seguir hasta el doctorado?

Es una pregunta cerrada de respuesta múltiple, con tres (3) opciones precisamente.

		Nº	%
Estudiantes de tercer curso	Quisiera dejar en el tercer curso	34	29
	Quisiera seguir hasta el master	58	49,5
	Quisiera seguir hasta el doctorado	25	21,3

Tabla nº5: El nivel en el que desean dejar los estudios universitarios

Fuente: Elaboración propia

Según la tabla, 49,5 % del total desea seguir hasta el máster; Un 29 % quiere dejar los estudios en el tercer curso y 21,3 % desean alcanzar el doctorado. Podemos observar que los que quieren seguir los estudios universitarios constituye el porcentaje más bajo, es decir, el entusiasmo de partida se ha evaporado con el tiempo y las realidades sociales, universitarias y administrativas obviamente desempeñan un papel relevante en la evolución del discente

Ítem 5: saber el puesto que les gustaría ocupar en la sociedad después de aprender español en la universidad

Los encuestados deberían responder a la pregunta siguiente

¿Qué puesto te gustaría ocupar en la sociedad después de aprender español?





Es una pregunta abierta catalogada a tres posibilidades de respuestas:

		Nº	%
Estudiantes de tercer curso	Docente	55	47
	Traductor-Intérprete	37	31,6
	Otros	25	21,3

Tabla nº6: El puesto que te gustaría ocupar después de aprender español

Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los alumnos, 47 % del total quiere trabajar como docente (ya sea en el colegio como en la universidad); y a un 31,6 % le interesa la función de traductor-intérprete. El 25 % restante desea ocupar puestos que no tienen relación directo con el aprendizaje del idioma español (hombre de negocio, comerciantes, policía, administrador, etc.). ¿Qué se puede decir con respecto a este último grupo, se confundieron de especialidad o se sintieron desanimados ante las



realidades múltiples de la universidad, o el futuro con esta lengua les pareció inseguro? Trataremos de estos puntos en el análisis.

Ítem 6: saber si se arrepienten haber decidido estudiar español en la universidad

La pregunta a la que deberían responder era la siguiente:

¿Te arrepientes de haber elegido estudiar español en la universidad? Es una pregunta cerrada y deberían responder sí o no sin ningún comentario:

		Nº	%
Estudiantes de tercer curso	Si	53	45,3
	No	64	54,7

Tabla nº7: saber si se arrepienten haber decidido estudiar español

Fuente: Elaboración propia

Al leer la tabla 54,7% del total estipula no arrepentirse de haber decidido estudiar el idioma español en la universidad; pero 45,3 % parece no tener interés o el mismo entusiasmo de partida y se arrepienten. Este porcentaje representa una cifra considerable y nos lleva a plantearnos relevantes preguntas: ¿Qué factores podrían llevar a algunos encuestados a decir que se arrepienten de haber elegido estudiar español en la universidad?

4. Análisis y discusión

A la hora de analizar la situación resulta importante para nosotros describir una serie de factores que, por supuesto, pueden llevar a un estudiante a arrepentirse de haber elegido estudiar español en la universidad, o incluso de estudiar en una universidad pública. Personalmente comenzamos nuestra carrera universitaria en 2008-2009 en la Universidad Félix Houphouët-Boigny (UFHB). A veces hemos



sido testigos de la lentitud con la que se tramitan los expedientes administrativos, y esto ocurre en todas las universidades públicas.



Además, existen sindicatos como la Federación de Estudiantes y Centros escolares³ de Costa de Marfil en la UFHB y el Comité de los Alumnos de Côte d'Ivoire⁴ en la UAO (Universidad Alassane Ouattara), que dicen luchar por el bienestar de los estudiantes. Estos sindicatos se toman a veces la libertad de suspender las clases durante semanas o incluso meses seguidos, interfiriendo así en el buen funcionamiento de los cursos y en el cumplimiento de los programas anuales. Y los estudiantes son los que sufren más de esta disfunción⁵.

Más allá de este factor, también está la crisis doctoral que se vive en Costa de Marfil desde 2022, que no hay que descartar de plano. En efecto, en 2022, un grupo de doctores de la UAO constituyó un colectivo y empezó a protestar contra el Ministerio de Enseñanza Superior, alegando que había demasiados doctores en la calle con su título de doctor en la mano, incluidos ellos mismos.

En su comunicado blandían la cifra de tres mil (3000) para designar el número de doctores que aún no habían conseguido su primer empleo. En 2024, se

³ En francés, Fédération Etudiantine et Scolaire de Côte d'Ivoire (FESCI)

⁴ En francés, Comité des Elèves et Etudiants de Côte d'Ivoire (CEEI)

⁵ Estas organizaciones sindicales fueron disueltas en octubre de 2024 por medida gubernamental.



contrataron a 546 doctores en las distintas universidades públicas del país para las dos sesiones, según los resultados publicados en la página web del Ministerio de la Enseñanza Superior. En otras palabras, el problema está llegando a un término feliz. No queremos entrar en muchos detalles sobre las cifras, pero lo importante es recordar que algunos estudiantes de español, e incluso de otras disciplinas, se están diciendo a sí mismos que si un discente puede terminar la universidad y no conseguir un trabajo, no merece la pena continuar con un máster o un doctorado.

Volviendo específicamente al estudiante matriculado en español, hay que señalar que hay muy pocas empresas españolas en el país: ACS Cobra (energía, gas, telecomunicaciones y transporte), Acciona (energías renovables, infraestructuras y agua), EPSA (minería, ingeniería civil, movimientos de tierras, etc.). Sin embargo, estas empresas no ofrecen empleo directo a los licenciados en español, a excepción de EPSA, que emplea a licenciados en español capaces de establecer la comunicación entre los expatriados hispanohablantes y los marfileños locales a través de la traducción. Aun así, no pueden contratar gran número: 4 traductores en su sitio de Yaouré, en Yamoussoukro, precisamente en el pueblo de Angovia, y 2 traductores en su sitio de Abuja, en Daloa⁶. En resumen, un licenciado en lengua española se encuentra limitado en su solicitud de empleo, y esto es una realidad en Costa de Marfil. El conjunto de todos estos factores puede llevar a los estudiantes de español a no soñar con ir más lejos en sus estudios universitarios.

4.1 Favorecer la adecuación formación/empleo con la lengua española en Costa de Marfil

Favorecer la adecuación formación/empleo con la lengua española equivale a hacer que los alumnos de dicha lengua tengan puertas de salida después de su formación. En realidad, los licenciados universitarios de español no satisfacen las necesidades profesionales de las empresas y de las estructuras privadas; la enseñanza es su puerta principal para lograr un empleo. Esta linealidad nos lleva a interrogarnos realmente sobre la importancia de la formación universitaria en lengua española. Esto implica una decisión política, es decir una decisión de los

⁶ Por haber trabajado de traductor-intérprete en esta empresa durante casi dos años, proporcionamos esta información con pleno conocimiento de causa.



órganos rectores de las orientaciones después del bachillerato. En efecto, hay que tener en cuenta las necesidades de docentes en la enseñanza secundaria y en la universidad. Esto supone examinar la interrogación siguiente: «¿Por qué se forma a estudiantes en español?».

El problema es que cada año cientos de estudiantes son remitidos a los departamentos de español de la Universidad Félix Houphouët-Boigny de Abidjan y de la Universidad Alassane Ouattara de Bouaké. El número cada vez mayor de estudiantes orientados en dichas universidades plantea un verdadero problema de inserción profesional después de la formación, ya que ni siquiera el ámbito de la enseñanza puede por sí solo soportar este flujo de alumnos. El servicio de las orientaciones post-bachillerato debe solucionar esta situación y parece que ha comenzado a hacerlo. Lo mejor es orientar a los estudiantes en español de acuerdo con las necesidades de los profesores en el sistema educativo, ya que son muchos los que se encuentran sin trabajo después de su formación en español.

No todos pueden ingresar en la ENS, e incluso cuando deciden hacer una oposición administrativa como la Escuela Nacional de Administración (ENA), entre otras, el español no les sirve, ya que ningún ninguno de los temas del examen está elaborado en español. De este modo, dicha lengua se vuelve para ellos un conocimiento suplementario, útil en este mundo globalizado, pero no una lengua que les permita integrarse eficiente y directamente en el mundo profesional.

Por otra parte, será necesario que el Estado y las autoridades nacionales y extranjeras piensen en la creación de escuelas profesionales en lenguas extranjeras para que los alumnos que deseen aprender el español, no para ser profesores en la escuela secundaria o en la universidad; se sientan a gusto y felices haciendo esta formación. Lo subrayamos porque el español que aprendemos en la secundaria y en la universidad es de carácter pedagógico-didáctico.

No obstante, si ampliamos el espectro tenemos el español de carácter jurídico, comercial, etc. Habrá que pensar en todos estos aspectos para que los aprendientes del español puedan orientarse para no sentirse perjudicados o desilusionados después de su formación.



4.2 Correlación entre el mundo del empleo y las lenguas extranjeras: estado de la cuestión

Hoy por hoy vivimos en un mundo cada vez más globalizado con nuevos desafíos, una aldea universal. Hay intercambios comerciales en todo el mundo. Con respecto a la educación, los alumnos pueden moverse de un país a otro, de un continente a otro para profundizar sus conocimientos. Así todas estas realidades exigen el aprendizaje y el dominio de idiomas extranjeros como el inglés, el español y muchos otros.

En la actualidad, son cada vez más numerosos los sectores de actividad que recurren a las competencias lingüísticas: el periodismo y la comunicación, el comercio internacional, el turismo, los oficios de acogida, la diplomacia, la economía, la traducción-interpretación, etc. Estos son entre otros, los oficios que exigen el manejo de lenguas extranjeras en este nuevo mundo planetario.

Por lo tanto, el estudiante de Costa de Marfil matriculado en español no debe pensar singularmente en la enseñanza después de su formación universitaria, hay una serie de ámbitos, que mencionamos anteriormente, en los que este conocimiento/competencia lingüística podría ser útil. Es evidente que, en la actualidad, para integrar el mundo profesional con menos dificultad, es necesario responder a las exigencias lingüísticas. Esta correlación que existe entre las lenguas extranjeras y el mundo del empleo se ha consolidado en los últimos decenios, debido a que las políticas de promoción de las lenguas extranjeras estén ganando terreno en el mundo, especialmente en el África Subsahariana.

En suma, el aprendizaje de idiomas extranjeros se ha convertido en algo más que una necesidad para los alumnos en general, independientemente de su especialidad, porque el mundo del empleo lo exige. Así, para incorporarse a este mundo global, será necesario cumplir este requisito.

5. Conclusiones

La formación universitaria en español en Costa de Marfil da lugar a un empleo directo que es la enseñanza. Sin embargo, son muchos los alumnos que no desean enseñar después de su formación. Hay que recordar que las lenguas extranjeras también pueden ser útiles para las profesiones como el periodismo, la comunicación, la traducción-interpretación, entre otras.





Por eso, después de una formación universitaria en español en la universidad; aunque sea un poco difícil para los alumnos integrarse en el mundo profesional, no deberían considerar dicha formación como una pérdida de tiempo, ya que sin duda es un valor añadido para varias otras formaciones profesionales. Sobre todo, con este mundo cada vez más globalizado, la formación en una lengua extranjera no es en ningún caso una pérdida de tiempo.

Otro factor que deseamos enfatizar es la creación de escuelas profesionales de idiomas que tendrán como tarea enseñar los idiomas en otras esferas profesionales fuera de la enseñanza, ya que a menudo algunos alumnos se sienten desilusionados, incluso decepcionados después de su formación. Otros solicitan empleos en el ámbito de traducción-interpretación, pero no lo logran con éxito porque en Costa de Marfil ésta es aún una actividad poco conocida, por lo que resulta menos fructífera. En realidad, no se les ha formado bien, puesto que la formación universitaria es general y pedagógico-didáctica, es decir directamente vinculada a la enseñanza.

Por ende, diremos que es muy importante que el alumno sea consciente de las realidades de su formación universitaria en español para que no se desilusione una vez finalizada la formación. En cualquier caso, aprender y dominar un idioma extranjero en este mundo globalizado es una ventaja.



Referencias bibliográficas

AGUERRE, S. (2010). Centration sur l'apprentissage d'une langue étrangère : grammaire et représentations métalinguistiques, thèse doctorale, Université de Montaigne, Bordeaux III, 466p.

BOGNY, J. (2007). Le modèle chomskyen de la description linguistique : des principes et paramètres au programme minimaliste", in théories et modèles linguistique, p.18.

CHOMSKY, Noam. (1957). Syntactic Structures. Edition Gravenhage: Mouton & Co, p.116.

DELAFOSSÉ, Maurice. (1904). Vocabulaires comparatifs de plus de 60 langues ou dialectes parlés à la Côte d'Ivoire et dans les régions limitrophes. Paris, Ernest Leroux.

DJANDUE B.D. (2015). La interlengua en la acción pedagógica del profesor marfileño de ELE. Revista Electrónica del Lenguaje, n°2, p.6.

FORTIS, J.M. (2008). Le langage est-il un instinct ? Une critique d'un nativisme linguistique, De Chomsky à Pinker. HAL Id : halshs-01527764, [https :// halshs.archives-ouvertes.fr](https://halshs.archives-ouvertes.fr), p.68.

JANITZA Jean. (1990). Analyse raisonnée de trois concepts didactiques de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères. Nouveaux cahiers d'Allemand, Avril, 1989.

KOUAME, Y.F. (2018). Analyse des erreurs des étudiants du premier cycle universitaire apprenant l'espagnol : cas des étudiants de l'Université Félix Houphouët-Boigny. Thèse doctorale, Abidjan, 467p.

KRASHEN, Stephen (1981) Second Language Acquisition and Second Language Learning. Pergamon Press Inc., Oxford.

MATHEY M. et VERONIQUE D. (2004) Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives. Acquisition et interaction en langues étrangères, 21 : pp.203-223.

OMOEYE S. T. (2014). Interactionnisme médiatisé par l'internet et l'apprentissage du français, langue étrangère : l'exemple des exercices grammaticaux. Polac



Journal of English and French (POLACJELF), vol.1 n2. Nigeria Police Academy, Wuidil, Kano, pp.259-273.

PAVÓN ARCOS, E. M. (2009). Análisis de errores, contrastivo e interlengua en estudiantes brasileños de español como segunda lengua. Verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella. Tesis doctoral, Madrid, Universidad complutense de Madrid, p.374.

REZEAU, J. (2001). Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : le cas de l'apprentissage de l'anglais en histoire de l'art à l'université. Thèse doctorale, Université Victor Segalen Bordeaux II, p617.

SKINNER'S Burrhus Frédéric, (1957) Verbal Behavior. Psychology, cognition, operant conditioning, Opensource, p.600.

WATSON, John Boadus (1913). Psychology as the behaviorist views it. Psychological Review, 20, pp.158-177.



