

# LA SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN COSTA DE MARFIL. CONTEXTOS ESPECÍFICOS PARA LA ENSEÑANZA DE ELE

SALVADOR GREGORIO BENÍTEZ RODRÍGUEZ  
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA  
KOFFI HERVÉ KONAN  
UNIVERSIDAD DE GRANADA

## SALVADOR GREGORIO BENÍTEZ RODRÍGUEZ

Licenciado en Filología Hispánica por la ULPGC, masterado (MEELE) por la UIMP-IC y doctorando en la ULPGC, con varios artículos publicados fruto de su amplia experiencia docente y su incipiente labor investigadora en el español dialectal y en la enseñanza del español en África como miembro del grupo Investigaciones Filológicas en Canarias de la ULPGC.

## KOFFI HERVÉ KONAN

Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Abidján-Cocody (Costa de Marfil), doctorando en Didáctica del Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Granada y con amplia experiencia docente como profesor de español como lengua extranjera.

## RESUMEN

Costa de Marfil es en la actualidad el primer país del África subsahariana en lo que se refiere al número de alumnos de español, pues supera los 300.000. Los frutos de más de seis años de estudio son escasos pues los materiales están obsoletos, los docentes carecen de medios y están condicionados por unas directrices establecidas por el Ministerio de Educación. Urge, por tanto, un acercamiento institucional que facilite adecuar su rumbo.

## ABSTRACT

Côte d'Ivoire is currently the first sub-Saharan country as regards the number of people who are learning Spanish—with over 300.000 learners. The results obtained after 6 years of study are poor because the materials used are outdated, teachers have no resources and are limited by the directives established by the Spanish Ministry of Education. It is therefore urgent to operate an institutional approach allowing to adjust the direction toward which Spanish teaching in Côte d'Ivoire is heading.

Uno de los aspectos que más asombro puede causar a un hispanista sobre Costa de Marfil es la difusión que desde hace años existe del español y de las culturas hispanas e hispanoamericanas pues es, en primer lugar, el país del África no hispanohablante que cuenta con el mayor número de alumnos y, por tanto, de docentes de español; y, en segundo lugar, porque es la lengua extranjera más demandada después del inglés. Se trata de una educación controlada y dirigida, por un lado, por la Dirección General de Pedagogía, dependiente del Ministerio de la Educación Nacional y, por otro, por el Ministerio de la Enseñanza Superior que se imparte muchas veces en francés en clases atiborradas. De la Revolución Bolivariana, de los mayas, de los aztecas o de la Picaresca Española reciben mucha información a manos de un profesorado cada vez mejor formado, pero con medios y materiales escasos y quizá no los más adecuados. Es necesario, pues, trabajar duro pues aún

queda mucho por hacer si queremos que estos estudiantes se conviertan en verdaderos aprendientes.

## 1. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

En Costa de Marfil, el español no se da en la escuela primaria, sino fundamentalmente en la escuela secundaria y en la enseñanza superior, pues no existen centros de estudio o academias en las que, a título privado, se den clases de esta lengua. En la actualidad, existen algo más de 235.000 alumnos de español<sup>99</sup> repartidos entre estos dos niveles. La mayoría estudia en la escuela secundaria salvo los que corresponden a la enseñanza superior: en particular, en el curso 2007- 2008, contamos con 1.347<sup>100</sup> estudiantes en la Universidad de Cocody y 750 en la de Bouaké.

En lo que se refiere al número de docentes, en secundaria hay aproximadamente 1400. En cambio, entre la Universidad de Cocody y la Universidad de Bouaké suman 40 profesores de universidad y otros cinco ejercen en la sección de español de la Escuela Normal Superior.

### 1.1. EN SECUNDARIA

#### 1.1.1. La oferta y la demanda

En lo que se refiere a la enseñanza secundaria, se ha de partir del hecho de que el sistema de educación en Costa de Marfil, heredero del sistema francés de educación, establece en sus currículos que a partir de sexto debe haber una primera lengua extranjera obligatoria llamada (Lengua Viva 1)<sup>101</sup>, el inglés, y a partir de cuarto, una segunda lengua extranjera obligatoria (Lengua Viva 2) a elegir entre el español y el alemán en todas las escuelas secundarias, tanto públicas como privadas, que adoptan el currículo escolar nacional<sup>102</sup>. En la actualidad y de manera general los alumnos que

---

<sup>99</sup> Según los datos referidos a 2006 ofrecidos por el Instituto Cervantes, este país está muy por delante de Senegal, que cuenta con aproximadamente 100.000, y de Camerún, con 63.000, respectivamente en segunda y tercera posición.

<sup>100</sup> Además de estas cifras correspondientes a la sección de español del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de Cocody, hay que añadir unos mil estudiantes más de esta lengua, provenientes de los Departamentos Periféricos de otras licenciaturas como Filología Inglesa o Letras Modernas.

<sup>101</sup> Se prefiere el término "Lengua Viva" al de "Lengua Extranjera", si bien ambos términos remiten a lo mismo en nuestro contexto. La expresión "Lengua Viva" se refiere, en realidad, a todo idioma que se habla y escribe, por oposición a las lenguas muertas. Sin embargo, en los sistemas educativos de tipo francófono como el marfileño, se suele emplear el término "Lengua Viva" al hablar de "Lengua Extranjera". Así, en Costa de Marfil se llama al inglés LV1 (Lengua Viva Primera) y al español o alemán LV2 (Lengua Viva Segunda). El francés no es considerada allí como una lengua extranjera, sino que tiene el estatus de "Lengua Oficial".

<sup>102</sup> En el sistema de educación francés, los cursos que conforman la escuela secundaria se establecen de manera inversa a como se hace en España: se organizan en dos ciclos: el primero se compone de los cursos de 6º, seguido de 5º, 4º y 3º, y el segundo ciclo, de los niveles de 2º, 1º y terminal. Como se

eligen la opción de letras continúan con el español hasta terminal, esto es, durante cinco años, pero los que eligen la opción de ciencias lo hacen hasta tercero, es decir, durante sólo tres años.

Ahora bien, es posible que la situación cambie, pues son numerosas las voces que pugnan para que el Estado no establezca discriminación alguna entre la LV1 y las LV2. Uno de los logros, tras años de experimentación en algunas escuelas del país que arrojaron resultados muy positivos, es que a partir del curso 2009-2010 el español y el alemán también se enseñarán oficialmente desde 6º, esto es, se adelanta en dos años su enseñanza en todo el país, equiparándolos al inglés. Este avance otorgaría mucho más peso al español en cuanto al número de alumnos, pues para el año 2007, las fuentes del Ministerio de la Educación informaban de que solo el nivel de 6º suponía 165.464<sup>103</sup> alumnos en todo el país. Suponiendo que sólo la mitad de estos se matricule en español, se podría superar fácilmente los 300.000 estudiantes de esta lengua en el curso 2009-2010.

Oficialmente el alumno puede elegir la segunda lengua extranjera obligatoria que quiere estudiar, pero en la práctica no siempre sucede así, pues la organización docente del centro en cuestión es la que establece, dependiendo del número de profesores de una y otra lenguas, qué número de alumnos deben cursar español y cuántos, alemán, para evitar así la aglomeración en las clases de una lengua y la carencia de alumnos en la otra<sup>104</sup>. De ahí que en algunos centros del país a ciertos grupos les toque el español y a otros, el alemán. No obstante, existe la opción de cambiarse de grupo siempre que haya plazas en el grupo de la otra lengua o si el alumno interesado encuentra en el otro grupo a un alumno que esté interesado en hacerlo. No obstante, de cualquier manera, la demanda del español suele ser dos veces superior a la de alemán. Incluso, en su relación con el inglés muchos alumnos eligen como LV1<sup>105</sup> en el examen de *Baccalauréat*, esto es, el examen de acceso a la enseñanza superior, el español pues curricularmente se le ofrece tal posibilidad, dejando de este modo al inglés como LV2. Y muchos lo hacen porque consideran al español como una lengua más a su alcance por los numerosos rasgos comunes con el francés, lo cual hace pensar a muchos estudiantes que es una lengua fácil, en comparación con el inglés y el alemán. De hecho, este sentimiento se ve corroborado por varios estudios que ponen de realce la semejanza entre las dos lenguas. Así, Gordon, por ejemplo, citado por Cesar Antonio Molina (2005: 10), destaca que el porcentaje de similitud léxica del español con el francés lo sitúa en un nivel de un 75 por 100.

---

puede ver, si el primer ciclo consta de cuatro cursos, igual que la ESO en España, el segundo es un tanto diferente de la realidad castiza, ya que abarca tres cursos.

<sup>103</sup> Según rezan los datos suministrados por el Ministerio de la Educación Nacional.

<sup>104</sup> Se han dado casos en que casi todos los alumnos eligieron estudiar español, dejando al profesor de alemán no solo libre de carga docente, sino también frustrado.

<sup>105</sup> En el contexto del examen del *Baccalauréat*, el concepto de LV1 ya no remite a la primera lengua aprendida en la formación escolar, sino a la lengua que el alumno considera dominar más.

### 1. 1.2. Los materiales

Desde la introducción de la enseñanza del español en el sistema educativo marfileño, es decir, desde el periodo colonial, los manuales didácticos en uso siempre fueron de elaboración francesa hasta los años 90. Libros como *Tras el Pirineo*, *Por el mundo hispánico*, *Siglo XX, ¿Adónde?*, *¿Qué tal, Carmen?*, *Vida y diálogos de España*, *Lengua y vida*, *Pueblo I y II*, *Sol y sombra*, *Caminos del idioma I y II* y *Cambios* amueblaron el programa de los alumnos hasta hace muy pocos años. Todos, editados en Francia, venían con una metodología arcaica e impropia y una imagen desfasada y tópica de las realidades del mundo hispánico. Como se subrayó muy bien en el primer Congreso Hispano-Africano de Cultura, celebrado en Guinea Ecuatorial en 1985:

Los pocos manuales usados en los países africanos francófonos, ex colonias francesas, son los que se utilizan en Francia; la imagen que ofrecen de España es totalmente cargada de anacronismos y cargada de tópicos (toros y panderetas...). Sabido es que nuestros vecinos del norte no están por fomentar una visión real y actualizada de unos competidores en el continente africano<sup>106</sup>.

A través de estos manuales, la metodología más usada ha sido el método de gramática-traducción, excepto en unos años de la década de los 70, cuando el manual *Vida y diálogos de España* se usó en algunos institutos con la metodología audiolingual. Esta, basada en las teorías estructuralistas y constructivistas, exigía el empleo de diapositivas, imágenes fijas y toda una batería de textos estructurales, lo cual requería de demasiados medios financieros y materiales con los que no se contaba. Además, si la metodología estaba concebida y prevista para aulas de 20 a 25 alumnos como máximo, los profesores se veían limitados al encontrarse siempre con clases atiborradas, que rondaban los 50 o 60 alumnos. Por todo ello, el método audiolingual no pudo perdurar.

La que sí tuvo vigencia fue, entonces, el método de gramática-traducción (o tradicional). Así, como se sabe, el maestro siempre era el único centro de decisión mientras que el alumno se contentaba con asimilar o memorizar las reglas gramaticales que se le “suministraban”. Luego, además de que se ponía énfasis en la corrección gramatical, la lectura y la escritura en detrimento de la eficacia comunicativa, el francés siempre tenía que constituir el sistema de referencia en la adquisición del español. Por todo ello, los dirigentes pedagógicos decidieron adoptar un nuevo método a partir de finales de los 90. En efecto, sucede igual que en otros países como Marruecos, cuya situación nos fue relatada por Zineb Benyaya en estas palabras: (2007: 171),

“La enseñanza del español no debe pasar por la relación con el francés. Es peligroso acostumbrar a los alumnos a traducir al francés en lugar de aprender a pensar únicamente en la lengua extranjera”

---

CARRERA, Francisco (1985): “El español en el África Negra”, *Mundo Negro*, n-um. 279, 1985, p. 42.

Actualmente, el manual que se utiliza en todos los centros, ya sean públicos o privados, siempre que adopten el currículo marfileño, es el libro *Horizontes*. No obstante, en ciertos centros privados "internacionales", que adoptan el sistema francés actual, se pueden manejar otro tipo de manual. Así, se pueden encontrar libros como *Nuevo Encuentro*, *Ritmos*, *Gran Vía* y *Continents*, todos de editoriales francesas.

El libro *Horizontes* es un manual establecido y elaborado por el Ministerio de Educación, aunque los autores no figuran expresamente. Existe un manual para cada curso, es decir, uno para "quatrième", otro para "troisième", otro para "seconde", otro para "première" y uno último para "terminal", manuales bilingües que van abandonando el francés como lengua vehículo en las explicaciones, en las instrucciones y en la dirección de las tareas a favor del español según se sube de nivel. Estos manuales se han de seguir a raja tabla, lo cual condiciona al profesor, a quien se le marcan las direcciones en cuanto al uso de materiales, al método y al esquema de clase. Y de ello dan fe las inspecciones de las que suelen ser objeto.

Según reza la introducción de *Horizontes*, en este manual se sigue el método gramatical y comunicativo que opera, de manera general, de la siguiente forma: cada unidad viene encabezada por un texto sobre el que se le hacen al alumno diferentes preguntas de comprensión escrita y en el que se trabaja un aspecto gramatical concreto, que luego ha de poner en práctica en pareja y finalmente en grupos. Es decir, se atienden superficialmente algunas de las competencias comunicativas lingüísticas, como son las de comprensión y expresión, mientras que otras, como las de interacción y mediación y las que conciernen a la pragmática y a la sociolingüística no son atendidas (MCER 2002: 99). Además, el contenido cultural o bien está desfasado, o bien se basa en los tópicos o, incluso, es adaptado a la realidad africana para de esta manera facilitar el aprendizaje de la lengua, a pesar de que, por otro lado, no parezca del todo recomendable separar la lengua de la cultura pues no son éstas dos realidades autónomas y, por ende, deslindables. No obstante, siempre se le da al profesor a posibilidad de abrir un paréntesis para aludir a la cultura hispánica, y enseñarles a los discentes cuáles son las similitudes y las diferencias con la autóctona.

De manera general, cada alumno debe tener su libro pues, si carece de medios para comprarlo nuevo, puede adquirirlo de segunda mano, pues existe un importante mercado de venta de libros de segunda mano, en particular, para los alumnos de la enseñanza secundaria.

### 1. 1. 3. La gestión del aula

Nos preocupan fundamentalmente qué tipo de comunicación se da entre el profesor y el alumno, la gestión del tiempo, del turno de palabra, de la interacción y de la mediación, etc. De entrada, observamos, en lo que se refiere al papel del profesor, que este es muy respetado pues representa no solo la autoridad, sino también el modelo lingüístico de referencia. Se mantiene generalmente en una posición de

autoridad sobre la tarima, manteniendo una cierta distancia con el alumno, si bien algunos intentan el acercamiento bajándose de ella y acercándose al discente.

Con respecto a la gestión del tiempo en el aula, las clases, de manera general, se llevan a cabo siguiendo unos pasos bien establecidos por la Coordinación Pedagógica: en primer lugar, el profesor introduce al alumno en el tema leyendo el texto que encabeza cada una de las unidades didácticas mientras los alumnos permanecen con el libro cerrado; posteriormente se abre el libro y se lee el texto que ya ha sido escuchado. De esta segunda lectura se anotan en la pizarra los aspectos gramaticales, los léxicos y las respuestas a las preguntas que a continuación el alumno ha de ir dando o lo relativo a las actividades que se proponen para trabajar el contenido gramatical que se pretende que se aprendan con dicha unidad.

Como se ha visto y en lo que se refiere a la organización del alumnado, en un primer momento se trabaja de manera individual; luego, por parejas; y, finalmente, se forman grupos.

Los recursos didácticos en el aula son mínimos: el profesor, los alumnos, el libro y una pizarra, dividida en partes: una destinada al contenido gramatical que se está trabajando, otra para expresiones difíciles que aparecen en el texto o para escribir las respuestas de los alumnos o las ideas generales del texto; y una tercera, para el vocabulario. Para diferenciar unos contenidos de otros, el profesor se sirve de tizas o de rotuladores de diferentes colores.

En lo que se refiere a la dinámica de la clase el alumno no tiene muchas oportunidades de participar pues, aunque se le pide al profesor que haga un esfuerzo para integrarlos a todos, el número de alumnos puede ser la causa de que no se logre. De manera general funciona de la siguiente manera: el profesor formula una pregunta, algunos alumnos levantan la mano y se le demanda la respuesta a uno de ellos y, en el caso de que la respuesta no sea la adecuada, se le pregunta a otro de los voluntarios, pero no siempre al que intenta mantenerse ausente de la clase. Por otro lado, cuando forma parejas lo hace con el compañero de al lado, sin tener en cuenta de qué tipo de alumnos se trata: si se trata de dos alumnos introvertidos o extrovertidos, si se trata de dos alumnos pasivos o de dos alumnos activos. Y lo mismo sucede al organizar los grupos.

Atendiendo a la gestión del error, de manera general, corrige al alumno si su respuesta no ha sido del todo correcta, provocando en ocasiones que el alumno se retrotraiga en las futuras intervenciones, en vez de facilitarle a este que se dé cuenta de cuál ha sido su error y de que él mismo lo pueda corregir, de hacerlo responsable de su propio aprendizaje. Pero es que el profesor no siempre es consciente de que el alumno lo haya cometido.

#### 1. 1. 4. Cualificación del profesor de secundaria

Es evidente que hacerse profesor de español en el África no hispanohablante no es una tarea fácil por varios motivos que podrán imaginar: en primer lugar, porque son muy pocas las oportunidades que se tienen para hablar español en Costa de Marfil y para acercarse a las variables culturales de los territorios en los que se habla español y a su contemporaneidad. En este sentido, es verdad que la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), mantiene de manera más o menos constante a un lector de español en la principal universidad, la Universidad de Cocody-Abidján, en esta misma ciudad, la capital administrativa del país<sup>107</sup>. En segundo lugar, porque son pocos los profesores de español que han tenido la suerte de conseguir una beca para ir a España a actualizar su español, aunque sólo sea durante un mes. Algunos pocos, conscientes de tal necesidad y motivados por mejorar su cualificación, intentan buscar los medios a través de la red para acercarse al español, escuchando telediarios, viendo películas, bajándose música, etc.

## 1.2. LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Atendiendo a la oferta pública de enseñanza de español, existe el Departamento de Español en la Universidad de Cocody-Abidjan desde 1969, aunque actualmente se le conoce como el Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos, pues en él se imparte tanto el español como el portugués. Además de en este departamento, se imparte el español como asignatura para las clases periféricas en los departamentos de Geografía, de Historia, Filología Inglesa, Letras Modernas, etc. de esta misma Universidad y en la Escuela Normal Superior, esto es, la escuela de formación del profesorado. Por otro lado, también se enseña español en la Universidad de Bouaké durante cuatro años.

La oferta en los centros privados es, por el contrario, muy limitada: se imparte el español, a una escala menor en centros de enseñanza superior entre los que el más representativo es la Universidad del Atlántico. En estos centros, los estudiantes de las carreras como las de turismo, hostelería o comercio internacional tienen el español en sus programas<sup>108</sup>.

De manera general, sólo algunas de las clases de español se dan en esta lengua, pues para los profesores es más fácil explicar en la lengua oficial, esto es, en francés. En este sentido, en la última reunión que hubo entre los alumnos y los profesores del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de Cocody-Abidjan, en el mes de abril de 2009, los alumnos reclamaron un mayor uso del español en las clases de esta lengua, lo cual pone de manifiesto su interés por aprenderla bien. Incluso, asistimos a la lectura de tesina de licenciatura de un alumno de español en dicha universidad que la hizo en francés a pesar de que la memoria en

---

<sup>107</sup> En el año 1995 había tres lectores de español en la Universidad de Cocody-Abidján (Quiñones 1995: 313), pero actualmente sólo hay uno.

<sup>108</sup> Otros centros como INSTEC, Académie de Gestion Hôtelière, ESTH (Ecole Supérieure du Tourisme et de l'Hôtellerie), etc. suelen realizar una labor de enseñanza muy apreciable del español.

sí estaba escrita en español, de que trataba el tema de la realidad plurilingüe en España en relación con la de Costa de Marfil y de que la obtención del título de licenciado correspondía a la especialización en filología hispánica. Está claro que, en este sentido, hay mucho que hacer para mejorar la enseñanza y el aprendizaje del español desde la Universidad.

Hay que tener en cuenta, a este respecto, que solo en los últimos años existen profesores de español que han elaborado sus tesis doctorales en universidades españolas porque, por un lado, antiguamente contaba con mayor prestigio desarrollar la tesis doctoral en una universidad francesa, lo que no facilitaba la adquisición de la lengua sobre la que se doctoraba y, por otro, porque la solidez de las relaciones entre Francia, antiguo colonizador, y Costa de Marfil brindaba más oportunidades para realizar la tesis doctoral en Francia que en España y, por el contrario, la colaboración hispano-marfileña en el ámbito cultural fue muy tardía. Cabe recordar, en este sentido, que el Centro Cultural de la Embajada de España en Costa de Marfil se fundó en 1985, mientras que, por ejemplo, el Goethe Institute estaba implantado desde los años 70 para promover el alemán.

### 1.3. LA OTRA OFERTA

En Abidján actualmente no queda ninguna academia privada en la que se enseñe español, aunque en su momento sí las hubo. Existen, no obstante, algunos profesores de español de secundaria y de las universidades que ofrecen clases particulares de español.

En el aula del Instituto Cervantes (IC) de la Embajada de España en Costa de Marfil, se impartían clases de español. Pero desde el año académico 1993-1994 no se ofrecen clases en este centro al ser las matrículas insuficientes para cubrir los gastos de contratación del profesorado, reduciéndose a un simple centro de recursos<sup>109</sup>. Los que antes trabajaban allí hoy imparten el mismo tipo de clases en un Colegio Internacional de Abidján<sup>110</sup>.

## 2. PUBLICACIONES DE ESPAÑOL

En lo que se refiere a la oferta de publicaciones de español, sólo existen algunos cursos como el *Perfectionnement de l'espagnol* que se basa en el *Méthode Assimil* y *L'espagnol facile*, de la editorial Larousse. Existen algunos libros de gramática como *Verbes espagnols*, de la editorial Harrap's, *Grammaire espagnole pour tous* de la colección *Langues pour tous* y algunos libros de lenguajes específicos como

---

<sup>109</sup> De 1991 a 1998 hubo un aula del Instituto Cervantes en la ciudad de Abidján.

<sup>110</sup> QUIÑONES CALONGE, María Jesús (1995): "El español en la Universidad Nacional de Abidján, Costa de Marfil", ASELE, Actas VI, IC, Madrid.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/06/06\\_0312.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0312.pdf)

*Vocabulaire de l'espagnol commercial, L'espagnol au téléphone, L'espagnol en réunion* de la colección *Langues pour tous* y *L'espagnol au bureau* de la editorial *Harrap's* y para viajes, *L'espagnol pour mieux voyager en Amérique Latine*. Además, existen algunos pocos diccionarios de bolsillo de la editorial *Larousse* y de *Harrap's*<sup>111</sup>. Los demás materiales son los que corresponden a la enseñanza secundaria que ya han sido mencionados.

Como se puede ver, todos estos documentos son de publicación extranjera, de editoriales francesas, que son las que tienen el monopolio en el campo de la enseñanza de la lengua de Cervantes. Quizá las editoriales españolas desconocen el grado de demanda de español en el África Subsahariana o quizá no sea fácil entrar en este mercado, pero lo que queda de manifiesto es que se echan de menos publicaciones de español o, al menos, en español.

### 3. EL PAPEL DE ESPAÑA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

A pesar de que Costa de Marfil es el país del África Subsahariana no hispanohablante que cuenta con el mayor número de alumnos de español, la implicación de España es mínima. Es verdad que hubo durante unos años un aula del Instituto Cervantes en la ciudad de Abidján, pero en la actualidad ya no existe: solo queda su pequeña biblioteca (con 7.500 volúmenes en 2007) y que ahora constituye el Centro Cultural de la Embajada de España en Abidján. En la actualidad se ofrece un ciclo de cine español, con proyección de una película los miércoles. Además, en este centro se celebran los exámenes del DELE del Instituto Cervantes, pero cada vez se presentan menos alumnos pues el precio ha sufrido un importante incremento, lo que no favorece la motivación y la consiguiente preparación del estudiante de español para obtener la certificación oportuna. Pero no se celebran otros actos o eventos que sirvan para promocionar y difundir la enseñanza y las culturas del español, como sí se hacía al principio de la década de los 90 (Quiñones 1995: 314-315).

Por otro lado, la Agencia Española para la Cooperación Internacional para el Desarrollo ofrece diversos tipos de becas para la formación de profesorado de español en España, pero en un número cada vez más reducido.

Sin embargo, el esfuerzo, las iniciativas y la implicación en la enseñanza del español no son suficientes: no se puede perder de vista a la lengua que compite con el español, el alemán. En este sentido, es importante el papel de la Embajada de Alemania en lo que se refiere a la difusión de su lengua y su cultura, pues no solo cuenta con una sede del Instituto Goethe, sino que además organiza numerosos eventos para lograr aumentar el número de alumnos de alemán<sup>112</sup>, lo cual viene

---

<sup>111</sup> Estas son las publicaciones de español que se ofrecen en la central de la *Librairie de France*, que es la que mejor surtida está en la ciudad de Abidján.

<sup>112</sup> Es importante tener en cuenta que la manera de asegurarse la asistencia de marfileños a un acto público es ofreciendo un aperitivo o regalando desde un pin a una camiseta.

aumentando cada vez más su interés por esta lengua, augurando un grado de rivalidad importante en el futuro si del lado español no se intenta remediar la situación.

#### 4. ASOCIACIONES DE PROFESORES DE ESPAÑOL

En la actualidad existe en Costa de Marfil una asociación de profesores de español de secundaria que se conoce por la AIPES, esto es, *Asociación Ivoriana de Profesores de Español de Secundaria*. Creada en 1998, esta organización pretende colaborar en la difusión de la lengua española y en una aplicación más eficiente de los nuevos métodos pedagógicos. Dispone de una Revista denominada *Hispania*, publicada trimestralmente, que constituye una tribuna de expresión libre abierta a todos los profesores de secundaria y amigos del español.

#### 5. CONCLUSIONES

Es verdad que el español es, desde hace años, una lengua estudiada en Costa de Marfil por muchísimos alumnos y por la que muestran más interés los de secundaria como LV2 frente al alemán por las razones ya aducidas. Pero, en cualquier caso, los frutos que se obtienen no son los esperables, pues algo falla en el camino. Se hace imprescindible, en este sentido, hacer una seria reflexión sobre el estado de la cuestión que presentamos en estas páginas para aunar esfuerzos y lograr que esta empresa salga victoriosa.

En primer lugar, se debe proceder a hacer un estudio del perfil del alumno marfileño como aprendiente de lenguas y, en particular, del español para que el docente pueda contar con una herramienta para reenfocar la enseñanza-aprendizaje de esta lengua en la elección de los métodos y de los materiales que mejor se adecuen a su perfil, que mejor respondan a sus inquietudes y que con más facilidad logren su motivación, sin tener que ajustarse constantemente a los que se establecen en el manual de uso.

En segundo lugar, está claro, además, que debemos mejorar la formación de los profesores en dos aspectos: en sus competencias como hablantes de español y en sus competencias como docentes. Con respecto a lo primero, es evidente que no todos pueden viajar a España y pasar largas temporadas para mejorar su dominio de esta lengua, pero sí pueden dedicar parte de su poco tiempo libre al acercamiento al español actual a través de Internet y hacer inmersiones lingüísticas a través de reuniones, tertulias o sesiones de español organizadas bien por los departamentos de español de las diferentes universidades, bien por la Asociación de Profesores de Español de Secundaria, bien organizadas por la Embajada de España, quien debe prestar más apoyo a la difusión de la lengua y de las culturas hispánicas, ofreciendo, por ejemplo, cursos gratuitos de reciclaje para los docentes.

Por otro lado, en las universidades se debería exigir que todas las clases de español se impartan en español, que los alumnos en el aula solo hablen en español y que la elaboración de todos tipos de trabajos sobre esta materia se hagan en español y se expongan o se defiendan en la misma lengua.

En cuanto a lo segundo, se debe mejorar la preparación del docente que se forma en la Escuela Normal Superior en el desarrollo de sus competencias como profesor de ELE y de las estrategias que persigan la integración de todos los alumnos en el aula, su implicación y su participación en el proceso de la enseñanza-aprendizaje<sup>113</sup>. Además, se le debe adiestrar en el uso de herramientas para la clase de ELE, en la creación o en la adquisición a través de la red de materiales que sean adecuados al tipo de alumno, al contenido que se quiere trabajar y que sean un fiel reflejo de las culturas hispanas contemporáneas. Sería interesante, en este sentido, poder contar con medios para la incorporación de lo audiovisual en la clase de LV2, así como es la música pues, como sucede en la mayoría de África, ella en estas tierras es consustancial a la vida, es la compañera incansable del día a día. O, incluso, utilizar algunas de las telenovelas de mayor audiencia, que son de producción sudamericana, como *Doña Bella*, *Rubí*, *Rosa Salvaje*, etc., dobladas al francés, pero cuyas canciones, que son cantadas en español, están siendo muy bien recibidas por el público.

Es necesario, por tanto, que quienes lleven las riendas de la enseñanza del español en Costa de Marfil, comiencen por estudiar la realidad para así adaptar la enseñanza de esta lengua y de sus culturas al perfil de los alumnos, a sus capacidades, a sus motivaciones y a sus habilidades. A partir de estos resultados y con la participación de los profesores que llevan años trabajando en el aula, elaborar un manual moderno, eficaz, operativo y motivador, un manual que permita al docente adaptar las actividades adecuadas a su grupo de alumnos y que facilite el fin último, que es la adquisición de una lengua. Pero para ello hacen falta más medios en el aula, cursos de reciclaje para el profesorado Y, finalmente, una mayor implicación de España y de los demás países hispanohablantes en la difusión de su lengua y de sus realidades culturales. Nos toca a nosotros despejar el terreno, limpiarlo de malezas y abonarlo para que el español que rebrote en un futuro próximo lo haga con fuerza.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENYAYA, Zineb (2007): "La enseñanza del español en Marruecos: del pasado al presente", en *Porta Linguarum*, 7, pp. 167- 180.

CARRERA, Francisco (1985): "El español en el África Negra", en *Mundo Negro*, 279, pp. 41-44.

---

<sup>113</sup> La situación de los profesores de las escuelas privadas es mucho más preocupante, pues se incorporan directamente desde la Universidad sin recibir ninguna formación previa en didáctica de lenguas.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, Madrid

GORDON, R. G., Jr. (ed.) (2005). *Ethnologue: Languages of the World*, (15ª Ed.). Dallas: SIL International, in MOLINA, César Antonio (2007): "El español entre 6.900 lenguas vivas", *Revista de Occidente*, 311, pp. 5-22.

GODÍNEZ GONZÁLEZ, Fátima; MARTÍNEZ HERNANDO, Marta y RODRÍGUEZ DOPICO, César (2006) "El español en Camerún" en *Enciclopedia del español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, pp.63-69.

[http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_06.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_06.pdf)

LÓPEZ BENITO, Marina y GARCÍA MORAL, Carolina (2006): "El español en Senegal, Costa de Marfil, Burkina Faso, Cabo Verde y Gambia", *Enciclopedia del español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, pp.57- 62.

QUIÑONES CALONGE, María Jesús (1995): "El español en la Universidad Nacional de Abidján, Costa de Marfil", ASELE. Actas VI, pp.313-316.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/06/06\\_0312.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0312.pdf)