

**ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN COSTA DE MARFIL: UNA
REFLEXIÓN SOBRE LAS PRIMERAS LECCIONES EN EL CURSO INICIAL**

DR. DJANDUE Bi Drombé

Abril de 2012

CITAR COMO:

DJANDUE, Bi Drombé (2012). *Enseñanza-aprendizaje del español en Costa de marfil: una reflexión sobre las primeras lecciones en el curso inicial*. Inédito: www.djandue.com

A l@s amig@s de la promoción 2005-2007 de la Escuela Normal Superior (ENS) de Abidján, por cuanto disfrutamos y compartimos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1: SITUACION ACTUAL DEL ESPAÑOL EN COSTA DE MARFIL	10
1.1. Cifras que hablan	11
1.2. Evolución de la enseñanza y aprendizaje del español en Costa de Marfil	14
1.2.1. Los libros de texto utilizados	14
1.2.2. La metodología aplicada	15
1.2.3. El curso inicial de aprendizaje	16
CAPÍTULO 2: EL CURSO INICIAL DE E/LE	18
2.1. ¡Lo que nos gusta!	18
2.2. Ser profesor en el curso inicial de E/LE	19
2.3. El primer día de clase	21
CAPÍTULO 3: LAS PRIMERAS CLASES EN EL CURSO INICIAL DE E/LE	25
3.1. De la elección de las primeras lecciones	25
3.2. De la programación de las primeras lecciones	27
3.3. El uso de soportes didácticos	30
3.4. Análisis de las primeras clases en el orden de impartición propuesto	34
CONCLUSIÓN	41
BIBLIOGRAFÍA	42

INTRODUCCIÓN

Las primeras lecciones son un bloque de contenidos que imparte el profesor en el curso inicial de E/LE antes de comenzar a usar el libro de texto, porque éste viene sin. Aunque existe en Costa de Marfil un consenso tácito sobre los elementos integrantes de esta parte del currículo, su elección/selección está totalmente dejada a la discreción de cada docente y casi no existen centros en que la tarea se lleve a cabo en equipo. De este modo, la calidad y la cantidad del contenido difieren no solo de un centro a otro, sino también, en un mismo centro, de un profesor a otro y de un grupo de alumnos a otro.

Pero más allá de la forma, va muy ligada a la cuestión de las primeras lecciones la del uso de la lengua meta en el aula como herramienta de especial importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. El uso de la lengua meta en el aula es una de las realidades más representativa de la buena práctica en la enseñanza de lenguas extranjeras (García Mata, 2008, p.109). Para Nussbaum (1991), la observación sistemática de clases de lengua extranjera, sobre todo en niveles de aprendices principiantes, muestra que la lengua materna se usa sobre todo como vehículo de regulación de la enseñanza-aprendizaje y de las relaciones afectivas y que, por ello, ocupa un espacio cualitativo y, a veces, cuantitativo superior al de la lengua extranjera.

En el curso inicial de aprendizaje, la escasa dotación lingüística del alumnado le dificulta mucho la tarea al profesorado en esta materia, y, de los contenidos más complicados de explicar en la lengua objeto, la gramática suele ocupar el primer puesto con los elementos de la cultura meta, tal como lo ha confirmado una encuesta a 98 profesores marfileños de E/LE realizada en 2010 y 2011 (Djandué, 2012b). Y como punto de gramática expresamente mentado, la acentuación. Estos resultados coinciden además con las conclusiones a las que llegaron Suby y Asención-Delany en un estudio realizado en 2009: “parece que las situaciones en que se usan menos español es la explicación de gramática y vocabulario”, porque la explicación gramatical resulta ser más abstracta y de mayor complejidad que hacer preguntas de comprensión; donde se observó un uso de un 85% de las unidades de discursos registradas en E/LE.

Una experiencia docente breve (2007-09), pero intensa de cara al trato con alumnos principiantes absolutos, nos ha convencido de que parte de la solución al problema de la explicación gramatical en general y de la acentuación en concreto se encuentra en la elección y la programación de las primeras lecciones, y es ello lo que motiva principalmente la

decisión nuestra de escribir y compartir sobre el tema. Pero, antes de ir más lejos, exponemos a continuación los resultados de otra encuesta realizada en 2009 a través del correo electrónico sobre la cuestión de las primeras lecciones. Son las respuestas de 14 profesores de español a la pregunta ¿qué lecciones imparte usted en el primer curso de E/LE antes de comenzar a usar el libro de texto y en qué orden?:

PROFESORES DE CENTROS PRIVADOS

1	La pronunciación
2	Los saludos
3	Los días de la semana
4	Los meses del año
5	El alfabeto
6	La acentuación
7	Los interrogativos
8	La formación del plural
9	Los números

Profesor n°1

1	El alfabeto
2	La pronunciación
3	La acentuación
4	Los días de la semana
5	Los números
6	La fecha
7	El presente de indicativo
8	Ser, estar y llamarse
9	El género y el número
10	Los interrogativos

Profesor n°2

1	La pronunciación
2	La formación del plural
3	Los saludos
4	Los meses del año
5	La acentuación
6	Los interrogativos

7	El alfabeto
8	Los días de la semana
9	Los números de 0 a 31

Profesor n°3

1	El saludo y la presentación
2	El español en el mundo
3	El alfabeto
4	La pronunciación
5	La fecha (la numeración, los días de la semana, los meses del año)
6	La acentuación
7	La explicación del esquema de clase

Profesor n°4

1	La presentación (saludos)
2	La fecha (la numeración)
3	Los pronombres personales
4	La designación
5	Ser y estar
6	El mundo hispano

Profesor n°5

1	Presentación del mundo hispánico (a-geografía y vida política de España; b- los países hispanohablantes)
2	El alfabeto y la pronunciación
3	La acentuación y la conjugación de llamarse
4	La expresión de la fecha (los días de la semana, los meses del año, los adjetivos numerales)
5	El numero del nombre y los artículos
6	La formación del plural
7	Las palabras interrogativas
8	Estudio de unos verbos corrientes en presente de indicativo (ser, estar, tener, etc.)
9	Estudio del esquema de estudio de textos

Profesor n°6

PROFESORES DE CENTROS PÚBLICOS

1	El alfabeto
2	La pronunciación
3	La historia de España

Profesor nº7

1	El alfabeto español
2	El saludo
3	El acento tónico
4	Los nombres numerales
5	La presentación
6	El estudio de los textos

Profesor nº8

1	El alfabeto
2	¿Cómo leer las palabras?
3	El singular, el plural de las palabras, los artículos
4	Llamarse, ser, estar
5	¿Cómo saludar? Por la mañana, por la tarde, por la noche
6	Los días de la semana, los meses del año
7	La numeración

Profesor nº9

1	Repasos generales
2	Repasos de la conjugación
3	Repasos del alfabeto
4	Los días, los meses
5	La acentuación
6	Los números

Profesor nº10

1	Saludo a alguien
2	Me presento (tipos de frases)
3	Pregunto
4	Doy respuesta a una pregunta
5	Descubro mi entorno familiar

6	La numeración
---	---------------

Profesor n°11

1	el alfabeto
2	Los meses
3	la pronunciación
4	Los interrogativos
5	La acentuación
6	El saludo
7	Llamarse
8	Los días

Profesor n°12

1	el alfabeto
---	-------------

Profesor n°13

1	El alfabeto
2	La pronunciación
3	Los días de la semana
4	Los números de 0 hasta 31
5	La fecha
6	El mundo hispano
7	El presente de indicativo de los verbos ser, estar, llamarse
8	El género, la formación del plural
9	Los interrogativos
10	Texto 1
11	Los artículos definidos e indefinidos

Profesor n°14

Las primeras lecciones no suelen beneficiarse de una atención especial durante la formación inicial del profesorado. Como antiguo alumno de la Escuela Normal Superior (ENS), nos pudimos percatar de que no se propone nada formal sobre la cuestión. La única referencia importante a las primeras lecciones se limita a los testimonios de alumnos profesionales que vienen a explicar a los más jóvenes su experiencia en la materia. Lo que proponemos aquí es, más que una simple revisión, una más honda reflexión sobre los contenidos impartidos a nuestros alumnos noveles en las primeras semanas de clase.

Así que este documento se dirige principalmente a los profesores principiantes de E/LE. Se ha concebido pensando en ellos y en aquellos que se encuentran en la etapa de la formación inicial. También puede ser de gran utilidad a los estudiantes de español de nuestras universidades públicas contratados en los numerosos centros privados de la enseñanza media para dar clases de español, sin más formación que la académica y la propia experiencia de un aprendizaje del E/LE en el mismo contexto formal y artificial. Finalmente, pueden beneficiarse de las reflexiones compartidas en el presente documento los formadores del profesorado marfileño de E/LE, así como personas o instituciones nacionales o internacionales interesadas en la enseñanza y el aprendizaje del español en Costa de Marfil.

Luego de aclarar la finalidad de este escrito, proponemos un recorrido en tres apartados: en el primer capítulo se echa un vistazo sobre la situación actual del E/LE en Costa de Marfil, la fuerza que tiene en nuestro sistema educativo, la evolución de su aprendizaje en la enseñanza secundaria, las esperanzas y los retos de hoy; en el segundo capítulo nos detenemos sobre el curso inicial de E/LE para, entre otras cosas, subrayar la responsabilidad del docente en este nivel de aprendizaje, así como la transcendencia del primer día de clase; el tercer y último capítulo se construye sobre el uso de la lengua meta como telón de fondo para tratar de la selección y la programación de las primeras lecciones.

CAPÍTULO 1: SITUACION ACTUAL DEL ESPAÑOL EN COSTA DE MARFIL

Aparte de Guinea Ecuatorial, esta isla de hispanidad “perdida” en medio de mares francófonos (Piedrafita, 2009) del África subsahariana, la situación del español en todos los países africanos es de lengua extranjera, con fortunas diversas de un país a otro. Al hablar de lengua extranjera, aclara Juan (2008) (citando a Baker, 2006), se hace referencia a contextos de aprendizaje en los que la lengua meta no cuenta con una presencia destacada en el entorno del aprendiz, que encuentra escasas ocasiones de utilizarla o estar expuesto a ella fuera del ámbito escolar. Su enseñanza como una asignatura más del currículo, mientras que el resto de asignaturas se imparten utilizando la L1 como lengua vehicular, se encuentra entre las denominadas formas ‘débiles’ de educación bilingüe.

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

Al igual que en todos los países francófonos del África subsahariana, fue el colonizador galo quien, en 1947, introdujo el español en la enseñanza media de Costa de Marfil al trasladar a sus antiguas colonias su mismo sistema educativo y, si hasta hoy se sigue enseñando y aprendiendo, es porque además de apreciarse, ha terminado, con el transcurso de los años, por imponerse también como factor de inserción social para varias personas y sus familias. Desde su introducción el español convive en el sistema escolar de Costa de Marfil con otras dos lenguas extranjeras: el inglés como asignatura obligatoria y primera lengua viva (LV1) para todos los alumnos marfileños y el alemán que compite con el español como segunda lengua viva (LV2).

La enseñanza del español, gestionada hoy por los nacionales, descansa sobre un cuerpo profesoral esencialmente no nativo. Los profesores de español, formados in situ, vienen directamente de las universidades públicas para ejercer en los numerosos centros

privados del país o transitan por la Escuela Normal Superior (ENS) de Abidján para beneficiarse de una formación pedagógica e impartir clases en los centros públicos como funcionarios del Estado. Otro grupo de docentes presente en el sector público se compone de estudiantes que, a raíz de una oposición organizada por la misma Función Pública, ha recibido una formación pedagógica intensiva para enseñar español. Hoy por hoy, la enseñanza del E/LE en Costa de Marfil está marcada por: una posición hegemónica del libro de texto en lo que a los materiales didácticos se refiere; condiciones materiales y morales de trabajo contaminadas por la corrupción y dificultadas por la antigüedad y la escasez de las infraestructuras y por los efectivos pletóricos (de 50 en adelante); una formación continua deficiente al nivel del profesorado en activo; y la desmotivación docente debido a la carestía de la vida y a cierto desprestigio de la profesión docente en los últimos años; etc. (Djandué 2012b)

1.1. Cifras que hablan

Si, como lo cree Alonso de los Ríos (2008), “el español o castellano aparece como el gran vencedor de la llamada guerra de los idiomas” (p.61), existe en África un frente no menos importante que otros y cuyo corazón se encuentra en Costa de Marfil, ubicada en la parte occidental del continente. El país se sitúa en el sexto lugar en el ranking mundial de los países interesados por el estudio del E/LE después de Estados Unidos (6.000.000), Francia (2.109.609), Brasil (1.000.000), Alemania (453.252) e Italia (301.976) (Instituto Cervantes, 2006-07). Según Molina (2007), antiguo director del Instituto Cervantes, “el total de países en los que se estudia español llega a 86, si bien el cómputo global del número de países sometidos a estudio ha llegado a 91 y, tras un exhaustivo recuento, puede afirmarse que en la actualidad unos 14 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera en el mundo” (p. 17).

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

La expansión del español en África vive un momento crucial. Más de medio millón de africanos estudian español como lengua extranjera a lo largo y ancho del continente, en más de una quincena de países, desde el extremo norte hasta Sudáfrica, y en lugares tan remotos y en apariencia ajena a nuestra cultura como Tanzania o Burkina Faso. Destaca la continuada presencia de los estudios de español en países como Marruecos (con más de 58.000 estudiantes) y Camerún (con más de 63.000). También sorprenden cifras como las del número de estudiantes en Madagascar (8.200) y Kenia (más de 1.100), si bien los datos más impresionantes los encontramos en

Senegal y Costa de Marfil con más de 100.000 y 235.000 estudiantes de español respectivamente. Solo estos dos países acaparan más del 66% de la demanda de español en todo el continente africano, lo cual no deja de resultar insólito si consideramos las precarias condiciones socioeconómicas de ambos, con poblaciones de 11 y 18 millones de habitantes respectivamente y tasas de analfabetismo en torno al 50%. (p.18)

Con esta cifra Costa de Marfil es también el país que alberga el mayor número de aprendientes de E/LE en el continente negro. Los más de 235.000 estudiantes de español se reparten desigualmente entre la enseñanza secundaria, que absorbe el grueso del efectivo, y unos 5.000 en la enseñanza superior. Un estudio realizado por López y García (2007), dos lectoras españolas en Senegal, sobre la situación del E/LE en cinco países del África occidental ha revelado, en efecto, que el 74% de los alumnos de secundaria en Costa de Marfil eligen el español en vez del alemán como segundo idioma después del inglés, esto es, más de 230.000 alumnos.

Si parece evidente que para adolescentes francófonos la lengua de Goethe puede difícilmente ser una elección natural y espontánea frente a la lengua de Cervantes, el “temor” al alemán no explica por sí solo la opción masiva de los alumnos y sus padres por el E/LE. Además del parentesco lingüístico entre el castellano y el francés y las creencias ligadas a ello, hay que señalar la identificación del español con la canción y el éxito mundial del fútbol español que, entre otros elementos, actúan como poderosos incentivos en la elección y el estudio del español (Djandué, 2012a). Pero existen también factores muy objetivos para explicar la situación, siendo el uno el prestigio internacional del español y el otro el número más importante de profesores de E/LE en comparación con los profesores de alemán.

Es forzoso admitir, en efecto, que hoy “el estatus del español en el mundo como lengua extranjera y lengua nativa es alto” (Chaudron, 1997, p.19). Se habla como lengua materna y segunda lengua en medio centenar de países donde no disfruta del estatus de cooficialidad, y se estudia como lengua extranjera en cerca de cien estados, pasando así a ser el idioma más estudiado del mundo después del inglés (Caffarel, 2008). Según Alice Mauricio (2004), el español figura en tercera o cuarta posición en la lista mundial de las lenguas más habladas. Cuenta con casi 450 millones de hablantes nativos y aproximadamente 100 millones de personas que lo hablan como su segundo idioma; es la lengua oficial en veintiún países y uno de los idiomas oficiales de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de sus organismos, así como de otras organizaciones internacionales tales como la

Unión Europea (UE) o la Unión Africana (UA). En la Organización de los Estados Americanos (OEA) es uno de los cuatro idiomas oficiales y el de mayor uso en sus reuniones y documentos de trabajo. Ninguna comparación, pues, con el alemán, hablado por cerca de 120 millones de personas y en el decimosegundo lugar en el ranking de los idiomas más hablados en el mundo. (Instituto Alemán Carlos Anwandter, 2010).

El otro dato, más concreto aún por incidir directamente sobre la diferencia cuantitativa entre estudiantes de español y estudiantes de alemán, es el número más importante de profesores de E/LE. Es interesante notar que la realidad no ha sido siempre ésta y que la actual ventaja del E/LE se inscribe en el aumento constatado al nivel mundial de la demanda de su aprendizaje (Caffarel, 2008) o, como lo diría Pastor (2005, pp.3-6), del auge actual del aprendizaje del E/LE. De 1970 a 1982 salieron de la Escuela Normal Superior (ENS) de Abidján más profesores de alemán que de español antes del cambio de tendencia que se conoce hoy, o sea, hasta el curso 1981-82, 254 funcionarios por 167. Ya en 2001-02 la tendencia se invierte y tenemos 553 profesores de español por 469 de alemán (Sosoo, p.272 y MEN) (citados por Koffi, 2009, pp.61-62). Hoy estas cifras se han superado de manera considerable y, en lo concerniente al E/LE en particular, la oferta de docentes para su enseñanza se presenta como sigue:

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

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

Fuente: Sección Español de la Pedagogía¹

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

¹ En su correo electrónico del 16 de junio de 2010 (cndespa@yahoo.fr) (La traducción es nuestra).

Desde 1974, en efecto, existe en la Dirección Nacional de la Pedagogía una Coordinación del Español encargada del control de la calidad de la enseñanza del E/LE en Costa de Marfil, y que, con pocos medios, intenta efectuar un seguimiento adecuado de los profesores de enseñanza media (Quiñones, 1995, p.315). Esta estructura administrativa se dedica así a la formación continua del profesorado, a la elaboración de los programas, a la planificación y a la elaboración de manuales (Koffi, 2009, p.105). Según informaciones de primera mano que nos facilitó a principios de 2010, el Español debe considerarse como medio de integración del niño marfileño en el actual proceso de globalización. El Programa de Español del primer ciclo de secundaria (de primero a cuarto) tiene como finalidades formar a ciudadanos capaces de comunicarse en este idioma, desarrollar su personalidad, aumentar su nivel intelectual, favorecer su inserción social, cultural y profesional. Por lo tanto, el objetivo perseguido es dotar a los aprendices de aptitudes, actitudes y valores necesarios al desarrollo de la competencia comunicativa en español, el conocimiento de las realidades económicas, políticas y socioculturales de su país en particular, de África en general, del mundo hispánico y de otros países del mundo para convertirlos en agentes responsables y dinámicos de desarrollo.

1.2. Evolución de la enseñanza y aprendizaje del español en Costa de Marfil

Desde su introducción en Costa de Marfil, la evolución de la enseñanza del E/LE se puede analizar desde tres puntos de vista: los libros de texto utilizados en los diferentes niveles de aprendizaje, la metodología aplicada en las aulas y el nivel inicial de estudio.

1.2.1. Los libros de texto utilizados

Hasta el curso 1997-98, como consecuencia de la influencia todavía muy visible del antiguo colonizador, los libros de texto estaban elaborados en Francia y de allí provenían: *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* (Benítez y Koffi, 2010, p.255). Se caracterizaban por la casi ausencia de referencias a África, de ahí la distancia cultural entre los contenidos y el alumnado, además de por una imagen de España no muy acorde con la realidad histórica de este país, por lo menos pasados los años 90:

Los pocos manuales usados en estos países (africanos francófonos), ex-colonias francesas, son los que se utilizan en Francia; la imagen que ofrecen de España es totalmente anacrónica y cargada de tópicos (toros, panderetas...). Sabido es que

nuestros vecinos del norte no están por fomentar una visión real y actualizada de unos competidores en el continente africano”. (Carrera, citado por Koffi, 2009, p.118)

A partir del mencionado curso 1997-98, se estrenan los manuales *Horizontes*, que corrigen en parte los fallos señalados. Estos libros llevan hoy más de un decenio en nuestras aulas y, sin duda, va siendo hora de cambiarlos. El uso del mismo material durante tanto tiempo representa un peligro para la motivación de sus usuarios más habituales y, en ausencia de otras fuentes de formación e información en las localidades del interior del país, mantiene la interlengua del profesor en un letargo que le empobrece y quita eficacia y vitalidad a su docencia. A la antigüedad de la colección *Horizontes* va unida la hegemonía del libro de texto como material didáctico, un golpe al espíritu de flexibilidad –que no desorden– inherente a la enseñanza comunicativa de las lenguas, porque no favorece mucho la necesaria variación de las actividades y constituye una amenaza permanente a la motivación del alumnado en esta era del internet y de las tecnologías de la información y la comunicación (Doumbia, 2006).

1.2.2. La metodología aplicada

En cuanto a su adscripción metodológica, desde que comenzó a finales de los años 40, la enseñanza del español en Costa de Marfil siguió las grandes corrientes que marcaron la historia. Hasta la fecha, tres métodos han prevalecido en nuestras aulas: el método tradicional hasta los años 90, un breve entremés audiolingual y, desde finales de los 90, el método comunicativo (Koffi, 2009, p.10). El intento audiolingual, limitado a pocos centros y abandonado pronto por su elevado coste, supuso una temprana preocupación por el uso de la lengua meta en el aula, porque este método forma parte de aquéllos que pretenden descartar de plano la intervención de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de una LE.

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

La opción por el enfoque comunicativo viene a confirmar la preocupación por un mayor uso de la lengua meta y conduce, para empezar, a la adopción de una pedagogía por objetivos (PPO) que se plasma en los manuales *Horizontes* para, dicen los iniciadores del cambio, “satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos por medio de la enseñanza

de los actos de habla” (Kouassi, 2000) (citado por Koffi, 2009, p.15). A los *objetivos comunicativos* recogidos en los nuevos manuales se suman unos *objetivos gramaticales* para asegurar la adquisición por el alumno de un *saber* (conocimientos lingüísticos) a poner al servicio de un *saber-hacer* (aptitudes) y de un *saber-ser* (actitudes).

Pero muy pronto, se considera que había que dar un paso más y se abandona la PPO a favor de la formación por competencias (FPC) como variante del enfoque comunicativo, para que el español se enseñe y se aprenda a partir de situaciones reales de la vida y para que el proceso sea más de aprendizaje que de enseñanza, centrado en el alumno y sus necesidades. La PPO ponía el acento sobre los objetivos lingüísticos y comunicativos a alcanzar; la FPC se centra más sobre el alumno y se le reprocha, entre otras cosas, que no contemple mucho el saber debido a una sacralización del saber-hacer a través del concepto clave de competencia (Hirtt, 2009).

1.2.3. El curso inicial de aprendizaje

La enseñanza del español en Costa de Marfil inauguró el nuevo milenio con una reforma de envergadura: pasar de tercero a primero de secundaria como nivel inicial de aprendizaje. Se está todavía en fase experimental y queda camino por recorrer antes de conseguir todos los objetivos, pero esta innovación supone nuevos retos para la enseñanza y el aprendizaje del E/LE en nuestro país. En 2004, en efecto, las autoridades educativas decidieron otorgar el mismo privilegio a todas las lenguas extranjeras, y, ahora, son varios los centros en los cuales se imparten clases de español o alemán desde el primer curso de secundaria junto al inglés. Tal reforma supone aumentar la plantilla docente y reforzar su formación inicial y continua, poner al día el currículum de la asignatura y elaborar nuevos materiales didácticos.

Sobre la cuestión de un manual específico para el primero de secundaria, sabemos, gracias a la sección Español de la Pedagogía, que se elaboró un manual cuya experimentación tuvo lugar durante el curso 2009-10 y se sometió a una comisión para su validación. Si se hubiese obtenido esta validación, la enseñanza del español en primero de secundaria hubiera entrado en su fase de aplicación efectiva a partir del curso académico 2010-11, pero el proceso se abortó. La edición de un manual se aplazó al curso 2011-12 porque:

El año pasado elaboramos un libro de texto para primero de secundaria y todo parecía conducir a su publicación, pero el proyecto no ha podido llevarse a cabo porque, en el marco de la gratuidad de los manuales escolares, el Estado quiere elaborar y editar sus

propios manuales, por lo que actualmente estamos reunidos en Agboville para confeccionar otro libro. La primera maqueta era de un editor privado². (La traducción es nuestra)

Debido a esta ambiciosa reforma, cohabitan actualmente en la enseñanza media marfileña antiguos principiantes absolutos (APA) y nuevos principiantes absolutos (NPA) (12 a 19 años) (Djandué 2012b). Pero “los intentos de impartir el español en cursos anteriores al tercero son todavía poco visibles” (Koffi, 2010, p.408) y, hasta la fecha, son más numerosos los alumnos que siguen iniciando el estudio del E/LE en tercero de secundaria de acuerdo con el antiguo modelo. Durante el curso 2009-10 por ejemplo, había solamente 5.380 NPA atendidos por 30 profesores en 13 centros pilotos. Es posible que esta cifra éste superada hoy, pero lo cierto es que el desequilibrio numérico sigue siendo a favor de los APA.

² La señora Doumouya de la Pedagogía en su correo del lunes 25 de octubre de 2010 (amenan_8@yahoo.fr).

CAPÍTULO 2: EL CURSO INICIAL DE E/LE

Se puede pensar que si en principio todos los profesores de español pueden atender a los principiantes absolutos por tener para ello la necesaria formación académica y pedagógica, no todos pueden ser realmente buenos docentes en este nivel de estudio. De hecho, solucionado el dilema shakesperiano del ser o no ser, quizá la siguiente cuestión de fondo sea amar o no amar. Desde este punto de vista, nos parece que, a igual competencia académica y pedagógica, el profesor que tenga más amor a los principiantes absolutos será el más indicado para atenderles, porque estará más dispuesto a consentir el necesario esfuerzo para usar la lengua meta.

2.1. ¡Lo que nos gusta!

En un estudio más amplio realizado sobre el uso de la lengua meta en el curso inicial de E/LE en Costa de Marfil (Djandué, 2012b), 87 de los 98 profesores encuestados han afirmado tener una actitud positiva hacia el primer curso de E/LE y 11 una actitud negativa. A la hora de justificar su respuesta, los primeros han subrayado la gran motivación inicial de los alumnos noveles y su curiosidad e interés por aprender algo nuevo; los segundos han destacado el número elevado de alumnos en este nivel y la consiguiente complicación de la tarea docente.

Profesores con actitud positiva hacia el primer curso de E/LE:

- *Me gusta enseñar en el primer nivel porque los alumnos principiantes están muy motivados; tienen muchas ganas de descubrir este nuevo idioma. Eso despierta su curiosidad y su deseo de aprender.*
- *Porque en el primer nivel los alumnos son muy jóvenes y están muy motivados. Su voluntad de aprender esta nueva lengua que se parece al francés (según ellos) les permite reaccionar bien durante las clases.*
- *Me gusta muchísimo porque son principiantes. Entran en contacto con una nueva lengua extranjera y es muy importante para los alumnos. Como profesor tengo una responsabilidad, es decir, pueden apreciar o no esta lengua y esto depende de mí. Además, me gusta la buena pronunciación del español y empezando es cuando el profesor tiene que insistir en estos aspectos para que a estos nuevos aprendientes les guste el español.*

- *Ayudar a los alumnos en sus primeros pasos hacia una nueva lengua es para mí un placer. Además, porque descubren por primera vez una nueva lengua, los alumnos tienen mucho interés por la asignatura. Esto me satisface aunque no es tarea fácil.*

Profesores con actitud negativa hacia el primer curso de E/LE:

- *Hay demasiados alumnos.*
- *Los alumnos son demasiado pequeños y pasan todo el tiempo divirtiéndose sin estudiar y sin escuchar.*
- *Resulta difícil comunicar con los principiantes.*
- *Es un poco fastidioso.*
- *No es fácil y se necesita mucha paciencia y comprensión por parte del docente.*
- *Resulta difícilísimo aunque apasionante. La nueva metodología de FPC es inadaptada al número pletórico de alumnos que además carecen de documentos.*

2.2. Ser profesor en el curso inicial de E/LE

Un año de prácticas en el Liceo Moderno de Issia (2006-07) y dos años de docencia en el Liceo Moderno de Sassandra (2007-09)³ despertaron en nosotros una profunda atracción y aprecio por los alumnos principiantes absolutos de E/LE. Son aún muy vivos y siempre felices los recuerdos de aquellos momentos. Lo primero que a los profesores nos llama generalmente la atención en este estadio de aprendizaje es la fuerte motivación inicial de los adolescentes, debido sin duda a lo que Denis Girard (citado por Constantin, 2008, p.597) denomina la atracción de la novedad. Para cualquier profesor, en efecto, la motivación y el entusiasmo propio del alumno novel es una ayuda importante.

Pero sabemos que el mismo profesor puede motivar o desmotivar a los alumnos (Alonso, 2007, p.11), porque la motivación inicial del alumno necesita también aportes exteriores para mantenerse en un nivel óptimo, y quién más que el profesor puede proporcionarle estas dosis suplementarias de motivación. Pero para ser fuente de motivación para el alumno, el mismo profesor ha de ser motivado; no hay peor desgracia que un profesor desmotivado para principiantes absolutos de cualquier lengua extranjera.

Un curso inicial de E/LE brinda al docente el inmenso privilegio, pero también la responsabilidad histórica de actuar de pionero, abriendo camino y preparando el terreno para

³ En nuestro primer año de docencia como profesor de E/LE solo nos tocaron grupos de alumnos principiantes absolutos, cuatro en total.

los demás. Es como si alguien te ofreciera una tierra sin cultivar para ser el primero en arar y sembrar en ella. Cuesta siempre mucho trabajo afrontar semejante vegetación, pero muy pronto uno se ve recompensado por la generosidad de un suelo nuevo que da sin contar su entusiasmo, su alegría de vivir y descubrir una nueva semilla, su inocencia. El reto para el docente radica, pues, en no traicionar nunca las expectativas de estos novatos, en no enfriar su ardor, en no fallar y, de este modo, condenar a una generación entera a arrastrar durante años un hándicap difícil de solventar. Basta con ser un buen animador o una buena animadora.

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

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

En efecto, desde los años 70 del pasado siglo, el centro de atención de la teoría y la práctica didáctica lo constituye, ya no la enseñanza sino el aprendizaje. Sin embargo, no es que el docente haya perdido espacio a favor del discente ni que éste haya ganado terreno en detrimento de aquél. Solo que en adelante, desaparecida la distancia tradicional entre el uno y el otro, ambos actores se encuentran en el mismo “espacio” para interactuar y compartir. Así que si el proceso no quiere ser hoy exclusivamente de enseñanza, tampoco pretende, creemos, ser exclusivamente de aprendizaje sino que se convierte en proceso de enseñanza-aprendizaje. Porque en el aula tanto el profesor como el alumno tiene su sitio, su tiempo y su papel.

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

Después de beneficiarnos de la misma formación académica y pedagógica, cada docente es el fruto de una educación peculiar; procede de un medio geográfico y sociocultural concreto; tiene sus costumbres y su temperamento, sus gustos, sus creencias, sus defectos, sus fuerzas y sus debilidades. Ejerce la profesión con todo este bagaje humano, cultural, psicológico, intelectual y espiritual. Allí también saca los recursos necesarios para animar –o desanimar, por qué no– su clase. Así es como cada profesor de E/LE tiene su manera de animar la clase y ésta es muy buena mientras permita a los alumnos asimilar fácil y eficazmente los contenidos enseñados.

Porque siendo diferente de otra, una clase puede ser agradable y acertada. Le compete al docente, líder del grupo y organizador de las actividades, realizar cada día este reto. Nuestra formación académica y pedagógica necesita del apoyo diario de nuestro sentido de la responsabilidad o de nuestra conciencia profesional, del socorro de nuestra cultura general, del aporte de nuestra educación y de nuestra experiencia personal de la vida y del sazamiento de nuestros dotes particulares (dibujar, cantar, organizar, contar chistes, sentido del humor, etc.) para que nuestra docencia sea viva y eficaz.

2.3. El primer día de clase

El primer día de clase es también el día del primer contacto entre el profesor y sus alumnos, contacto aún más emocionante si los alumnos son debutantes en la materia a impartir. Se descubren como personas y como docente y discentes embarcados todos en un mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. De modo que para los alumnos principiantes es también el primer encuentro con una disciplina. En nuestro caso esta disciplina es una lengua extranjera y como tal, no solo va a ser el objeto del aprendizaje sino también el instrumento

de comunicación ideal para llevar a cabo las diversas actividades, aunque la lengua materna estará muy presente ese día y no podrá evitarse siempre a lo largo del curso.

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

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

La actuación del profesor en ese primer día, y las primeras impresiones derivadas de ello, será de gran importancia en el desempeño posterior del alumno. El primer día de clases es la primera oportunidad para mostrar el estado de ánimo que se quiere que los alumnos mantengan en el curso. Por eso es tan necesario pensar y experimentar en lo que pudiéramos hacer en ese momento para lograr la mayor efectividad posible en el transcurso del curso. (Abio y Barandela, 2003, p.2)

En nuestro contexto marfileño, en tercero de secundaria, el profesor de español puede ser alguien ya conocido que se presenta con un nuevo “producto” escolar, porque todos los profesores de lengua solemos impartir también clases de Educación Cívica y Moral (ECM). Esta asignatura se imparte en el primer ciclo, por lo que el profesor de español puede haber sido, en primero y/o segundo de secundaria, profesor de ECM para el grupo que atiende este curso como alumnos de E/LE. Si es cierto que en tales casos la carga emocional del primer encuentro se reduce de manera considerable, la situación será muy diferente para los NPA. Son recién llegados no solo en una nueva rama del sistema educativo ya que vienen directamente de la enseñanza primaria, sino también en un nuevo centro y una nueva aula donde se encuentran, además de con una nueva asignatura, con un profesor y unos compañeros que a lo mejor nunca habían visto antes. Huelga decir que para tales alumnos las actuaciones del profesor en el primer día de clase pueden ser más que determinantes.

A lo largo del artículo que dedican al tema, Gonzalo Abio y Ana Margarita Barandela (2003) aconsejan a los profesores una serie de conductas pedagógicas para asegurar el éxito del primer día de clase: que hagan algo para que cada alumno se sienta invitado y bien

recibido, pero no expuesto; que traten de estimular el trabajo de los grupos y el conocimiento de manera relajada; que demuestren esfuerzo en aprenderse el nombre de los alumnos; que no pierdan tiempo en la clase; que sean organizados y secuenciales; y que encuentren su postura de enseñanza más efectiva para ese primer día de clase. Es lo mismo decir que, al contrario de lo que parece ser habitual, el primer día de clase también se prepara, y ha de prepararse bien.

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

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

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

Sobre esta cuestión, lo general en nuestras aulas es enseñar al grupo de alumnos las fórmulas de saludo y despedida, pero una gestión óptima de este primer día es dificultada por el hecho de que casi nunca está la mayor parte los alumnos matriculados. Al compartirnos su experiencia personal como formador de profesores de idiomas, Ruggeri amplía la gama de

palabras y expresiones útiles a enseñar a nuestros alumnos para la comunicación en clase. Según lo cuenta en su artículo, invita a sus estudiantes a escribirlas en la primera página de su cuaderno o de su libro; las escriben en español y al lado la traducción en la lengua meta⁴. Por ejemplo, “No entiendo”, “He entendido”, “Más despacio por favor”, “Puede repetir por favor”, “Más o menos”, “Vale”, “Gracias”, “De nada”, “¿Qué significa...”, “¿Cómo se dice...?”, “¿Cómo se pronuncia...?” o “¿Cómo se escribe...?”, etc.

Después de comprobar que todos han escrito las frases, practican actividades para repetirlas y usarlas varias veces. Las siguientes ocho o diez clases, pega en las paredes de la clase o al lado de la pizarra carteles bien visibles con las frases que han escrito el primer día. Como la situación de aulas no permite dejar colgados carteles o papeles, los quita al final de cada clase y a la clase siguiente vuelve a pegarlos. Transcurrido ese tiempo (más o menos un par de meses), cada dos o tres clases (dependiendo del tipo de clase, de la frecuencia y otros factores) hace pequeñas actividades plenarias para que los alumnos no se olviden las frases.

⁴ En nuestro caso sería escribirlas en francés y al lado la traducción en español.

CAPÍTULO 3: LAS PRIMERAS CLASES EN EL CURSO INICIAL DE E/LE

En el curso inicial de E/LE donde el uso de la lengua meta plantea serios problemas de intercomprensión entre el profesor y los alumnos noveles, el primero tiene que ser más creativo y motivado para idear estrategias diversas si no quiere coger en cada momento el confortable atajo de la lengua materna. Porque si el uso de la lengua meta no significa el total rechazo a la lengua de partida, y mucho menos en el primer nivel de aprendizaje, constituye la regla donde la intervención de la lengua materna no puede ser más que una excepción (Martín, 2000; Djandué 2012b).

Las estrategias a utilizar a tal efecto van desde la creación de un ambiente grato y divertido, lo cual casa con una actitud positiva hacia el error, hasta la diversificación de los materiales y la variación de las actividades, el uso de juegos y soportes didácticos, pero también, en un nivel inicial de estudio, una gestión acertada de las primeras lecciones, tanto en la selección de los contenidos como en la programación de los mismos. La complejidad de la lengua como objeto de aprendizaje, por ser algo tan relacionado con la vida social diaria que no tiene límites tan fáciles de definir como en otras asignaturas escolares, justifica que los problemas de selección y organización de los contenidos y su evaluación se planteen aquí con más agudeza y determinen en una proporción respetable el logro de los objetivos.

3.1. De la elección de las primeras lecciones

Los contenidos de las primeras lecciones, el modo de organizarlos e impartirlos es un condicionante fundamental de las futuras reacciones de los alumnos respecto a la lengua española y su aprendizaje. La gestión didáctica y pedagógica de las primeras lecciones permite confirmar o infirmar los presupuestos del alumno sobre la lengua que se prepara a estudiar y fortalecerlo en su rechazo o aceptación de la misma; le brindan los primeros elementos para juzgar tanto al profesor como a la lengua que enseña. Teniendo en cuenta lo que se ha hecho siempre en este dominio, dos criterios rigen la selección de las primeras lecciones por los profesores marfileños de E/LE: el criterio lexical y el criterio gramatical. Así que una preparación óptima del alumno principiante para afrontar actividades más o menos complejas ha de comprender, según el criterio lexical, el vocabulario relativo al encuentro, el vocabulario relativo al tiempo, el vocabulario relativo al entorno inmediato del alumno; y según el criterio gramatical, la lectura o la pronunciación de las palabras, la escritura o la formación de las palabras:

Criterio de selección	Categoría	Primeras lecciones
I- Criterio lexical	1) Vocabulario relativo al encuentro	- el saludo y la presentación - saludar según los momentos del día - el conocimiento del mundo hispánico
	2) Vocabulario relativo al tiempo	- los días de la semana y los meses del año - la numeración - leer la hora
	3) Vocabulario relativo al entorno inmediato del alumno	- las partes del cuerpo humano - los instrumentos de clase y los colores
II-Criterio gramatical	1) Lectura y pronunciación de las palabras	- el alfabeto - la acentuación de las palabras
	2) Escritura y formación de las palabras	- el género de las palabras - la formación del plural - las formas impersonales del verbo - la formación del presente de indicativo

La parte lexical del cuadro busca dotar al alumno del vocabulario necesario para las interacciones comunicativas en el aula, y la parte gramatical de las primeras herramientas para comprender el funcionamiento del nuevo sistema lingüístico.

En la parte lexical del cuadro, el vocabulario relativo al encuentro remite a palabras y expresiones usuales que permiten entablar comunicación con una persona que se encuentra por primera vez. Pero este encuentro es a la vez un encuentro con una persona que habla español (el saludo y la presentación) y un encuentro con la cultura hispánica (el mundo hispánico). El vocabulario relativo al tiempo se refiere a las divisiones secundarias y más habituales del tiempo (año y meses, semana y días, hora y minutos), lo cual se hace forzosamente con el apoyo de las cifras (los cardinales y los ordinales). El vocabulario relativo al entorno inmediato del alumno comprende los sujetos en interacción en el aula (las partes del cuerpo humano) que manejan objetos diversos (los instrumentos de clase) para posibilitar la enseñanza y el aprendizaje del español. Los colores se asocian a estos objetos como un primer elemento diferenciador y de identificación.

En la parte gramatical del cuadro, tanto la lectura y la pronunciación de las palabras como la escritura y la formación de las mismas aportan al alumno algunas reglas elementales

necesarias para manejar oralmente y por escrito los componentes del nuevo sistema lingüístico. Aunque los contenidos parecen enfocarse en las habilidades escritas, no hay ninguna duda que su adquisición por el alumno le permitirá también desarrollar las destrezas orales. Además, ninguna clase se lleva a cabo sin hablar; hay que esperar, sin embargo, que el esfuerzo para realizar las actividades en español sea una preocupación constante en el profesor, lo cual no excluye naturalmente el recurso a la lengua materna de los alumnos ya que hablamos de principiantes absolutos.

Después de la selección de los elementos de la lengua a integrar en las primeras lecciones, parte de la solución tocante a la dificultad habitual de la explicación gramatical (la acentuación sobre todo en este caso) puede hallarse en la programación de estos elementos. Es preciso que el encadenamiento de los contenidos siga una lógica que permita al alumno principiante ir utilizando los saberes ya adquiridos para construir los nuevos. En una clase de lengua, quizá más que en otras asignaturas, el cuaderno del alumno no puede convertirse en un archivo para almacenar datos que no se van a utilizar más.

De aquí que la selección de la materia lingüística deba regirse por las necesidades comunicativas de los discentes a fin de que de una sesión a otra el alumno vaya participando más en las actividades, ya que dispone del vocabulario necesario para desenvolverse, proporcionalmente a su nivel, en la lengua extranjera. Dicho de otra manera, las primeras lecciones deben seleccionarse según las necesidades comunicativas propias de la vida del aula y ordenarse de tal manera que cada lección proporcione a los discentes el vocabulario mínimo necesario para participar activamente en las clases siguientes.

3.2. De la programación de las primeras lecciones

Por mucho que la noción de progresión tenga una fuerte connotación estructuralista heredada del método tradicional de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y parezca, por eso mismo, cuestionada por los actuales enfoques comunicativos (Beaufils-Pouyau, 2003; Leite, 2009), no se puede concebir una enseñanza ni un aprendizaje sin una mínima planificación y organización de la materia a manejar, y mucho menos si de lengua extranjera se trata.

El ser humano no aprende ni está habituado a aprender de manera caótica o desorganizada. Nuestra mente parece seguir cauces determinados, bien documentados en la tradición escolar o en el análisis de la actividad cognitiva. (Sánchez, 2004, p.38)

De los datos objetivos que deberían condicionar u orientar esta programación nos parece que uno de los más importantes es la proximidad entre el español y el francés. Teniendo en cuenta esta variable, encontramos poco acertado que 9 de los 14 profesores interrogados en 2009 impartan como primera lección en el curso inicial de E/LE *el alfabeto, la pronunciación y la acentuación*.

¿Cómo es posible que un alumno que empieza el aprendizaje del español y no tiene ninguna base lexical pueda comprender un contenido gramatical en el que se manejan palabras? ¿Y cómo no le va a resultar más fastidioso al mismo profesor explicar y ejemplificar tal contenido? La participación de los alumnos a semejante clase se limitará a una repetición pasiva de letras y palabras que no significan nada para ellos. La gramática solo sirve cuando el alumno tiene ya cierto conocimiento bruto de la lengua (lexical sobre todo), y le permite entonces comprobar hipótesis, monitorizar y no depender demasiado del profesor-experto en cuanto a la evaluación (formativa) de la propia producción.

No faltan contenidos a impartir para dotar al alumno principiante de un considerable bagaje lexical antes de someterlo a una instrucción formal sobre la pronunciación en sus aspectos segmentales (los fonemas o sonidos aislados) y suprasegmentales (el acento, el ritmo y la entonación). Y el hecho de no tener ninguna información sobre la pronunciación o la acentuación no constituye en sí un freno al aprendizaje de otros elementos lingüísticos. En los primeros momentos de aprendizaje y durante cierto tiempo y a pesar de todas las explicaciones gramaticales que tenga, el ejemplo vivo del docente tanto en lo oral como en lo escrito es lo que guía al alumno, porque éste tiende más a imitar que a memorizar reglas. Y por mucho que llegue luego a memorizar estas reglas, en la práctica diaria es en la que el discente se va a forjar como usuario de la nueva lengua. Porque para aprender eficazmente una nueva lengua, la exposición masiva a la misma es más importante que la enseñanza explícita de la gramática; y si ésta no puede faltar totalmente, solo sirve si la exposición a la lengua es efectiva.

El uso oral y escrito frecuente y progresivo de la lengua meta aparece así como un dato irremplazable en su asimilación por el alumno, y no solamente la selección de las primeras lecciones sino también su programación debe favorecer tal uso por el profesor y por el alumno novel. He aquí una posible programación de los contenidos reflejados en el cuadro anterior.

Primeras lecciones	Duración estimada
Lección 1: La presentación	1 H
Lección 2: Saludar según los momentos del día	1 H
Lección 3: La numeración	2 H
Lección 4: La división del tiempo	1 H
Lección 5: Leer la hora	1 H
Lección 6: El español en el mundo	2 H
Lección 7: El alfabeto y la pronunciación	1 H
Lección 8: La acentuación de las palabras	1 H
Lección 9: El cuerpo humano	1 H
Lección 10: Los instrumentos de clase y los colores	1 H
Lección 11: El género de las palabras	1 H
Lección 12: La formación del plural	1 H
Lección 13: Las formas impersonales del verbo	1 H
Lección 14: La formación del presente de indicativo	2 H

Se puede observar globalmente que en esta propuesta de programación, la gramática no constituye un fin sino que se usa como medio para facilitar el uso comunicativo de la lengua por los alumnos. En el momento de abordar el estudio del alfabeto y de la acentuación o el de los últimos cuatro contenidos gramaticales, el alumno posee un léxico bastante variado relacionado con el mundo hispánico (nombres de países y capitales, nombres de personajes ilustres de la vida política española, etc.), con el tiempo y las cifras (nombres de días y meses, cardinales y ordinales, etc.), con el saludo y la presentación (fórmulas de saludo y despedida, de agradecimiento y cortesía, etc.) y con los elementos de su entorno inmediato (la regla de madera, el lápiz amarillo, la cabeza, los ojos negros, etc.).

Con tal bagaje lexical, el alumno puede tomar una parte muy activa en las sesiones con contenidos puramente gramaticales como son el alfabeto y la acentuación, el género y el número de las palabras, la formación del gerundio, del participio o del presente de indicativo.

Y porque muchos ejemplos van a venir de él (palabras ya conocidas) y no del profesor para el adolescente limitarse a repetir las pasivamente, tanto las reglas gramaticales en sí como los ejemplos le serán de gran utilidad.

En efecto, el rol de la gramática consiste en dar al alumno cierta autonomía gracias a la posibilidad que le otorga de poder reflexionar sobre su propia producción y la de sus compañeros. Este rol metalingüístico imprescindible en un aprendizaje formal del E/LE solo es posible cuando el alumno ha comenzado a manejar la nueva lengua de manera bruta, cuando ya usa, aun sin todavía saber el por qué de tal o cual transformación o inflexión, los artículos, los adjetivos, los sustantivos y los verbos. La gramática se despliega entonces como una luz progresiva para alumbrarle el camino hacia la adquisición del español como lengua extranjera (Djandué, 2012b).

3.3. El uso de soportes didácticos

Los soportes didácticos permiten sacar partido de la vista como medio esencial de conexión con el mundo exterior. Su uso se justifica por el hecho de que el aprendizaje entra también por la vista (Jack, 2004), aunque la lengua parece poner más a contribución el habla y el oído. Sabemos, no obstante, que participan en toda situación de comunicación un elenco de movimientos manuales o faciales que facilitan la producción y la recepción del mensaje, así como la captación visual directa de las realidades referidas o descritas por el interlocutor. Y si la vista participa de esta manera en el uso social diario de la lengua, entonces puede participar también en su aprendizaje.

Usados convenientemente, los soportes didácticos pueden ser una respuesta eficaz a la tentación de la lengua materna propia de una enseñanza y un aprendizaje en contexto de lengua extranjera. La tentación de la lengua materna es la inclinación natural de los usuarios de una LE a querer recurrir al idioma que más dominan y que todos comparten en una situación de aula monolingüe para facilitar la comunicación (Djandué, 2012b). Ya en el siglo XIX, con Pestalozzi y demás promotores del método natural, basar las lecciones en “objetos” era una técnica para reducir al máximo la intervención de la primera lengua en el proceso discente, al propiciar que el alumno asocie directamente las palabras con sus significados en la lengua meta (Sánchez, 1992).

Por ejemplo, la sexta lección en nuestra propuesta de programación de las primeras lecciones versa sobre el descubrimiento del mundo hispánico. El objetivo de esta lección es

mostrar a los nuevos estudiantes de E/LE la extensión del español en el mundo: el número de países que lo hablan como lengua materna, la situación geográfica de dichos países, sus capitales, las Comunidades Autónomas de España, sus capitales y, en general, ciertas informaciones sobre la actualidad de este país europeo que representa la cuna de la nueva lengua que están estudiando. Por sus contenidos, esta lección es una de las que más lengua materna genera en su desarrollo, y, muchos profesores eligen impartirlo meramente en francés, entre otros motivos por no disponer en general de ningún soporte didáctico.

Convencidos de que además de los objetivos informativos esta lección es también una oportunidad para enriquecer el vocabulario de los alumnos y acercarlos a la lengua meta a través de la geografía y la historia, entre las soluciones que habíamos encontrado nosotros para impartirla también en español buen parte del tiempo, había la confección de dos grandes mapas: una de España y otra de América Latina. En cada mapa los nombres de los países venían marcados en letras grandes con un rotulador, lo cual favorecía, además, una mayor participación de los alumnos en la clase. Al empezar la sesión, colgábamos el mapa en el centro de la pizarra, reservando una parte de la misma para escribir frases cortas en la lengua meta que los alumnos recogían en sus cuadernos.

En el curso inicial de E/LE el profesor preocupado por el uso de la lengua meta no puede prescindir de los soportes didácticos ni escatimar esfuerzos para confeccionarlos o solicitar la ayuda de alguien que sepa dibujar. Tanto que en nuestra opinión, a no ser que sea material o pedagógicamente imposible o irrelevante, ninguna lección en el primer nivel de estudio debería prepararse ni impartirse sin soporte didáctico, y mucho menos si se trata de las primeras lecciones. La progresión que hemos propuesto no podría favorecer al máximo el uso de la lengua meta sin el precioso apoyo de dibujos, tableros, cartas, mapas, fotos, pósteres u objetos reales. Harina del mismo costal va a ser la calidad de animador del profesor para manejar dichos materiales, insiriéndolos con fluidez en el proceso. La siguiente tabla completa por tanto la anterior para apoyar la consecución del objetivo marcado de un mayor de la lengua meta en los ejes de la recepción y de la producción lingüística.

Primeras lecciones	Soportes didácticos utilizables
Lección 1: La presentación	Una tarjeta de presentación con informaciones como nombre, centro escolar, clase, ciudad.
Lección 2: Saludar según los momentos del día	Un dibujo en que aparezca el sol y la luna como símbolos del día y de la noche.
Lección 3: La numeración	Cartas con los números y sus nombres abajo.
Lección 4: La división del tiempo	Gran calendario de papel del año en curso. Y dos veces mejor si viene en español.
Lección 5: Leer la hora	Un reloj grande, real o de papel.
Lección 6: El español en el mundo	Mapas de España y de América Latina y, si puede ser, una imagen de la familia real.
Lección 7: El alfabeto y la pronunciación	Un abecedario grande de cartulina con las letras y su pronunciación al lado.
Lección 8: La acentuación de las palabras	Un pito, para presentar el acento gráfico como señal de fuera de juego en una palabra que se desvía de la regla de acentuación.
Lección 9: El cuerpo humano	Una imagen o un dibujo del cuerpo humano.
Lección 10: Los instrumentos de clase y los colores	Los mismos instrumentos de clase.
Lección 11: El género de las palabras	No hay propuesta. Se puede prescindir de soportes didácticos.
Lección 12: La formación del plural	
Lección 13: Las formas impersonales del verbo	
Lección 14: La formación del presente de indicativo	

Si bien pueden causar un poco de distracción al ser demasiado insólitos sobre todo cuando son objetos reales, la ventaja de usar los soportes didácticos supera de muy lejos su inconveniente. Más que los materiales en sí, si son bien elaborados, visibles y legibles, una explotación pedagógica poco acertada por parte del docente es la que podría perjudicar el aprendizaje. Así que elaborados y manejados con esmero, los soportes didácticos, además de desempeñar el papel de apoyo visual al aprendizaje de la lengua meta, permiten también:

- *ahorrar tiempo*, porque evitan al profesor escribir en la pizarra aquello que viene ya en el soporte y salvan explicaciones largas y complejas en español;
- *hacer la clase amena y menos teórica*, porque aportan a la clase una nota particular, colores y formas que pueden gustar a la vez que ponen a los alumnos en contacto directo con la realidad.
- *captar la atención de los alumnos y despertar su interés*, al solicitar una intervención más activa de la vista en el aprendizaje y mostrar a los alumnos, de un modo u otro, la dedicación del profesor a su profesión y su amor a la lengua que enseña.
- *favorecer una mayor participación de los alumnos*, porque los soportes hacen que el profesor hable menos de lo que habría sido si no hubiera ningún material de apoyo, lo cual deja a los alumnos más protagonismo ya que, lo que el profesor debía decir para ellos repetirlo, por ejemplo, los alumnos lo pueden leer directamente y sentirse más autónomos.
- *ayudar a la memorización del vocabulario*, porque los soportes, si son objetos reales poco habituales del aula y del mundo escolar en general, es posible que creen un impacto tan fuerte entre el alumnado que ello redunde en una mejor memorización del vocabulario enseñado.

En el curso inicial de E/LE, un soporte didáctico no es una exquisitez, es una necesidad y, por mucho trabajo que suponga por parte del profesor, el tiempo, la energía y el dinero invertidos en su elaboración salen siempre bien recompensados a nivel de la satisfacción personal después de una clase animada y participativa. Evidentemente, hace falta un verdadero amor a la profesión docente, al E/LE y a los mismos alumnos para consentir tal esfuerzo. Tenemos claro que la elaboración y la utilización de soportes didácticos para potenciar el uso de la lengua meta en clase es lo que, a nivel de la pura práctica docente, distingue a los profesores con vocación de aquellos que no la tienen. Y hablamos de vocación casi en el sentido religioso del término.

3.4. Análisis de las primeras clases en el orden de impartición propuesto

Lección 1: La presentación

Cuando dos o más personas no se conocen y se encuentran por primera vez, el acto de presentación sigue inmediatamente los saludos. Después del primer día de clase, en principio, el alumno sabe saludar, despedirse y agradecer, pero también presentarse (*Ej.: Me llamo Ami / Soy Edoukou*). En esta primera lección que se dedica a la presentación, se trata de ampliar algo más el abanico de los términos de presentación enseñando a los alumnos, no solo a presentarse mejor a sí mismos (dando más informaciones: *edad, ocupación, lugar de residencia, etc.*) sino también a presentar a una tercera persona. Además de soportes adecuados, el profesor puede utilizar un juego adaptado para desarrollar esta lección de forma amena y relajada.

Lección 2: SALUDAR SEGÚN LOS MOMENTOS DEL DÍA

Durante las prácticas en Issia, un compañero hoy profesor de inglés nos comentó que sus alumnos de tercero no sabían decir “buenas tardes” en inglés. ¿Por qué? Pues porque de primero a tercero de secundaria tuvieron las clases de inglés por la mañana. Los profesores que los atendieron les habían enseñado únicamente el “*good morning*”; nunca habían oído el “*good afternoon*”.

Se puede prescindir de esta lección si el horario permite tener clase por la tarde y por la mañana, pero aun así nosotros la haríamos, no solo porque nunca va a haber clase por la noche sino también porque el saludo tiene un contenido cultural más o menos marcado según los pueblos y esto puede ser una primera manera muy sencilla de acercarse a la cultura española. En casi todas las lenguas la fórmula de saludo varía según el momento de la jornada (por la mañana, por la tarde, por la noche) y, no se ha terminado de enseñar a alguien a saludar si no sabe hacerlo de acuerdo con las principales inflexiones del día.

Pero hay más. Esta lección permite al docente matar por lo menos tres pájaros de un solo tiro: a) saber los alumnos cómo se llaman los tres grandes momentos de la jornada; b) saber los alumnos cómo saludar en cada momento; y c) saber los alumnos los nombres de dos principales astros: el sol y la luna.

Lección 3: LA NUMERACIÓN

Saber contar es esencial para hablar eficazmente cualquier lengua. Tantas informaciones requieren cuantificación –para presentarse (edad, talla, peso, número de hermanos) o para estudiar el alfabeto (número de letras, de vocales o consonantes)–, que esta lección hubiera podido ser en toda lógica la primera del curso. Pero situada en tercera posición en nuestra propuesta, no pierde nada de su preponderancia. Las primeras dos lecciones se relacionan con el vocabulario relativo al encuentro; no son más que lecciones introductorias o de toma de contacto. Bajo el título genérico de LA NUMERACIÓN, es necesario agrupar los adjetivos cardinales y los adjetivos ordinales, dedicándoles dos sesiones sucesivas de una hora. Es deseable, en efecto, que aprendiendo a contar los alumnos aprendan también a clasificar.

Lección 4: LA DIVISIÓN DEL TIEMPO

A la hora de abordar esta lección los alumnos ya saben por lo menos los nombres de tres días, los días en que tienen lugar las clases de español, y los nombres de uno o de los primeros dos meses del curso. Se trata tan solo de completar estos cuadros de conocimientos.

Lección 5: LEER LA HORA

Enseñando a los alumnos a expresar la hora, el profesor les proporciona el último elemento que les permitirá ser más preciso en el momento de situar una acción en el tiempo. Estamos en el medio escolar, que es un medio en el que la gestión del tiempo se impone a todos los actores en presencia. Basta con echar un vistazo a su horario para convencerse de ello tanto los profesores como los alumnos. Y si lo perdieran de vista por algún motivo, estaría allí el timbre para recordárselo. Para cualquier actividad pedagógica (clases, deberes, cálculo de medias, clases de recuperación, etc.), hay que indicar el mes, el día y, forzosamente, la hora. Descuidar esta lección es ponerse la cosa muy difícil en un futuro cercano a la hora de comunicar al grupo ciertas informaciones en la lengua meta y condenar a los mismos alumnos a arrastrar un serio hándicap a lo largo de su carrera.

Lección 6: EL ESPAÑOL EN EL MUNDO

Cuando unos eligen no impartir esta lección porque la encuentran superflua y sin relación directa con la lengua, otros, en cambio, se sustituyen a veces al profesor de historia y geografía para, usando el francés, someter a los alumnos noveles a una ingente cantidad de

información de las cuales ciertas han caducado ya. Pensamos que no es superfluo para ningún aprendiz de lengua extranjera saber algo de la fuerza o la extensión del idioma que se prepara a aprender. Puede que se interese todavía más por el estudio de la lengua sabiendo las posibilidades de uso y aprovechamiento que le ofrece. En cuanto a la cuestión de una relación directa con la lengua, se encuentra resuelta si el profesor decide hacer un poco de esfuerzo para impartir esta lección en español en vez de en francés; lo cual no es imposible si se reúnen ciertas condiciones:

- utilizar soportes variados (mapas, imágenes, retratos) y de calidad para amenizar la clase y hacerla menos teórica;
- dar las informaciones en frases sencillas (sujeto / verbo / complemento), prefiriendo siempre las palabras más transparentes;
- retener las informaciones más simbólicas sobre el mundo hispánico, evitando lo más posible los datos demasiado cambiantes cuando por un motivo u otro no se dispone de los medios necesarios para actualizarlos.

Lección 7: EL ALFABETO Y LA PRONUNCIACIÓN

Una lógica, que no la lógica, sugeriría, ya que de enseñanza y aprendizaje de una nueva lengua se trata, que el alfabeto sea una de las primeras lecciones del programa y del curso o incluso la primerísima. Esta lógica, que merece todo nuestro respeto, es la que guía a muchos profesores de español en sus conductas pedagógicas. Puede parecer sorprendente, pues, que esta lección se encuentre en séptima posición en la progresión que proponemos.

Una lógica más ventajosa puede preferirse siempre a otra. Ya hemos referido que una sola preocupación motiva estas propuestas didácticas: hacer que personas que descubren el español por primera vez puedan participar de una manera cada día más activa en su aprendizaje usando la lengua meta lo más frecuentemente posible. Todos los especialistas de la educación saben que los saberes en cuya construcción los aprendices son implicados personalmente son aquellos que ofrecen más posibilidades de reemplazo en otros contextos. Por lo tanto, no todo debe resumirse a la repetición pasiva de las respuestas en una clase de lengua.

¿A que asistimos cuando el alfabeto es servido como entrada a los principiantes absolutos? Después de escribir todas las letras en la pizarra, las palabras para ilustrarlas a fin de resaltar el o los sonidos son casi todas proporcionadas por el profesor. Las escribe

sistemáticamente sin consultar a los alumnos. Cómo los consultaría sin traicionarse a sí mismo sabiendo muy bien que acaban de llegar y no disponen del necesario vocabulario para encontrar una palabra para cada sonido. Así las cosas, está todo reunido para que la clase se resuma a una sesión de repetición mecánica de palabras que, además, no saben los pobrecitos lo que significan.

Pero si es así, preguntaría alguien, ¿cómo sabrán los alumnos leer y pronunciar correctamente las palabras de la nueva lengua si no se les enseña el alfabeto desde el primer día de clase? La experiencia nos ha enseñado una cosa: en los primeros años de aprendizaje no es realmente aplicando de manera consciente reglas y fórmulas gramaticales como los principiantes aprenden a leer o a pronunciar correctamente las palabras. Lo consiguen sobre todo escuchando e imitando al profesor. Uno se da cuenta de ello muy pronto ya que, terminada la lección sobre el alfabeto, los errores de pronunciación se repiten una y otra vez, obligando al profesor a corregirlos. Nuestros alumnos aprenden a leer y a pronunciar escuchándonos, de aquí todo el interés de la voz pedagógica y la necesidad de articular bien, pues somos en general su único modelo en la materia. Esto explica justamente que ciertos expertos aconsejen no enseñar el alfabeto y privilegiar más bien la exposición a la lengua, pero nosotros no llegaríamos hasta allí, porque en un contexto de aprendizaje tan artificial, la enseñanza explícita de la lengua es imprescindible.

Entonces, se pensaría, si las cosas son como las presentamos, si solo escuchando e imitando al profesor los alumnos llegan a leer y a pronunciar correctamente, ¿para qué sirve enseñarles el alfabeto e incluso, más tarde, las reglas de acentuación? Más, si ha sido posible enseñarles seis elementos de base sin haber estudiado el alfabeto, ¿no sería enseñar a andar a una persona que ya sabe correr?

He aquí una posible respuesta, y es la mejor que tenemos. Por mucho que se ensalce las virtudes nutricionales de la lactancia materna, se termina siempre destetando a los niños para darles una primera autonomía. Sin embargo, siguen acudiendo a su madre por los nuevos menesteres alimentarios. Enseñar el alfabeto a los principiantes absolutos en esta etapa de nuestra progresión es actuar un poco de la misma manera. Sin dejar de ser para ellos el modelo en materia de pronunciación y en otras varias, el profesor pone ahora a la disposición o en las manos de los aprendices algo para reflexionar sobre la propia producción y poder, en adelante, corregir ellos mismos ciertos errores, lo cual convierte al profesor en último recurso en lo que a la corrección de estos errores toca.

Solo es posible dar semejante autonomía para aprovecharla alumnos que disponen de algún bagaje lexical. Pero hay un beneficio más inmediato en proceder de esta manera, y es que la clase sobre el alfabeto se convierte en una de las más animadas en comparación con las anteriores, en la medida en que los alumnos pueden y deben ser solicitados para encontrar las palabras ilustradoras de las diferentes letras y sonidos. Basta con echar un vistazo a las lecciones pasadas para ver que tienen un vocabulario lo bastante rico y variado como para permitirles una participación muy activa en esta séptima lección del programa.

Lección 8: LA ACENTUACIÓN DE LAS PALABRAS

La pronunciación y la acentuación son las ruedas delantera y trasera de la misma bicicleta. Nunca funciona sin las dos a la vez. Una pronunciación acertada implica la correcta producción de los componentes segmentales y de los suprasegmentales de la lengua meta. Tanto que toda la reflexión llevada a cabo en torno al alfabeto cuadra también perfectamente con la acentuación. El profesor no podría por lo tanto enseñar uno de los elementos y descuidar el otro; al igual que le resultaría imposible invertir este orden para enseñar la acentuación antes, en esta relación didáctica en la que los alumnos solo pueden comprender y manejar las reglas de acentuación si disponen de los elementos de construcción de saberes contenidos en el alfabeto, es decir, las vocales y las consonantes.

Lección 9: EL CUERPO HUMANO

Volvemos al dominio lexical después de dos entremeses gramaticales. Estamos concretamente, con esta lección y con la siguiente, en la categoría de las palabras relacionadas con el entorno inmediato del alumno.

Consideramos el cuerpo humano como una parte integrante del entorno inmediato del alumno porque cada acción, física o mental, pone a contribución uno o varios órganos. Una clase pone en movimiento objetos y sujetos. No podemos interesarnos únicamente por los primeros que solo tienen sentido cuando utilizados adecuadamente por los segundos. Pero no es esto el lugar de someter a los alumnos a una clase de anatomía en español. El profesor se limitará a algunos nombres de órganos familiares del lenguaje cotidiano. Así, para el cuerpo humano, *la cabeza, el brazo, el corazón, la mano, los dedos y los pies*; y para la cabeza, *el pelo, la frente, los ojos, la nariz, las orejas y la boca*.

Lección 10: LOS INSTRUMENTOS DE CLASE Y LOS COLORES

Esta lección completa el vocabulario relativo al entorno inmediato del alumno, enfocándonos esta vez sobre los objetos que se manejan constantemente tanto para los alumnos aprender como para el profesor enseñar.

Sabemos hasta qué punto la comunicación intralingüística (uso directo de la lengua meta) profesor-alumno puede resultar difícil cuando los aprendices no conocen en español los nombres de objetos mencionados a menudo en las consignas y recomendaciones.

Además, hay una gran ventaja en combinar los instrumentos de clase con los colores: es la posibilidad que se ofrece de aplicar directamente los segundos –que son adjetivos antes que nada– a los primeros –que son sustantivos o nombres–, lo cual proporciona a los alumnos un primer elemento de caracterización e identificación de los objetos que manejan en el aula.

Nos podemos atener en ambos casos a algunos elementos familiares del lenguaje cotidiano en medio escolar. Así, como instrumentos de clase, *la pizarra, el borrador, la tiza, el libro, el cuaderno y el bolígrafo, la regla, el lápiz y la goma, la cartera o la mochila, la mesa y la silla*; y, como colores, *negro, blanco, azul, rojo, verde, naranja y amarillo*.

Lección 11: EL GÉNERO DE LAS PALABRAS

A partir de esta lección volvemos al campo de la gramática para no abandonarlo más, por lo menos en esta etapa crucial de la instalación de los conocimientos de base. Los alumnos ya tienen una práctica relativamente larga, aunque implícita, de los sustantivos y los artículos; no hay lugar a duda que los más listos se hayan hecho ya una idea de cómo se forman el masculino y el femenino, perspectiva tanto más probable cuanto que existen en la materia similitudes evidentes con el francés.

Está bastante claro, en efecto, que:

- el *la* español se parece al *la* francés en su grafía y pronunciación;
- el *el* español invierte las letras del *le* francés ;
- el *un* español retoma el *un* francés en su grafía ;
- y permite por simple deducción saber que *una* traduce el *une* francés.

Como en el caso del alfabeto y la acentuación, el objetivo de esta enseñanza explícita de la gramática después de manejar implícitamente varias estructuras, es dar a los alumnos

cierta autonomía de juicio o más capacidad metalingüística poniendo a su disposición unas primeras reglas sencillas para poder evaluar sus propias producciones y las de sus compañeros. El profesor podrá entonces intervenir en última instancia para hacer correcciones relacionadas con el género y, como lo veremos más adelante, con el número.

Lección 12: LA FORMACIÓN DEL PLURAL

El género y el número van juntos, sobre todo cuando se relacionan con sustantivos, adjetivos o con ciertos pronombres. Esta lección es, pues, una lógica prolongación de la anterior.

Lección 13: LAS FORMAS IMPERSONALES DEL VERBO

El sustantivo y el verbo son los dos pilares de la frase. Todos los otros componentes en una frase (adjetivos, adverbios, artículos, etc.), giran en torno al uno u otro de estos elementos claves, de ahí las nociones consagradas de grupo nominal y grupo verbal. Es muy lógico, pues, que después de haber enseñado a los alumnos las variaciones del sustantivo de acuerdo con el género y el número, el profesor les enseñe también a reconocer la estructura de los verbos en esta etapa de instalación de los conocimientos de base.

Lección 14: LA FORMACIÓN DEL PRESENTE DE INDICATIVO

Hablar o escribir una lengua es conjugar verbos. La conjugación está en el centro de la lengua como el verbo está en el centro de la frase. Sabemos de sobra cuán pesado es el hándicap para los alumnos que avanzan sin fortalecer sus bases en este tema de la conjugación. En nuestra disciplina los primeros dos años son el momento, por parte del profesor, de hacerlo todo para que los alumnos se interesen por la conjugación; y si no siguen, tiene todo el derecho del mundo a exigirles el esfuerzo necesario. Se lo agradecerán en su tiempo.

El presente de indicativo es el primer tiempo de la conjugación. Los primeros textos a estudiar tras la etapa de instalación de los conocimientos de base se dan en presente de indicativo. No es inútil, pues, que el profesor lo enseñe a los alumnos para concluir esta etapa. A nosotros nos ha parecido siempre contraindicado, especialmente en el curso inicial de E/LE, estudiar un nuevo tiempo de la conjugación como punto gramatical integrado en el esquema de clase, aparte quizá del futuro y del condicional de indicativo en sus formas regulares porque estos dos tiempos someten todos los verbos a una regla única y muy

sencilla: *Infinitivo + terminaciones* (Djandué, 2012c). Estudiar un nuevo tiempo de la conjugación como punto gramatical integrado en el esquema de clase desvía la frágil atención de los alumnos noveles y puede que les haga perder de vista la gran importancia de la conjugación. Además, encontramos didáctica y pedagógicamente más ventajoso estudiar previamente el tiempo dominante en un texto a fin de que su estudio aparezca como una revisión y aplicación general de la conjugación aprendida.

CONCLUSIÓN

A la cantidad del aprendizaje del español en Costa de Marfil hay que sumarle mucha calidad para fortalecer nuestra postura de primera potencia E/LE de África; hombres y mujeres trabajan cada día para ello en condiciones físicas y materiales difíciles, desde las aulas de los centros secundarios hasta los paraninfos de nuestras universidades públicas y privadas. En esta dirección, la adopción del enfoque comunicativo en los años 90 supuso un giro cualitativo que hay que ir fortaleciendo para hacer de nuestras aulas espacios vivos de aprendizaje y práctica del español. Esta modesta contribución pretende ser solo el principio de nuestro compromiso personal por apoyar y acompañar todos los esfuerzos al servicio de la enseñanza y del aprendizaje del E/LE en Costa de Marfil y en África. Hemos querido por eso empezar allí donde empieza todo: el primer nivel de aprendizaje y, en este estadio, las primeras lecciones. Más allá de la letra, el espíritu de este breve escrito es que el uso de la lengua meta, el español en este caso, es lo que debe orientar la elección y la programación de las primeras lecciones. Entendemos entonces perfectamente que otras propuestas puedan ser válidas, porque se puede llegar a Roma por muchos caminos pero no por todos.

BIBLIOGRAFÍA

ABIO, G. y BARANDELA, A. M. (2003). Reflexiones sobre el primer día de clase de español. *INVESTIGACIÓN/METODOLOGÍA y DIDÁCTICA*. Consultado el 17 de octubre de 2010. www.cedu.ufal.br/professor/ga/priMerdia.doc

ALICE, M. (2004). EL español en el mundo. *La Nación*. Consultado el 10 de mayo de 2010. http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=624286

ALONSO, E. (2007). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: edelsa.

ALONSO DE LOS RÍOS, C. (2008). El futuro es de español. En Junta de Castilla y León (2008). *El español de los negocios*. Madrid: Espasa Calpe.

BEAUFILS-POUYAU, I. (2003). Quelle progression pour quel apprentissage des langues étrangères à l'école ? [¿Qué progresión para qué aprendizaje de lenguas extranjeras en la escuela?] *Les Langues modernes*, vol. 97, 3, 29-37.

BENÍTEZ, S. G. y KOFFI, K. H. (2010). La situación del español en costa de marfil: contextos específicos para la enseñanza de ELE. *Monográficos marcoELE*, 11, 252-263.

CAFFAREL SERRA, C. (2008). El español en el universo de las lenguas. Políticas actuales para su difusión internacional. En Junta de Castilla y León (2008). *El español de los negocios*. Madrid: Espasa Calpe.

CHAUDRON, C. (1997). La elección y el uso de idiomas en el aula: perspectivas desde la investigación. *ASELE*, VIII, 19-43. Consultado el 23 de junio de 2010. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0017.pdf

CONSTANTIN, F. (2008). Aspects motivationnels dans l'apprentissage des langues étrangères : le cas du français dans une faculté de sciences économiques. Consultado el 16 de diciembre de 2009. <http://steconomice.uoradea.ro/anale/volume/2008/v1-international-business-andeuropean-integration/106.pdf>

CRISTÓBAL, M. (S.A.). El papel del profesor de idioma en una clase de lectura. Consultado el 5 de noviembre de 2010. dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2047031

DIRECTION DE LA PEDAGOGIE ET DE LA FORMATION CONTINUE (S.A.) Discipline Espagnol. Curricula de Formation Par Compétences. Sixième, Cinquième, Quatrième et Troisième. [Disciplina Español. Curricula de Formación Por Competencias. 1er ciclo de secundaria]. Abidjan: Ministère de l'Education Nationale de Côte d'Ivoire. [Documento recibido por correo electrónico el 27 de enero de 2010].

DJANDUE, B. D. (2012a). La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil. *redELE*, 24.

DJANDUE, B. D. (2012b). Enseñanza-aprendizaje del E/LE en costa de marfil: el uso de la lengua meta (Lm) en el curso inicial. *Tesis Doctoral*. Granada: Universidad de Granada.

DJANDUE, B. D. (2012c). *Español Lengua Extranjera: enseñanza y aprendizaje de la conjugación*. SL: editorial académica española.

DOUMBIA, I. (2006). Côte d'Ivoire: Les manuels d'anglais dans le système scolaire. Evolutions et perspectives [Costa de Marfil: Los manuales de inglés en el sistema escolar.

Evoluciones y perspectivas]. Coloquio internacional "*Le manuel scolaire d'ici de d'ailleurs, d'hier à demain*". Montreal. Consultado el 9 de febrero de 2010. <http://www.unites.uqam.ca/grem/colloque/communications/12avril/33dolumbia.html>

DURÁNTEZ PRADOS, F. A. (2004). El idioma español en África subsahariana: aproximación y propuestas. *Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos*, 1-5. Consultado el 11 de septiembre de 2010. <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/15b3f7004f018591b916fd3170baead1/ARI-1462004E.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=15b3f7004f018591b916fd3170baead1>

ELEDUCADOR.COM (2010). Primer día de clases, siempre un desafío. Consultado el 28 de diciembre de 2010. <http://www.eleducador.com/col/contenido/contenido.aspx?catID=108&conID=2074>

ERENA MÁRMOL, F. y COBOS RUZ, F. (1991). Técnicas de animación sociocultural y dinámica de grupos: aplicación en el aula de e/le. *ASELE. Actas III*, 241-246. Consultado el 5 de noviembre de 2010. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0239.pdf

GARCÍA MATA, J. (2008). Algunas causas de la mala práctica docente en lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 10, 101-114.

HIRTT, N. (2009). L'approche par compétences: une mystification pédagogique [El enfoque por competencias: una mistificación pedagógica]. *L'école démocratique*, 39. Consultado el 1 de abril de 2011. http://www.skolo.org/IMG/pdf/APC_Mystification.pdf

INSTITUTO ALEMÁN CARLOS ANWANDTER. (2010). El alemán en el mundo. ¿Por qué aprender alemán? Valdivia. Consultado el 12 de mayo de 2010. http://www.deutscheschulvaldivia.com/apr_mundo.htm

INSTITUTO CERVANTES, (2006-07). El español en cifras. *Anuario 2006-2007*. Consultado el 10 de octubre de 2010. http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/cifras.pdf

JACK, A. T. (2004). El aprendizaje entra por la vista. *Diario de León.es*. Consultado el 26 de septiembre de 2011. http://www.diariodeleon.es/noticias/diarioescuela/el-aprendizaje-entra-por-vista_118530.html

JUAN, M. (2008). Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 0 (1), 47-66. Consultado el 17 de octubre de 2010. http://www.uib.es/ant/infosobre/estructura/instituts/ICE/revista_IN/pags/volumenes/voll_num0/maria_garau/contexto.html

JUSTEL, C. (2007, 2 de septiembre). Costa de Marfil, Español segunda lengua. *ABC*, p. 15. Madrid. Consultado el 11 de septiembre de 2010. http://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/costa_marfil_español_segunda_lengua.pdf

KOFFI, K. H. (2009). Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de Costa de Marfil: situación del español como Lengua extranjera. *Memoria de DEA*. Granada: Universidad de Granada.

KOFFI, K. H. (2010). La didáctica de la competencia comunicativa oral en el aula de E/LE en Costa de Marfil: problemas y perspectivas. *Tesis Doctoral*. Granada: Universidad de Granada.

LEITE PRADO, C. (2009). Pour une réflexion sur la progression dans le cadre de la bivalence [Por una reflexión sobre la progresión en el marco de la bivalencia]. Consultado el 13 de enero de 2010. <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-89.htm>

LÓPEZ, M. y GARCÍA, C (2007). El español en Senegal, Costa de Marfil, Burkina Faso, Cabo Verde y Gambia. *Anuario del Instituto Cervantes* 2006-07, 57-62. Consultado el 16 de diciembre de 2009 http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_05.pdf

MARTÍN MARTÍN, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda Lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.

MOLINA, C. A. (2007). El valor de la lengua. *Anuario del Instituto Cervantes*, 17-20. Consultado el 7 de octubre de 2010. http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/preliminares_03.pdf

MORENO de los RÍOS, B. (1991). *Buscando España*. Madrid: Ministerio de Cultura- Dirección General de Cooperación cultural- Servicio de Difusión del Español.

NUSSBAUM, L. (1991). La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo. *Signos Teoría y Práctica de la Educación*, 4, 36-47. Consultado el 25 de junio de 2010. http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_34/a_560/560.html

PASTOR CESTEROS, S. (2005). Español como segunda lengua: difusión, aprendizaje y formación. *Hispanogalia*. Consultado el 18 de mayo de 2010. http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/espaolsegundalenguapastor.pdf

PIEDRAFITA, B. (2009). Agustín Nze: "En Guinea Ecuatorial el español es innegociable. Nuestro pueblo se siente orgullosode su herencia hispana" (Entrevista con el embajador de Guinea Ecuatorial en Londres). *LAVOZLIBRE*. Consultado el 10 de octubre de 2010. <http://www.lavozlibre.com/noticias/ampliar/23138/agustin-nze-en-guinea-ecuatorial-el-espanol-es-innegociable>

QUIÑONES CALONGE, M. J. (1995). El español en la Universidad nacional de Abidján, Costa de Marfil. *ASELE*, VI, 313-316. Consultado el 11 de septiembre de 2010. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0312.pdf

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (Vigésima segunda edición). (Consultación online www.rae.es).

RUGGERI, F. (2009). Uso de la lengua meta en una clase de principiantes. Consultado el 17 de octubre de 2010. <http://www.slideshare.net/fabrirugge/uso-de-la-lengua-meta-en-una-clase-de-principiantes>

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2004). *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*. Madrid: SGEL.

SUBY, J. Y ASENCIÓN-DELANY, Y. (2009). El uso del español por parte del profesor en las clases de principiantes. *Hispania*, .593-607. Consultado el 17 de octubre de 2010. http://www.cal.nau.edu/languages/spamat/docs/capstone_suby.pdf

YUBERO, J. M. (2010). Herramientas multimedia en la enseñanza de lenguas extranjeras: un recurso motivador. *II Congr s Internacional de DID CTIQUES*. CiDd. Consultado el 22 de junio de 2010. <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdII/ACABADES%20FINALS/272.pdf>