

PLANTEAMIENTOS Y EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN COSTA DE MARFIL

DJANDUÉ Bi Drombé

Maître-Assistant

Enseignant-Chercheur

Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody (Côte d'Ivoire)

Département d'Etudes Ibériques et Latino-américaines

bathestyd@yahoo.fr

KUMON Anougba Simplicie

Assistant

Enseignant-Chercheur

Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody (Côte d'Ivoire)

Département d'Etudes Ibériques et Latino-américaines

simplicedelord@yahoo.fr

N'GBÉ Landry Loa

Professeur de Lycée

Lycée Municipal de Kononfla (Côte d'Ivoire)

loalandry1976@gmail.com

Resumen

En este artículo analizamos la evolución del concepto de competencia en la enseñanza-aprendizaje-evaluación del español como lengua extranjera en Costa de Marfil. Para dar cuenta de esta evolución, nos apoyamos en nuestra experiencia y conocimiento del contexto de estudio, en documentos oficiales de primera mano, en los libros de texto y las pruebas escritas típicas de la enseñanza secundaria. La capacidad del alumno para desenvolverse exitosamente en español empieza a expresarse en términos de competencia lingüística. A finales del siglo pasado, la adopción del método comunicativo supone el desarrollo de la competencia comunicativa. En la actualidad, todo apunta hacia el fomento de una competencia intercultural.

Palabras clave: Gramática, Comunicación, Competencia, Libro de Texto, Métodos

Abstract

In this article we analyze the evolution of the concept of competence in the teaching-learning-assessment of Spanish as a foreign language in Ivory Coast. In order to account for this evolution, we rely on our experience and knowledge of the context of study, on first-hand official documents, on textbooks and written tests typical of secondary education. The student's ability to function successfully in Spanish begins to be expressed in terms of linguistic competence. At the end of the last century, the adoption of the communicative method meant the development of communicative competence. Today, the focus is on the promotion of intercultural competence.

Keywords: Grammar, Communication, Competence, Textbook, Methods

Résumé

Dans cet article, nous analysons l'évolution du concept de compétence dans l'enseignement-apprentissage-évaluation de l'espagnol comme langue étrangère en Côte d'Ivoire. Pour rendre compte de cette évolution, nous nous appuyons sur notre expérience et notre connaissance du contexte d'étude, sur des documents officiels de première main, les manuels et les épreuves écrites typiques de l'enseignement secondaire. La capacité de l'apprenant à utiliser avec succès l'espagnol commence à être exprimée d'abord en termes de compétence linguistique. À la fin du siècle dernier, l'adoption de la méthode communicative signifie le développement de la compétence communicative. Aujourd'hui, tout pointe vers la promotion de la compétence interculturelle.

Mots-clés: Grammaire, Communication, Compétence, Manuel, Méthodes

Introducción

Desde su introducción en la enseñanza-aprendizaje de idiomas en los años 1950, el concepto de competencia ha venido diversificando sus significados para expresar de la mejor manera lo que se espera de una persona que aprende una lengua extranjera. Para empezar, el término significa a la vez “disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo” y “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (*Diccionario de la lengua española*, 2014: s.v. “competencia”). En el fondo, toda pericia o capacidad para el desarrollo de una actividad es el resultado de un trabajo personal que muy bien puede compararse a una contienda contra sus propios límites y los que imponen el contexto y los medios.

Pero, aunque existe cierta relación semántica entre las dos acepciones de la palabra, en este estudio nos interesa más bien la segunda, es decir, “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo”. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) define la competencia como el “conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que pueden aprenderse, permiten a los individuos realizar una actividad o tarea de manera adecuada y sistemática, y que pueden adquirirse y ampliarse a través del aprendizaje” (2017, p. 3). Por su parte, J. Goñi Zabala (2005, p. 89) entiende que ser competente “implica un grado de autonomía que permita la transferibilidad del saber a otros contextos y la posibilidad de poder seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida”. Básicamente, la competencia pasó a definirse como el hecho de tener “conocimientos, habilidades y destrezas” (saberes) a considerarse hoy como la “capacidad relacionada con la resolución de situaciones problemáticas” (capacidades) (J. Goñi Zabala, 2005, p. 89).

Esta evolución conceptual ha estado de moda en Costa de Marfil al inicio de los años 2000 en la transición de la Pedagogía Por Objetivos (PPO) hacia la Formación Por Competencias (FPC). Hoy es cuestión de Enfoque Por las Competencias (EPC). Eso por lo que se consideró el primer planteamiento metodológico adecuado para la enseñanza profesional pero no tanto para una enseñanza de tipo general (K. H. Koffi, 2014). Las reformas metodológicas conciernen todas las asignaturas impartidas en la enseñanza secundaria marfileña. En lo que al español como lengua extranjera (ELE) toca, la primera ocurrencia del término “competencia” se encuentra en el concepto chomskiano de “competencia lingüística” relacionado al método tradicional. Estamos en los años 1950. Desde esta época, ¿cómo ha evolucionado en el contexto marfileño la noción de competencia? ¿Cómo sus diferentes planteamientos se reflejan en la práctica docente, los libros de texto y el sistema de evaluación? Y, ¿Qué repercusiones pueden haber tenido dichos planteamientos en el rendimiento de los alumnos en la lengua meta?

Partiendo de estos planteamientos, el presente trabajo recoge en tres apartados los resultados de un estudio diacrónico sobre el concepto de competencia en la enseñanza-aprendizaje-evaluación de ELE en la educación secundaria de Costa de Marfil: 1) La competencia lingüística o gramatical, 2) De la Formación al Enfoque por las Competencias, y 3) Hacia la competencia intercultural. La investigación se apoya en documentos oficiales de primera mano, en testimonios de profesionales del campo, en escritos diversos y en las propias experiencias de sus autores y del conocimiento que ellos tienen del contexto investigado.

1. La competencia lingüística o gramatical

Si nos referimos a E. Martín Peris, el concepto de competencia gramatical fue propuesto por el norteamericano N. Chomsky en su obra *Estructuras sintácticas* (1957), y constituye una noción fundamental en la gramática generativa, que se propone como fin último hacer explícito el conocimiento implícito sobre la propia lengua que tienen los hablantes. Así lo define en su *Diccionario de términos clave de ELE*:

La competencia gramatical, también llamada competencia lingüística, es la capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles. Se define como el conocimiento implícito que un hablante posee sobre su propia lengua, el cual le permite no solo codificar

mensajes que respeten las reglas de la gramática, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad. (E. Martín Peris, 2008, p. 95)

Los autores del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) no dicen nada diferente. Definen la competencia gramatical como “el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos”, “la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios” (Consejo de Europa, 2002, p. 110). Dicho de otra manera, es gramatical o lingüísticamente competente en una lengua quien sabe escribir y hablarla correctamente y comprenderla sin dificultad cuando la lee o la escucha.

La competencia lingüística va muy relacionada al método tradicional o método de gramática-traducción. Las destrezas más trabajadas en el aula son las escritas y de los errores se tiene una percepción muy negativa. Hay que evitarlos a cualquier precio. La gramática, en el centro de todos los proyectos didácticos al igual que la traducción, se enseña de manera deductiva, partiendo de las reglas que memorizar a sus diferentes aplicaciones.

En Costa de Marfil el método de gramática-traducción se aplicó hasta finales de los años 1990. El profesor y el libro de texto eran entonces las principales referencias del alumno. El profesor, desde su postura preponderante, actuaba como dispensador del saber lingüístico, modelo de la lengua meta en su forma oral aun cuando el recurso al francés era casi sistemático para explicar las estructuras gramaticales del español. Por su parte, el libro de texto representaba el modelo de la lengua meta en su forma escrita, en general a través de textos literarios relativamente extensos.

Los libros de texto de esta época eran de elaboración francesa. Fueron, entre otros, *Siglo XX, Tras el pirineo, Por el mundo hispánico, ¿A dónde?, ¿Qué tal Carmen?* (1960-1980); *Pueblo I y II, Lengua y vida, Sol y sombra, Caminos del idioma I y II, Cambios* (1980-1997) (A. M. Djè, 2014, p. 102). Tomando como ejemplos *Cambios Espagnol Terminales* (M. Balian *et al.*, 1989) y *Caminos del idioma Terminale* (M. Boutboul-Zeitoun *et al.*, 1993), se observa que las actividades son esencialmente de comprensión escrita o lectora (*Comprender/analizar* o *Para empezar/Analícemos/Para concluir*) y de gramática (*Practicar* o *Practicando se aprende*).

También en estos libros se proponen pruebas escritas a los alumnos para preparar la selectividad. Después del texto de referencia, los ejercicios se organizan en tres apartados: *Compréhension du texte*, *Expression personnelle* y *Compétence Linguistique* (Comprensión del texto, Expresión personal y Competencia Lingüística). En el apartado *Compétence Linguistique*, el último ejercicio siempre es de traducción. Se le pide al alumno traducir al francés un fragmento del texto de referencia: «Traduisez: “A Emiliano Revilla le privaron... su estado de salud.”». (M. Balian *et al.*, 1989, p. 72)/ «Traduire depuis “Un paralelo proceso...” jusqu’à “...intermediarios forasteros.”» (M. Boutboul-Zeitoun *et al.*, 1993, p. 89).

Siguiendo básicamente este orden de las actividades, la prueba escrita de ELE en Costa de Marfil tenía la siguiente estructura: *I- Comentario, II- Competencia lingüística, III- Traducción* (Véase Anexo 1); o *I. Comprensión, II. Producción, III. Competencia lingüística* (Véase Anexo 2).

Se desprende de lo anterior que, al tener como finalidad el desarrollo de la competencia lingüística en el alumnado, los profesionales ponían el énfasis en la gramática y en las destrezas escritas (escribir y leer) a la vez desde la práctica docente, el libro de texto y el tipo de evaluación. Por lo tanto, los alumnos estaban más preparados para la producción escrita que para comunicar oralmente en la lengua meta. Como lo observa B. D. Djanué (2018, p. 128), “en comparación con los estudiantes que fuimos, los de ahora parecen más espabilados y preparados para comunicar en español fuera de los anfiteatros”, pero por lo general demuestran muchos fallos en la expresión escrita y la corrección gramatical. Es así por una serie de reformas tomadas para fomentar el uso de la lengua meta en el aula y un mayor énfasis en la lengua oral. Los profesores universitarios creen que la gran debilidad gramatical de los estudiantes algo tiene que ver con cierta comprensión y aplicación del nuevo enfoque en las aulas de educación secundaria (A. S. Kumon, 2021, p. 332).

2. De la Formación al Enfoque Por las Competencias

A partir de los años 2000, la Formación Por Competencias (FPC) o Enfoque Por las Competencias (EPC) marca profundamente el sistema educativo marfileño en general, y en particular la enseñanza-aprendizaje-evaluación de ELE. La FPC es “une approche intégratrice [...] centrée sur le développement de compétences et passeulement sur l'acquisition des connaissances”¹ (K. I. G. Ouattara *et al.*, 2019, p. 3). Ya no se habla de “saberes” sino de “competencias”. La FPC combina dos ideas: desarrollar “competencias” y utilizarlas en pro de la “vida económica” (N. Hirtt, 2009, p. 2-3). La característica del enfoque radica en que los objetivos de enseñanza no remiten a contenidos que transmitir sino a capacidades que desarrollar por parte del aprendiente.

En cuanto a la competencia propiamente dicha, se entiende como “une réponse originale et efficace face à une situation ou une catégorie de situations, nécessitant la mobilisation, l'intégration d'un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être...”² (C. Bosman *et al.*, 2000, citados por N. Hirtt, 2009, p. 3). Ya no se trata de llenarle al alumno “la cabeza de información que se retenga y sea reproducida en los esquemas y textos mostrados en la escuela”, sino “formar un individuo con capacidad propia de razonamiento y con un conjunto de habilidades que le permitan resolver situaciones cotidianas” (A. Díaz Barriga, 2006).

En la segunda mitad del siglo XX, en efecto, los especialistas dejan de considerar la lengua únicamente como un sistema de signos y reglas gramaticales. La lengua es esto, pero también y sobre todo un instrumento de comunicación. La contribución más importante viene de D. Hymes. Con este teórico, la competencia gramatical pasa a verse como integrante de una competencia más amplia y compleja: la competencia comunicativa. Esta incluye también la subcompetencia sociolingüística que remite al uso de la lengua en el contexto social. M. Canale y M. Swain (1980) mencionan luego otras dos subcompetencias, la discursiva y la estratégica (Citados por P. Melero Abadía, 2004, p. 691). Por su parte, el MCER reconoce las subcompetencias lingüística, sociolingüística y pragmática. La primera incluye las destrezas y los conocimientos relacionados con el sistema de la lengua, la segunda se refiere a las condiciones socioculturales de uso de la lengua y la tercera se remite al uso funcional de los recursos lingüísticos (Consejo de Europa, 2002, p. 13-14).

Otra teoría lingüística en la cual se sustenta la enseñanza comunicativa de la lengua es la formulada por M. Halliday sobre las funciones del lenguaje, y según la cual la lengua no se aprende por aprender sino que sirve para cumplir funciones vitales (Citado por J. C. Richards & T. S. Rodgers, 1998, p. 73-74). Con estas ideas y otras, se empieza a valorar la lengua como una realidad compleja en la que tienen cabida, además de lo puramente lingüístico (sistema de signos y reglas), factores individuales (creación personal, adaptación a las necesidades propias), sociales (reglas sociales de uso); todos encaminados a desempeñar numerosas funciones o utilidades (J. Suso & M. E. Fernández, 2001). La competencia comunicativa supone entonces algo más que conocer el léxico, las reglas morfológicas, la sintaxis y la semántica (subcompetencia gramatical o lingüística).

En Costa de Marfil, la competencia en comunicación lingüística, entendida como “la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita [...]” (M. Navarro Pablo, 2010, p. 81), es motivo de la elaboración de un nuevo libro de texto. Se trata de los manuales de la colección *Horizontes* para los cinco niveles de aprendizaje de ELE en la enseñanza secundaria: *Horizontes Espagnol 4^e* (Tercero de ESO) (1998), *Horizontes Espagnol 3^e* (Cuarto de ESO) (1999), *Horizontes Espagnol 2^{de}*

¹ “una metodología integradora [...] centrada en el desarrollo de competencias y no únicamente en la adquisición de conocimientos” (Nuestra traducción).

² “una respuesta original y eficaz a una situación o una categoría de situaciones, que requiere la movilización, la integración de un conjunto de saberes, saber-hacer, saber-ser...” (Nuestra traducción).

(Primero de Bachillerato) (2000), *Horizontes Espagnol 1^{ère}* (Segundo de Bachillerato) (2001) y *Horizontes Espagnol Tle* (Último de Bachillerato) (2002)³.

Pero la asunción del enfoque comunicativo por parte de los profesionales se hace progresivamente. Para empezar, los libros de texto *Horizontes*, adscritos a la Pedagogía Por Objetivos (PPO), proponen una estrategia pedagógica que “associe méthodologie traditionnelle et techniques récentes en matière d’apprentissage de langues étrangères”⁴ (*Horizontes Espagnol 4^e*, 1998, p. 3). Su gran aportación son las actividades “En parejas” y “En grupos” (*Horizontes 4^e* y *Horizontes 3^e*), las cuales se denominan “Dialoga” y “Comunica” en *Horizontes 2^{de}*, *Horizontes 1^{ère}* y *Horizontes Tle*.

Al proponer estos manuales “unas verdaderas ocasiones para comunicar” en el aula, los responsables pedagógicos promueven el uso de la lengua meta en las interacciones profesor-alumno y alumno-alumno, lo cual redundaba en un rechazo a la traducción en las instrucciones oficiales. Para demostrarlo, desaparece el ejercicio de traducción de la prueba escrita de ELE (B. D. Djandué & K. Diallo, 2020). Se reduce la intervención del francés en el proceso y se aumenta el flujo del español oral, si bien lo escrito sigue siendo la base del aprendizaje por las limitaciones propias del contexto. La gramática también sigue recibiendo una atención especial, pero se beneficia cada vez más de un tratamiento inductivo. Partiendo de enunciados de la lengua meta, el profesor, desde su nuevo papel de facilitador (B. D. Djandué, 2015), ayuda a que los mismos alumnos descubran las reglas de la lengua meta para luego aplicarlas en otros contextos.

En esta nueva trayectoria metodológica, deberíamos considerar la Pedagogía por Objetivos (PPO) como la “versión débil” del enfoque comunicativo, esta que J. M. Martín (2000, p. 34) describe como “la más extendida” y que “tendría como principio proporcionar al alumno el mayor número posible de oportunidades de practicar los aspectos de la L2 que ya sabe, con énfasis en el significado: aprender a usar la lengua meta”. Pues, en 2004, las autoridades educativas marfileñas abogan por “la versión fuerte” del enfoque, aquella en la que “se considera que es el propio uso de la L2 lo que permitirá aprenderla: usar la lengua para aprenderla” (J. M. Martín, 2000, p. 35).

La Pedagogía por Objetivos (PPO) es progresivamente sustituida por la Formación Por Competencias (FPC) en las aulas para todas las asignaturas. Se le reprocha, entre otras cosas, la inadecuación de los contenidos a las realidades marfileñas, la ausencia de un perfil de salida claramente formulado, la pormenorización de los objetivos y aprendizajes, la preponderancia de los aspectos cognitivos sobre los psicomotores y socio afectivos, unas prácticas pedagógicas poco interactivas (K. I. G. Ouattara *et al.*, 2019, p. 2). Entre los profesionales de ELE, se asistió al debate sobre si era conveniente o no enseñar la gramática y, consiguientemente, a una enorme reducción de los contenidos cuando, al contrario, los profesores se quejaban de una carga innecesaria de trabajo.

En el caso concreto del ELE, y parafraseando a N. Hirtt (2009), era como si se buscara comunicar en español sin aprender español. Uno de los principales motivos de queja entre los profesores de ELE era la falta de un manual adecuado para aplicar eficazmente las técnicas pedagógicas de la FPC. Seguir usando los libros *Horizontes* elaborados según los supuestos de la PPO suponía, además, una carga suplementaria de trabajo. (B. D. Djandué *et al.*, 2019, p. 98)

A los pocos años, pareció evidente para todos que el contexto educativo marfileño no era el más adecuado para una óptima aplicación de la FPC: aulas atiborradas, manuales inadaptados, formación continua deficiente, etc. (K. H. Koffi, 2014). Pero nadie deseaba volver a poner la PPO sobre el tapete y, de esta forma, abandonar la noción de competencia que nunca habrá estado tanto de moda en Costa de Marfil. Aun así, el actual Enfoque Por las Competencias (EPC) tiene algo de PPO, por lo cual B. D. Djandué *et al.* (2019, p. 98) lo ven como el “resultado de una «PPOización» de la FPC” para, en lo que

³ Sin nombres de autores: (1998). *Horizontes. Espagnol 4^{ème}*; (1999). *Horizontes. Espagnol 3^{ème}*; (2000). *Horizontes. Espagnol 2^{de}*, (2001). *Horizontes. Espagnol 1^{ère}*; (2002). *Horizontes. Espagnol Terminale* (EDICEF/NEI).

⁴ “asocia metodología tradicional y técnicas recientes en materia de aprendizaje de lenguas extranjeras” (Nuestra traducción).

a ELE toca, atenerse a una aplicación más viable del enfoque comunicativo. La EPC conserva el espíritu de la FPC pero toma algo de la letra de la PPO a la hora de su aplicación concreta en el aula (K. I. G. Ouattara *et al.*, 2019).

Quedaba pendiente la cuestión de la actualización del libro de texto, pues, elaborada según los principios de la PPO, la colección de manuales *Horizontes* sirvió luego para la FPC y para la EPC. El proceso de renovación del manual se inicia en 2018 con *¡Ya estamos! 4^e* (Tercero de ESO); continúa con *¡Ya estamos! 3^e* (Cuarto de ESO) en 2019; y culmina en 2020 con *¡Más allá! 2^{nde}* (Primero de Bachillerato), *¡Más allá! 1^{ere}* (Segundo de Bachillerato) y *¡Más allá! Tle* (Último de Bachillerato).

Los nuevos libros de texto se inspiran en los “Programmes Educatifs axés sur l’Approche par les Compétences et fondés sur la Méthode Communicative qui valorise les Fonctions Langagières”⁵ (A. C. Niango *et al.*, 2018, p. 3). Esta vez, hay una clara referencia al enfoque comunicativo. Los tres manuales *¡Más allá!* llevan en su portada la mención “*Compétences et réussite*”, o sea, “Competencias y éxito”. El alumnado marfileño de ELE necesita desde entonces dominar los distintos componentes de la competencia comunicativa para responder a las exigencias del currículo adoptado (A. Kumon, 2017, 2021). Para romper con el método tradicional, en la estructura de la prueba escrita se sustituye “Competencia lingüística” por “Uso de la lengua”: A) *Comprensión*, B) *Uso de la lengua*, C) *Producción* (Véase Anexo 3).

Pero estamos lejos de una simple operación cosmética. El cambio terminológico supone una opción por la gramática comunicativa. Se prioriza el conocimiento de las estructuras de la lengua meta útiles para la comunicación. Las actividades “En parejas”/“En grupos” se conservan y las unidades didácticas se organizan según las destrezas lingüísticas, en total ruptura con la organización temática de *Horizontes*⁶. Tocante a la adaptación del manual de ELE al “environnement socioculturel de l’apprenant(e)” para llevarlo progresivamente “à découvrir les autres aires géographiques avec leurs us et coutumes”⁷ (A. C. Niango *et al.*, 2018, p. 3), *¡Ya estamos!* y *¡Más allá!* dan un paso más, con lo cual apuntan hacia el fomento de la competencia intercultural en el alumnado.

3. Hacia la competencia intercultural

Superada la competencia lingüística por la comunicativa, se ha asistido luego a la superación de esta por la competencia intercultural (B. Barros & G. Kharnásova, 2012). La subcompetencia contextual o sociocultural constituye el germen de la competencia intercultural en la competencia comunicativa. Pero la dimensión cultural de la comunicación tal como pensada y reflejada en esta subcompetencia lo era únicamente de cara a la lengua meta, planteando así, teóricamente al menos, el aprendizaje de ELE como un simple proceso de aculturación (B. D. Djandué, 2018; 2021): aprender una lengua extranjera incluye aprender la cultura que significa y vehicula.

Por un lado, los métodos anteriores al enfoque comunicativo no consideraban la cultura como consustancial a la lengua, y los contenidos lingüísticos tenían entonces una presencia predominante en los programas; por el otro, en la misma enseñanza comunicativa de la lengua, aunque los contenidos culturales se veían como parte integrante de la realidad lingüística, la atención estaba más bien puesta en la cultura de la lengua meta. En cualquier caso, en la opinión de A. B. García Benito (2009, p. 499-500), el enfoque intercultural pide ir más allá de los contenidos gramaticales, funcionales y culturales de la lengua estudiada para fomentar una serie de valores y actitudes con el objetivo de formar a hablantes e intermediarios interculturales, esto que deberían ser, en principio, todos los usuarios de lenguas extranjeras y que supone, por lo tanto, que no pierdan su primera cultura al adoptar una segunda. Abandonar su propia cultura por una nueva equivale, en efecto, a pasar de una situación de

⁵ “Programas Educativos basados en el Enfoque por las Competencias, los cuales deben mucho al método comunicativo que contempla las funciones del lenguaje” (Nuestra traducción).

⁶ Comprensión oral, Expresión e interacción orales, Expresión e interacción escritas, Comprensión escrita

⁷ “contexto sociocultural del aprendiente” para llevarlo progresivamente “a descubrir las otras áreas geográficas y sus costumbres” (Nuestra traducción).

monoculturalidad a otra cuando el objetivo debe ser la *biculturalidad* para que el aprendizaje de ELE enriquezca en vez de empobrecer.

Entonces, para que la competencia intercultural sea un objetivo viable, “los materiales didácticos deben brindar a los alumnos la oportunidad de reflexionar [también] sobre sus propias culturas” (A. B. García Benito, 2009, p. 500). No fue el caso en la enseñanza-aprendizaje de ELE en Costa de Marfil hasta finales de los años 1990, pues, los primeros libros de texto, de elaboración francesa, llegaban a nuestras aulas sin la menor adaptación al público discente marfileño. África y sus realidades estaban totalmente ausentes de unos manuales de ELE destinados de hecho a los alumnos galos.

Paralelamente a la transición del método tradicional al enfoque comunicativo, la gran aportación de la colección *Horizontes* fue la visibilización de África. De los libros de texto de elaboración francesa, pasamos por lo tanto a manuales de elaboración local en una perspectiva claramente panafricana para llegar hoy a unos libros de planteamiento más bien nacional como son *¡Ya estamos!* y, en menor medida, *¡Más allá!*. Lo más relevante, pues, es la progresiva marfileñización de los contenidos en un marco general de enculturación de la misma lengua española:

La incorporación de elementos culturales marfileños en los libros de texto de ELE tiene una implicación lingüística enorme, porque el encuentro entre culturas también es un encuentro entre lenguas. Encuentro entre la lengua española y las lenguas indígenas marfileñas, contacto insoslayable entre el español estándar o formal y ciertas variaciones locales de la lengua meta [...]. (B. D. Djandué, 2021, p. 12)

De *¡Ya estamos!* a *¡Más allá!*, los elementos culturales marfileños incorporados en los actuales manuales de ELE remiten a la onomástica y toponimia local, valores, actitudes y tradiciones, figuras, fiestas y tradiciones, cultivos y comidas, etc.

La reflexión sobre uno mismo en la lengua meta es el punto de partida de la competencia intercultural. Se trata de “partir de lo que uno es, ve y vive para acercarse a la nueva lengua y su cultura, siendo esto el primer requisito para que el aprendizaje y conocimiento del ELE produzcan ciudadanos tolerantes y abiertos al mundo global, mediadores interculturales al servicio del diálogo entre los pueblos” (B. D. Djandué, 2021, p. 12). El proceso de aprendizaje de ELE se vuelve a la vez un proceso de aculturación y enculturación. Al tiempo que el alumno marfileño aprende aspectos de la cultura de la lengua meta, aprende a representar(se) su propio mundo en dicha lengua. La lengua extranjera enriquece y se enriquece en un nuevo contexto sociocultural.

Conclusión

En Costa de Marfil la capacidad del usuario para desenvolverse exitosamente en ELE se ha expresado primero en términos de competencia lingüística o gramatical, y luego en concepto de competencia comunicativa. Al plasmarse esta en las propuestas metodológicas denominadas Formación Por Competencias (FPC) (años 2000-2010) o Enfoque Por las Competencias (EPC) (desde los años 2010), el concepto de competencia ha experimentado una verdadera inflación en su uso, siendo a la vez objeto de atención y de controversia. En la actualidad, especialmente desde los libros de texto recién editados (*¡Ya estamos!* y *¡Más allá!*), la educación en ELE se orienta claramente hacia el desarrollo de la competencia intercultural, en total sintonía con un mundo globalizado marcado por el encuentro de diferentes culturas en los mismos espacios vitales.

Hemos partido, por así decirlo, de una concepción teórica de la competencia (conocer la lengua) a otra práctica (utilizar la lengua). El español ya no se enseña ni se aprende solamente para dominar su sistema lingüístico-gramatical, sino también y sobre todo para usarlo como instrumento de comunicación interpersonal. Como tal, al emplearlo los marfileños en su propio contexto sociocultural diferente del de los nativos, la lengua española no puede más que enculturarse, lo cual, en este caso concreto, significa marfileñizarse en contacto con el sustrato lingüístico-cultural autóctono.

Referencias

- BALIAN Monique, CAZAUX Elisabeth & Duviols, Jean-Paul, 1989, *Cambios. Espagnol Terminales*, Paris, Bordas.
- BARROS GARCÍA Benamí & KHARNÁSOVA Galina M., 2012, «La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual». *Porta Linguarum*, Número 1, p. 97-114.
- BOUTBOUL-ZEITOUN Martine, FOURNERET Patrick, KOURIM-NOLLET Sylvie & VALERO Alet, 1993, *Caminos del idioma. Espagnol. Classe de Terminale*, Paris, Didier.
- CONSEJO de Europa, 2002, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Traducción del Instituto Cervantes para la traducción en español), Estrasburgo.
- DÍAZ BARRIGA Ángel, 2006, «El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?». *Perfiles educativos*, Vol. 28/Número 11.
- DJANDUÉ Bi Drombé, 2015, «Ser profesor hoy y mañana: reseñas bibliográficas comentadas». *Tonos digital. Revista de estudios filológicos*, Número 28.
- DJANDUÉ Bi Drombé, 2018, «De la interlengua de los usuarios marfileños de ELE a un español marfileño asumible». In Ekou, W. J. – Zarandona, J. M. (coord.), *España en contacto con África, sus pueblos y sus culturas*. Valladolid: Tradhuc/Afrilenguas, p. 127-140.
- DJANDUÉ Bi Drombé, 2021, «Libros de texto y enculturación del español en Costa de Marfil». *Cuestiones Pedagógicas, Revista de Ciencias de la Educación*, Vol. 1/ Número 30, p. 131-141.
- DJANDUÉ Bi Drombé & DIALLO Karidjatou, 2020, «La traduction dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue étrangère en Côte d'Ivoire». *Al-Kīmiyā*, Numéro 17, p. 95-113.
- DJANDUÉ Bi Drombé, DJÈ Ana Maria & KUMON Anougba Simplicie, 2019, «De *Horizontes* a ¡Ya estamos!: Lo que ha cambiado». *Nzassa, Revue Scientifique des Lettres, Langues et Arts, Littératures et Civilisations, Sciences Humaines et Sociales, Communication*, Numéro 2, p. 93-105.
- DJÈ Ana Maria, 2014, *Les représentations de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans les manuels d'espagnol en Côte d'Ivoire de 1960 à 2007* [tesis doctoral, Université François-Rabelais de Tours]. Repositorio Institucional UN. <http://www.theses.fr/2014TOUR2025>
- GARCÍA BENITO Ana Belén, 2009, «La competencia intercultural y el papel del profesor de lengua extranjera». *Centro Virtual Cervantes*, p. 493-505.
- GOÑI ZABALA Jesús, 2005, *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*, Barcelona, Octaedro.
- HIRTT Nico, 2009, «L'approche par compétences: une mystification pédagogique». *L'école démocratique*, Numéro 39, p. 1-34.
- KOFFI Konan Hervé, 2014, «La Formación Por Competencias en el aula de E/LE marfileña: una construcción que empieza por el tejado». *Revue Baobab*, Número 14, p. 190-211.
- KUMON Anougba, 2017, «APC y MCER, dos perspectivas similares en la enseñanza/aprendizaje del español en Costa de Marfil». *NodusSciendi*, Número 20, p. 5-21.

KUMON Anougba Simplicie, 2021, «Análisis de las necesidades comunicativas de los alumnos de ele de la Universidad FHB de Abidjan». *Revue Electronique Internationale des Sciences du Langage*, Numéro 4, p. 323-338.

MARTÍN MARTÍN José Miguel, 2000, *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda Lengua*. Sevilla, Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.

MARTÍN PERIS Ernesto (Dir.), 2008, *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid, Sociedad general Española de Librería.

MELERO ABADÍA Pilar, 2004, «De los programas nocional-funcional a la enseñanza comunicativa». In Sánchez Lobato J. –Santos Gallardo I. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, p. 689-714.

NIANGO Aloboué Camille, MELLES Isidore Aimé, YÉPRI Adjé Jean-Baptiste, ALLOU Oi Allou & SILUÉ Souleymane, 2018, *¡Ya estamos! Espagnol 4e*, Abidjan, Nouvelles Éditions Ivoiriennes/Centre d'Édition et de Diffusion Africaines.

ORGANIZACIÓN para la COOPERACIÓN y DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE), 2017, «Diagnóstico de la OCDE sobre la Estrategia de Competencias, Destrezas y Habilidades de México. Resumen Ejecutivo». <https://www.oecd.org/mexico/Diagnostico-de-la-OCDE-sobre-la-Estrategia-de-Competencias-Destrezas-y-Habilidades-de-Mexico-Resumen-Ejecutivo.pdf>

OUATTARA K. Insiata épse GOITA, N'DÉDÉ Bosoma Florence & AYA Ali, 2019, *La Formation Par Compétences dans l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire: réalités et défis*. (Programme des subventions ROCARE pour la recherche en éducation). Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE) avec du soutien du projet Centre d'Excellence Régionale UEMOA et du Ministère des Affaires Etrangères des Pays Bas. <http://www.rocare.org/grants/2009/Formation%20par%20competence%20en%20Cote-d-ivoire.pdf>

RICHARDS Jack C. & RODGERS Theodore S., 1998, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.

SUSO LÓPEZ Javier & FERNÁNDEZ FRAILE María Eugenia, 2001, *La Didáctica de la lengua extranjera*, Granada, Comares.

ANEXO 1: Una prueba escrita de ELE de los años 1990 (Bachillerato)**LA DECISIÓN**

Los viejos guardaron el silencio. Cuando llegaron las tres partes en pugna (1), los familiares del jefe de la casa se salieron para no escuchar los alegatos. Uno de ellos fue el que expuso completamente el caso, en voz baja.

- Este hermano mío – comenzó a explicar –, cuando mi hija cumplía los doce años, llegó una noche a pedírmela en matrimonio para su hijo. Ustedes bien saben que el hijo de este amigo era sano, hermoso y trabajador. Yo no podía negarle a mi hija que es bella y hacendosa. Acepté, pues, el *tlapalole* (2). Pero no pudieron casarse por el muchacho que tuvo la desgracia de romperse las piernas cuando los tres blancos que estuvieron aquí a buscar oro y plantas medicinales le dieron tormento en el cerro (3). El muchacho sigue sin poder trabajar y tal vez no pueda hacerlo jamás. Mi hermano y yo convinimos en esperar. Desgraciadamente el tiempo se ha ido, y apenas si el muchacho puede dar paso, reducido a la mitad de su tamaño...Le propusieron otro pretendiente para su hija, sano y que tenía bienes.

El padre del muchacho en desgracia con sus movimientos de cabeza, más que los labios: – Todo es verdad... Y argumentó:

- Pero sanará. Además precisamente por estar como está necesita una compañera. Ustedes, los jueces de mi tribu, le harán justicia. Yo trabajaré, mientras mi hijo siga enfermo, para él y para ella...Nuestras costumbres han establecido que la mujer ajena es intocable. Más todavía, que la joven pedida en matrimonio es sagrada.

Los viejos parecían estatuas, inmóviles. Y habló el más viejo.

- Yo opino que este caso es lamentable. El muchacho en desgracia por culpa nuestra, según dice este hermano, tiene derecho a la vida y sus dones. Lo que voy a decir causará una víctima y un dolor por toda la vida. La muchacha debe casarse con el pretendiente sano, porque él garantiza la familia. Todos los viejos aprobaron con una inclinación de cabeza y ya no fueron necesarias más palabras.

Gregorio LÓPEZ y FUENTES, *El indio*.

(1) La pugna: la lucha, la oposición

(2) El *tlapalole*: la dote

(3) El cerro: la colina

I- COMENTARIO

1. Resuma usted el texto en unas cuantas líneas. (3 points)
2. ¿Por qué motivos se reunieron las tres partes? (2 points)
3. Explique y comente la frase: *“La muchacha debe casarse con el pretendiente sano, porque él garantiza la familia”*. (4 points)
4. ¿Piensa usted que casarse con una persona inválida puede impedir la felicidad? Justifique su parecer. (4 points)

II- COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

1. Reemplace la expresión subrayada por otra equivalente sin cambiar el sentido de la frase. (1 point)
“Cuando llegaron las tres partes, los familiares del jefe salieron”.
2. Ponga la frase siguiente en futuro. (1 point)
“Cuando mi hija cumplía los doce años, llegó una noche a pedírmela en matrimonio”.
3. Expresé la negación de otra manera. (1 point)
“Tal vez no pueda hacerlo jamás”.

III- TRADUCCIÓN

Traduzca desde “Ustedes, los jueces...” hasta “...es sagrada.”

ANEXO 2: Una prueba escrita de ELE de los años 2010 (Bachillerato)**TEXTO**

Cierta vez, el príncipe heredero de la corona de Inglaterra, niño que se había hecho conocido por su mal genio, por su indisciplina y por la falta de respeto a sus profesores, se comportó muy mal con una de sus maestras.

Muy enfadada ella le llamó la atención y le exigió más respeto. Entonces el muchacho lejos de hacerle caso, de un fuerte puntapié rompió uno de los más hermosos jarrones que adornaban la suntuosa habitación del palacio.

La profesora de inmediato abandonó el salón de estudios y fue a presentar el caso al rey, padre del príncipe, quien vino al instante y, llamándole la atención, exigió al niño pidiese perdón a su maestra y le prometa respeto.

El pequeño príncipe, puesto de pie, en tono muy arrogante, exclamó:

- Recuerde, señor, que ella es un súbdito del rey. ¿Acaso yo no seré un día el rey de Inglaterra?

Lo sé muy bien... Por eso te mando por segunda vez pidas perdón a la profesora. El que debe mandar mañana, debe aprender a obedecer hoy.

I. COMPRENSIÓN (6 puntos)**A. ELIJA LA RESPUESTA CORRECTA****1. ¿Cómo era el príncipe?**

- a. Serio, trabajador y sincero
- b. Malgenioso, indisciplinado y no respetaba.
- c. Gracioso, amable con los demás.
- d. Educado, obediente, cortés.

2. Según el texto, ¿Por qué se enfadó la maestra?

- a. Porque el príncipe hizo una travesura.
- b. Porque el príncipe salió sin pedir permiso a nadie.
- c. Porque el príncipe no escuchaba.
- d. Porque el príncipe se comportó muy mal.

3. ¿Por qué el rey decidió llamar la atención al príncipe?

- a. Porque quería que primero aprenda a obedecer.
- b. Porque quería escucharle.
- c. Porque quería que primero aprenda a mandar.
- d. Porque quería enseñarle a la maestra como se enseña.

B. ORDENE LAS IDEAS SEGÚN LA LÓGICA DEL TEXTO

- 1- El rey le llamó la atención y le exigió pedir perdón a su maestra.
- 2- La profesora fue a quejarse al rey.
3. El príncipe exclamó que ella es un súbdito del rey.
4. El príncipe de Inglaterra le faltó respetó a una de sus maestras.
5. Debe aprender a obedecer hoy el que debe mandar mañana.
6. La profesora salió inmediatamente del aula.

II. PRODUCCIÓN (10 puntos)

- 1) Póngale un título al texto (2 ptos)
- 2) ¿Qué comportamiento ha tenido el príncipe con la maestra? (2 ptos)
- 3) ¿Qué piensa usted del comportamiento del príncipe? Justifica tu respuesta. (2 ptos)
- 4) REDACCIÓN (4 ptos)

Comente la frase siguiente apoyándote sobre las actuaciones de los presidentes y políticos africanos en general: *“El que debe mandar mañana, debe aprender a obedecer hoy.”*

III. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA (4 puntos)

- 1) Ponga las frases siguientes en plural. (2 ptos)
 - *Se había hecho conocido por su mal genio.*
 - *Se comportó muy mal con su maestra.*
- 2) Exprese la obligación personal de otra forma sin alterar el sentido de la frase. (1 pto)
 - *El que debe mandar mañana, debe aprender a obedecer hoy.*
- 3) Ponga la frase siguiente en presente de indicativo. (1 pto)
 - *La profesora de inmediato abandonó el salón de estudios y fue a presentar el caso al rey.*

ANEXO 3: Una prueba escrita de ELE de los años 2010 (Tercero de ESO)**Texto: Breve encuentro**

Es un atardecer de verano (1). María está sentada junto a una puerta abierta al campo y cose. De cuando en cuando, mira hacia los campos.

Una cabeza menuda y despeinada asoma por (2) la puerta. La piel del gitanillo es oscura, y la dentadura blanca ofrece una sonrisa que la emociona. Pide agua; ella se levanta a buscar la botija (3).

- ¿A dónde vas, pequeño?
- Hacia allí.
- ¿De dónde vienes?
- Del otro lado de la Sierra.

Ve los ojos del pequeño, ojos de ángel.

- ¿Cómo te llamas?
- Gabrielillo.
- ¿Y qué más?
- Y nada más, ¿te parece poco? Y tú ¿cómo te llamas?
- María.

El niño junta las manos, se ríe y echa a correr.

María ve como se aleja corriendo por el camino. El gitanillo se vuelve hacia (4) ella, sonriente, y saluda con la mano; luego desaparece.

Luis Romero, La noche buena

Vocabulario

1. un atardecer de verano: un soir d'été
2. asoma por: apparaît à
3. la botija: la cruche
4. se vuelve hacia: se tourne vers

A/ COMPRENSIÓN (10pts)

I/ Elige la respuesta correcta (4pts)

ej: 1a

- 1) el encuentro pasa en
 - a- un pueblo
 - b- una ciudad
 - c- una escuela
 - d- un mercado.
- 2) se encuentran
 - a- María y Ángel
 - b- Ángel y Gabrielillo
 - c- Gabrielillo y María
 - d- Ángel y la Sierra.
- 3) los dientes del chico son
 - a- oscuros
 - b- blancos
 - c- negros
 - d- rojos.
- 4) Gabriel se despide
 - a- Andando
 - b- Saludando con la cabeza
 - c- Asomando por la puerta
 - d- Corriendo.

II/ Di si es verdadero o falso poniendo una cruz en la casilla correspondiente (3pts)

ENUNCIADO		V	F
1	María cose fuera de su casa		
2	Gabriel sonríe a la mujer que está contenta		
3	El agua está en una botella		
4	El niño dice que se dirige hacia la Sierra		
5	A María le encantan los ojos del niño		
6	El chico da únicamente su apellido		

III/ Pon las ideas del texto en orden según la lógica del texto (3pts)

Ej: 1-2-3-6-5-4

- 1) Cuando va a buscar el agua, pide al niño a donde se va.
- 2) Él quiere beber agua.
- 3) El niño se separa de la mujer después de presentarse.
- 4) María está en su casa.
- 5) Luego los dos se presentan.
- 6) Un chico gitano llega a la casa de María.

B/ USO DE LA LENGUA (5pts)

I/ Relaciona las palabras de la columna A con su antónimo en la columna B (2,5pts)

Ej: 1a

Columna A

- 1) El atardecer
- 2) El campo
- 3) Oscura
- 4) Ángel

Columna B

- a) el pueblo
- b) clara
- c) el adulto
- d) el amanecer

5) El niño

e) la ciudad
f) el demonio

II/ Completa las frases con la expresión que conviene: se presentan – están – se saludan – son – cualquier – es (2,5pts)

Los encuentros se hacen en..... lugar. Generalmente las personas..... antes de decir cómo se llaman. Cuando un encuentro.....agradable, los nuevos amigos..... contentos y descubren que..... simpáticos.

C/ PRODUCCIÓN (5pts)

En tu barrio, una fiesta en Yaba Plage se prepara.

1. Decides invitar a tu mejor amigo. Escribe el diálogo (2pts).
2. Presenta tu mejor amigo y di dónde os encontráis (3pts)