

La enseñanza de la lengua oral en contextos africanos: el caso de ELE en Costa de Marfil

Oral language teaching in African contexts:
the case of Spanish as a Foreign Language in Ivory Coast

Konan Hervé Koffi

Universidad Alassane Ouattara de Bouaké



Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Abidjan-Cocody (Costa de Marfil) y doctor en Didáctica del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Granada. Tiene varios artículos publicados, fruto de su experiencia docente y su incipiente labor investigadora en didáctica de la lengua oral en la Universidad Alassane Ouattara de Bouaké.

Resumen

El dominio de la lengua oral es una condición necesaria, tanto para las relaciones interpersonales como para la realización individual. Sin embargo, pese a esta importancia social, la inserción y enseñanza de esta dimensión comunicativa en el ámbito escolar encuentran una multitud de problemas. En este estudio, se vuelve a cuestionar el concepto de oralidad o lengua oral, considerando que los prejuicios que de ella existen suponen un freno importante a su desarrollo en la escuela. Luego, se realiza un breve recorrido de su didáctica en las últimas décadas, dedicando un espacio predilecto a la descripción del contexto específico de su enseñanza en Costa de Marfil, en el marco de la enseñanza-aprendizaje del español como Lengua Extranjera. Asimismo, desde un punto de vista metodológico y cultural, se analizan los problemas así como la situación de la evaluación oral. En todos estos aspectos, se ofrecen unas breves sugerencias para mejorar la atención al oral.

Abstract

The oral language proficiency is a necessary condition for both the maintenance of good relations between humans and personal fulfilment. Paradoxically, the inclusion and teaching of this communicative dimension in schools present a multitude of problems. In this study, we return to the conception of the notion of oral or spoken language, whereas the prejudices regarding them are one of the brakes for its good teaching in

school. Then, after making a brief history about its teaching practice in recent decades, we describe the teaching context in Ivory Coast, in the framework of Spanish as a Foreign Language. Also, we explore the methodological and cultural problems encountered in this country along with the place of oral assessment. In all of these aspects, we offer some brief suggestions for a better approximation to the situation.

Palabras clave **Palabras-clave:** Aprendizaje de la lengua, competencia comunicativa, oralidad, evaluación

Keywords **Key words:** Language learning, communicative competence, orality, assessment.

Introducción

En la vida humana, por lo general, adquirimos la lengua oral antes de aprender a leer y a escribir; o lo que es lo mismo, el lenguaje hablado precede al escrito. También, la comunicación oral siempre ha ocupado la mayor parte de nuestra intervención social. Numerosos estudios, como Cassany, Luna y Sanz (1998); Corpas y Madrid (2009); Ortega y Madrid (2009), etc., coinciden en que, en las culturas humanas, la comunicación oral domina nuestros intercambios, relegando las habilidades escritas a un segundo plano. En efecto, escuchar y hablar juntos ocuparían en torno al 75% del espacio de comunicación del hombre, frente a un 25% dedicado a las habilidades escritas. Es más, en multitud de pueblos, particularmente en zonas donde todavía reina la "oralidad primaria" (Ong, 1987)¹, en escasa presencia de rasgos de la escritura, lo oral ocupa casi el 100% del espacio comunicativo. Esto es válido para muchas aldeas marfileñas, al igual que en varios otros países subsaharianos.

Además, destaca la dimensión ineludible de la práctica oral. Tanto es así que la existencia actual de otras formas de comunicación (escritura, lenguaje pictográfico, tecnología, etc.) no puede constituir amenaza alguna para la centralidad del oral, el cual, gracias a las inflexiones de la voz, la armonía de los sonidos, los elementos no verbales, etc., expresa mejor la persuasión, el afecto y demás sentimientos al conmover más al oyente (Trigo Cutiño, 1989). En definitiva, la oralidad no solo constituye el proceso básico para el desarrollo personal y la fuente de la socialización y del aprendizaje; sino que también es lo que hacemos continuamente en nuestra vida.

Con todo, desde la desaparición de la antigua Retórica griega, la oralidad ha venido perdiendo terreno tanto en las investigaciones lingüísticas como en la actividad académica. Hasta la segunda mitad del siglo XX, lo oral se convirtió en la mayoría en la mayoría de los ámbitos escolares y de estudio lingüístico.

En el África subsahariana, zona cultural reconocida tradicionalmente como oral (Ong, op.cit; Godin, 2005), la educación de los niños y de la sociedad entera se había venido realizando de generación en generación mediante unas técnicas orales propias. Sin embargo, hasta la fecha, la enseñanza de la lengua hablada en el contexto escolar moderno sigue siendo uno de los retos más arduos que se plantean a los socios educativos. La inherencia de la oralidad a la cultura africana, la presencia constante de

¹ Este autor llama "oralidad primaria" a la oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión, en contraste con la "oralidad secundaria", en la cual se mantiene una nueva oralidad mediante el teléfono, la radio, la televisión y otros aparatos electrónicos que para su existencia y funcionamiento dependen de la escritura y la impresión.

la misma en la vida, paradójicamente, no parecen motivar un gran avance en la enseñanza de lenguas en el contexto académico actual. Por ello, nos proponemos analizar la situación particular del oral en la enseñanza del español como Lengua Extranjera (ELE) en Costa de Marfil. La demanda de dicho idioma no para de crecer en este país que ocupa el primer puesto a nivel continental y el quinto mundial en cuanto a número de aprendices (Instituto Cervantes, 2018:11). Parece lógico pedir que este aumento del alumnado vaya parejo con el de la competencia comunicativa, y particularmente la oral.

Asimismo, ¿qué se entiende por lengua oral? ¿Qué situación atraviesa en dicho país africano? ¿Qué soluciones se podrían preconizar para una mejor aproximación a su enseñanza y evaluación? Tales son algunos de los interrogantes principales a los que pretendemos dar respuesta en este estudio.

El concepto de lengua oral y su repercusión en la didáctica del ELE

Hasta hace pocas décadas, la mayoría de los estudios sobre la lengua oral se han realizado en una perspectiva casi exclusivamente comparativa entre la misma y la escritura. Pocas veces se ha tratado de forma sistemática y aislada, es decir, como una entidad autónoma, con características y personalidad propias. En esta lógica comparativa, muchos trabajos han considerado que lo oral correspondía al ámbito de lo informal, lo desordenado, lo incoherente o irreflexivo, así como a un ámbito de discurso pobre y fugaz (Trigo Cutiño, 1989:253, citando a Blanche-Bienveniste, 1983); contrariamente a la lengua escrita, colocada a un nivel más culto y noble. Del mismo modo, su desarrollo en el contexto escolar ha sido tradicionalmente marginal y supeditado a las normas de enseñanza de la escritura. Por todo ello, en las siguientes líneas, nos parece de interés dar una visión más clara y amplia del concepto de oralidad; lo cual, sin duda, redundará en una mejora de su tratamiento escolar. Sin ánimo de parcialidad alguna, creemos que la lengua oral se merece una imagen más prestigiosa de la que se le ha venido dando.

¿Qué se entiende por lengua oral?

No pretendemos agotar aquí los signos distintivos de la lengua oral, sino sacar a colación algunas de sus características principales descritas en la literatura. Asimismo, lo primero que nos viene a la mente al hablar de lengua oral es el sonido, el reinado y uso de la voz; lo que autores como Zumthor (1989:23) denominan con el término *vocalidad*. Este autor distingue tres tipos de oralidad: la primera, calificada de *primaria* o *inmediata*, se manifestaría solo en sociedades sin escritura. La segunda, la oralidad *mixta*, está socialmente en contacto con la grafía; esto es, la escritura, aunque la influencia de esta queda externa; y por último, la oralidad *segunda*, condicionada por el escrito, que tiende a debilitar la fuerza y los valores de la voz. Por su parte, como ya se mencionó antes, Ong (1987) define dos categorías de oralidad: la *primaria* y practicada de forma natural; y la *secundaria*, llevada a cabo gracias a la ayuda de los medios tecnológicos modernos de comunicación.

A principios de la existencia humana, la comunicación oral consistía en gritos y gestos; y luego, con el paso del tiempo, vino convirtiéndose en un medio cada vez más estructurado tal y como la conocemos hoy. Por tanto, comunicarse oralmente supone ante todo, y en los contextos que se ha mencionado más arriba, llevar a cabo dos habilidades principales: escuchar y hablar; pudiendo desarrollarse ambas de forma simultánea o no.

Pero los perímetros de la oralidad no se pueden limitar a la mera manifestación o uso de la voz, pues la realización de la misma es mucho más compleja y amplia. También es sabido que el lenguaje hablado se acompaña de componentes prosódicos, paralingüísticos² y prosémicos, todos ellos tan importantes como la propia dimensión verbal de la transmisión de información. No en vano, afirman Palou, Carreras y Bosch (2005) que la comunicación oral es multicanal.

Además, en su expresión natural y primaria – desde la perspectiva de Zumthor y Ong –, la lengua hablada cumpliría difícilmente su objetivo sin la presencia de gestos corporales, indiscutibles ayudantes de la palabra en el acto de desciframiento del mensaje por el interlocutor.

El gesto hace más preciso, refuerza o matiza el alcance de un mensaje según el contexto. Para más claridad, Cestero (1999:30-31) identifica varias funciones de los signos no verbales, entre ellos, los quinésicos. Siguiendo a la autora, estos signos añaden información, especifican un sentido, regulan la interacción oral, subsanan las deficiencias verbales, y hasta pueden sustituir la propia verbalidad.

Volviendo a lo paralingüístico, no se puede olvidar que el lenguaje oral va parejo con el silencio. Innegable “*factor de unísono espiritual*”, como alega Diagne (1984:1), “*se manifiesta cuando ya terminaron el bullicio de la palabra y el espectáculo del gesto*”. El silencio, entre otras cosas, sosiega al hombre y, en materia de comunicación, da ritmo a la palabra. Puede parecer paradójico acoplar sonido y silencio, al ser tan opuestas ambas dimensiones. Quizá por eso mismo el aprecio social del segundo varíe tanto de un pueblo a otro a lo largo del planeta. Señal sintomática de elocuencia y cordura así como del buen hacer en la mayoría de las sociedades orientales y africanas, se le tiende a huir en muchas culturas occidentales (Panikkar, 1997; Thomas, 1993). En estas, y dependiendo de las circunstancias, su presencia denota ignorancia o aburrimiento (Torralba Roselló, 2001), interpretados estos como fuente de molestia y miedo (Soler-Espiauba, 2000). En cualquier caso, que se aprehenda de modo positivo o negativo, existe unanimidad indiscutible acerca del valor comunicativo del silencio. En el contexto conversacional español, Méndez Guerrero (2014) distingue cuatro funciones pragmáticas usuales de los silencios en la cultura: los silencios discursivos, los estructuradores, los epistemológicos y psicológicos y los normativos.

En definitiva, según comenta Méndez Guerrero, las tres vertientes (sonido, movimiento y silencio) han sido establecidas como los tres componentes básicos e inseparables de la lengua oral por Poyatos a finales del siglo anterior; y su descodificación conjunta, añade la autora, es la que permite deducir el total significado de lo que se está comunicando. En efecto, otorgarían al receptor la información más holística e integral sobre lo que decimos, cómo lo decimos y cómo nos movemos al decirlo (Poyatos, 1994), citado por Méndez Guerrero (ídem). Parece útil que este carácter tripartito del lenguaje oral sea considerado como fundamental en las programaciones de su enseñanza.

A todo lo que precede, se añade que la lengua oral tiene un carácter universal, (dado que ninguna sociedad humana puede prescindir de ella); y temporal a nivel fónico, al discurrirse los sonidos en el tiempo. Frente a ella, el lenguaje escrito está restringido a algunas sociedades y se realiza en el espacio.

A raíz de este breve recorrido de los contornos más significativos del sistema de la lengua oral, sería pertinente detenerse un tanto sobre sus registros o niveles de

² Junto a las palabras y los gestos, lo oral supone también la entonación, el ritmo, la mímica y el tono de voz o énfasis, factores imposibles en el escrito en el cual nos contentamos con los signos de puntuación.

realización. En palabras de Castellà y Vilà (2005: 25), a nivel discursivo, por mantener una relación gradual con el escrito, o sea, de menos a más formal, “*la lengua oral no es una, sino varias*”, esto es, plural. Asimismo, se reconoce la importancia de la conversación cara a cara como género prototípico más representativo de la oralidad³, el ámbito de la coloquialidad por excelencia. Se trata de un intercambio espontáneo, natural y poco preparado; es decir, elaborado sobre la marcha. Pero, también, al lado de ella, se encuentran los llamados “géneros discursivos “intermedios” o “secundarios”, que se alejan más o menos de la conversación coloquial, al adoptar ciertas convenciones de la escritura. Asimismo, las mencionadas autoras estiman que el nivel de elaboración del discurso es función del grado de influencia de la escritura: cuanto más afectado por ella, más formal se vuelve.

Esta gradación de formalidad suele ir de acuerdo con cierta forma de gestión del discurso. En este aspecto, trabajos como Besson y Canelas-Trevisi (1994) o Garcia-Debanc (2016) indican que las producciones típicas de la oralidad pura son generalmente poligestionadas; proceden de varios interlocutores (en debates, entrevistas, discusiones), ya que la estructura de la interacción social es la del intercambio. Sin embargo, en varias circunstancias la responsabilidad de la producción verbal la tiene un solo hablante, quien lleva a cabo la acción del lenguaje de forma autónoma. Se habla entonces de una producción monogestionada (curso, conferencia, discurso, etc.). Este tipo de gestión discursiva se aproxima más bien a la lengua escrita, al ser más planificado y elaborado.

Se indica, por último, que el oral está sujeto a rasgos regionales (acento y construcciones sintácticas), sociales (hablas urbanas), generacionales o situacionales (diferentes formas de dirigirse a distintos interlocutores). A ojos vistas, ya no conviene hablar de un solo “oral” sino de una pluralidad de orales. Saber comunicarse oralmente es, por tanto, saberse mover por esta variedad de registros o situaciones de lengua. Es cierto que lo primordial en materia oral es el registro conversacional espontáneo que todos los hablantes de la lengua desarrollan a diario. Pero en la vida, no es raro encontrar interlocutores con registros diferentes, usos diversos, complicados en extremo por la existencia de niveles dialectales y jergas. Ser capaz de producir discursos adecuados a esta diversidad de situaciones lingüísticas parece un gran indicador del dominio lingüístico de los usuarios. A todas luces, “hablar bien” implica lograr acomodar nuestro lenguaje a lo que el contexto comunicativo exige. Para un no nativo, esto le permitirá no solo integrarse y sentirse miembro del grupo social donde se habla la lengua (Parra Méndez, 2009), sino también realizarse más a nivel social y/o profesional. Con razón, Colletta (2000) sugiere la toma en cuenta de la “*multimodalité*” del oral en la descripción y análisis de las conductas de lengua, esto es, en las investigaciones lingüísticas y programaciones didácticas. A ello nos referimos a continuación.

Bases didácticas de la lengua oral

La historia de la enseñanza de lenguas ha pasado principalmente por tres momentos. Desde el siglo XVII hasta principios de los años veinte del siglo pasado predominan los métodos de enseñanza del latín y el griego en el aprendizaje de idiomas, respondiendo ello básicamente al objetivo de usar el lenguaje como material de expresión artística. El método de gramática-traducción, en boga, ponía el acento esencialmente en la

³ No se pueden olvidar fenómenos como los audios de chats, los blogs, etc. tan representativos de la oralidad como la conversación cara a cara. Pero estas se podrían considerar, desde nuestro punto de vista, como sistemas imitativos o derivados del primero.

corrección gramatical y la lengua escrita, señalando persistentemente las desviaciones del lenguaje hablado (“vicios”, “vulgarismos” o “coloquialismos”) [Tusón, 1994]. Queda claro que la lengua oral, si es que se enseñaba, tenía que ser el reflejo de lo escrito. Pocas actividades se realizaban aparte de dictados y de la lectura en voz alta. Es más, estas modalidades parecen poco pertinentes para mejorar la competencia oral, pues si la primera no garantiza la familiarización del alumno al acento nativo –al ser el profesor el único modelo de lengua–, la segunda tampoco favorece una auténtica “producción” oral en términos de creación lingüística. Posteriormente, a partir de los años veinte del siglo XX, los métodos estructuralistas incorporaron el estudio sistemático del lenguaje a la enseñanza de idiomas. A partir de ahí, el lenguaje empieza a aparecer como objeto de estudio, pero todavía no han florecido auténticas actividades de uso social de la lengua, o por lo menos, aparecen con grandes deficiencias. Según Germain (1993:147), a raíz de varias horas de aprendizaje de la L2 o LE con el método audio-oral americano, los alumnos eran incapaces de usar espontáneamente fuera del aula las formas lingüísticas estudiadas, planteando así un grave problema de transferencia de lo adquirido en clase al exterior de ella. En cuanto al método audiovisual, si bien ponía un acento particular en la corrección fonética (entonación, ritmo, acento, etc.), no permite comprender fácilmente a los nativos conversando entre ellos, o en los medios de comunicación (radio, televisión, etc.), seguramente por el carácter “pulido” de los diálogos contenidos en las lecciones de clase. (Ídem: 161). En definitiva, la prioridad concedida a la comunicación oral en estos últimos dos métodos no ha sido suficiente para alcanzar la meta. Por último, en los años 70, aparece el enfoque comunicativo, con el objetivo principal de adoptar el lenguaje como instrumento de comunicación social.

Como podemos observar, estos tres momentos mencionados han correspondido respectivamente a tres tipos de objetivos: el artístico, el metalingüístico y el comunicativo (Trujillo Sáez, 2010, citando a Cerezal Sierra, 1996).

Por lo que respecta al estudio científico de la oralidad y del conjunto de los parámetros que la caracterizan, no empieza hasta la segunda mitad del siglo XX. En efecto, la antigua Retórica griega concebía el lenguaje como acción e interacción (Gutiérrez Ordóñez, 1995), y su desaparición dejó un largo vacío. Luego, es cierto que el método directo conoció una relativa trascendencia, pero la brevedad de dicho predominio hace suponer que los fundamentos de la enseñanza escolar del oral tenían que elaborarse más hondamente. Asimismo, hubo que esperar hasta los recientes años 60/70, con la aparición de la sociolingüística, el análisis del discurso y la pragmática (Tusón, 1994) para experimentar el verdadero renacer del oral. A nivel pedagógico, estos estudios coinciden con la aparición del enfoque comunicativo, y surge el término de “competencia”, el cual constituirá de ahora en adelante la meta principal de los lingüistas. Asimismo, ya superado el concepto de *competencia lingüística* de Chomsky, de carácter esencialmente gramatical, será el de *competencia comunicativa* el que dirija las acciones de los profesores de idioma. Fundamentalmente, el método comunicativo radica en un “aprender haciendo” o un “enfoque experiencial” (Fruñs Giménez, 1998). De ahí, en materia de lengua oral, se trata de “*aprender a hablar hablando*” (Vila, 1993: 221), teniendo en cuenta los contextos de uso.

En este contexto, varias reflexiones sobre los objetivos del aprendizaje de la expresión oral se han realizado. Alonso (1994: 130-131) insiste particularmente en la fluidez y la corrección; lo cual supondría la valoración de cuatro aspectos principales, a saber: 1). Hablar sin atascarse cada pocas palabras; 2). No sufrir en el momento de hablar, o sea, hablar sin que la lengua cause sensación de impotencia y frustración; 3). Hablar con soltura y corrección; 4). Ser capaz de expresar lo que se piensa y siente. Por

su parte, Briz (2010; 2008); O'shanahan (1996); Parra Méndez (op.cit) y Rodríguez (1995) creen que uno de los objetivos principales de la enseñanza de la lengua oral radica en que el hablante sea capaz de producir diferentes géneros de discurso y de adaptarse a las situaciones de comunicación en las que se expresa. En la mayoría de estos trabajos, tampoco se olvidan factores como el buen uso de la cortesía, la gestualidad, la prosodia, el conocimiento de la cultura y de los registros, etc.

Es obvio que todo lo que precede remite a la vez a la mencionada “competencia comunicativa”, acuñada por primera vez por Hymes (1996) y subdividida por Canale y Swain (1996) en cuatro dimensiones (competencia gramatical, competencia discursiva, competencia sociolingüística y competencia estratégica). Muchas otras propuestas se han sucedido (véase Arnold y Fonseca, 2003), hasta que los trabajos del Consejo de Europa (2002) la reagrupan en tres componentes principales: competencia lingüística, competencia sociocultural y competencia pragmática. Todo lo anterior ha venido sentando así las bases fundamentales de la enseñanza comunicativa de lenguas.

El método comunicativo suscitó muchas expectativas. Y es indudable que ha ayudado a dar un paso adelante en materia de enseñanza de lenguas en general, y del oral en concreto. Al alcanzar medio siglo de enseñanza comunicativa de lenguas a nivel internacional, raras veces se puede conversar sobre la misma sin referir al oral. Es más, en el dominio de lenguas segundas o extranjeras, si bien se aspira a que las cuatro habilidades estén atendidas de modo equilibrado, ya en el siglo XXI, López García (2002:9) apuntaba que *“la moderna pedagogía [...] concede la primacía a hablar y escuchar, es decir, a la enseñanza de la lengua oral, sobre la de la lengua escrita”*.

Es cierto que queda mucho por hacer, sobre todo a nivel teórico y metodológico. En pleno apogeo del enfoque comunicativo, no faltan sentimientos de impotencia y desorientación ante la falta de referencia para la enseñanza del oral. En los albores del siglo XXI, Tusón (1994) aún lamentaba: *“resulta difícil establecer los objetivos de una actividad oral y, sobre todo, establecer los criterios para su evaluación”*. En otra reflexión más reciente, Sanz Pinyol (2012: 47) deploraba el malestar ante las vacilaciones en las aulas al respecto: *“Si bien hoy en día se reconoce la necesidad de abordar la didáctica de la comunicación oral en el aula, cabe preguntarse por qué aún cuesta incorporarla a las prácticas habituales”*. En respuesta a esta interrogante, la autora cree que, por una parte, los profesores no han recibido una formación suficiente en cuanto a habilidades orales y por otra, nota la falta de buenas prácticas útiles y eficaces. Como se ve, en muchas escuelas la enseñanza del oral sigue siendo un reto permanente y, sin duda, multitud de profesores todavía se verán obligados a recurrir a su intuición personal y a valerse de su propia experiencia de vida en su labor.

Con todo, no cabe duda de que este último medio siglo ha sido el de la mayor eclosión de la lengua oral de los tiempos modernos en el ámbito escolar. Es más, muchas investigaciones en diferentes campos de estudio como son la didáctica de las lenguas, la lingüística o la lingüística aplicada, etc., han podido converger en la elaboración del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en adelante, MCERL), esencial instrumento de consulta en materia de enseñanza y evaluación de lenguas a nivel europeo. Asimismo, el documento se presenta como un *“esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo”* (MCERL: 2002: IX).

Conforme con las recomendaciones del mencionado estudio, en España se ha elaborado el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), que fija y desarrolla los diversos niveles de referencia para el español, apareciendo así como *“el documento de referencia no sólo de los equipos docentes de los [...] centros del Instituto Cervantes en Europa, América, Asia y África, sino para todos los profesionales relacionados con la*

enseñanza y la evaluación del español como lengua extranjera”⁴. Con estos avances, puede afirmarse que se ha colmado en gran parte el vacío metodológico y referencial antes mencionado, y el docente tiene mayor visibilidad sobre su labor en cuanto a planificación, enseñanza y evaluación de la lengua en general, y del oral en particular. En los diferentes países, solo queda adaptar las prescripciones a cada situación específica. Siendo así las cosas a nivel internacional, ¿qué realidad nos ofrece el contexto africano, y principalmente Costa de Marfil, refiriéndonos al ámbito de la enseñanza del ELE?

La enseñanza del ELE en Costa de Marfil y la situación del oral

Sorprende a cualquier observador atento la situación escolar actual de la lengua oral en el África subsahariana. Es tan inherente a la sociedad como difícil de abordar en la escuela. Culturas orales por excelencia, los pueblos subsaharianos parecen tener en sus manos toda la herramienta necesaria para llevar a cabo una enseñanza cómoda y adecuada de la misma. Pero la realidad nos presenta una cara totalmente opuesta a lo supuesto. Contrariamente a lo que se puede pensar, se notan grandes dificultades en materia de didáctica de lengua oral en el sistema moderno de educación, y eso se resiente en el aula de ELE en muchos países africanos. Es el caso de Costa de Marfil.

¿Qué pasa en el aula?

Como venimos diciendo, en la práctica de clase, la lengua oral ha sido la tradicional cenicienta de las habilidades lingüísticas en la enseñanza de ELE. Generalmente, se la ha relegado a favor de la lectoescritura, lo cual resulta difícil de entender, visto el estatus de cultura oral del que se enorgullece el continente africano. En el África subsahariana en general, la confluencia de muchos factores favorece esta situación en el ámbito de lenguas extranjeras.

Concretamente en Costa de Marfil, el español se ha enseñado en las aulas mediante el método tradicional, con su corolario de análisis sistémicos y gramaticales. Como era lógico, el alumno se conformaba con escuchar de modo pasivo al maestro, supuesta “fuente inagotable del saber”. Consecuentemente, desde la era colonial hasta las primeras décadas de la independencia, si bien la enseñanza estaba regida por unas leyes educativas francesas que proclamaban priorizar la lengua oral en el aula, aquello no se plasmó en la práctica docente en Costa de Marfil, donde la actividad oral solo residía en la pregunta/respuesta, y en la traducción vocal y recitación de texto escrito. En todo el proceso, prevalecía un aprendizaje memorístico. La toma de las riendas de la política nacional educativa por los propios marfileños conforme con el espíritu de las independencias no cambia mucho la situación hasta finales del siglo XX, pues los intentos reformistas no prosperan mucho tiempo.

En 1998, se decide pasar del método tradicional a una pedagogía más activa, lo cual se refleja claramente en los nuevos libros de texto de la colección *Horizontes*⁵,

⁴Véase:

www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm

⁵ Esta colección va desde el nivel de *4ème* (3º de secundaria) hasta *terminale* (último curso de secundaria). A cada uno de los cinco niveles de estudio corresponde un libro de textos, un libro de actividades y el del profesor. Es una coedición de la editorial francesa Edicef y de la marfileña Nouvelles Éditions Ivoiriennes (NEI). El manual de *4ème* fue editado en 1998, y los siguientes lo fueron en los años consecutivos.

elaborados conforme con la Pedagogía por Objetivos (PPO)⁶. La intención era permitir a los alumnos tener más protagonismo en el aula a través del desarrollo de las cuatro destrezas. Asimismo, en la enseñanza del español, los objetivos pasan a ser: 1.) Comunicarse oralmente, 2.) Comunicarse por escrito, 3.) Apropiarse del sentido de un enunciado oral o escrito (Koui, 2014: SP).

Sin embargo, las mismas quejas dirigidas al método anterior no dejan de persistir: bajo porcentaje de éxito, masificación y mala (pre)disposición del aula, carencia de material adecuado, excesivo protagonismo del docente, etc. De hecho, al igual que en otros países de esta zona del continente, como bien indica Sossouvi (2016:41) en el caso beninés, “[...] si se observa minuciosamente las clases en el sistema educativo del país, elementos identificadores del método tradicional siguen vigentes». Y ante la ineficacia del nuevo método, el Estado decide realizar una nueva reforma, lo cual lleva a la adopción de la Formación por Competencias (FPC) en 2004, con el objeto de alcanzar con más efectividad las finalidades educativas, entre otras una enseñanza más activa basada en el desarrollo de competencias. Con la FPC se pretende hacer trabajar a los alumnos en situaciones de resolución de problemas, tanto individualmente como en grupos. En lo que respecta a la lengua oral, se procura darle cada vez más espacio en el aula para que los aprendices sean más participativos y creativos. Si bien la FPC suscitó muchas expectativas en un principio, también se dispararon a los pocos años críticas acerbas al respecto, al permanecer la mayoría de los problemas anteriores. Como consecuencia, los resultados escolares siguen muy lejos de lo esperado (Koffi, 2014).

El último intento de reforma que consagra el paso de la FPC al Enfoque Por Competencias (EPC) desde el año 2012 parece más un cambio de denominación que de paradigma, pues los comentarios de diferentes docentes en activo tienden a desvelar mucha confusión e incompreensión en los ámbitos docentes, donde se considera el segundo como un paso atrás en cuanto a descripción y desarrollo de competencias.

La observación de cinco sesiones de clase en las ciudades de Abidján y Bouaké, junto con la entrevista de una decena de profesores, tanto del sector público como del privado, permiten llegar a la conclusión de que, en cuanto a desarrollo de la lengua oral en el aula de ELE, los docentes dedican la mayor parte de su tiempo y energía a enfatizar el lenguaje estándar, esto es, los discursos formales y monogestionados, cuando en realidad el oral es ante todo de índole conversacional. En efecto, si bien el profesorado es consciente de la necesidad de variar la lengua y de desarrollar actividades poligestionadas, ni el material se ofrece al primero, ni el número del alumnado favorece las segundas en la gran mayoría de las escuelas, como lo veremos más adelante. Hasta la fecha, en la colección *Horizontes*, único material en vigor desde hace más de dos décadas⁷, las rúbricas destinadas a la interacción (*en parejas, en grupos o comunica*) están concebidas en gran parte en el espíritu de un control escrupuloso del profesor, además de no contemplar sino las normas de una lengua puramente “académica”, lejos de la lengua de uso. Este material, también en uso en otros países subsaharianos como Senegal o Benín, ha recibido vivas críticas en estudios recientes (Sossouvi, 2014; 2016), particularmente en lo referente a su ineptitud para facilitar el desarrollo de la lengua oral. Y si bien se recomienda que los docentes hagan un esfuerzo

⁶ Metodología de base conductista, centrada en la transmisión de conocimientos por vía magistral y en la que el profesor tiene unos objetivos previos, los cuales han de cumplirse al final del proceso de enseñanza.

⁷ Desde el año 1998, es el único libro de texto en uso, pese a los diferentes cambios de métodos que ocurren. En 2018, se incorpora un nuevo material, *Ya estamos*, pero solo en cuarto de la ESO. Se sigue a la espera de la edición de otros materiales para niveles de estudio más altos. De momento, *Ya estamos* convive con *Horizontes*.

para incorporar materiales y actividades adicionales, la carencia de otros manuales de ELE en el país, la inaccesibilidad a internet⁸, y la incapacidad de los propios profesores para analizar y elegir⁹, etc. constituyen unos frenos entorpecedores de la labor docente.

En abierto, se echa en falta el carácter impredecible de las actividades. En el paradigma de las competencias, las actividades interactivas deberían demandar a los alumnos creatividad y originalidad en el proceso de producción del lenguaje. Y para lograrlo, parece necesario elaborar tareas más auténticas y que lleven a hacer cosas con las palabras; esto es, *orientadas a la acción* (Consejo de Europa, 2002). Además, es conocido que la práctica interactiva va mucho más allá de lo lingüístico. Por su carácter social, también puede servir de plataforma para atender una variedad de rituales conversacionales (cómo tomar la palabra, interrumpir a otro, contradecir, apoyar, referirse a lo que ya se dijo, buscar opiniones, fórmulas sociales, etc.), actividades esenciales en la formación integral del individuo.

Volviendo al problema específico de la lengua de enseñanza, coincidimos con Rodríguez (op.cit) en que, desde un punto de vista sociolingüístico y comunicativo, no hay lenguas, ni dialectos, ni registros, ni estilos malos o buenos, inferiores o superiores: todos son útiles en distintas situaciones comunicativas. Además, queda demostrado que una multitud de formatos de actividad oral tienen su espacio en el aula (Vila i Santasusana, 2004). Asimismo, parece lógico y necesario que se haga mayor hincapié en los usos formales en los niveles iniciales, debido al estatus de lengua extranjera que tiene el español. Pero en los niveles más avanzados, habrá que cuidar todos los registros, aunque, eso sí, siempre se indicarán los contextos con los que casa cada variedad. En suma, la atención a la lengua estándar o formal no debe ser motivo para olvidar las demás variedades o registros.

El lenguaje gestual y el silencio también están ausentes de las prácticas orales de ELE, al menos en el aspecto didáctico. Socialmente, lo no verbal siempre ejerce una presencia marcada y constante en los discursos, tanto españoles como africanos. Sin embargo, siendo la mayoría de sus componentes de carácter cultural, estos se interpretan distintivamente de una sociedad a otra. Por lo tanto, su enseñanza parece primordial de cara a un buen logro de la competencia comunicativa oral. Por ello se lamenta que este aspecto no se contemple en los manuales de lengua. Es más, los profesores, que

⁸ No se debe olvidar que, hasta la fecha, incluso en la enseñanza superior, una de las principales luchas de los profesores universitarios y estudiantes gira en torno al acceso a internet. Del mismo modo, en las escuelas secundarias, la conexión pública en el seno de los centros escolares aparece todavía como una utopía.

⁹ En Costa de Marfil, el sistema de formación de los profesores en general presenta, desde nuestro punto de vista, grandes deficiencias. Por una parte, los docentes del sector privado no reciben ninguna formación psicopedagógica inicial antes de abrazar la profesión, al pedir los directores de escuelas solo la prueba de sus conocimientos académicos en la disciplina correspondiente para emplearlos. En español en particular, solo a mediados de la década del 2010, se empezó a incluir una breve “iniciación a la didáctica” para la obtención de la diplomatura. En lo que se refiere al sector público, los futuros profesores sí tienen que hacer una oposición a raíz del título de diplomatura o máster universitario. Asimismo, siguen una formación inicial de cuatro semestres: dos de teoría y dos de prácticas. Sin embargo, las directrices recibidas en la Escuela Normal Superior que les forma (dependiente del Ministerio de la Enseñanza Superior), y las de la Dirección de la Pedagogía y de la Formación continua (Educación Nacional) no siempre convergen, creando a veces cierta confusión entre los alumnos en materia de innovaciones pedagógicas. Si bien se proclama la existencia de una colaboración institucional, en el terreno aparecen a veces grandes debilidades en materia de comunicación (Mian Bi, 2015:208). Últimamente, el Reino de España está ayudando a mejorar el nivel de formación de estos profesores, gracias a una variedad de actividades (seminarios y talleres, etc.), sobre todo en materia de didáctica de ELE (Djandué, 2018). Pero nos consta que la obra ha de empezar por una toma de conciencia real a nivel estatal para surtir el efecto óptimo. En este sentido, la formación inicial del conjunto de los aspirantes a la docencia ha de ser una condición innegociable.

deberían paliar esta carencia, tampoco se muestran muy duchos en el manejo del lenguaje no verbal hispánico. Ha sido un aspecto descuidado en el proceso de formación de la mayoría de ellos. Y al no tener la seguridad necesaria para enseñarlo, no se atreven a incluirlo en sus programaciones de clase. En sus propias comunicaciones, nuestros profesores pronuncian palabras de español mientras que su cuerpo realiza gestos marfileños, la mayoría de los cuales no concuerdan con lo hablado. Aunque esta situación puede facilitar la comprensión de los alumnos, estos son susceptibles de enfrentarse con incomprensiones si se encuentran ante hablantes nativos. ¿Cuántos alumnos no saben hacer el gesto español al saludar, felicitar, pedir perdón o permiso, etc.? Estas funciones sociales se imparten desde los primeros años de estudio de ELE, y deberían aprenderse paralelamente con la gestualidad correspondiente de los nativos.

En cuanto al silencio, tiene un uso casi exclusivamente pedagógico que consiste en mantener a los aprendices atentos para seguir el desarrollo de la práctica verbal. Seguramente en la concepción docente el silencio no tiene sitio en la práctica de la comunicación oral.

Otros problemas de carácter más bien estructural se cruzan en el camino del oral. Primero, como ya se subrayó en páginas anteriores, el gran número de alumnos constituye uno de los retos más importantes a superar. Como es sabido, para un buen desarrollo de la mayoría de las actividades comunicativas, es recomendable prever entre 25 y 30 alumnos en el aula. Lamentablemente, la gran mayoría de las aulas marfileñas cuentan con un mínimo de 60. Muchas incluso superan los cien. En este contexto, realizar actividades en parejas o en grupos restringidos se convierte en un objetivo ilusorio.

La disposición espacial de la sala no se presta tampoco a la iniciativa de clase comunicativa. La fijeza de los pupitres, que no permiten movimientos ni reagrupaciones acordes con las actividades referentes, es un gran freno para el alcance de los objetivos previstos. Conversar conlleva, en principio, mirarse la cara los unos a los otros, hacer gestos, etc.; actuaciones que resultan casi imposibles en el contexto descrito.

Los materiales técnicos, fuente de motivación en el aprendizaje de lengua, también tardan en integrarse en los procesos de enseñanza. Como instrumentos de manifestación de la oralidad secundaria, la radio, el video, el casete, el CD o DVD, el laboratorio de lenguas, etc. pueden constituir una buena plataforma para la exposición de los alumnos a la lengua meta, favoreciendo así el desarrollo de la comprensión oral a través del *input* que reciben (Krashen, 1985). Destreza de importancia capital en L2/LE, la comprensión auditiva es imprescindible para alcanzar la competencia comunicativa oral. Pero en Costa de Marfil, al igual que en otros países africanos (Sossouvi, 2014), la carencia en dichos materiales adicionales entorpece aún más el proceso de enseñanza/aprendizaje de lengua oral de ELE. Como prueba de ello, un estudio realizado sobre 45 estudiantes de tercer curso de filología hispánica en 2009 en la Universidad de Cocody-Abidjan revela que los aprendientes experimentan el sentimiento de tener poca capacidad de escucha. En efecto, un 60% de los mismos afirma que su dificultad mayor al comunicarse oralmente con nativos de español radica en entenderlos, porque estos “*hablan rápido*” (Koffi, 2011: 418). De hecho, la carencia de materiales audiovisuales y, aunque se encontraran, la falta de infraestructuras para llevarlas al aula, obliga a mayor parte del profesorado a desarrollar esta destreza oral a partir de textos escritos. Los pocos docentes que disponen de estos materiales lo hacen a raíz de investigaciones personales. Pero en este último caso, no siempre la formación es adecuada para permitirles realizar una explotación consecuente de los mismos. En suma, la mayor parte de los alumnos encuentran grandes dificultades para familiarizarse con el acento y ritmo del hablante nativo.

De lo que antecede, se desprende que la dificultad de enseñanza de la lengua oral se debe también a factores de índole estructural y material, que se añaden a los fallos encontrados en la formación docente. Por una parte sería conveniente reorganizar el aula a favor de una pedagogía más activa y, por otra, habrá que incluir los medios audiovisuales en la enseñanza de ELE, además de abrazar por fin un “enfoque oral”, que parte de la oralidad. Según Giralt Lorenz (2006), este enfoque es de reconocida eficacia para la enseñanza de aspectos como la pronunciación, la velocidad del habla o la comprensión auditiva.

La cultura vs la enseñanza de la lengua oral

Otra dificultad mayor a la hora de desarrollar la lengua oral en el aula de ELE se relaciona con las normas socioculturales, junto con cierta concepción errónea del profesorado hacia los discentes. En efecto, sabido es que la oralidad es a la vez verbo, movimiento y silencio, teniendo los tres aspectos el mismo grado de importancia, aunque los roles pueden variar según los contextos y las culturas. En África no son pocos los autores que resaltan que, si bien la dimensión verbal domina las comunicaciones cotidianas, la mayor elocuencia se alcanza a través del silencio (Diawara, 2003; Thomas, op.cit.). De este modo, en muchos entornos se valora más el callar que el hablar (Koffi, 2012; Raga Gimeno, 1999). Muy destacada es la cuestión de autoridad y de género, tan enraizada en los fenómenos conversacionales y de toma de palabra, no solo en Costa de Marfil, sino también en la mayoría de los países del África subsahariana. En diversos ámbitos, tanto familiares como comunitarios, la persona de mayor edad o el cónyuge masculino, entre otros, suelen tener la primacía de la palabra. De ahí, el interlocutor de menor edad o de sexo femenino ha de callar y escuchar, a no ser que se le dé el permiso para expresar su pensar. A día de hoy, estas restricciones se siguen aplicando en muchos lugares, particularmente en zonas rurales.

Consecuentemente, inmersos en esta visión del mundo, muchos alumnos se ven influidos y terminan inhibiéndose a la hora de hablar en clase. Entran así en desfase con la norma social hispánica, donde la tendencia general apunta a favor del dominio del verbo en detrimento del callar. El problema aquí reside en que, al considerar de modo sistemático que los alumnos que no hablan son ignorantes, muchos profesores no consiguen interpretar correctamente este fenómeno que sufren sus aprendices. Queda claro que, en este aspecto, los servicios de formación permanente del profesorado deberán insistir en este aspecto para mejorar las concepciones.

En todo caso, aunque la escuela moderna pretende ser imparcial e igualitaria, la cultura suele desempeñar un papel muy importante en los fenómenos que ocurren en su seno. A día de hoy, a la mayoría de los docentes de ELE marfileños les cuesta deshacerse de estas mentalidades, y contrariamente a la filosofía del enfoque comunicativo que pretende crear un ambiente distendido con vistas a facilitar la interacción en el aula, todavía se empeñan en mantenerse a una distancia considerable de los alumnos (Benítez y Koffi, 2010). Es más, destaca que ante el error, en vez de motivar a los alumnos, numerosos docentes todavía actúan con mano dura: se ríen, regañan, dan pie a un clima de burla o insultan, o castigan, dejando así al culpable en ridículo ante sus compañeros (Koffi, 2011:443). De ahí, para evitar otra humillación, pocos alumnos se animan a echarse al agua en materia de comunicación oral en el aula de lengua. Con esta mentalidad anacrónica del docente, muy significativa de la falta o inadecuada formación pedagógica y didáctica de numerosos de ellos –como ya se señaló–, es de prever que seguirán considerando que el castigo, el miedo y las ofensas son el mejor medio para llevar al niño a participar en clase.

El aprendizaje de lenguas extranjeras en sí ya constituye una inequívoca fuente de ansiedad, lo cual dificulta aún más el proceso; por lo que Krashen (1982) recomienda que el docente se esfuerce en reducir el filtro afectivo. En este contexto, Barros García (2005) propone que además de dominar su materia, el profesor haga también de psicólogo, sociólogo, etnólogo, actor e incluso diplomático porque le corresponde crear las condiciones para tranquilizar e implicar a los discentes.

Otro aspecto es que la propia sociedad deberá estar preparada para aceptar que los niños sean espontáneos a hablar, críticos y curiosos al salir de la escuela. De lo contrario, podría ocurrir lo mismo que en los años 70 del siglo anterior con la enseñanza televisiva. En efecto, pese a los éxitos, el gobierno marfileño de aquel entonces tuvo que abandonar la mencionada pedagogía en 1982 por varias razones, entre las cuales figura la espontaneidad de los niños al salir de la escuela. Según Désalmand (1986:100), *“cette réussite indéniable fut, paradoxalement, l’un des éléments qui conduisit le Programme d’Education Télévisuelle à sa perte. Car cette spontanéité, cette curiosité, cet esprit critique n’étaient pas du goût de tout le monde”*.

Todos estos factores nos llevan a preguntarnos si se puede llevar a cabo el enfoque comunicativo sin chocar con los principios culturales y sociales. Si no, parece importante, por un lado, encontrar el justo medio, y poderlo adaptar al contexto africano. El enfoque comunicativo no puede implantarse tal cual, y el ambiente africano lleva a pensar que en la enseñanza de lenguas no hay que aferrarse a los dogmatismos. Por ello, al igual que lo hicieron algunos países de Oriente como China (Sánchez Griñán, 2009), África puede operar una reconciliación metodológica e intercultural entre los modelos tradicionales de enseñanza de lengua y el enfoque comunicativo. En materia de ELE en concreto, Costa de Marfil necesita una metodología que case con la realidad cultural y los medios disponibles. En este país, tanto como en China, se aprecia el silencio en las relaciones humanas, contrariamente a los países de “comunicativismo verbal puro”.

En vista de todo esto, queda claro que en el ámbito escolar, el profesorado debe deshacerse de ciertos arcaísmos culturales en materia de enseñanza del oral. Pero por otro lado, urge una constante sensibilización social a favor de la liberación de la palabra, la libertad de expresión, lo cual permitirá al conjunto de los grupos sociales que se expresen sin restricciones ni trabas. Ello no será más que beneficioso para la realización del niño en el ámbito escolar.

El reto de la evaluación oral

La evaluación constituye una de las etapas más importantes del proceso de enseñanza/aprendizaje. Como medio de emisión de un juicio tras la recogida de información, puede responder a varios objetivos, entre otros: servir para juzgar tanto a los alumnos, a la actuación docente como al propio proceso de formación. Aplicada a los discentes, que es en lo que aquí más insistiremos, ha servido tradicionalmente para establecer las calificaciones correspondientes y comparar a los alumnos. Hoy día, aunque este aspecto normativo no ha desaparecido, también se usa, y mucho, para medir el nivel de aprovechamiento del programa por los mismos, y dar un nuevo rumbo a la clase. Asimismo, se valoran los resultados logrados por los aprendices en función de lo que se pretendía que alcanzaran, no forzosamente en comparación con otros compañeros. Al hacerlo, el propio profesor debería sentirse también evaluado, pues cuando un porcentaje importante de alumnos suspende o supera una asignatura, ello puede revelar el nivel de alcance de la actuación docente, y la responsabilidad de quien ha impartido la clase.

En Costa de Marfil, la evaluación oral de ELE se lleva a cabo en un porcentaje sustancialmente menor que la evaluación escrita. La masificación de las aulas, la insuficiente preparación del profesorado al respecto y la falta de tiempo son algunos de los principales motivos de este descuido. Discriminada tanto en los programas de formación como en los diferentes exámenes nacionales de grado y de selectividad, la prueba oral siempre se ha programado en número menor, además de gozar de créditos más bajos que la escrita. Consecuentemente, en Secundaria, la falta de costumbre de examinarse oralmente suele originar una sensación de miedo, de ansiedad y de inseguridad entre los alumnos en las evaluaciones orales nacionales de Selectividad. Estas aparecen como un “*bautismo de fuego*” (Djandué, 2017:102), siendo las únicas pruebas orales de carácter nacional en cinco años de estudio del español en Secundaria.

El mismo problema persiste en la Escuela Normal Superior (ENS), centro dedicado a la formación inicial de los profesores de la enseñanza secundaria pública. Si se lamentó hace unos años que la prueba oral tuviera poco protagonismo en la selección de los candidatos para futuros profesores, la situación parece ir empeorando a día de hoy. Esta prueba se ha eliminado del concurso de ingreso desde el año 2012, evocando problemas de corrupción, cosa extraña, considerando que una de las exigencias que más se imponen a cualquier docente es la competencia comunicativa oral. Pero lo más preocupante es que aquí se trata de una LE, es decir, en un contexto en el cual la figura del profesor representa el primer modelo de lengua del alumno.

Se subraya aquí también la falta de descriptores sólidos de niveles de competencia, en un sistema educativo que se reclama adscrito al enfoque por competencias. Los profesores enseñan y evalúan sin saber a qué nivel de competencia deben llevar a los alumnos. Solo tienen contenidos que impartir. Por una parte, no están preparados para elaborar este tipo de objetivos; y por otra, los libros de texto en vigor no hacen referencia a los niveles de competencia. Y no es que falten ejemplos a seguir. Por ejemplo, según el MCERL (2002), cualquier alumno, en una etapa determinada de su aprendizaje, pretende alcanzar los niveles A1 o A2; B1 o B2; y C1 o C2 de competencia. En contexto de ELE, estos niveles han sido detalladamente descritos en el Plan Curricular. Por otro lado, también podemos referirnos a la taxonomía de Bloom, revisada por Krathwohl (2002)¹⁰, muy útil para fijar los objetivos correspondientes a diferentes niveles de aprendizaje, de carácter cognitivo.

A nivel del oral, además de no referirse a ningún nivel de competencia, los diferentes esbozos de criterios de examen oral que se vienen elaborando desde los años 2000 en la Dirección pedagógica encargada de los programas en el Ministerio de Educación marfileño, constan de varios fallos entre los cuales se notan:

1. La realización de la prueba oral en base a documentos escritos¹¹ y en el comentario de imágenes (fotos, viñetas, dibujos, etc.)¹².
2. La limitación de la evaluación a los aspectos lingüísticos (corrección gramatical, léxico, fonología, fluidez, etc.), descartando así otros factores importantes como los interactivos, pragmáticos o socioculturales.

¹⁰ La taxonomía de Bloom, que se remonta a 1956 y fue revisada por Krathwohl (2002), establece seis niveles de competencia en los aprendizajes de tipo cognitivo, que son, creciedo: Memorizar (recordar), comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

¹¹ Durante el año escolar, se preparan una serie de textos sacados del manual, uno de los cuales el alumno deberá comentar conforme con la preparación, en el examen de selectividad.

¹² Estas actividades, también practicadas en otros países de la zona como Senegal, han mostrado sus límites en materia de lengua oral, al favorecer la memorización en vez de favorecer la comunicación auténtica, como bien lo ha demostrado Diop (2016).

3. La omisión de los aspectos proxémicos, prosódicos y no verbales de la comunicación.

Lo anterior demuestra un claro énfasis en la dimensión monogestionada del lenguaje oral durante las pruebas orales. Al relegar el “interaccionismo”, área de plena realización de la expresión oral (Moreno Fernández, 2002), se está confinando no solo el aspecto más congénito de la lengua hablada (como práctica social), sino el indicador más fehaciente de la competencia oral del aprendiz.

En este ambiente, se ofrecen muchas perspectivas para la evaluación de la competencia oral. Más allá de las brillantes propuestas de Djandué (2017:105) y Moreno Fernández (op.cit: 62-66), haremos un principal hincapié en cuatro que, a nuestro entender, demandan una adopción urgente:

1. Inspirarse en los criterios acordes con los niveles de competencia de la lengua, por una parte en la elaboración de los manuales, y por otra, formar a los profesores en su uso.
2. Estableciendo el examen oral como central, los mencionados criterios deberán tener en cuenta la dimensión plural de la oralidad; esto es, no solo la pareja expresión/audición de la lengua estándar. Se debe insistir tanto en los aspectos lingüísticos como en los de carácter proxémico, prosódico y gestual. También, el control del nivel de uso de la lengua implicaría la inspección de la capacidad de los aprendices para adaptarse a las variedades lingüísticas.
3. Tal y como ya han propuesto varios autores (Del Río, 1998; Escobar y Nussbaum, 2010), la evaluación continua puede facilitar enormemente la labor docente. Permite al enseñante cribar al grupo, identificando a los mejores alumnos que no van a necesitar una evaluación final decisiva. Así, el profesor se concentrará en los aprendices dudosos durante una última prueba. Esta forma de observación coincide considerablemente con la tradición oral africana, en la cual los mayores iban detectando a los jóvenes más hábiles en la toma pública de la palabra oral, para poderles asignar cargos sociales de responsabilidad.
4. Por último, ante la masificación de las aulas, se sugiere la evaluación grupal. Asimismo, los alumnos resolverán pequeñas tareas o problemas en parejas o en grupos. El proceso de realización de las mismas, al igual que el cumplimiento de los objetivos asignados, conducirán a evaluaciones tanto colectivas como personales. Este tipo de evaluación tiene la ventaja, no solo de reducir el porcentaje de ansiedad (dado que no existe ninguna jerarquía de autoridad durante las conversaciones), sino también, de permitir al docente minimizar al máximo la pérdida de tiempo. Aparece, por tanto, como una opción inequívoca a los problemas de masificación, tan lamentados en las últimas décadas en Costa de Marfil. Es más, la evaluación de grupo, con carácter formativo, puede ser una excelente ocasión para dar la retroacción al aprendiz. Son reflexiones constructivas tanto del profesor como de los compañeros, que ayudan a los miembros a mejorar su comprensión. Por tanto, no siempre nos preocuparemos por atribuir notas, sino también en favorecer el progreso de los alumnos (Cohen, 1994).

Conclusión

Es preocupante la situación en la que se encuentra la enseñanza de la lengua oral en Costa de Marfil, al igual que en muchos otros países del continente africano. Al gozar

de una larga tradición oral que se ha venido transmitiendo de generación en generación, y de una literatura oral todavía viva en muchos ámbitos sociales, África ha llegado a ser objeto de elogios en varios estudios (Calame Griaule, 1970). Sin embargo, a día de hoy este continente no ha sido capaz de aprovechar el potencial cultural, o de transformarlo en un recurso capaz de impulsar el desarrollo educativo moderno. La oralidad sigue siendo una materia prima bruta, todavía a la espera de un moldeamiento que la transforme en producto finito.

En este estudio, partimos de la importancia social que tiene la lengua oral en la vida humana en general y en África en particular. Luego se llevó a cabo un intento de definición de la noción de lengua oral antes de investigar los diferentes aspectos constitutivos de la misma. A partir de ahí se analizaron los diferentes factores que entran en juego en la enseñanza del español oral en Costa de Marfil, con el fin de tener una visión panorámica que permitiera dar ciertas pistas de cara a mejorar la actividad docente. Asimismo, el contexto cultural del país, la formación del profesorado, las infraestructuras y el espacio institucional de la educación son algunos de los puntos que han llamado nuestra atención. Al ser una actividad imprescindible en el proceso de educación, la evaluación del oral de ELE también ha sido objeto de análisis.

Resulta que los métodos de enseñanza importados no parecen surtir el efecto esperado, al chocar con varios aspectos culturales y estructurales. El enfoque comunicativo, pese a gozar de una credibilidad probada a nivel internacional, parece estar en un callejón sin salida en países africanos como Costa de Marfil, donde la enseñanza de la lengua oral no es nada fácil. La concepción del profesor, la escasa formación del mismo, la conciencia social, entre otros aspectos, se han revelado en este estudio como estorbadores de la filosofía de enseñanza comunicativa. Además, la falta de material didáctico actualizado, la masificación y la falta de tiempo material son grandes trabas al desarrollo de la lengua oral en ELE. Estos problemas se añaden a los que revisten un carácter puramente didáctico. En vista de todo ello, se han realizado unas breves sugerencias con vistas a favorecer un buen desarrollo, tanto del proceso de enseñanza/aprendizaje en sí como de la evaluación oral.

Conviene crear las condiciones idóneas en los diferentes campos mencionados para favorecer la participación del alumno en el aula. Es condición necesaria para su realización social, siendo el oral la destreza más usual y sistemática entre los humanos. La victoria en la batalla por el interés hacia el español no servirá para mucho, si los alumnos no son capaces de comunicarse y convertir así la lengua cervantina en una herramienta útil para sus vidas.

Por todo ello, se sugiere fundamentalmente a partir de esta investigación, en primer lugar, la concepción de la lengua oral desde un punto de vista global, que no la reduzca al sonido. En consecuencia, la enseñanza deberá tener en cuenta todos los demás aspectos en el aula de ELE en Costa de Marfil. Luego, se deberá hacer de la formación docente, tanto inicial como permanente, una prioridad, lo cual redundará no solo en una mejor enseñanza del oral –en lo que nos concierne–, sino también en una escuela más competitiva. Además, en un mundo cada vez más globalizado, es de interés sensibilizar tanto al profesorado como a la sociedad sobre los cambios sociales. Para finalizar, partiendo de que nos movemos en el paradigma del enfoque por competencias, es menester abordar la enseñanza/aprendizaje al igual que el sistema de evaluación en el ámbito escolar, desde el punto de vista del desarrollo de aptitudes, más que de conocimientos.

Referencias bibliográficas

ALONSO, Encina, 1994. *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo. Principios y práctica de la enseñanza del español como segunda lengua; libro de referencia para profesores y futuros profesores*, Madrid: CID, Edelsa. ISBN: 9788477110712.

ARNOLD, Jane y FONSECA, Carmen, 2003. "Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua", en RUSHTALLER, S. y LORENZO, F. (Eds). *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen, pp.45-60. ISBN: 84-95986-29-9. Disponible en:
cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold_fonseca.htm

BARROS GARCÍA, Pedro, 2005. "La enseñanza de español y la formación del docente de español como lengua extranjera", *PORTA LINGUARUM*, num. 4, pp.121-134. ISSN: 1697-7467.

BENÍTEZ RODRÍGUEZ, Salvador y KOFFI, Konan, 2010. "La situación del español en Costa de Marfil. Contextos específicos para la enseñanza de ELE", *monográficos marcoELE.*, núm. 11, pp. 252-263. ISSN 1885-2211. Disponible en:
marcoele.com/descargas/11/13.benitez_konan.pdf

BESSON, Marie-Josèphe y CANELAS-TREVISI, Sandra, 1994. "Para una pedagogía de la lengua oral. Los discursos orales en clase", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1 Septiembre, Vol. 6, nº 23, pp. 29-43(15). ISSN: 0214-7033. En [file:///C:/Users/Asus-pc/Downloads/Dialnet-ParaUnaPedagogiaDeLaLenguaOral-2941330%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Asus-pc/Downloads/Dialnet-ParaUnaPedagogiaDeLaLenguaOral-2941330%20(2).pdf)

BRIZ GÓMEZ, Antonio, 2010. *El español coloquial: situación y uso*, sexta edición, Madrid: Arco libros. ISBN: 978-84-7635-228-1.

BRIZ GÓMEZ, Antonio, 2008. *Saber hablar*, Madrid: Instituto Cervantes. ISBN: 978-84-03-09806-0.

CALAME-GRIAULE, Gèneviève, 1970. "Pour une étude ethnolinguistique de la littérature orale africaine", en *Langages*, París, volume 5, nº. 18, pp. 22 - 47. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1970_num_5_18_2026 . Doi: doi.org//10.3406/lgge.1970.2026.

CANALE, Michael y SWAIN, Merrill, 1996. "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua, I y II". En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 1996, Nº 17 y 18. ISSN 1131-8600.

CASSANY, Daniel, LUNA, Marta y SANZ, Gloria, 1998. [1994]. *Enseñar lengua*, 4ª edición, Barcelona: Graó. ISBN: 84-7827-100-7.

CASTELLÀ, Josep y VILA, Montserrat, 2005. "Lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas", en VILA i SANTASUSANA *et ali* (2005): *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Barcelona: Graó, pp.25- 36. ISBN: 84-7827-404-9.

CESTERO MANCERA, Ana María, 1999. *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Cuadernos de didáctica del español/LE, Madrid: Arco/Libros. ISBN: 84-7635-364-2.

COHEN, Elisabeth, 1994. *Le travail en groupe. Strategies d'enseignement pour la classe hétérogène*, traducción de Fernand Ouellet. Montréal : les Éditions de la Chenelière. ISBN : 2-89310-206-9.

COLLETTA, Jean-Marc, 2000. « La prise en compte de la multimodalité de la parole dans la description et analyse des conduites langagières », *Communication et organisation* [En línea], 18 | 2000. DOI: 10.4000/communicationorganisation.2427 Disponible en : <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/2427> [oct. 2016]

CONSEJO DE EUROPA, 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación [en línea]*, Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, cultura y deporte, Anaya. ISBN: 84-667-1618-1. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

CORPAS, Dolores y MADRID, Daniel, 2009. “Desarrollo de la comprensión oral en inglés como LE al término de la Educación Secundaria Obligatoria española”, *PORTA LINGUARUM [en línea]*, n°11, pp. 129-145. ISSN: 1697-7467. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/31843/Corpas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

DEL RÍO, María José, 1998. “Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo”. *Cuadernos de educación*, segunda edición, Barcelona: ICE- Horsori, 1998, n°12. ISBN: 84-85840-23-2.

DÉSALMAND, Paul, 1986. “Une aventure ambiguë, le programme d'éducation télévisuelle (1971 -1982)”, *Politiques africaines*, n°24, édition Karthala. pp.91-103. En <http://www.politique-africaine.com/numeros/pdf/024091.pdf>. ISSN: 2495-6058.

DIAGNE, Oumar, 1984. “Le silence, acte et lieu de communication”, *Ethiopiennes*, revue trimestrielle de culture négro-africaine, numéro 39, 4e trimestre 1984, Nouvelle Série volume II N°4. [Consulta: Febrero de 2019]. ISSN 0850-2005. Disponible En http://ethiopiennes.refer.sn/spip.php?page=imprimer-article&id_article=1332

DIAWARA, Mamadou, 2003. *L'empire du verbe et l'éloquence du silence*, Cologne: Rüdiger Köppe. ISBN-10: 3896452150.

DIOP, Papa Mamour, 2016. “Didáctica de la comunicación oral en E/LE en Senegal: Estado de la cuestión y perspectivas en enseñanza secundaria”, *OGIGIA, Revista electrónica de estudios hispánicos*, n° 19, pp. 67-90, ISSN: 1887-3731.

DJANDUÉ, Bi Drombé, 2018. “El español en Costa de Marfil: un presente dinámico y un futuro prometedor”, *Nodus Sciendi*, n° 23, ISSN 2308-767.

DJANDUÉ, Bi Drombé, 2017. “La evaluación de la competencia comunicativa oral en la enseñanza-aprendizaje del Español en Costa de Marfil”, en *revue Baobab[en línea]*, n° 21. Premier semestre 2017, pp.97-109. N° ISSN: 1996-1898. En: <http://www.revuebaobab.org/images/pdf/baobab22/article%209.pdf>

ESCOBAR, Cristina y NUSSBAUM, Luci, 2010. “¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?”, *monográficos marco*. [En línea] 2010, núm. 10, Didáctica del Español Como Lengua Extranjera. Expolingua 2002, pp. 37-52. ISSN 1885-2211. Disponible en https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.escobar-nussbaum.pdf

FRUNS GIMÉNEZ, Javier (1998): «La enseñanza comunicativa de la lengua» de Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers. Reseña de Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.

Madrid: Cambridge University Press. En *Centro Virtual Cervantes*. Antología de textos de didáctica del español. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/fruns01.htm Recuperado [29/03/2019].

GARCIA-DEBANC, Claudine, 2016. « Enseigner l'oral ou enseigner les oraux », *le français d'aujourd'hui*, n° 195, Édition Armand Colin, pp. 107-118. Doi: <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0107>

GERMAIN, Claude (1993). *L'évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, collection didactique des langues étrangères, Paris : Clé International.

GIRALT LORENZ, Marta, 2006. “El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica”, *PHONICA [en línea]*, 2006, vol. 2. ISSN-e 1699-8774. Disponible en <http://mural.maynoothuniversity.ie/6612/1/MG-enfoque.pdf>

GODIN, Anne, 2005. “Les contes illustres jeunesse d'Afrique Noire dans le paysage éditorial et culturel français”, Mémoire, Département Information et Communication, Institut Universitaire de Technologie René Descartes. Paris 5, 2005. <http://docplayer.fr/15826629-Memoire-les-contes-illustres-jeunesse-d-afrique-noire-dans-le-paysage-editorial-et-culturel-francais-tuteur-madame-hache-bissette.html> . [17 de abril de 2019].

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador, 1995. “La lingüística del habla: de la retórica a la pragmática”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n° 3, pp.7-16. ISSN 1133-9829.

HYMES, Dell (1996). “Acerca de la competencia comunicativa, traducido por Juan Gómez Bernal, “*Forma y función.*”, Número 9, p. 13-37, 1996. [1971] ISSN electrónico 2256-5469. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>

INSTITUTO CERVANTES, 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva (3 vols.). Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

INSTITUTO CERVANTES, 2018. *El español: una lengua viva. Informe 2018*. Madrid: Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes. Disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf

KOFFI, Konan Hervé, 2014. “La formación por competencias en el aula de E/LE marfileña: una construcción que empieza por el tejado”, *Revue baobab [en línea]*, n° 14, Premier semestre 2014. N° ISSN: 1996-1898. En:

<https://www.revuebaobab.org/images/pdf/baobab014/article%2016.pdf>

KOFFI, Konan Hervé, 2012. “Lengua oral y silencio en el aula de español lengua extranjera del África negra: el ejemplo de Costa de Marfil”, en *Alhucema. Revista internacional de teatro y literatura*, n° 27. Enero-Junio, 2012, pp.104-121. ISSN: 1139-9139. En:

<https://sites.google.com/site/alhucepdf/descargas-1>

KOFFI, Konan Hervé, 2011. *La didáctica de la competencia comunicativa oral en el aula de E/LE en Costa de Marfil: problemas y perspectivas*, [en línea]. Tesis doctoral, Granada: editorial de la Universidad de Granada. ISBN: 978-84-9083-343-8. Disponible en :

<https://hera.ugr.es/tesisugr/20315703.pdf>

KOUI, Théophile, 2014. “La enseñanza del español en Costa de Marfil”, SERRANO AVILÉS, Javier (ed.). *La enseñanza del español en África Subsahariana*, Madrid: Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África y Editorial los Libros de la Catarata. [En línea]. ISBN-INSTITUTO CERVANTES: 978-84-92632-65-7. En:

<https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/indice.htm>

- KRASHEN, Stephen, 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman. ISBN-10: 0582553814.
- KRASHEN, Stephen, 1982. *Principles and practice in Second Language acquisition*, Oxford: Pergamon Press. ISBN 0-08-028628-3. Disponible en http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- KRATHWOHL, D.R., 2002. A Revision of Bloom's Taxonomy, An Overview. *Theory into Practice*, vol. 41, n°4, Taylor & Francis. pp. 212-218. Disponible en <https://www.jstor.org/stable/1477405>
- LÓPEZ GARCÍA, Ángel, 2002. *Comprensión oral del español*. Cuadernos de didáctica del español/LE, Madrid: Arco Libros. ISBN: 84-7635-534-3.
- MÉNDEZ GUERRERO, Beatriz, 2014. “¡Mira quién calla! La didáctica del silencio en el aula de ELE”, *RILE: Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, suplemento del número 3, Tarragona: Publicacions URV, ISSN 2014-8100.
- MIAN BI, Séhi Antoine, 2015. “La formation pratique des enseignants en Côte d'Ivoire”, *Formation et profession* 23(3), pp. 202-209. DOI: 10.18162/fp.2015.a81
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco, 2002. *Producción, expresión e interacción oral*. Cuadernos de didáctica del español/LE, Madrid: Arco/Libros. ISBN: 84-7635-487-8.
- ONG, Walter, 1987. *Oralidad y escritura*, Traducción de Angélica Scherp, México: Fondo de cultura económica. ISBN: 950-557-170-4.
- ORTEGA MARTÍN, José Luis y MADRID FERNÁNDEZ, Daniel, 2009. “¿Qué técnicas de comunicación oral valoran más los profesores y alumnos en la clase de inglés?”, *Porta Linguarum [en línea]*, n°12, pp.183-204. ISSN: 1697-7467. Disponible en <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/31878/OrtegaMartin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- O'SHANAHAN JUAN, Isabel, 1996. *Enseñanza del lenguaje oral y las teorías implícitas del profesorado*, tesis doctoral, Santa Cruz de Tenerife: Universidad de la Laguna, Servicio de publicaciones. Disponible en: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/10093>
- PALOU, Juli, CARRERAS, Montserrat y BOSCH, Carmina, 2005 (coord.). *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*, Barcelona: Graó. ISBN: 8478273891.
- PANIKKAR, Raimon, 1997. *El silencio del Buddha. Una introducción al ateísmo religioso*, Madrid: Ediciones Siruela. ISBN: 9788478443215.
- PARRA MÉNDEZ, Josefa, 2009. Oralidad y escritura: ¿qué significa “hablar bien español”?, *aula intercultural [en línea]*. [Consulta: Abril de 2019]. Disponible en <https://aulaintercultural.org/2005/05/19/oralidad-y-escritura-que-significa-hablar-bien-espanol/>
- RAGA GIMENO, Francisco, 1999. “Silencio, género e imagen social. Una aproximación desde la etnografía de la comunicación” en *DOSSIERS FEMINISTES [en línea]*, n° 3, pp.89-98. ISSN: 1139-1219. Disponible en: <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/dossiers/article/view/778>
- RODRÍGUEZ, María Elena, 1995. “Hablar” en la escuela: ¿Para qué? ¿Cómo?, en *lectura y vida, revista latinoamericana de lectura [en línea]*, año 16, n° 3. ISSN: 0325-8637. Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Rodriguez.pdf
- SÁNCHEZ GRIÑÁN, Alberto, 2009. “Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China”, *marcoELE. Revista de*

didáctica ELE, nº 8 [en línea]. ISSN 1885-2211. Disponible en https://marcoele.com/descargas/8/albertosanchez_comunicativaenchina.pdf
SANZ PINYOL, Glòria, 2012. (Coord.) “Comunicación oral en el aula”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 423, pp. 46- 49. ISSN 0210-0630.

SOLER-ESPIAUBA, Dolores, 2000. “Lo no verbal como componente más de la lengua”, *Espéculo*. Universidad Complutense de Madrid. [En línea]. Url: https://webs.ucm.es/info/especulo/ele/com_nove.html

SOSSOUVI, Laurent-Fidèle, 2014. “La lengua castellana en Benín: tendencias actuales después de seis décadas”, en SERRANO AVILÉS, Javier (ed.). *La enseñanza del español en África Subsahariana*, Madrid: Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África y Editorial los Libros de la Catarata. [En línea]. ISBN-INSTITUTO CERVANTES: 978-84-92632-65-7.

SOSSOUVI, Laurent-Fidèle, 2016. “Enseñanza y aprendizaje del ELE en Benín: ¿qué puede aportar la adaptación del MCER?”, *Tejuelo*, nº 23, pp. 36-62. I S S N: 1 9 8 8 - 8 4 3 0.

THOMAS, Louis.-Vincent, 1993. “*Le verbe négro-africain traditionnel*, Religiologiques, sciences humaines et religion [En línea], nº 7. ISSN 2291-3041. Disponible en <http://www.religiologiques.uqam.ca/no7/thoma.pdf>

TORRALBA ROSELLÓ, Francesc, 2001. *El silencio, un reto educativo*, Madrid: Editorial PPC. ISBN: 84-288-1673-5.

TRIGO CUTIÑO, José Manuel, 1989. “La lengua oral. Su desarrollo en la E.G.B.” [En línea], *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, nº 12, p. 247 – 271. ISBN: 978-84-692-5344-1. Disponible en https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_012.pdf

TRUJILLO SÁEZ, Fernando, 2010. “Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural”, [en línea] En Herrera Clavero, *Congreso Nacional “Inmigración, Convivencia e Interculturalidad”*, Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes. Noviembre, 2001, pp.407-418. Disponible en <https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/objetivos.pdf>

TUSÓN VALLS, Ámparo, 1994. “Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, [en línea] nº.12, pp. 30/39. ISSN 1131-8600. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_51/a_721/721.html

VILA, Ignasi, 1993. “Psicología y enseñanza de la Lengua”, en *Infancia y Aprendizaje*, nº 62-63, 219-229. DOI: 10.1080/02103702.1993.10822384. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/28273747_Psicologia_y_ensenanza_de_la_Lengua

VILÀ I SANTASUSANA, Montserrat, 2004. “Actividad oral e intervención didáctica en las aulas”, *Glosas didácticas*, revista electrónica internacional [En línea] nº12, pp. 113-120. ISSN-e 1576-7809. Disponible en <https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/08vila.pdf>

ZUMTHOR, Paul, 1989. *La letra y la voz de la literatura medieval*, Madrid: Ediciones Cátedra. ISBN 84-376-0826-0.