

## **El aprendizaje del español en Costa de Marfil: del entusiasmo al reto del utilitarismo.**

Konan Hervé KOFFI

Didáctica del español lengua extranjera

Universidad Alassane Ouattara

[konanvecho@hotmail.com](mailto:konanvecho@hotmail.com)

**Resumen:** La lengua española recibe una acogida cariñosa en la sociedad marfileña en general, y en particular entre los alumnos de nivel inicial. Los motivos de este interés van desde los factores sentimentales, pasando por la falta de antecedentes coloniales de España en la zona, hasta las aspiraciones laborales. De este modo, el número actual de hispanistas en el país es halagüeño. Sin embargo, el idioma español sigue ofreciendo pocas salidas profesionales; una situación que a la larga tiende a desanimar a los estudiantes. El estudio concluye que si se quiere mantener el dinamismo de la lengua, conviene trabajar en mejorar las perspectivas laborales de sus estudiantes.

**Palabras clave:** Español lengua extranjera; aprendizaje de la lengua; utilitarismo; salidas profesionales; Costa de Marfil

**Abstract:** Generally speaking, the Spanish language is warmly welcomed in the Ivorian society and particularly among students at the beginner level. The reasons underlying this interest range from sentimental values to professional aspirations, including the absence of Spain in the colonial background of the area. As a result, the current number of hispanists in the country is flattering. However, this language still offers fewer job opportunities. Consequently, this situation tends to demotivate the students over the years. The study concludes that maintaining the dynamism of this language involves working toward the improvement of the professional prospects for the learners.

**Key words:** Spanish as foreign language, teaching for specific purposes, utilitarianism, professional prospects, Côte d'Ivoire.

### **1. Introducción**

No es un secreto para nadie: el español entusiasma en Costa de Marfil. No pocos estudios e informes se hacen eco de ello (Benítez y Koffi, 2010; Adhepeaud, 2016; Kouassi, 2014; Djanué, 2018; Instituto Cervantes, 2018; Koffi, 2019). Introducida en el sistema de enseñanza reglada marfileño en el periodo pre-independentista, la lengua de Cervantes es, desde hace varias décadas, el segundo idioma extranjero con más audiencia, después del

inglés, y en competencia con el alemán. En efecto, la mencionada competencia se inclina claramente a favor del español, pues como bien indica Djandué (2018:7), “en la práctica, se puede calcular que de los estudiantes marfileños que estudian una segunda LE, casi dos tercios estudian español y un algo más de un tercio alemán”. Este dato viene a confirmar los de otros estudios anteriores como López Benito y García Moral (2007) y Benítez y Koffi (2010). Hoy en día, el estudio de la lengua de Cervantes conoce un crecimiento imparable en este país que ya se coloca en primera posición a nivel continental y en la quinta mundial en cuanto a número de aprendientes, con 566.178 personas (Instituto Cervantes, 2018:11). Una multitud de razones, desde las sentimentales hasta las más utilitaristas, empujan a los jóvenes a manifestar un incondicional afecto y una pasión indiscutible hacia esta lengua, sobre todo, en periodos iniciales de su aprendizaje. En esos momentos, el alumnado siempre está dispuesto a participar, a tomar la palabra en clase, sin miedo a los errores que pueda cometer.

Sin embargo, una serie de retos socioprofesionales tienden a mermar esta pasión inicial. Y es que, en un mundo cada vez más impregnado por la búsqueda del capital y donde el objetivo económico se ha convertido en la finalidad principal de la mayoría de las iniciativas humanas, la escuela en general y la enseñanza del español en Costa de Marfil en particular, se han de adaptar al nuevo contexto social. Esta situación nos lleva a estudiar a través de las siguientes páginas las razones principales del interés y las expectativas de los marfileños hacia el español. De ahí, pasaremos a analizar la correspondencia entre las aspiraciones y la realidad del terreno. Terminaremos proponiendo unas recomendaciones para sostener, no solo ese interés, sino también la empleabilidad de los estudiantes de español.

## **2. Consideraciones previas**

La utilidad de una homogeneidad lingüística para la especie humana se ha manifestado desde la más remota antigüedad. Ya en el Antiguo Testamento se nos enseña que la lengua constituye el soporte facilitador del entendimiento y de la unión de los hombres y de las mujeres, con vistas a realizar proyectos comunes de cierta envergadura, lo cual, evidentemente, les hace más fuertes. El capítulo XI del Génesis menciona, en

efecto, que toda la tierra hablaba una sola lengua. Al formar un solo pueblo, los humanos decidieron construir una torre cuya cúspide llegara hasta el cielo. Y al ver aquello, Dios se percató de que, con una lengua común, nada era imposible a los hombres, al mismo tiempo que veía en esa edificación una arrogancia y un desafío. Asimismo, el Señor decidió confundirlos, creando una diversidad de lenguas a modo de castigo. De ahí que la Torre (de Babel) nunca pudiera ser finalizada.

Este capítulo bíblico muestra con claridad el beneficio que sacaría la humanidad de una comunidad lingüística, en términos de grandeza y realizaciones. A sabiendas de ello, y pese a las dificultades, los hombres nunca han dejado de formular iniciativas a lo largo de la historia para poderse reunir bajo una misma forma de hablar. Uno de esos propósitos fue sin duda la idea originada por el educador checo Jan Amos Comenio a favor de una lengua universal, en el siglo XVII. Según el padre de la didáctica de las lenguas (Caravolas, 1984b)<sup>1</sup>, era de vital importancia dar vida a un idioma de uso planetario, creado en base a todo lo bueno de las diferentes lenguas existentes. En el imaginario mental de Comenio, aquella lengua nueva, denominada «Panglottie» (Caravolas, 1984a:117), estaba pensada para ser neutra e imparcial, al constituir un medio de comunicación directa entre hablantes de distintas lenguas, y contribuir a eliminar la propensión de ciertas personas a presumir de su propia lengua y a menospreciar las de otros pueblos.

Otra iniciativa, quizá la más conocida, es la creación del esperanto por L. L. Zamenhof en 1887. Con este invento, el médico y lingüista polaco hacía realidad el viejo sueño de superar los obstáculos generados por la diversidad lingüística, de promover la tolerancia y el respeto, y reunir por fin la humanidad (Braudeau, SP). Como confirma Bernard (2016 :1), « L'idée interne de l'espéranto est que, sur la base d'une langue neutre, on peut détruire les murs entre les populations et rapprocher les êtres humains pour que chacun d'eux voit dans son prochain seulement un être humain et un frère».

Sin embargo, nos resignamos a reconocer que las esperanzas suscitadas por los diferentes intentos hasta la fecha han quedado en agua de borrajas. Por una parte, el

---

<sup>1</sup> Según este autor, « Le pédagogue tchèque Komenský, Comenius en latin, est connu comme le père de la pédagogie comme science. On oublie qu'il est aussi le fondateur de la didactique des langues comme discipline autonome », p. 13.

proyecto de Comenio, al igual que muchos otros, no pudo ver la luz. Por otra, a día de hoy, el esperanto no ha podido conocer el esplendor que se le predecía; y es que después de casi siglo y medio de su aparición, la única lengua “artificial” conocida, pese a hablarse en más de cien países y gozar de un relativo éxito debido a las Nuevas Tecnologías, no contaría con más de dos millones de locutores en el mundo (Develey, 2017). Además, aunque conozca un espectacular aumento de audiencia en el futuro, nada asegura que su contacto con otras lenguas no le provoque una nueva confusión o “división” en varios otros idiomas a lo largo de los siglos.

A la luz de estas incertidumbres, no parece insensato preguntarse si no es la condena divina de Babel la que nos sigue persiguiendo. Lo cierto es que, a día de hoy, la gran mayoría de los pueblos parecen haber optado definitivamente por luchar, conservar y difundir sus respectivas lenguas y culturas, símbolo de su identidad y orgullo nacional<sup>2</sup>, en detrimento de un hipotético monolingüismo o “panlinguismo”, como proponía Comenio. Además de este orgullo, Heller y Duchêne (2012) citados por Bruzos Moro (2017) apuntan que, de ahora en adelante, la lengua ha pasado a ser un recurso económico que se mercantiliza; lo cual se manifiesta de dos maneras distintas: por un lado, el lenguaje aparece como una habilidad técnica que se puede adquirir, desarrollar, promocionar, medir o explotar; por otro, se usa como un índice de autenticidad cultural que añade valor simbólico y legitimidad a productos de industrias como el turismo, los *souvenirs* o las *delicatesen* (en Bruzos Moro, 2017:6-7). Del Valle & Villa (2007) ahondan en este mismo aspecto en lo que se refiere al caso español. Desde su perspectiva, el discurso sobre el español como recurso económico se articula en torno a dos objetivos centrales:

En primer lugar, [se desea] el desarrollo de una industria lingüística dedicada a la enseñanza y difusión del español como lengua extranjera (ELE) estimulando su estudio [...] En segundo lugar, se aspira también a que la difusión, el estudio y la valoración positiva de la lengua española en el mundo se traduzca en un aumento del

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, desde hace varias décadas, vienen naciendo diversas instituciones, generalmente apoyadas por los gobiernos correspondientes, para la promoción y difusión de sus lenguas respectivas. Se notarán L'Alliance Française (Francés – 1883, sede en París); el British Council (Inglés –1934, Londres); el Goethe-Institut (alemán – 1951, Múnich); la Società Dante Alighieri (Italiano – 1989, Roma); El Instituto Cervantes (español –1991, Madrid); el Instituto Camões (portugués –1992, Lisboa); y el Instituto Confucio (chino - 2004, Beijing).

consumo de productos culturales que utilizan el español como soporte (por ejemplo, los productos de las industrias del cine, la literatura y la música) (2007: 101-102).

En otros términos, la enseñanza del español a extranjeros responde a una intención comercial; lo cual, desde nuestro punto de vista, no tiene por qué inducir hostilidad en las sociedades receptoras, pues, tramitados con justicia, los negocios benefician a todas las partes implicadas.

Al fin y al cabo, a los humanos parece no quedarles más alternativa que la de aprender lenguas extranjeras. Paralelamente a la alternativa de lengua planetaria, la vía de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido explotada desde tiempos muy remotos. Las primeras evidencias conocidas sobre ello se remontan en torno a 3.000 a. C, fecha aproximada de las primeras manifestaciones de la escritura, en la antigua Mesopotamia. En aquellos tiempos, el pueblo imperialista acadio, aunque vencedor de los sumerios, adopta desde el principio de la conquista el sistema de escritura de los vencidos. Es más, debido al prestigio de la civilización sumeria, los acadios deciden aprender la lengua de sus sujetos conquistados. El sumerio constituye el instrumento de promoción social, al ser la lengua de acceso a la religión y a la cultura de la época (Germain, 1993). Desde entonces, a lo largo de los siglos se han multiplicado las condiciones de aprendizaje de lenguas extranjeras en diferentes pueblos. Sin embargo, los motivos y las circunstancias han variado en función de las épocas. Algunos procesos de aprendizaje se han realizado bajo la opresión; esto es, en contextos de conquistas hegemónicas, en los que los dominadores imponen su idioma. El aprendizaje del latín en varios territorios, y unos incontables casos más que abundan en el curso de la historia, son un ejemplo patente. En esos contextos se concretó la idea de Antonio de Nebrija (1492)<sup>3</sup> según la cual la lengua es compañera del imperio.

Pero no siempre fue así. En muchos otros contextos, este proceso de aprendizaje lingüístico se ha llevado a cabo gracias a la única voluntad de los propios pueblos aprendientes, por admiración a la cultura y lengua extranjeras. Lejos de toda presión colonial, estos pueblos encuentran o forjan sus propias razones y la motivación debidas

---

<sup>3</sup>Antonio de Nebrija. Prologo a la *Gramática de la lengua castellana*. Salamanca, 1492, en Gómez-Martínez, José Luis (2015). Proyecto Ensayo Hispánico. Disponible en <https://www.ensayistas.org/antologia/XV/nebrija/>. ISBN 0-9763880-0-6.

para realizar un aprendizaje placentero. En el África subsahariana francófona en general y en Costa de Marfil particularmente, el español ha sido el gran beneficiario de este panorama simpatizante. Si es verdad que esta lengua fue introducida en los programas escolares en el periodo colonial, el colono francés no lo hizo de acuerdo con su ambición imperialista. Al contrario, las circunstancias, favorables, fueron las que le obligaron a llevar a cabo esa integración<sup>4</sup>. Asimismo, al llegar las independencias años después, el español, sin antecedentes colonialistas en esas tierras, se veía con estereotipos positivos; lo cual, naturalmente, facilitó la entrega espontánea de los jóvenes a su aprendizaje. Además de esta circunstancia puramente histórica y varias otras razones, muchas expectativas se depositaban en esta lengua de enseñanza de cara al futuro en el país naciente. ¿En qué consisten esas razones? ¿Permanece la misma pasión inicial hasta los momentos de aprendizaje avanzado? ¿Cumple la lengua con las expectativas profesionales? Si no, ¿cómo podemos mejorar la situación?

### **3. Razones**

#### **3.1. Razones sentimentales**

Una de las razones principales por las que los alumnos eligen el estudio de la lengua española en África subsahariana en general, y concretamente en Costa de Marfil, reviste innegablemente un carácter sentimental. Y son muchos factores los que alimentan estos sentimientos. Primero, los africanos la sienten como un instrumento de vinculación, de acercamiento y de reencuentro con la otra mitad de su ser, trágicamente separada en unas épocas dolorosas de la historia. En un pasado no tan lejano, muchos de los suyos fueron deportados a América, con parte de su cultura, sus creencias, etc., aspectos que resaltan hoy con intensidad no solo en el español, sino también en la mayoría de los aspectos de la vida social americana.

---

<sup>4</sup>Desalmand (2008) nota que, a raíz de la Segunda Guerra Mundial, los pueblos africanos reclamaron un mejor sistema educativo, capaz de formar a los futuros administradores y funcionarios de los diferentes territorios bajo el control francés. En otras palabras, se pedía a la metrópoli que instituyera los programas escolares en vigor en Francia; y en estos, ya se impartían varias materias, entre las cuales figuraba el español.

Uno de estos aspectos es, sin duda, la música. Seguramente por la mencionada cercanía, los africanos no simplemente califican los ritmos latinoamericanos de interesantes, sino que los consideran como una prolongación de sus propias raíces. Asimismo, la euforia por el español en Costa de Marfil no solo se observa en el aula de clase, sino también dentro de la sociedad entera. No es raro encontrar por las calles marfileñas a un adulto tararear las melodías del *Guantanamera*, tanto en su versión original como en alguna de sus numerosas interpretaciones; o *La Bamba* de Los Lobos, por nostalgia de unos buenos tiempos difíciles de olvidar. En cuanto a los más jóvenes, además de ser influenciados por las emociones parentales, se ven invadidos por las telenovelas latinoamericanas, muy populares en la zona subsahariana. Es muy frecuente que los alumnos aprendan las sintonías que las acompañan, para cantarlas en sus encuentros con otros compañeros. La música es inequívocamente uno de los alientos más importantes que lleva a los africanos a aprender el español. Como dijo Ndoye (2007:1) en el marco de una conferencia,

Los rumberos, guaracheros y grupos musicales cubanos como Abelardo Barroso, Benny Moré, Celia Cruz y la Sonora Matancera hicieron más por la difusión del español en nuestro continente que la labor del Instituto Cervantes y todas las Academias de la Lengua Española reunidas. Y lo más curioso es que probablemente no lo saben. El Congo Democrático se independizó en 1960 bailando rumba y cantando ritmos cubanos en lingala, un idioma bantú. Su humilde servidor [Ndoye] decidió aprender español porque escuchaba cha-cha-chá en 1957.

Además de la música artística, para un africano, el propio hablar español va parejo con musicalidad, pues su carácter prosódico marcado – ritmo, entonación y cadencia – bien ejecutado, no deja a nadie indiferente. Asimismo, en su retrato sobre las concepciones de los estudiantes cameruneses, Godínez González, Martínez Hernando y Rodríguez Dopico (2009:64) descubren que estos “califican [el idioma español] de lengua romántica, musical, dulce y melodiosa”. [Es más], “No es infrecuente que, cuando se pregunta a un estudiante por sus razones para elegir el español, diga que ésta es la lengua de la poesía”. A ojos vistas, oír hablar a un hispanista es un encanto; y siempre es un gusto querer hacer como él. De ahí la pasión por el español.

Una tercera razón difícil de omitir reside en el protagonismo mundial que viene ocupando España en las últimas décadas a nivel deportivo en general, y concretamente en

el ámbito futbolístico. Nombres como Iker Casillas, Sergio Ramos, Xavi Hernández o Andrés Iniesta quedarán grabados para siempre en la memoria deportiva africana, fundamentalmente por el nivel al que han elevado a su país en la única Copa del Mundo celebrada en el continente africano hasta la fecha, pero también por sus constantes proezas en las numerosas competiciones internacionales en las que están implicados sus respectivos clubes, el Real Madrid y el Barcelona. Es más, jóvenes africanos de la fama de Samuel Eto'o o Yaya Touré han conocido la gloria en España gracias a este deporte. En este contexto, en países subsaharianos como Costa de Marfil, donde los discursos callejeros apuntan a que el fútbol es una religión nacional, muchos jóvenes entrevén la posibilidad de triunfar en el fútbol español. En una encuesta realizada a unos 1.300 alumnos de secundaria (Koffi, 2011:418), el 85% contempla la necesidad de hablar el español en contextos reales con nativos, y mejorar su nivel de lengua, porque quieren “ir a España a jugar fútbol”.

Otro factor favorecedor de la tendencia a elegir el aprendizaje del español en detrimento de otras lenguas es la sensación de que es fácil de aprender. Los ciudadanos de países francófonos consideran generalmente al español como un idioma cómodo de estudio, porque les suena cercano. Cabe recordar que ambas lenguas nacieron del latín, y los vínculos de hermandad y de similitud tienden a hacer pensar a los estudiantes marfileños que el español es una lengua fácil. De hecho, existe una anécdota muy popular según la cual basta con añadir una “a” o una “o” a las palabras francesas según sean femeninas o masculinas, para tener las del español. Como bien es sabido, esto no es cierto, pues “*la table*” no es “la tabla” en español sino “la mesa”; y en cambio, “la tabla” española no es “*la table*” francesa, sino “*la planche*”. Del mismo modo, “la plancha” española no es más que “*le fer à repasser*” en francés. Por otra parte, “*un problème*” no será “*uno problema*” en español, sino “*un problema*”. Pese a su incongruencia, esta anécdota es un claro indicador de la impresión de sencillez que se tiene de la lengua de Cervantes.

Pero más allá de las razones sentimentales, el estudio del español responde también a una serie de aspiraciones que uno se fija al escogerlo como lengua de estudio. Se trata de objetivos tradicionales; esto es, que suelen aparecer entre las expectativas habituales

que guían el aprendizaje de lenguas extranjeras. Son diversas y complejas; pero si nos referimos a Chacín (2002; 2006), pueden organizarse en dos categorías: los objetivos formativos y culturales, y los objetivos utilitarios.

### 3.2. Las razones formativas y culturales

Uno de los motivos universales del aprendizaje de una lengua no nativa se refiere al factor formativo. En este contexto, la historia pedagógica y didáctica nos enseña que el objetivo de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha ido evolucionando en función de las épocas. Según Laroche-Bouvy (1981), antaño, el dominio de una LE era sinónimo de buen manejo de la gramática y del léxico, y correspondía con la capacidad para leer textos literarios y traducirlos. Manifiestamente, la didáctica de lenguas estaba esencialmente orientada hacia la lengua escrita.

Luego, los estudios lingüísticos llamaron la atención sobre la primacía del fenómeno oral en materia de lengua. Asimismo, el advenimiento de los métodos directos marcará el paso a la segunda fase, con la eliminación de actividades como la traducción, considerada como un “método indirecto”. Los métodos mecanicistas posteriores, particularmente el audiovisual y el audio-oral, no hicieron más que acentuar esta propensión. De ahí, prácticamente desaparecerán también del aula el escrito y la gramática explícita.

Pero hoy en día, frente a los excesos de las primeras dos tendencias, se vive una época de equilibrio en la enseñanza de las destrezas lingüísticas. Desde los inicios de los enfoques comunicativos a principios de la década 1970, hasta los actuales enfoques orientados hacia la acción (Consejo de Europa, 2002), la competencia comunicativa que se viene persiguiendo implica tanto el desarrollo del fenómeno oral como el escrito; esto es, *a priori*, sin descuidar a ninguna de las dimensiones.

Pero la didáctica no ha venido enfocando únicamente la dimensión puramente lingüística. Ni mucho menos. Como bien se sabe, el aprendizaje de una lengua extranjera es una oportunidad soñada para conocer también otra cultura y forjarse una personalidad nueva. El alumno se enfrenta a una nueva civilización, diferente de la suya, y una nueva forma de pensar, de modo que se abren ante él nuevos horizontes que le capacitan para

afrontar el mundo con mayor eficacia. En palabras de Sánchez Pérez (2009:313), en el ámbito de la enseñanza, “aprender otro idioma [segunda o extranjera] equivale a entrar en otro mundo, en otra manera de ver, percibir y sentir la realidad, equivale a entrar en otra cultura”. De hecho, la cultura siempre ha estado presente en los planes de estudio en la historia de las metodologías didácticas, si bien las prácticas a veces pudieron fomentar una tendencia a percibir la enseñanza de lenguas como una actividad exclusiva. En efecto, en algunos momentos de la historia, se ha dado a pensar que lo prioritario era lo lingüístico o comunicativo, dejando en segundo plano el aspecto cultural. Como apuntan Suso López y Fernández Fraile (1995: 219) en referencia a varios documentos curriculares de los años 1980-1990 en contexto español,

Nos sorprende que en la definición de los objetivos de las lenguas extranjeras haya perdido relevancia el aspecto formativo-cultural de la transmisión lingüística, y recojan de modo casi exclusivo los objetivos "comunicativos", "funcionales" o "instrumentales", o bien "actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Para disipar esta sensación, en las últimas décadas, varios estudiosos de rango internacional han venido levantando la voz, para sugerir ideas y reclamar una mayor apreciación cultural en materia didáctica. Entre ellos, (Puren, 2010:9) recomienda que, de ahora en adelante, se abandone la denominación “didáctica de las lenguas”, tan reduccionista como simplista, a favor de una «didactique des langues-cultures», dado que los objetivos comunicativo e intercultural, ambos perseguidos por la didáctica, son indisolubles. Asimismo, si la lengua en sí favorece la comunicación con los demás, el conocimiento de la cultura ayuda en la adopción de la tolerancia mutua, al borrar los prejuicios sobre los demás pueblos, y a mirar desde la perspectiva de ellos.

En el dominio de la enseñanza, en la primera fase de la didáctica que mencionamos anteriormente, la cultura se confundía con los textos literarios; de modo que en el método gramatical, la iniciación a la cultura extranjera se hacía por medio de la traducción de los mismos (Germain, 1993). Según este mismo investigador, desde el método directo hasta los enfoques actuales, se entiende que la cultura ya no solo reside en la literatura, sino también en la geografía, la historia, etc., y sobre todo en los fenómenos socioculturales, esto es, en los comportamientos de la vida cotidiana. Esto parece tan evidente que, por ejemplo, a un aprendiente de ELE que no ha tenido la suerte de vivir

dentro de la cultura española le resultaría muy difícil comprender de primeras una expresión tan popular como “día puente”, ese día que, entre dos festivos o sumado a uno festivo, se aprovecha para vacaciones. Del mismo modo, a los alumnos marfileños siempre les extraña que en España se tome la comida a partir de las 2 de la tarde, o que el trabajo acabe a las nueve de la noche. Por tanto, no parece una pérdida de tiempo enseñar estos matices dentro del aula, pues podrán contribuir a una mejor apreciación de la realidad sociocultural hispánica.

Y justamente en Costa de Marfil, uno de los motivos de la presencia de la lengua española en la enseñanza reglada es sin duda la densidad de la cultura que abandera esta lengua. A través de una multitud de aspectos culturales, desde la música hasta la literatura (Koffi, 2009), el español se revela como el vehículo de una rica civilización planetaria. Comprender este idioma, por tanto, es indudablemente una forma de adentrarse en dicha cultura. Junto al objetivo formativo y cultural, el otro más señalado es el del utilitarismo.

### **3.3. Las razones utilitarias**

Otro de los objetivos prioritarios que subyacen el aprendizaje de lenguas extranjeras remite al utilitarismo. El idioma constituye en ocasiones un pasaporte imprescindible para acceder a un empleo, o para insertarse en los circuitos económicos y comerciales, diplomáticos, sociales, entre otros aspectos. Es decir, el acceso a no pocos empleos exige el conocimiento de una o varias lenguas. Por ello, tanto en las organizaciones internacionales como en el seno de los propios países, los límites de la lengua materna se han vuelto tan estrechos que se generaliza cada vez más la necesidad de aprender lenguas extranjeras. De ahí, todas las políticas lingüísticas tienden a favorecer el plurilingüismo, con vistas a hacer competitivos a los ciudadanos en el mercado laboral. En España, por ejemplo, los poderes públicos han tomado el asunto muy en serio, de modo que en el preámbulo XII de la exposición de motivos de la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad de la educación (LOMCE), del 9 de diciembre de 2013, se dice claramente que

La ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez en al menos una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y

escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera.

Si estamos de acuerdo en que “las lenguas se defienden por su valor económico” (Segade Alonso, 2015:154), nos consta que en principio, el español, por su extensión a nivel internacional, su valor económico y la importancia numérica de sus auditores, es parte de las lenguas más útiles del mundo en lo que se refiere al acceso a un trabajo. Segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín (Instituto Cervantes, 2019), y segunda lengua de comunicación internacional en la Red, tanto por número de usuarios como por páginas web, la capacidad de compra de sus hablantes representa ya el 9% del PIB mundial (García Delgado, Alonso y Jiménez (2012:21).

En Costa de Marfil, la enseñanza de este idioma obedece ante todo a objetivos diplomáticos, culturales, comerciales y profesionales. Se inserta en la política general del país, que no solo pretende abrirse a las diferentes culturas del mundo, sino también proporcionar a sus ciudadanos las herramientas educativas necesarias con miras a hacerlos competentes en el mercado laboral (Koui, 2014). En este contexto, se definen una serie de objetivos que orientan las labores educativas. El artículo 7 de la exposición de los principios generales de la Ley de Educación 95-696, del 7 de septiembre de 1995, relativa a la enseñanza, estipula que

Les structures d'enseignement dispensent un enseignement qui prend en compte l'évolution des sciences et des techniques et qui est adapté, dans ses contenus et ses méthodes, aux évolutions économiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de l'environnement international.

A continuación, el artículo 9 añade: « Les établissements scolaires et universitaires organisent des contacts et des échanges entre eux et avec leur environnement économique, culturel et social ».

Si bien no se aprecia ninguna afirmación expresamente relacionada con las lenguas extranjeras, las mencionadas declaraciones legislativas son una muestra de que la apertura a otros pueblos y las relaciones económicas son de una importancia vital para el país.

Concretamente en contexto escolar, la gran mayoría de los alumnos que, en tercero de secundaria, eligen el español en Costa de Marfil, lo hacen porque se proyectan en el futuro con una mayor facilidad de inserción en el mercado laboral. En otros términos, esta opción resulta de la creencia en que el español favorece el disfrute de una mayor “empleabilidad” para los titulados. Como reporta Koffi (2011:412), entre las razones que llevan a aprender este idioma en Costa de Marfil, aparece en posición privilegiada el sueño de los alumnos de conseguir trabajo en el futuro.

Efectivamente, en teoría, saber lenguas extranjeras puede facilitar el acceso a un gran número de puestos de empleo. El abanico de posibilidades laborales es amplio, y no pretendemos agotar la lista en estas reducidas páginas. Una amplia descripción de los sectores relacionados con la lengua se encontrará en Santos Redondo y Montás Betances (2011).

En el caso concreto de Costa de Marfil, existe una amplia gama de puestos de trabajo a los que cualquier licenciatura o máster, independientemente de la carrera, permite acceder. En ese marco, con el conocimiento del español se puede conseguir puestos de trabajo en varios dominios, pero sin usarlo en la actividad laboral. Se puede incluso llegar a ocupar cargos importantes en la policía, la Administración pública, la comunicación, etc. (Djandué, 2012). Pero aquí, solo nos enfocaremos en los que están directamente relacionados con las carreras de idiomas, y particularmente del español. Como diría Berdugo (1999: 17), nos interesaremos por “las diferentes actividades económicas que utilizan el español como herramienta básica de su trabajo”. Este autor establece una lista de cuatro áreas de actividad que integran el concepto de “Español Recurso Económico”:

1. Núcleo central: Servicios lingüísticos<sup>5</sup>, enseñanza del español, ediciones para la enseñanza del español.
2. Sector estratégico: Tecnologías de la lengua
3. Sectores de difusión: editorial, audiovisual, musical
4. Efecto de arrastre: Turismo, moda, diseño, imagen de lo español, gastronomía.

Por su parte, Heller (2010), citado por Bruzos Moro y Méndez Marassa (2016:6), se refiere a las actividades idiomáticas como unas “industrias de la lengua”. Asimismo,

---

<sup>5</sup>Según el autor, los servicios lingüísticos incluyen actividades como la planificación lingüística, los servicios lexicográficos, la documentación, la terminología, la in-traducción y la ex-traducción.

El lenguaje se concibe como una habilidad técnica que se puede adquirir, desarrollar, medir, consumir y comercializar, lo que ocurre sobre todo en las industrias de la lengua: turismo, marketing, enseñanza de idiomas, traducción, comunicaciones (especialmente centros de llamadas), y arte de performance.

Tomaremos en cuenta esta última lista de Heller para estudiar su grado de concreción en el caso marfileño en los siguientes apartados. Pero antes, veamos una última ventaja del aprendizaje de lenguas, en relación con el bienestar psicológico y sanitario.

### **3.4. Ventajas psico-sanitarias**

“Saber lenguas es bueno para la salud”. Así se diría al analizar los últimos descubrimientos científicos. Si bien el tema sanitario no suele formar parte de los motivos tradicionales de estudio lingüístico, este aspecto constituye una sorpresa agradable; y saberlo puede alentar más, tanto a aquellas personas todavía reticentes ante los idiomas como a las que ya se decidieron. En Costa de Marfil, se imparten clases de varias lenguas extranjeras (inglés, español, alemán, portugués, etc.). Y aunque cualquier alumno que alcanza el nivel de cuarto de la ESO ha tenido clases de al menos dos lenguas extranjeras (sin contar el francés), muy pocos saben del beneficio que pueden sacar de ello a nivel psicológico y sanitario.

Por una parte, Barkat-Defradas y Gayraud (2013) analizan una serie de estudios que coinciden en que el bilingüismo o el plurilingüismo retardarían la manifestación de los síntomas de enfermedades mentales como el Alzheimer, entre tres y cinco años, al producir un efecto protector sobre el cerebro humano.

Por otra parte, se trata de ventajas cognitivas que capitaliza el hablante bilingüe frente a los monolingües. Dana-Gordon, Mazaux y N’Kaoua (2013) llegan a la conclusión de que el uso constante de dos o más lenguas favorece el desarrollo cognitivo y estimula las facultades intelectuales. Esta experiencia provoca importantes cambios en la configuración de las redes de control ejecutivo, dando lugar a una mayor agilidad en el tratamiento de información. De ahí, como bien apuntan los autores (aunque algunas incomprensiones persisten),

Les études sur le bilinguisme et les premiers résultats tendent à démontrer que le langage et les fonctions intellectuelles sont liées et [...] tout le monde s'accorde aujourd'hui à dire que le bilinguisme est un atout indéniable pour améliorer les compétences langagières et les habiletés cognitives (idem: 57).

En este contexto, se señalan una serie de ventajas en cuanto al funcionamiento ejecutivo y al control cognitivo. De ahí, en tareas que implican resolución de conflictos y de problemas complejos, flexibilidad, y paso de una lengua a otra (*switching*), los bilingües parecen sacarse de apuros con mayor facilidad, tanto en situaciones verbales como no verbales, al demandarles menos esfuerzos su condición.

En vista de todo lo que precede, aprender lenguas no es sino beneficioso. Pero ante todas estas posibilidades, ¿cuál es el nivel de aprovechamiento del sector de ELE en Costa de Marfil? A eso nos dedicamos en el último apartado de este estudio.

#### **4. La realidad laboral actual del ELE en Costa de Marfil**

Si bien hemos abordado varios factores de motivación del español en Costa de Marfil, en este apartado insistiremos más en el aspecto utilitarista del mismo, esto es, el relacionado con el ámbito profesional. Este factor parece ser, como venimos diciendo, el más valorado a la hora de elegir una segunda lengua extranjera en la enseñanza reglada del país. Pero también, permite medir con más comodidad la utilidad de la lengua dentro de la sociedad. ¿Cómo se comporta el español en cuanto a empleabilidad en Costa de Marfil? De entrada, diremos que las salidas directamente relacionadas con el ELE no abundan. Si consideramos los sectores principales aludidos por Heller (op.cit) y Berdugo (1999), en este país solo podemos testificar la presencia visible de tres profesiones: la enseñanza del idioma, la traducción y el turismo<sup>6</sup>. Es fácil observar que las demás tienen una representatividad casi nula.

Es más, las profesiones existentes se ejercen en su gran mayoría en situaciones asombrosamente precarias. A nivel turístico, aunque los discursos oficiales proclaman a diario la intención de modernizar el sector, las informaciones procedentes del Ministerio en cuestión desvelan que la última formación de guías turísticos en el país se remonta a principios de la década 1980; y a día de hoy, de los beneficiarios solo queda uno en

---

<sup>6</sup> No se olvidan las profesiones diplomáticas. Pero se nota con amargura que la gran mayoría de los representantes del país son nombrados sin saber la lengua del país en el que van a ejercer.

activo. De este modo, los escasos turistas hispanos que llegan se hacen acompañar por unos estudiantes reclutados sobre la marcha. Es un ejercicio esporádico, informal y casi benévolo, pues, en general, el turista agradece al acompañante según su grado de satisfacción.

La situación no es más reluciente en cuanto a traducción. Según servicios ministeriales y diplomáticos, se cuentan actualmente nueve traductores registrados en bufetes en el ámbito del español. Pero ninguno de ellos ejerce a tiempo completo.

La enseñanza de lengua es, a fin de cuentas, la principal salida, pues no solo es la más habitual y fácil de acceso, sino también la única capaz de permitir al hispanista llevar una vida relativamente digna. Los profesores de Universidad y de secundaria, siempre que sean del sector público, se contabilizan como funcionarios del Estado, clasificados en la escala del presupuesto estatal, percibiendo así un sueldo mensual continuo. Sin embargo, a pesar de la gran escasez de profesores, el Estado ofrece pocas plazas para la formación y el empleo de los mismos. La gran mayoría de los estudiantes, con la única formación académica, esto es, sin la mínima formación profesional, se ven así obligados a buscar un puesto en los centros privados. De ahí, se entra de lleno en lo que denominó Bruzos Moro (op.cit: 17) “el intruismo profesional”. Con menor fortuna, no solo cobran menos de la mitad de los sueldos públicos, sino que, a mitad del año escolar marfileño, muchos suelen quedarse sin sueldo, al ser sus empleadores incapaces de cumplir con su obligación de pagar a la plantilla. Este ambiente de precariedad causa de primeras un impacto perjudicial en los profesores quienes, ansiosos por sostener a sus familias, buscan alternativas laborales paralelas. Los signos de esta precariedad laboral, aparte del intruismo, están ligados a problemas como la descualificación y la desprofesionalización e incluyen cuestiones como

Bajos salarios, pluriempleo, temporalidad, estacionalidad, inseguridad laboral, horarios imprevisibles, trabajo en régimen de autónomo, falta de contrato, contratos por menos horas de las trabajadas, falta de vacaciones pagadas y seguro médico, falta de cotización a la Seguridad Social, desmotivación y, en general, un sentimiento de injusticia y de indignación frente a la escasa “dignidad profesional” del gremio (Bruzos Moro, op.cit:21).

La dificultad para la ELE de generar empleo y bienestar es patente, al no poder crear puestos de trabajo bien remunerados para los profesionales formados específicamente en el sector. La cuestión del desempleo ya es un fenómeno social que tiene su eco en las esferas políticas, donde la preocupación no deja de crecer. Según Cissé (2014), reportando las palabras del ministro de la Enseñanza superior, Gnamien Konan,

Les étudiants (...) constatent que leurs aînés qui ont eu la Maîtrise ou le Doctorat avant eux sont toujours à la maison. Les enseignants, eux-mêmes, quand au cours de leurs promenades, ils rencontrent leurs meilleurs étudiants derrière une cabine téléphonique, se demandent à quoi ont servi leurs efforts de formation.

Al constatar esta precariedad laboral de sus hermanos mayores, los estudiantes de muchas carreras universitarias, en especial la del español, lógicamente se desaniman. El estudio de ELE empieza a generar dudas en la mente de los jóvenes, y en las aulas actuales cada vez crece la falta de entrega en las actividades, corroborando así los escritos de Martin (1994). Según esta psicóloga canadiense, si el alumno no comprende la utilidad que la materia puede tener fuera de la escuela, dará poco valor a las tareas de clase o a los contenidos, y estará poco dispuesto a hacer esfuerzos. En efecto, añade, la pasión o el interés por una materia no bastan para motivarse a aprenderla: «La valeur accordée aux matières et aux tâches va bien au-delà du simple intérêt des élèves pour ces dernières » (ídem: 151). Por mucho que los profesores inciten a aprender sus respectivas materias, la realidad social termina por desvelar que el acceso a un trabajo no es de todos.

En este contexto, el mencionado ministro propone la supresión de varias carreras universitarias, si estas no son capaces de asegurar la empleabilidad de los jóvenes: «Il faut qu'on arrive à la solution courageuse de supprimer des filières qui débouchent sur "l'inemployabilité" ».

A lo anterior se añade otro germen de desengaño frente al español: lo que Girard (1972:10) llamó « le manque de motivation profonde de la plupart des élèves dès que s'est émoussé l'attrait de la nouveauté ». Si el aprendizaje de una nueva lengua como el español genera pasión en los alumnos noveles, esta euforia se diluye a medida que pasa el tiempo. Para este pedagogo francés, al cabo de unos años, el aprendiente pierde el entusiasmo hacia el idioma y empieza a verlo como una simple materia que forma parte del programa. El autor añade otras tres dificultades de aprendizaje de la lengua extranjera: el tiempo

limitado de enseñanza en comparación con la lengua materna, la dificultad de eliminar las costumbres lingüísticas de la misma, y por último, el aprendizaje tardío (11-12 años). Esa edad, según el autor, corresponde a la reducción de la capacidad de imitación del niño. Siendo así, en Costa de Marfil, donde la iniciación al ELE interviene a los 13-14 años, los alumnos tendrán lógicamente más dificultades de aprendizaje que de niños.

Otro punto de desmotivación lo constituye el largo periodo de uso del material didáctico en clase de secundaria. En Costa de Marfil, a pesar de los sucesivos cambios de la metodología educativa, el manual *horizontes* ha permanecido en las aulas durante más de veinte años, motivo de aburrimiento tanto para profesores como para el alumnado. Si en países como España o Francia, el tiempo de vigencia de un libro de texto se fija entre cuatro y cinco años (Comunidad de Castilla y León (2016; Vieil, SF), en Costa de Marfil se alega que las familias no tienen suficientes medios financieros para hacer frente a la compra de materiales cada pocos años; asimismo, este estudio no ha permitido descubrir la existencia de ningún periodo de vigencia en cuanto a manuales escolares. En realidad, la única Institución encargada de elaborar los libros de texto oficiales es el Ministerio de educación. A la pregunta ¿Cómo se seleccionan los manuales escolares en Costa de Marfil?, un inspector pedagógico del Ministerio escribía recientemente que:

Ahora mismo, cualquiera puede producir un manual en la asignatura de su preferencia. Pero eso formará parte de los extraescolares. El autor entrará en contacto con una editorial para publicar su libro y venderlo en librerías. Pero, si quiere que figure en la lista como MANUAL RECOMENDADO (NO OFICIAL, por no ser de la Dirección de la Pedagogía), debe someterlo al visto bueno de la Dirección de la Pedagogía. Un claustro de inspectores llevará a cabo un estudio del dicho manual.

A ojos vistas, mientras el Ministerio no sea capaz de proponer un nuevo libro de texto, la situación no cambia. Ello explica que desde 1998, solo a partir de 2019 se viene sustituyendo paulatinamente la colección *horizontes* por *¡Ya estamos!*

En suma, si bien se reconoce el frenesí del español por todas las razones mencionadas anteriormente, la falta de empleo tiende a defraudar las expectativas discentes. Por eso parece contradictorio que Djandué (2018) considere que esta lengua tiene “un futuro prometedor” en el contexto actual. Desde nuestro punto de vista, por más

dinámico que sea su aprendizaje hoy, corremos el riesgo de perder la simpatía del alumnado si las perspectivas profesionales siguen escaseando.

## 5. Conclusiones y líneas de actuación

A lo largo de este estudio se ha demostrado elocuentemente que la lengua española recibe a priori una acogida cariñosa en la sociedad marfileña en general, y en particular entre los alumnos de nivel inicial. Los motivos de este interés van desde los factores sentimentales, pasando por la falta de antecedentes coloniales de España en la zona, hasta las aspiraciones laborales. De este modo, el número actual de hispanistas en el país es halagador. Urge retener que cualquier alumno marfileño de Tercero de la ESO tiene la obligación de elegir entre el ELE y el alemán. Y es verdad que el primero disfruta de unos estereotipos favorables. Sin embargo, en relación con el sector profesional, el idioma español no deja de ser una materia con pocas salidas; una situación que a la larga tiende a desanimar a los estudiantes. Por ello, con vistas a dinamizar el acceso al empleo y favorecer la realización profesional, se formulan las siguientes recomendaciones.

1. Ante la carencia de profesores, es preciso abrir puestos para un mayor acceso de los estudiantes al empleo. Específicamente para el sector privado, urge formar a los profesionales de la enseñanza de ELE, a la docencia, sobre todo en los aspectos tanto lingüístico y comunicativo como en el campo psicológico y pedagógico (Girard, op.cit). Se evitará así el ejercicio de la profesión sin los títulos requeridos. Aunque el Ministerio de educación insiste en la formación permanente con vistas a expedir la “autorización de enseñar” a los candidatos, la gran mayoría de los centros escolares todavía son reacios a la iniciativa. Además de exigir la formación, le corresponde a la Administración imponer el respeto de las normas en materia de contratos laborales. Muchos docentes cobran menos del salario mínimo debido a unos empleadores no siempre respetuosos con lo establecido.
2. Del mismo modo, la modernización del sector turístico demanda la capacitación de profesionales dedicados a la labor, y que vivan dignamente. La formación de guías turísticos aparece como una urgencia, al igual que la elaboración de folletos multilingües que se pongan a disposición de los visitantes. La iniciativa no hará sino beneficiar a los aprendientes de lenguas en general, y en especial a los de ELE.
3. En la formación universitaria, parece imperioso el respeto de la especialidad de los profesores en la distribución de las clases. En el contexto que nos ocupa, se acostumbra a decir que, en términos de lengua, cualquier profesor lo puede enseñar todo. De ahí, el profesor de literatura imparte clases de expresión y comprensión orales o técnicas de gestión de clase; el de historia de Hispanoamérica imparte la gramática, cuando los especialistas de lingüística y didáctica no lo hacen. A veces los

propios estudiantes descubren los fallos en el contenido impartido. Prégent (1990) advierte que la preparación e impartición de una clase por el especialista nunca es igual que las de un no especialista. Si la actividad es bastante cómoda para el primero, el segundo necesita mucho esfuerzo en materia de investigación complementaria y de formación. Uno de los factores de la calidad de la formación es, sin lugar a dudas, la calidad de los profesores.

4. En el contexto de la misma formación universitaria, conviene insistir en las competencias para las profesiones afines a las lenguas, en este caso, el español (docencia, turismo, traducción, derecho, centros de llamadas, edición de manuales para la enseñanza, etc.), en vez de insistir en contenidos generales. Lo que se hace en la escuela no puede ignorar lo que pasa fuera de ella en términos laborales. El estudiante con las competencias requeridas podrá, de modo autónomo, ganarse la vida sin esperar un empleo asalariado en el sector público.
5. En relación con la producción y selección de materiales didácticos, la liberalización del sector aparece como una exigencia para todos. La edición constituye un mercado importante, y sería conveniente permitir que cualquier autor que produzca su libro tenga la esperanza de que se use en el sistema escolar. Basta con que, en base a unos criterios bien establecidos y transparentes, se someta dicho manual a evaluación. Por una parte, muchas personas podrían vivir de su actividad como autores con la aparición de nuevos manuales, diccionarios, guías didácticas y obras de referencia. Por otra, la multiplicidad de manuales favorecería la reducción de los precios. Cerrando el mercado, el Ministerio extingue todo el genio nacional en materia de elaboración de manuales.

Con estas propuestas, concluimos con la esperanza de que, en términos labores, el español en Costa de Marfil llegue a ser por fin “Un verdadero «yacimiento de empleo» que ofrezca buenas oportunidades de trabajo a los profesionales”, como ya lo expresaron Carrera Troyano y Gómez Asencio (2009:9).

## Referencias

Adhepeau, J. (dir.) (2016). *El español, lengua mediadora de nuevas identidades. El español en Costa de Marfil*. Vídeo documental incluido en el Portal de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes y disponible en youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=PdwrSle0dSs>

- Barkat-Defradas, M. y Gayraud, F. (2013). “Maladie et bilinguisme”, *Réduction orthophonique*, orthoédition, les pathologies acquises du langage chez le patient bi ou multilingüe, n°253, pp. 31-52.
- Benítez Rodríguez, S. y Koffi, K. (2010): “La situación del español en Costa de Marfil. Contextos específicos para la enseñanza de ELE”. *Marco ELE*, núm. 11, pp.252-263.
- Berdugo, Ó. (1999). “Radiografía económica del ELE.” *Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Tomo I, 17-26. Cádiz: Universidad de Cádiz.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0015.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0015.pdf)
- Bernard, S. (2016). « L’espoir d’une langue universelle. Une langue pour les lier tous ! », *Thot cursus*, recuperado en <https://cursus.edu/articles/35313/lespoir-dune-langue-universelle#.XYUkGEZKjIU>
- Braudeau, M. (SF). « Esperanto », *Encyclopædia Universalis* [en línea], consultado el 20 de septiembre de 2019. URL: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/esperanto/>
- Bruzos Moro, A. (2017). “De camareros a profesores” de ELE: La mercantilización del español y de su enseñanza como lengua extranjera”. *Spanish in Context*, 14(2): 230-249.
- Caravolas, J. (1984a). *Le Gutenberg de la didacographie ou Comenius et l’enseignement des langues*, Montréal : Guérin.
- Caravolas, J. (1984b). « Comenius et la didactique des langues modernes », *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 1, n° 1, p. 13-21.
- Carrera Troyano, M. y J. Gómez Asencio (eds.) (2009). *La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera. Oportunidades y retos*. Barcelona: Ariel/Telefónica.

- Chacín, J. (2006). “¿Por qué enseñamos y aprendemos lenguas extranjeras. Objetivos culturales y formativos, segunda parte”, *revista academia*, vol.1, n°2, pp.18-20. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/16853>
- Chacín Martínez, J. (2002). ¿Por qué enseñamos y aprendemos lenguas extranjeras. Objetivos prácticos o utilitarios, primera parte, *revista academia*, vol.1, n°1, pp.15-17. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/16833>
- Cissé, A. (2014). “Gnamien Konan, après sa tournée dans les différentes universités et grandes écoles : "Il faut supprimer des filières", *Le patriote*, 21 mai 2014. Disponible en <https://news.educarriere.ci/news-9484-gnamien-konan-apres-sa-tournee-dans-les-differentes-universites-et-grandes-ecoles-il-faut-supprimer-des-filieres.html>. Recuperado el 17/02/2020.
- Comunidad de Castilla y León (2016). *Boletín Oficial de Castilla y León*, n°72, del 15 de abril de 2016. p.15767.
- Dana-Gordon, C.; Mazaux, J.- M. et N’Kaoua, B. (2013). «Bilinguisme et fonctionnement exécutif: les avantages cognitifs du bilingüe», *Réduction orthophonique*, n°253. pp. 53-77.
- Del Valle, J. & Villa, L. (2007). “La lengua como recurso económico: Español S.A. y sus operaciones en Brasil.” En del Valle, J. (ed.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Iberoamericana Vervuert, pp. 97-127.
- Désalmand, P. (2008): *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire, des origines à la Conférence de Brazzaville*, Abidjan: les éditions du CERAP, Tome 1.
- Develey, A. (2017). « L'espéranto, une langue humaniste parlée dans 120 pays », *le figaro* du 14/04/2017. Traduction de Alexandre André. Lefigaro.fr
- Djandué, B. D. (2018). “El español en Costa de Marfil: un presente dinámico y un futuro prometedor”. *Nodus Sciendi*, Volume 23 ième, pp.4-15.
- Djandué, B. D. (2012). “La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil”. *redELE*, 24.

- García Delgado, J. L.; Alonso, J. A. y Jiménez, J. C. (2012). *Valor económico del español: una empresa multinacional*, Madrid: Ariel, fundación Telefónica.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, collection didactique des langues étrangères, Paris, Clé International.
- Girard, D. (1972). *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Paris : Armand Colin-Longman.
- Godínez González, F.; Martínez Hernando, M. y Rodríguez Dopico, C. (2009). "El español en Camerún" [en línea]. En: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes, 2009, 63-69.
- Instituto Cervantes (2018). *El español: Una lengua viva. Informe 2018*. Madrid: Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes
- Justel, C. (2007). Costa de Marfil: español como segunda lengua. *ABC*, 15.
- Koffi, K. H. (2019). "La enseñanza de la lengua oral en contextos africanos: el caso de ELE en Costa de Marfil", *redELE revista electrónica de didáctica de español lengua extranjera*, número 31.
- Koffi, K. H. (2011). *La didáctica de la competencia comunicativa oral en el aula de ELE en Costa de Marfil: problemas y perspectivas*. Tesis doctoral. Granada: editorial universidad de Granada.
- Koffi, K. H. (2009). *Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de Costa de Marfil: situación del español como lengua extranjera*. Memoria de DEA. Granada: Universidad de Granada.
- Kouassi, A. (2014). "Motivaciones y perspectivas académicas y sociales del interés del español en Costa de Marfil". *Index. Comunicación*, nº 4 (2), páginas 201-210.
- Koui, T. (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]. En: <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/indice.htm>

Laroche-Bouvy, D. (1981). « Les objectifs de l'enseignement d'une langue étrangère ». In: *Langage et société*, n°18, pp. 84-88; doi : <https://doi.org/10.3406/lsoc.1981.1346>.  
[https://www.persee.fr/doc/lsoc\\_0181-4095\\_1981\\_num\\_18\\_1\\_1346](https://www.persee.fr/doc/lsoc_0181-4095_1981_num_18_1_1346)

López Benito, M. y García Moral, C. (2007). “El español en Senegal, Costa de Marfil, Burkina Faso, Cabo Verde y Gambia” [[en línea](#)]. En: *El español por países. Anuario 2006/2007*, Instituto cervantes, pp. 57-62.

Martin, L. (1994). *La motivation à apprendre : plus qu'une simple question d'intérêt*, Montréal : CECM.

Ndoye, E. H. A. (2007). *La enseñanza del español en África: una oportunidad y un reto*, IV Congreso Internacional de la Lengua Española, Cartagena, marzo de 2007.

Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours. Connaissances de base utiles aux professeurs et aux chargés de cours*. Montréal : Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.

Puren, C. (2010). «Les trois perspectives constitutives de la didactiques des langues-cultures étrangères, corrigé du dossier n°1 », in *La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche. Disponible en* <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/>

Santos Redondo, M. y Montás Betances, M. M. (2011). *Economía de las industrias culturales en español*. Madrid: Ariel / Fundación Telefónica.  
[https://www.fundaciontelefonica.com/artes\\_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/92/](https://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/92/)

Segade Alonso, C. E. (2015). “Lenguas de comunicación o de negocios. La aportación contemporánea del bilingüismo crítico a la enseñanza de lenguas”, *Porta Linguarum* , n° 24, pp. 151--162.

Suso López, J. y Fernández Fraile, M. E. (1995). “Objetivo formativo-cultural en la enseñanza del francés como lengua extranjera: una aproximación histórica”, *Lenguaje y textos*, 1995, 6-7, pp. 219-228.

Vieil, F. (SF). *Les manuels scolaires en question*. Recuperado el 10/02/2020. <https://www.magicmaman.com/,les-manuels-scolaires-en-question,43,1664.asp>