

SITUACIÓN DE LA LECTOESCRITURA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ELE EN COSTA DE MARFIL

BIODATA

Bi Drombé Djandue es natural de Costa de Marfil y licenciado en filología hispánica por la Universidad de Abidján-Cocody. Diplomado de la Escuela Normal Superior (ENS) de Abidján, es profesor de ELE en su país de origen. Desde 2009 cursa estudios doctorales en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada. Está a punto de leer su tesis sobre el uso de la lengua meta en el curso inicial marfileño de ELE.

RESUMEN

Se lleva más de medio siglo enseñando español en Costa de Marfil y, desde los años 90, la adopción del enfoque comunicativo ha constituido un giro cualitativo que hay que ir fortaleciendo en todos los aspectos. En este artículo se echa un vistazo sobre la situación de la lectoescritura como componente esencial del aprendizaje lingüístico y se proponen pistas para mejorar su tratamiento didáctico en las aulas marfileñas de ELE.

PALABRAS CLAVE: lectura, escritura, aprendizaje, enseñanza, lengua extranjera

ABSTRACT

It takes more than half a century teaching Spanish in Ivory Coast and, since the 90's, the adoption of the communicative approach has been a qualitative shift that must be strengthened in all respects. This article takes a look on the situation of literacy as an essential component of language learning and suggests tracks to improve its didactic treatment in the Ivorian classroom of SFL.

KEY WORDS: reading, writing, learning, teaching, foreign language

1. INTRODUCCIÓN

Existe entre la lectura y la escritura una relación tan estrecha que ambas habilidades se aprenden al mismo tiempo. Esta conexión natural entre las dos destrezas es la que se encuentra plasmada en el término “lectoescritura”. En palabras de Colomer y Camps (1996: 37), leer es *“el proceso que se sigue para obtener información de la lengua escrita, de una manera similar a como “escuchar” es lo que hacemos para obtener información de la lengua oral.”* En cuanto a la destreza de escribir, parte del gesto elemental de formar las primeras letras del alfabeto hasta remitir a la capacidad de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión cada vez más considerable sobre diversos temas (Cassany, 1994) (citado por Villanueva, 2005: 173).

A estas dos destrezas corresponden respectivamente, como integrantes de las competencias lingüísticas, la competencia ortoépica y la competencia ortográfica. La competencia ortográfica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se compone los textos escritos; la competencia ortoépica pide que el usuario de la lengua sepa articular una pronunciación correcta de lo escrito (Consejo de Europa, 2002: 114-115).

La importancia de la lectoescritura radica en que en la actualidad constituye una de las fuentes principales de obtención de información en los dominios de la ciencia y de la tecnología (Carmenate, S.A.), y en otros muchos aspectos de la vida diaria (leer un periódico, una factura, un anuncio o un prospecto, leer o escribir una carta o un mensaje, etc.). Por mucho que se sepa hablar una

lengua, no tener la capacidad de leer ni escribirla reduce considerablemente el campo de la competencia lingüística y, de resultas, el abanico de los servicios esperables de esta lengua. Basta con observar cuánto les cuesta emerger a las lenguas sin escritura para convencerse de la potencia del lenguaje escrito y de la necesidad de su manejo.

Por eso la lectura y la escritura cobran mayor protagonismo en un contexto de lengua extranjera (LE) caracterizado, como es el caso del español en Costa de Marfil, por la ausencia total del idioma estudiado en las relaciones sociales cotidianas y la limitación de su uso al ámbito escolar y al aula. En este contexto concreto es donde pretendemos reflexionar sobre el lugar y el papel de la lectoescritura y su enseñanza-aprendizaje.

Para dar una visión tan completa del tema como lo permite la extensión de este trabajo, lo abordamos en cuatro bloques de reflexión: el primero sirve de marco teórico para exponer las ideas relevantes sobre el papel y el tratamiento de la lectura y la escritura en la enseñanza-aprendizaje de LE, el segundo bloque sitúa brevemente al lector en cuanto al lugar del español en la enseñanza secundaria de Costa de Marfil y resalta aspectos débiles de las prácticas actuales en materia de lectoescritura, señalamos luego factores favorables al aprendizaje de la lectoescritura antes de proponer pistas para mejorarlo.

2. LEER Y ESCRIBIR EN LENGUAS EXTRANJERAS

La lectura y la escritura, como base del aprendizaje lingüístico en el método tradicional, había constituido uno de los blancos de la reforma al igual que la lengua materna (LM) o la gramática. La

creación del Alfabeto Fonético Internacional en 1886 resitúa el habla en el centro de las preocupaciones y varios métodos se construyen sobre la subordinación de lo escrito a lo oral o la priorización de lo oral sobre lo escrito (Sánchez, 1992; Richards y Rodgers, 1998). Desde su aparición en los años 60-70 del pasado siglo tras la primavera de métodos radicales y cerrados, el enfoque comunicativo ha venido convenciendo de sus virtudes como propuesta más viable por abarcar todo lo que es una lengua y su aprendizaje.

En contra de lo que puede parecer a primera vista, porque lo comunicativo hace pensar casi inconscientemente en lo oral, este enfoque no desprecia el lenguaje escrito; bien al contrario, otorga la misma importancia a la lengua oral y a la lengua escrita.

En el presente, y a raíz del auge comunicativo para la enseñanza de los idiomas, la lectura no solamente es considerada vital para proveer a los estudiantes de conocimiento general, sino que es un punto de partida para lograr un rendimiento óptimo a la hora de poner en práctica la destreza de escribir. (Navarro, 2005)

En un contexto de LE, en efecto, la lectoescritura permite suplir la ausencia de la lengua estudiada en las relaciones sociales diarias, propiciando que el alumno siga en contacto con ella fuera del entorno escolar a través de la lectura de textos o la realización de tareas de casa. Le otorga asimismo cierta autonomía en su aprendizaje para tomar un mayor protagonismo en el proceso. Se puede mencionar también como otros beneficios de la lectoescritura el mejorar la competencia en ortografía, aumentar el vocabulario, favorecer la buena organización de las ideas en un texto gracias al uso adecuado y variado de conectores lógicos, de expresiones idiomáticas, de refranes, etc. (Navarro, 2005). Cabe señalar igualmente, en armonía con Alcántara (2009), que la lectura, sobre todo cuando se realiza en voz alta, es un medio estupendo para

disfrutar en el aula y ejercitar la pronunciación, siendo este último un elemento de especial relevancia cuando de LE se trata. Así que según esta autora:

Es conveniente trabajar la mediación fónica en el aula como actividad previa a cualquier otra que implique lectura silenciosa: la lectura silenciosa supone la interiorización de la voz del leedor, así que primero hay que crear ese leedor. Nadie puede enseñar ni aprender a leer en silencio. La lectura silenciosa, puede ser una opción cuando el leedor estamos seguros de que está formado y es eficaz. Debemos considerar que la lectura silenciosa es la culminación de un proceso de adquisición iniciado, necesariamente, leyendo en voz alta.

Un condicionante que no se puede obviar en el momento de aprender un nuevo idioma es la LM del discente. Según Walqui por ejemplo, cuanto más alto sea el nivel de la LM más facilidad tendrá el estudiante para aprender la LE (citado por Aurrecoechea, 2009: 11). La necesidad de un aprendizaje de la lectoescritura partiendo de la experiencia vital del alumnado (Villanueva, 2005) se traduce aquí por aprovechar didáctica y pedagógicamente no solo su conocimiento del mundo y la vida sino también, instrumentalmente, la experiencia lectoescritura que tiene en su LM, todo aquello que Navarro llama "*información de fondo*".

Para Carson y Leki (1993), el conocimiento de fondo derivado de la lectura se transfiere con mayor facilidad en el caso de la escritura en LE, por lo que, en general, los buenos lectores en la LM tienen grandes oportunidades de ser buenos escritores en la LE (citados por Navarro, 2005). Es de esperar, como lo veremos más abajo, que esta transferencia sea todavía más fluida cuando se trata de lenguas afines. Los mismos estudios señalan además a la lectura como punto de partida para la escritura igual que la escucha precede el habla en el plano de la oralidad.

Otra realidad a tener en cuenta en este apartado es la complejidad de la lectura y los problemas que de ello surge para el estudiante de LE. De hecho, leer dista mucho de ser una actividad pasiva que empieza y acaba en el mero reconocimiento y decodificación de signos ortográficos. Supone una interacción entre un texto y un lector activo y creativo encaminada a construir sentidos, idea esta fuertemente defendida por Alcántara (2009) al dejar claro que “Sin comprensión no hay lectura. Las unidades que componen el texto escrito no son los signos ortográficos, o los caracteres, sino las ideas.”

En el caso concreto de la lectura como comunicación literaria, Figueroa (S.A.) señala como primer condicionante en la lectura en LE el peso de un código lingüístico aprendido conscientemente en un contexto formal desprovisto de los hechos de experiencia propios de un aprendizaje natural en un tiempo y un espacio cultural bien determinados. Este hecho, prosigue, dota a los signos lingüísticos de muchas posibilidades de resonancia semántica en que radica su poder connotativo, mientras que en el caso de un aprendizaje formal y consciente las palabras, a veces aprendidas en diccionarios, tienden a verse asociadas a significados unívocos.

Derivado de este análisis, el texto leído en LE corre siempre el riesgo de perder muchas de las posibilidades poéticas que tiene en la LM y verse revestido de otras debido, entre otras variables, a la interferencia de la cultura del lector extranjero con todo lo que esto supone como desviaciones posibles de la intención del escritor. No es de sorprender, pues, que leer en LE sea una tarea más o menos mecánica según el nivel del lector:

(...) toda lectura en lengua extranjera, por muy espontánea que sea –o que lo parezca– presupone cierto ejercicio de “traducción”, cultural al menos, e

implica una tarea suplementaria para el lector de interpretación de signos y de sentidos de una cultura a partir de los de otra. (Figueroa, S.A. : 17)

Es muy posible extrapolar y, aplicando el mismo análisis a la escritura, afirmar que escribir en LE supone también un esfuerzo suplementario por parte del estudiante. Considerando, por ejemplo, que la habilidad para la lectura se transfiere más fácilmente de la LM a la LE que la habilidad para la escritura, porque la lectura no está tan llena de convencionalismos como la escritura (Carson, 1982) (citado por Navarro, 2005), está permitido deducir que escribir es relativamente más difícil que leer en LE, y lo será mucho más si de una lengua a otra se pasa de un sistema de escritura a otro diferente (como del español o del francés al chino o al árabe).

Aquí también habrá que contar con cierto nivel de contaminación del texto producido por la cultura de partida y temer el uso inapropiado de artículos, sustantivos, verbos o expresiones, lo que plantea el problema de la elección y variación de las palabras. Un texto escrito en LE, como el que está usted leyendo en este mismo momento, puede muy fácilmente pecar por la repetición de ciertos términos o elementos de cohesión y carecer de espontaneidad y naturalidad, reflejando así la interlengua de su autor.

3. ESTADO DE LA LECTOESCRITURA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ELE EN COSTA DE MARFIL

Costa de Marfil es una de las antiguas colonias francesas de África ubicada en la parte occidental del continente. Al igual que en la casi totalidad de estos países, el español cuenta con una larga presencia en la enseñanza secundaria marfileña por razones históricas y afectivas (Désalmand, 2004; Koffi, 2009). Puede añadirse también

que por ser proveedor, a su manera, de empleo tanto en el sector público como en el privado. Convive en este sistema escolar con otras dos LE: el inglés como primera lengua viva (LV1) y el alemán con el que compete como segunda lengua viva (LV2).

Su enseñanza, gestionada hoy por los nacionales, descansa sobre un cuerpo profesoral esencialmente no nativo. Los profesores de español, formados in situ, vienen directamente de las universidades públicas para ejercer en los numerosos centros privados del país o transitan por la Escuela Normal Superior (ENS) de Abidján para beneficiarse de una formación pedagógica e impartir clases en los centros públicos como funcionarios del Estado. Otro grupo de docentes presente en el sector público se compone de estudiantes que, a raíz de una oposición organizada por la misma Función Pública, ha recibido una formación pedagógica intensiva para enseñar español. Muchos de los docentes formados para trabajar en el sector público ejercen también en el privado por motivos económicos.

Desde 2004 el aprendizaje del español comienza en primero de secundaria (10 a 14 años), aunque la reforma todavía no es efectiva en toda la geografía nacional y muchos alumnos siguen descubriendo la lengua de Cervantes a los tres años de ingresar en la enseñanza secundaria (12 a 17 años). Hasta hoy, el libro de texto goza de una posición hegemónica en lo que a los materiales didácticos se refiere y el margen de maniobra del profesorado en este dominio parece muy reducido. Los libros que actualmente se usan en todos los niveles de aprendizaje son de la colección *Horizontes*. Entraron en escena a finales de los años 90 para poner fin a la larga tradición de los manuales elaborados en Francia y como manifestación de la necesidad entonces apremiante de adecuar los contenidos a las realidades locales.

Aunque se ha denunciado la preponderancia de lo escrito en una enseñanza del español que se declara oficialmente de tipo comunicativo (Koffi, 2009), hay que reconocer que los retos actuales de la enseñanza-aprendizaje del ELE en Costa de Marfil no se limitan únicamente en una mayor atención a la lengua oral, sino que también suponen una mejora de los aspectos débiles de las prácticas actuales en lo que toca al tratamiento didáctico de la lectoescritura.

Para los alumnos marfileños principiantes de ELE, suelen costar en los primeros días de clase la correcta ejecución de los sonidos correspondientes a las letras J, Ch, S intervocálica que en francés se sonoriza igual que la Z, LL que tienden a reducir a L, los grupos vocálicos AU, AI, EU que en francés se leen como si fueran una sola vocal "O", "Ê / È", "E", etc. Pero no es que estas letras o dígrafos planteen problemas particulares de articulación (excepto quizá la J y la RR); solo necesitan tiempo para asimilar el nuevo sistema alfabético y fonológico. Existe también una tendencia, hasta pasados los primeros años de estudio, a aplicar directamente a las palabras españolas la acentuación francesa.

En escritura despista en los primeros días y años de aprendizaje el que haya un solo tipo de acento gráfico para todas las vocales, que ciertas consonantes no se doblen (F, M, P, S, T), que se introduzca una exclamación y una interrogación con signos exclamativos e interrogativos al revés etc. Iruela (2007) resume muy bien los problemas instrumentales más recurrentes que tienen que enfrentar los francófonos cuando comienzan a estudiar el castellano.

En el caso de aprendientes francófonos de E/LE, es frecuente observar el abuso de la tilde en sílaba tónica. Estos aprendientes cuando hablan [y leen] tienden a hacer recaer el acento en la última sílaba, debido a que en francés es la posición fija del acento para todas las palabras, y lo reflejan en la

escritura colocando una tilde en la última sílaba (p. ej. *edifició en lugar de *edificio*). (Los corchetes son nuestros)

A la hora de enseñar ELE y afrontar estos problemas en lo que a la lectoescritura se refiere, la gran masificación de los efectivos en las aulas (de 50 en adelante) no permite al profesorado atender individualmente a las necesidades y dificultades del alumnado. Aparte de que el tiempo dedicado a la lectoescritura se reduce considerablemente para cada aprendiente, es habitual que su enseñanza se quede a un nivel puramente informal, esperando que el alumno transfiera automáticamente al español las destrezas de leer y escribir adquiridas en francés.

Se observa igualmente una muy poca variedad en los materiales usados debido a la casi sacralización del libro de texto y una enorme monotonía en las actividades diarias. Existe una constante en este dominio: el estudio de los textos del libro siguiendo un esquema de clase impuesto a los profesores y, entre dos textos, el estudio de un punto de gramática o una interrogación escrita para evaluar. En una sesión de estudio el profesor introduce la clase y lee el texto mientras los alumnos escuchan con los libros cerrados; acto seguido, les hace algunas preguntas para sacar la idea general; dos o tres alumnos leen en voz alta el mismo texto y sigue una serie de preguntas de comprensión que, luego de una transición gramatical, dan paso a las actividades en parejas y en pequeños grupos.

Basar una actividad de comprensión lectora en la sola lectura en voz alta es sin duda poco acertado. Si esta práctica es bienvenida para ejercitar la competencia fónica, resulta muchas veces poco productiva cuando se trata de leer para comprender. No crea las condiciones idóneas ni deja al alumno el tiempo suficiente para impregnarse del texto leído y adentrarse en el tema tratado ni

disfrutarlo. En general, el alumno que lee se preocupa más por articular cada palabra del texto mientras que sus compañeros, aun siguiendo la evolución de la lectura, están más pendientes de que el profesor detenga al compañero para pasar el turno a otro alumno.

4. FACTORES FAVORABLES A LA LECTOESCRITURA EN ELE EN COSTA DE MARFIL

De entrada, cabe distinguir entre las realidades de terreno que militan a favor de otorgar mucha atención a la lectoescritura en la enseñanza-aprendizaje del español en Costa de Marfil, y los factores que, de una manera u otra, actúan positivamente sobre el desarrollo en el alumnado de las mismas destrezas de leer y escribir.

En relación con la primera variable, es interesante poner de relieve que el país alberga el mayor número de estudiantes de español entre todos los países de África. Un estudio realizado por dos lectoras españolas sobre la situación del ELE en cinco países del África occidental, ha revelado que el 74% de los estudiantes de secundaria en Costa de Marfil eligen el español como segundo idioma, esto es 230.000 aprendientes en 2007 contra 100.000 en Senegal, segundo país con el sistema escolar más castellanizado en el continente.

La situación del español en esta zona del continente, y concretamente en Senegal y en Costa de Marfil, experimenta un auge sin precedentes y sin comparación posible con el resto de los países africanos. Si se toma como referencia el dato referente a la población de uno y otro país (10 y 18 millones de habitantes respectivamente), resulta aún más sorprendente que sólo estos dos países acaparen el 66% de la demanda total de español en África. (López y García, 2007: 57)

Hay dos perspectivas en cuanto a la salida profesional para los alumnos que después del bachillerato prosiguen el estudio del español en la universidad: trabajar gracias al español pero sin el español (policías, agentes de la administración pública, de la sanidad, etc.) o trabajar gracias al español y con el español como instrumento de trabajo. La enseñanza es casi siempre la destinación profesional más segura y prestigiosa en este segundo caso. La necesidad de una buena formación académica como base para los eventuales futuros profesores, aunque sean pocos, exige como mínimo un buen dominio de la lengua que van a enseñar a generaciones de discentes y, prioritariamente, debido al contexto muy formal en que se desarrolla la enseñanza del español en Costa de Marfil, de la lectura y la escritura de esta lengua.

Dando un paso más en nuestra reflexión, son de tres tipos las variables que sirven de trampolín confortable para abordar el aprendizaje de la lectoescritura con optimismo: las que tocan al español como lengua de estudio y las que tienen que ver con los actores en presencia, profesor y alumno.

Lo más significativo respecto a estos últimos dos es que el carácter no nativo del profesorado en todos los niveles de aprendizaje le pone en una situación ideal para aprovechar exitosamente en su quehacer didáctico y pedagógico los conocimientos previos del alumnado en la LM que comparte con él; en cuanto al mismo alumnado, muestra una actitud muy positiva hacia el castellano sobre todo en los niveles inferiores. Identifica generalmente el español con la canción y cree que es un idioma mucho más fácil en comparación con el alemán. Puede que no sea siempre el caso como lo hacen remarcar muchos autores, pero por lo menos contribuye enormemente a allanar el camino hacia el aprendizaje del idioma y le

incumbe al profesor explotar convenientemente esta creencia inocente para mantener encendida la llama de la motivación inicial.

El que el español y el francés compartan el mismo sistema alfabético es sin duda un factor más que favorable para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y permite pensar que, para un discente francófono, aprender a leer y escribir español es instrumentalmente más bien un proceso de simplificación que de complejificación. No solo todas las letras se caligrafían de la misma manera sino que también su ejecución fónica sigue en líneas generales los mismos pasos articulatorios. Las novedades más llamativas para el alumno marfileño en el alfabeto español son las letras o dígrafos siguientes, y más en su ejecución fónica que caligráfica: CH, J, LL, Ñ, RR, U (“OU” en francés), V (por pronunciarse como B) y Z. De ahí que coincidamos con Poch (2004: 2) cuando observa, con las debidas salvedades, que:

Lo que sí es verdad es que el sistema ortográfico del español es mucho más simple que el de otras lenguas como el inglés o el francés, en las cuales un mismo sonido puede ser representado por un gran número de grafías lo cual no ocurre en español, lengua en la cual dicho inventario es siempre muy reducido.

La afinidad entre las dos lenguas es también aprovechable para la comprensión lectora. Un escrito de Degache (1998) sobre las *“estrategias de lectura en lengua extranjera vecina”* proporciona datos interesantes sobre la capacidad que tiene un nuevo aprendiente de LE cercana a su LM para comprender más o menos exitosamente el significado de un texto escrito u oral. El programa Galatea¹, llevado a cabo de 1992 a 1995 en una universidad

¹ Además de Galatea, Galera (2011) nos presenta en un artículo otros varios proyectos europeos y latinoamericanos de los más importantes “puestos en

francesa, analizó las estrategias de construcción de sentido entre hablantes de lenguas romanas: estudiantes francófonos enfrentados al italiano, portugués o español y estudiantes italo hablantes, lusófonos e hispanófonos frente al francés. Se llegó así a la conclusión de que el parentesco lingüístico entre dos lenguas puede ser explotado con éxito a la hora de aprender una u otra como LE.

5. POR UNA MEJORA DE LA LECTOESCRITURA EN ELE EN COSTA DE MARFIL

Las coincidencias entre los sistemas alfabéticos y fonológicos del español y del francés permiten que, difiriendo ligeramente una instrucción explícita sobre el alfabeto y la pronunciación en el primer curso de ELE, el alumnado sea directamente enfrentado con el nuevo idioma en el marco de un aprendizaje casi simultáneo de la lectura y la escritura basado, entre otros, en los conocimientos previos relacionados con el francés.

Una enseñanza comunicativa del ELE supone una enseñanza comunicativa de la lectura y la escritura. A la luz de las debilidades señaladas en las prácticas actuales, una mejora significativa en el tratamiento de la lectoescritura en Costa de Marfil pasaría por:

- la diversificación de los materiales;

marcha para desarrollar una didáctica de la intercomprensión entre hablantes de las lenguas romances”, con objetivos que van de la simple sensibilización a la elaboración de programas de aprendizaje de idiomas: Intercommunicabilité romane, EuRom4 / EuRom5, EuroComRom; Galanet / Galapro (que forman con Galatea los proyectos Gala), Ariadna / Minerva, Romanica Intercom / FontdelCat, ICE, Eu&I, LEA., Euromania, Iglo, Lingalog, y en América: Interlat (Chile), Inter Rom (Córdoba, Argentina), Dialogam (Diálogos de las Américas); Evlang / Ja-ling, Itinéraires romans (Union Latine), Euromania, VRAL, Lalita, etc.

- la variación de las actividades;
- un mayor protagonismo al alumnado, y
- una sistematización de la formación en lectoescritura.

Entendamos por diversificación de los materiales el recurso a otros tipos de fuentes y textos para acabar con la monotonía del libro de texto, monotonía tanto más nociva cuanto que los mismos *Horizontes* llevan más de diez años sin conocer la menor innovación ni en su presentación ni en sus contenidos. Sobre el tema que nos ocupa, resulta de gran utilidad trabajar también de vez en cuando con materiales auténticos como son cartas, anuncios, prospectos, resúmenes de películas, carteles, etc.

Pero diversificar los materiales sería insuficiente para luchar eficazmente contra la monotonía imperante si las actividades siguieran sin variar. Sin desterrar de nuestras aulas la lectura en voz alta, es deseable ampliar el abanico de las actividades de lectoescritura de manera a implicar más a los aprendientes y hacer que el aula, conocida como lugar de aprendizaje, lo sea también de práctica. Desde nuestro punto de vista, y por mucho que permita ejercitar la pronunciación y la entonación, la lectura en voz alta es una práctica que, además de confinar a la mayoría de los alumnos en una situación pasiva de escucha no siempre atenta, resulta difícil de aplicar eficazmente debido al número pletórico de alumnos en las aulas: ¿cuántos alumnos pueden leer en voz alta en una sesión de 55 horas compartida entre varias actividades?

Un retorno a la lectura silenciosa –ya que existía en la antigua metodología– nos parece uno de los primeros pasos a dar para implicar individual y activamente a cada discente. La lectura en voz alta podrá seguir luego, y entonces ya no como actividad de comprensión sino como lo que es en esencia, es decir, un ejercicio

para trabajar la pronunciación y la entonación. Se podría aun dedicar una sesión entera a la lectura en voz alta de un texto ya trabajado con el propósito de permitir a cada alumno mejorar su pronunciación y disfrutar del placer de leer en clase.

Actividades interesantes para cambiar el ambiente de nuestras clases e implicar profundamente a los alumnos pueden ser:

- presentar en pequeños grupos un informe de lectura;
- leer en clase un mismo texto enfocándose cada alumno o grupo sobre un aspecto específico del mismo (personajes, tiempos, espacios, elementos de cohesión, etc.);
- identificar las incoherencias en un texto;
- recurrir al contexto para comprender palabras en un texto;
- etc.

En lo concerniente a la escritura, es de constatar que un ejercicio como el de redacción suele aparecer en los exámenes escritos como caído de la nada, porque los alumnos no reciben ninguna información ni instrucción al respecto. Como lo hemos mencionado en su momento, se espera que transfiera lo aprendido en francés sin tener en cuenta que aun así no dispondrá siempre de los materiales lingüísticos apropiados para organizar sus ideas. Además, no es siempre cierto que el alumno tenga ya una buena capacidad de redacción en francés.

Nos parece, pues, sumamente importante dejar de trabajar casi solamente con las palabras o las frases en el aula de ELE. Son ya clásicos los ejercicios basados en rellenar espacios vacíos, recomponer palabras o frases, etc. Hay que llegar a la construcción de textos siempre según el nivel y los intereses del alumnado y hacer amenas las actividades dejando que el discente pueda dar rienda

suelta a su creatividad e imaginación, dos facultades poco valoradas en nuestras clases de lenguas (Rodari, 2008), y pueda acudir libremente a recursos como diccionarios, artes de conjugar o preguntar a su compañero inmediato.

Pueden constituir alternativas enriquecedoras para desarrollar la competencia ortográfica y de composición escrita las actividades siguientes:

- construir un cuento entre todos: cada alumno aporta una idea y deja circular el papel;
- el profesor elige una palabra cualquiera y pide a cada alumno que elabore un texto libre a partir de esta palabra;
- imaginar el principio o el final de un cuento;
- los ejercicios de alfabeto reducido: escribir un cuento o un poema sin usar una o dos letras determinadas de antemano por el profesor;
- transformar o imitar un cuento individualmente o en grupos pequeños;
- dictados;
- etc.

Estas actividades, encaminadas todas a favorecer la participación activa y creativa del alumno, tienen que adecuarse siempre a su nivel, edad e intereses para alcanzar el objetivo marcado. Sabido es que el conocimiento que el mismo discente construye o contribuye a construir es el que más suerte tiene de dejar huella en él y constituir una competencia fácilmente utilizable en otros dominios.

La elaboración y realización de tales actividades por el docente supone una sistematización del tratamiento didáctico de la lectoescritura: fijar objetivos alcanzables, identificar la metodología

a seguir y los contenidos a trabajar, indicar los recursos a usar y lo que se va a evaluar. Se trata, en otros términos, de hacer más consciente la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura para que cada alumno pueda ver de dónde ha arrancado, por dónde ha pasado, y adónde ha llegado. En la actualidad, las destrezas de leer y escribir se enseñan de manera mucho más implícita y es frecuente que los profesores evalúen aquello que no han enseñado.

6. CONCLUSIÓN

La lectoescritura no es una exquisitez en un contexto de aprendizaje formal como el del ELE en Costa de Marfil. Leer y escribir se imponen de por sí como destrezas imprescindibles para acceder directamente a la información y conservarla, dando así la necesaria autonomía al aprendiente para influir sobre su propio aprendizaje.

Vale la pena recordar también que una enseñanza comunicativa del ELE exige una enseñanza comunicativa de todos sus componentes. Se trata, pues, de adoptar un cambio profundo de comportamiento en los tres polos del triángulo didáctico: el alumno que aprende, el profesor que enseña, la lengua que se enseña y aprende.

En las interacciones múltiples entre estos actores, le toca al alumno ser más activo y le incumbe al profesor crear las condiciones para que contribuya activamente en la construcción de sus nuevos conocimientos; en suma, que el docente deje de ser un corrector de trabajos para convertirse en un “facilitador” en el proceso de leer y escribir (Navarro, 2005). Leer y escribir pasarán entonces a significar algo más que descodificar un escrito o caligrafiar letras o formar palabras sueltas.

La tarea de facilitar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura exige que el profesor no se contente tampoco con llevar cada día a clase el mismo libro de texto y aplicar “confortablemente” sus contenidos. Es necesario que se convierta también en un buscador y elaborador entusiasta de materiales auténticos para sus alumnos, a fin de hacer amenas y atractivas las sesiones y para que cada día de clase sea un momento único e irrepetible de disfrutar y compartir entre todos para aprender juntos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcántara Trapero, M. D. (2009), “La importancia de la lectura en voz alta”, *Innovación y Experiencias Educativas* 16.

Aurrecoechea Montenegro, E. (2009). “La pronunciación. Su tratamiento en el aula E/LE”, *redELE*, 10.

Carmenate Fuentes, L. P.: “Los mecanismos de la habilidad de lectura en lengua extranjera”. [en línea]. S.A. [3 de abril de 2010]. Disponible en la web:
<http://www.monografias.com/trabajos13/losmeca/losmeca.shtml>

Colomer, T. y Camps, A. (1996), *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones.

Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo.

Degache, Christian. (1998), “Stratégies de lecture en langue étrangère voisine: l'empan du dit au fait”, *Publication ronéotée du*

colloque "Lecture à l'Université II", Grenoble, 10-12 septembre.
Disponible en la web:

<http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1998.pdf>

Désalmand, P. (2004), *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. 2. De la Conférence de Brazzaville à 1984*. Abidjan: Les Éditions du CERAP.

Figueroa, A.: "De la lengua del otro al lenguaje poético". [en línea]. S.A. [3 de abril de 2010]. Disponible en la web:

<http://www.biblioteca.org.ar/libros/200245.pdf>

Galera Fuentes, M. I. (2011), "Situación actual de las investigaciones en intercomprensión de lenguas". En Núñez, M. P. y Rienda, J. (coord.) (2011): *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro*. Madrid: SELL.

Iruela, A. (2007), "¿Qué es la pronunciación?", *RedELE* 9.

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)

López Benito, M. y García Moral, C.: "El español en Senegal, Costa de Marfil, Burkina Faso, Cabo Verde y Gambia". [en línea]. 2007. [16 de diciembre de 2009]. Disponible en la web:

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_05.pdf

Navarro Thames, C. (2005), "La conexión lectura-escritura en la enseñanza de las lenguas extranjeras", *Educación* 29: 197-206.

Poch, O. D. (2004), "La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera", *redELE* 1.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1998), *Enfoques y métodos en la enseñanza de Idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Rodari, G. (2008), *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Planeta.

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

Villanueva Roa, J. D. (2005), *Alfabetismo y neolectores. El aprendizaje de la lecto-escritura a partir de la experiencia vital del alumnado*. S.L.: Grupo Editorial Universitario.

FECHA DE ENVÍO: 18 DE MARZO DE 2012