

BEKALE, HANS DENIS

CENTRO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA AKANDA, LIBREVILLE, GABÓN

CARO MUÑOZ, MINERVA

MÁSTER DE FORMACIÓN PROFESORES, UNIVERSIDAD DE BARCELONA, ESPAÑA

DJANDUE, BI DROMBÉ

UNIVERSIDAD FÉLIX HOUPOUËT-BOIGNY, ABIYÁN, COSTA DE MARFIL

RECUENCO PEÑALVER, MARÍA

UNIVERSIDAD DE CIUDAD DEL CABO, SUDÁFRICA

SERRANO AVILÉS, JAVIER

AULA CERVANTES DE YAKARTA, INDONESIA

AMPLIACIÓN DE HORIZONTES: MATERIALES DIDÁCTICOS ELE EN ÁFRICA AL SUR DEL SAHARA

BIODATA

Hans Denis Bekale (bekalhans.d@gmail.com), profesor de Español Lengua Extranjera para la enseñanza secundaria, formado en la Universidad de Salamanca y diplomado de la Escuela Normal Superior de Libreville. Es licenciado en literatura afrohispanoamericana de la Universidad Omar Bongo, Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos. Lleva doce años impartiendo clases en varios centros públicos y privados. Además, es el único examinador gabonés de DELE. Se formó en línea en los Institutos Cervantes de Roma y de Sarajevo. Desde 2016, es el fundador y el actual Secretario General de HISPANIGAB, la Asociación de los Profesores de Español de Gabón. Considerando el sistema educativo como un instrumento de construcción social y de identificación nacional, trabaja desde varios años en un proyecto de elaboración de manuales de ELE adaptados al contexto sociocultural e histórico gabonés y africano.

Minerva Caro Muñoz (minerva.caro.munoz@gmail.com), doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Barcelona, es licenciada en Filología Hispánica y en Teoría de la literatura y literatura comparada por la misma universidad. Ha trabajado como profesora de español durante más de 10 años en distintos lugares e instituciones. Entre ellos destaca su trabajo como lectora AECID en Nuakchot (Mauritania) y formadora de profesores en la Escuela Normal Superior de Libreville (Gabón).

También ha sido profesora en el liceo francés de Libreville Blaise Pascal. Es tutora de Portafolio, de TFM y de varias asignaturas del Máster en formación de profesores de ELE de UNIBA desde 2015. Como profesora-investigadora está interesada en la enseñanza de la cultura y la interculturalidad, las creencias de los profesores y de los alumnos y la adaptación curricular y metodológica en diferentes contextos de enseñanza.

Bi Drombé Djandue (bathestyd@yahoo.fr) es natural de Costa de Marfil, licenciado en filología hispánica en su país y doctor por la Universidad de Granada en España. En la actualidad es profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad FHB de Abiyán y consejero de la Association des Professeurs d'Espagnol du Secondaire de Côte d'Ivoire (APESCI). Antes de su incorporación en la enseñanza superior, fue profesor de ELE de enseñanza secundaria. Además de la situación del Español Lengua Extranjera en Costa de Marfil, tema de la mayor parte de sus publicaciones, se interesa en la figura del profesor no nativo de lengua extranjera. Paralelamente a la profesión docente, trabaja como traductor e intérprete *freelance*.

María Recuenco Peñalver (maria.recuencopenalver@uct.ac.za / m_recuenco@yahoo.es) profesora del departamento de español de la Universidad de Ciudad del Cabo (Sudáfrica), donde imparte clases de lengua y literatura española y traducción desde 2011. Antes de eso, fue lectora de español en la Universidad de Namibia durante tres años y trabajó como traductora y profesora de español en distintos países de Europa (Polonia, Luxemburgo, Francia, Grecia). Es también examinadora del Instituto Cervantes, en cuya sede de Cracovia trabajó como profesora de español entre 2006 y 2008. Doctora en traducción y literatura por la Universidad de Málaga, es miembro del comité asesor de varias revistas de investigación y ha organizado coloquios internacionales en Sudáfrica sobre la enseñanza del español. Sus líneas de investigación actuales se centran, por un lado, en la traducción e interpretación, y más concretamente, en la autotraducción literaria y, por el otro, en la didáctica de la lengua y la literatura del castellano, en especial en el continente africano.

Javier Serrano Avilés (javileser@gmail.com / javier.serrano@cervantes.es) responsable del Aula Cervantes de Yakarta (Indonesia). Tras varios años de docencia en la secundaria en España, en 2006 fue lector de Español en la Universidad de Makerere, en Kampala (Uganda) y luego, desde 2010, profesor agregado de Español y Literatura en la United States International University-Africa (USIU-Africa) en Nairobi (Kenia). Ha sido profesor primero (2012) y luego coordinador (2016-2018) del Programa de Lenguas de la Oficina de la Organización de las Naciones Unidas en Nairobi (UNON). También ha sido presidente (2016-2018) de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE) y vicepresidente (2011-2018) de la Asociación de Profesores de Español en Kenia (ATS-K). Ha editado el volumen *La enseñanza del español en África Subsahariana* (2014). En 2018 recibe la Cruz de Oficial de la Orden la Isabel la Católica en reconocimiento a su labor de promoción del español en África.

RESUMEN

La enseñanza ELE en países africanos al sur del Sahara ha ganado en los últimos cinco años una relativa notoriedad por su considerable aportación a la demolingüística ELE. Sin embargo, la producción de materiales didácticos adaptados a contextos africanos está lejos de poder igualarse al volumen de sus estudiantes. Este artículo ofrece una breve reseña histórica y valorativa de algunos de los principales materiales ELE empleados en aulas africanas. Le siguen una reflexiones a modo de fundamentos para el diseño de materiales relevantes para contextos africanos y, finalmente, concluye con una reflexión sobre la conveniencia de diseñar nuevos materiales específicamente concebidos para estudiantes africanos al sur de Sahara.

PALABRAS CLAVE: materiales didácticos, África al sur del Sahara, adecuación sociocultural, enfoque ecológico

WIDENING HORIZONS: SPANISH LEARNING MATERIALS IN AFRICA SOUTH OF THE SAHARA

The teaching of Spanish as a Foreign Language in African countries to the South of the Sahara has gained visibility over the last five years due to its considerable contribution to the demolingüistics of Spanish language. However, the production of learning materials suitable for African contexts is far from matching up the volume of Spanish students. This paper offers a brief historical but also evaluating review of some of the major teaching material used in African classrooms. It is followed by reflections serving as

foundations for the design of teaching materials relevant to African contexts and concludes with a reflection on the need for designing new learning materials specifically tailored for students for African countries to the South of the Sahara.

KEY WORDS: learning materials, African south of the Sahara, socio-cultural adequacy, ecological approach

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del español en África al sur del Sahara tiene que hacer frente a múltiples desafíos, entre los cuales destaca la invisibilidad de esta región africana dentro del circuito internacional del español (Serrano, 2014: 17-26). Esta posición marginal dentro de las redes del hispanismo internacional ha comportado que, hasta ahora, el apoyo institucional destinado a esta región sea muy inferior al aporte que esta hace a la globalidad del español: con más de un millón y medio de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), los países africanos al sur del Sáhara suponen un 7,6% de los cerca de 22 millones de estudiantes documentados¹ (Instituto Cervantes, 2019). De hecho, los datos confirman que África al sur del Sáhara es la cuarta región en aporte al volumen total de estudiantes ELE, tan solo por detrás del norte y sur de América (EE.UU. y Brasil) o Europa, pero considerablemente por delante de otras regiones como Oriente Próximo, Magreb o el Sudeste Asiático. No obstante, cabría afirmar que, hasta hace poco más de cinco años, estos países africanos conformaban más un límite que un horizonte para la globalidad del español.

¹ En 2019 se da la llamativa y efímera coincidencia de que confluyen precisamente en el valor de 7,6% tanto el porcentaje de hispanohablantes nativos en el mundo como el porcentaje de estudiantes ELE africanos de esta región al sur del Sáhara. Es

La realidad de la enseñanza ELE africana hoy día desautoriza dicha percepción limítrofe, puesto que el español se oferta en buena parte de los países subsaharianos. La mayoría de los alumnos ELE procede, por un lado, de los sistemas educativos secundarios de países francófonos como Benín, Camerún, Costa de Marfil, Gabón, Madagascar o Senegal (Instituto Cervantes, 2019; Serrano, 2014: 38-41). Por lo general, el español también está presente en la educación terciaria de estos países, en ocasiones llegando a ofrecer incluso el grado de doctor, como en el caso de Camerún. Por otro lado, en países anglófonos, arabófonos o lusófonos, como Ghana, Kenia, Mozambique o Sudán, donde el español no está incorporado al currículo oficial, encontramos que se imparte o bien en colegios privados con currículos internacionales y en universidades. Así pues, los principales nichos en los que la enseñanza de ELE se encuentra ausente en la región son dos: en primer lugar, en los ámbitos educativos de enseñanza no reglada (academias, centros de enseñanza de lenguas, etc.), y -en menor medida, sobre todo en la zona francófona- en la enseñanza superior; y, en segundo lugar, y en relación con su distribución geográfica, se encuentra escasamente implantada en países anglófonos, arabófonos o lusófonos correspondiendo, *grosso modo*, con los tercios sur y este del continente.

decir, que el peso relativo de esta región africana respecto del ámbito ELE es netamente el mismo que el peso relativo del volumen de hispanohablantes respecto de la población mundial.

El volumen nada desdeñable de estudiantes de español en los países africanos al sur del Sahara invita a plantearse una serie de cuestiones relativas a las condiciones que rodean esa enseñanza y, más concretamente, en relación con el material didáctico empleado. Tradicionalmente, la mayoría de los libros de texto utilizados para la enseñanza de ELE en todos los niveles en esta región africana ha procedido casi en su práctica totalidad o bien de Europa (Francia o España) o de los Estados Unidos. En ambos casos, si bien el contenido es o puede ser más o menos actual (en función del año de publicación de los manuales), cabe cuestionarse la relevancia contextual dada su escasa adecuación a los entornos culturales, socioeconómicos, históricos y pedagógicos de las correspondientes culturas africanas en cuyas aulas terminan siendo usados. Uno de los indicios paradigmáticos de esta posición marginal africana dentro del ámbito ELE suele quedar patente ya en las páginas iniciales de buena parte de los manuales ELE de nivel inicial, cuando, al presentar los gentilicios, tienden a omitir países de esta región africana limitándose a incluir muestras del Magreb. Otras muchas nociones implícitas y explícitas, tales como la concepción de la familia, el ocio, la movilidad, el consumo o la relación con el entorno natural (Caro, 2011b; Serrano, 2014: 48-51) van dejando traslucir que el ámbito ELE (editoriales, diseñadores de materiales y evaluaciones, formadores, etc.) rara vez tiene en cuenta los perfiles y especificidades de los aprendientes africanos de países al sur del Sahara.

Como veremos inmediatamente, contamos con algunos ejemplos de materiales africanos (diseñados desde África, por africanos o para africanos) que de manera significativa subsanan –al menos parcialmente– este vacío. No obstante, estos materiales ELE africanos no dejan de ser escasos tanto en número como en el alcance, especialmente en comparación con el volumen ELE en esta región africana. Precisamente, esta insuficiencia de materiales didácticos ELE

disponibles en y para los países africanos al sur del Sahara es la motivación última de este artículo, que pretende poner de manifiesto la urgencia de crear materiales de nueva planta diseñados específicamente para esta región africana.

Una tarea compleja e ingente que requiere reflexionar sobre una variada gama de problemas, que oscilan desde asuntos logísticos o presupuestarios, como el precio y distribución de los libros, hasta cuestiones de estirpe epistemológica, como las culturas de aprendizaje y enseñanza. Efectivamente, la circulación del conocimiento en general, y de libros en particular, es uno de los retos considerables de la educación e investigación africanas: existe material creado tanto fuera como dentro de África, pero este no tiende a ser ni accesible ni asequible, ya sea para profesores o alumnos.

Más allá de su accesibilidad, los materiales ELE empleados en países africanos al sur del Sahara constituyen una de las preocupaciones recurrentes de profesores y gestores educativos. Sus dimensiones problemáticas se despliegan en varios frentes.

En primer lugar, los materiales suelen resultar problemáticos en cuanto a su actualización temporal, dado que los ciclos de renovación de los materiales en uso tienden a ser muy extensos, lo cual afecta no solo a la metodología y contenidos, sino también a la propia materialidad: libros muy usados y desgastados, tecnología de audio obsoleta, etc. En segundo lugar, si se considera la presencia del componente africano en los materiales ELE en general, y los usados en el continente en particular, es notable en este sentido la prácticamente invariable ausencia de la variedad ecuatoguineana y la exclusión de los referentes culturales de Guinea Ecuatorial, así como la escasa proyección de la cultura africana en el mundo hispánico (Okome-Veka, 2007; 2014; 2015; Serrano, 2014: 46-48; Soler,

2007). En tercer y último lugar, habida cuenta del nivel de adaptación metodológica de materiales, nos parece imprescindible la contextualización sociocultural de los nuevos manuales y actividades. En este sentido, consideramos vital el cuestionamiento de la asumida universalidad del enfoque comunicativo (Caro, 2011b; Serrano, 2014: 48-51) y su eficaz aplicación a contextos africanos, y creemos firmemente que su éxito depende no de la transposición sino de la adaptación de los materiales utilizados a las culturas y entornos educativos meta, según desarrollaremos más adelante.

Expuesta la problemática², procederemos a hacer un breve repaso de los principales materiales de ELE creados en África para, a continuación centrarnos en la colección *Horizontes*, generada en Costa de Marfil en 1995 y compararla con la reciente colección *¡Ya estamos!* comenzada en 2018, finalizando con una serie de orientaciones a partir de las cuales abordar la creación de una colección de manuales de enseñanza ELE específica para países africanos al sur del Sahara.

² Quizá pudiera incluirse un último elemento que no está relacionado exclusivamente con los materiales sino con todo el ámbito de la enseñanza del español en el continente: en lo referente a problemáticas relacionadas con la teoría y la ética de la enseñanza ELE en África, no puede obviarse el hecho de que la mayoría de las sociedades de los países africanos son ampliamente multilingües, y que la gran mayoría de las lenguas africanas están excluidas de los sistemas educativos del propio continente puesto que la lengua de instrucción tiende a ser la de la antigua metrópoli colonizadora que, en muchísimos casos, no es la lengua primera de los aprendientes. Enseñar ELE en un contexto donde la mayoría de las lenguas maternas están excluidas del sistema educativo tiene un enorme impacto sobre el propio proceso de aprendizaje y la conciencia intercultural, además de obvias implicaciones éticas y educativas. Por ello, creemos que, en el ámbito didáctico, la enseñanza de ELE debería tomar en consideración, además del marco

2. RESEÑA DE MATERIALES ELE DE PAÍSES AFRICANOS AL SUR DE SAHARA

*most botanists working in the Amazon
must come to peace with their ignorance*

Wade Davis, *One River*

La revisión de materiales ELE de países al sur de Sahara es tarea desbordante a menos que de salida se asuma que esta será inevitablemente incompleta y que, por tanto, su alcance será indicativo. Y lo es por dos razones. A la magnitud del objeto de estudio³ se suma la ya apuntada restringida movilidad del conocimiento en general, y de libros en particular dentro de este ámbito, agravada por la limitación de archivos y bibliotecas: en demasiados casos, los libros apenas llegan a circular pocos kilómetros más allá de su lugar de impresión. Como sugiere la cita de Wade Davis, parece haber no poco de desmesura forestal en el mero propósito de aspirar a hojear los manuales ELE que se han usado para enseñar español en este subcontinente.

educativo y legal, los ecosistemas lingüísticos existentes e incorporar una dimensión de cooperación para el desarrollo que vincule el aprendizaje de lenguas extranjeras a la promoción de las lenguas africanas y su reconocimiento en los sistemas educativos correspondientes. De este modo, operando dentro de un marco de ecología lingüística y de los derechos lingüísticos concebidos como derechos humanos (Serrano, 2014: 52-55), la enseñanza ELE podría contribuir, junto con la promoción del español, a la reflexión y a la mejora de las políticas educativas y de planificación lingüística en países africanos.

³ Se atiende a un espacio configurado por tres dimensiones enormes: un subcontinente donde se ha enseñado español como lengua extranjera desde hace más de medio siglo, conformado por 49 países en los que actualmente estudia español más de un millón y medio de personas.

En todo caso, si hubiese que seleccionar una colección de manuales ELE emblemática en esta región africana, esa sería sin duda la colección *Horizontes*, frecuente en países francófonos⁴ de África del Oeste y Central, desde Gabón a Senegal pasando por Costa de Marfil o Benín. Su importancia es tal que merece un apartado propio, como también lo merece la reciente aparición en 2018 de una nueva colección *¡Ya estamos!*, también de factura marfileña. Del resto de manuales identificados, se ofrece a continuación una reseña centrada en la evolución metodológica, excluyendo por motivos de espacio y propósito el análisis singularizado de cada uno de los materiales, del cual también se excluyen textos importados de Europa o América usados en colegios privados con currículo internacional y universidades, en los cuales no se contemplan aspectos socioculturales africanos⁵. Por tanto, restringimos la selección a materiales usados en la enseñanza reglada pública en países al sur del Sahara.

Hispanistas pioneros como Nicolás Ngou Mve (Gabón), Vital Tama Bena (Camerún), Theophile Kouï (Costa de Marfil), El Hadji Amadou Ndoïe (Senegal) o Víctor Lamptey (Ghana) fueron introduciendo a partir de finales de los años 70 en adelante la didáctica contemporánea, deudora del método de gramática-traducción y de corte estructuralista, que darían lugar a títulos clásicos como el manual universitario *Composite Course in Spanish Grammar. Translation and Stylistics* del profesor Lamptey (2005). No obstante, ya en el año 78 con *Colección Hispanoaficana* (Bena, 1978), pero sobre todo en la década de los 80 con *Español en África* (Bena y Pujol,

⁴ Varios autores valoran el uso de *Horizontes* además de referir a otros manuales precedentes, como Kouï (2014) para Costa de Marfil o Abena (2014) para Camerún, quien hace además un análisis de la colección *Didáctica del español*. Muy aprovechables resultan las reflexiones de Kadzúé (2014) y Okome-Beka (2014; 2015) a propósito de la adaptación e inadaptación de los materiales didácticos a contextos africanos.

1987) y *Buenos días* (Manso, Rodríguez y Elá, 1987) se ponen en circulación materiales que inician un diálogo con la cultura de los países de origen: Camerún y Guinea Ecuatorial respectivamente. Así, hacia finales de los ochenta la metodología no se limita a trasladar los avances didácticos procedentes de universidades de las metrópolis europeas, sino que se evidencia una decidida voluntad de incorporar elementos socioculturales y referentes africanos.

En 1999-2000 la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI⁶) financia un proyecto del profesor Antonio Medina Rivilla quien dirige la colección *Didáctica del español. Enseñanza Secundaria en Camerún* (infografía) que posteriormente tendrá una versión actualizada codirigida junto con la profesora Bidoung Habissou. A diferencia de los manuales de Bena, *Didáctica del español* se centra más en actualizar la pedagogía incorporando innovaciones recientes, que en incluir referentes socioculturales de Camerún. Todavía una década después, la centralidad del alumno y la creciente relevancia que irá adquiriendo la habilidad intercultural refuerzan la atención al contexto de origen, como por ejemplo en *Spanish for Africa* (Adra y Suárez, 2010), orientado a universitarios en Ghana, del que cabe destacar que es el primer material en el ámbito anglófono que atiende a elementos socioculturales africanos, quebrando el monopolio francófono de la didáctica ELE en esta región africana.

Dejamos por el momento en suspenso las conclusiones de esta breve reseña para presentar a continuación con algo más de detalle las dos

⁵ Agradecemos a la profesora Véronique Solange Okome-Beka que nos haya facilitado el siguiente listado de títulos de manuales ELE de factura europea empleados en Gabón: *Así es el mundo*, *Caminos de Idiomas*, *Conéctate*, *Español 2000*, *Español sin Frontera*, *Gran Vía*, *Puerta del sol*, *Sueñoso Ven*.

⁶ El nombre actual de dicha agencia es: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

colecciones marfileñas *Horizontes* y *¡Ya estamos!* y su presencia en países como Costa de Marfil, Gabón o Senegal.

2. 1. LA COLECCIÓN *HORIZONTES* EN LA ZONA FRANCÓFONA

África francófona abarca un conjunto heteróclito de países africanos al sur de Sahara que suelen tener en común el hecho de haber sido antiguas colonias francesas, donde el francés es idioma oficial y cuyos sistemas educativos tienden a reproducir el modelo de su metrópoli de referencia. La enseñanza del ELE fue introducida en estos países durante su colonización, por lo que tanto los programas como los manuales didácticos galos fueron los utilizados –salvo en el caso de Camerún y Togo– durante casi cuarenta años, hasta la llegada a finales de los años 90 de la colección *Horizontes* (1998-2002), que será el texto de referencia para la gran mayoría de centros de secundaria de países francófonos más allá de Costa de Marfil, como Gabón o Senegal.

Tras los procesos de independencia, los países fomentaron la africanización de sus currículos, tendencia que contextualiza la génesis de esta colección. Su creación fue el resultado de la colaboración entre la editorial EDICEF y varios especialistas marfileños de la enseñanza del español deseosos, de poder trabajar con material didáctico adaptado tanto a las necesidades pedagógicas de los alumnos como a las realidades socioeconómicas, históricas y educativas africanas. La colección *Horizontes* obedece a una nueva visión de la enseñanza del español consciente de que ni los manuales españoles ni franceses utilizados hasta entonces se corresponden con la nueva manera de entender los sistemas educativos africanos: en tanto que instrumento de construcción social e identificación nacional que exigía la contextualización de la enseñanza en todas las disciplinas. Estos manuales materializaron una clara voluntad de

autonomía pedagógica, por lo que rápidamente varios países africanos del entorno francófono los adoptaron, llegando así a convertirse en un recurso africano de alcance regional.

En 1974, dentro de la Dirección de la Pedagogía y de la Formación Continua de Costa de Marfil, nació la *Coordination pour l'Espagnol*, texto jurídico que regula la enseñanza y el aprendizaje ELE sobre el que se redactaron los primeros programas de español con objetivos y finalidades definidos por las propias autoridades pedagógicas. Si, como hemos dicho, hasta 1995 los manuales escolares utilizados habían sido mayoritariamente franceses, en septiembre de ese año, tras una encuesta realizada por la sección de español de la Dirección de la Pedagogía y de la Formación Continua, se decidió la elaboración de nuevos programas oficiales, lo que desembocó en el nacimiento de la pionera colección *Horizontes*.

El primero de los manuales de la colección *Horizontes* aparece en 1998 (*Horizontes Quatrième*); un año después, fue publicado el segundo manual, *Horizontes Troisième* (1999). *Horizontes Seconde* le siguió en 2000, *Horizontes Première* en 2001 y el último, *Horizontes Terminale*, apareció en 2002. Cada nivel está compuesto de tres libros (una guía pedagógica, un libro del alumno y un libro de actividades) y presenta una estructura similar: 8 unidades temáticas estructuradas en torno a una serie de textos narrativos, descriptivos, diálogos e ilustraciones. Cabría afirmar –en términos muy genéricos– que, si bien, ha de reconocerse que el contenido cultural de referencias africanas es apreciable y elogiado, también es cierto que, en lo que a referencias culturales del mundo hispanohablante se refiere, buena parte de ellas se encuentran estereotipadas o anticuadas. Esto puede explicarse, en parte, porque la colección nació hace prácticamente veinte años, que son los mismos que lleva en uso sin haber experimentado ninguna actualización. Además, aun cuando la colección *Horizontes* intenta combinar un acercamiento

didáctico basado en los métodos tradicionales con una orientación más moderna centrada en un enfoque comunicativo, el resultado apunta hacia el predominio del primer polo de corte tradicional, lo cual se deja traslucir en que las tareas de aprendizaje de lengua propuestas se siguen centrando fundamentalmente en trabajos de aprendizaje gramatical y léxico. Junto a ello, una de las insuficiencias más palpables de los manuales es además la carencia de contenidos para trabajar las destrezas de comprensión auditiva⁷.

Efectivamente, la colección *Horizontes* pretende innovar en un contexto muy determinado por factores externos habituales en contextos africanos (Caro 2011b; Nguema 2011; Serrano 2014): el limitado número de docentes y alumnos que tienen acceso al material, el desfase entre la formación recibida por los profesores y la implantación de un nuevo enfoque didáctico, la variable motivación del alumnado o los desafíos planteados por los marcos educativos de los países correspondientes. Como muestra de la adopción de *Horizontes* por otros países de la región más allá de Costa de Marfil, se presenta brevemente cómo se introdujo la colección en Gabón y Senegal.

En Gabón, la enseñanza de ELE está reglamentada por la *Lettre d'orientation* (1995), que resume las finalidades y objetivos de la enseñanza de la lengua española dentro del sistema educativo gabonés. Dicho documento justifica la elección del español como lengua extranjera mediante, por un lado, la necesidad de acercamiento al sistema francés (al igual que ocurre con el estudio de todas las demás lenguas extranjeras) y, por el otro, la consideración de la lengua española como un instrumento de comunicación que permite una mayor apertura al mundo exterior. La *Lettre*

⁷ Como posibles atenuantes que contribuyen a justificar esta ausencia pueden invocarse tanto las dificultades de acceso de la tecnología necesaria (no solo

d'orientation establece igualmente tres objetivos en relación con la enseñanza y aprendizaje del ELE (comunicativo, cultural y lingüístico) y recomienda el estudio de textos de autores españoles e hispanoamericanos, junto con autores guineoecuatorianos, saharauis y textos históricos gaboneses. Por su parte, la sección de español de la Inspección General de Educación Nacional de Senegal decidió en el año 1997 la elaboración de nuevos programas para la enseñanza y el aprendizaje del español. Dichos programas fueron revisados unos años más tarde, en 2004, en el marco del Seminario de Estabilización de Programas Pedagógicos Operacionales. Fue entonces cuando se produjo un claro abandono de la metodología tradicional basada casi exclusivamente en el trinomio gramática-traducción-léxico en favor de un nuevo enfoque didáctico centrado tanto en nuevas estrategias pedagógicas como en el contexto social de los alumnos, lo que condujo a la adopción de la colección *Horizontes* también en este país.

2.2. LA TRANSICIÓN DE *HORIZONTES* A *¡YA ESTAMOS!* EN COSTA DE MARFIL

La aportación más reciente en el campo de los materiales ELE africanos la constituye sin duda la colección *¡Ya estamos!*, puesta en marcha en Costa de Marfil desde la *Coordination pour l'Espagnol* por un conjunto de especialistas dirigido por el inspector general de español Aloboué Camille Niango (Niango *et al.* 2018-2019). Concebido para las enseñanzas medias y secundarias, el nuevo libro de texto de nivel inicial *¡Ya estamos! 4^e* empezó a utilizarse en las aulas en 2018, mientras que en 2019 se implantó *¡Ya estamos! 3^e* para el segundo nivel de aprendizaje. Según la proyección del equipo

reproductores de audio, sino la mera electricidad) posiblemente combinada con la conveniencia por parte de la editorial de reducir el coste de los manuales.

editor, para 2023 los tres cursos de bachillerato habrán llevado a cabo también su transición metodológica, completando así la transición desde el amplio predominio de la colección *Horizontes*. En consecuencia, puesto que la colección *Horizontes* se ha utilizado en toda la geografía marfileña durante dos décadas, su uso va a seguir paralelo al de la nueva colección hasta que se elaboren las versiones de *¡Ya estamos!* para bachillerato.

La influencia que Costa de Marfil ejerce sobre el campo ELE en la región africana francófona justifica que, aun cuando todavía no se haya completado, podamos adelantar ya algunas reflexiones -necesariamente provisionales- sobre *¡Ya estamos!* siguiendo la temprana valoración que hacen Djandué, Djé y Kumon (2019), quienes ponen de relieve el aporte de este nuevo método a la enseñanza-aprendizaje del español en Costa de Marfil al tiempo que identifican algunas cuestiones susceptibles de mejora. Ante todo, hay que subrayar que la colección *¡Ya estamos!* supone, más que una actualización metodológica respecto de las tendencias europeas, un gran esfuerzo de adecuación de los materiales la metodología imperante en las aulas marfileñas de ELE, esto es, al enfoque por competencias. En ese sentido, Djandué, Djé y Kumon destacan la atención que otorga este nuevo método a las necesidades del aprendiente. Según sus autores, el nuevo material pretende fomentar una participación más activa del aprendiente en su desarrollo global por medio de la comunicación en ELE. Viene entonces a hacer realidad los programas educativos centrados en el enfoque por competencias, por lo que, más allá de la importancia que se le da a la comunicación en la lengua meta, el contenido cultural y la cuestión de la interculturalidad se contemplan con seriedad. Esta centralidad del alumno supone un desplazamiento del anterior paradigma pedagógico, anclado en el profesor, que ha sido hasta ahora la figura que ha dominado la producción de materiales ELE en esta región africana.

Otra novedad destacable consiste en la organización de los contenidos según las destrezas lingüísticas en vez de la antigua subdivisión temática que estructuraba la colección *Horizontes*. Esta reordenación es particularmente significativa porque pretende, junto con el rasgo ya señalado en el párrafo anterior, reconciliar la enseñanza y el aprendizaje ELE en Costa de Marfil con las propuestas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). No hay que olvidar que tanto el MCER como *Horizontes* aparecen con relativa simultaneidad sin que medie relación entre ellos.

De las siete unidades que componen *¡Ya estamos!* 4^ª, cuatro se dedican al desarrollo de las destrezas orales y tres a las destrezas escritas aunque, desafortunadamente, los centros no disponen de los materiales para trabajar debidamente la competencia auditiva. Cada lección se organiza en función de una destreza y una función lingüística. En las lecciones se trabajan los recursos lingüísticos por medio de habilidades de aprendizaje y estrategias cognitivas. Se activa el uso de la lengua meta a través de actividades como *Descubre, Practica* (antiguamente *En parejas* o *En grupos*) y la rúbrica *Soluciona*. Cada lección comporta una parte gramatical bajo la rúbrica *¡Ojo!* y se estructura en varias secciones como situaciones comunicativas, pronunciación y conjugación entre otros elementos. También en cada lección se estudian más o menos tres expresiones nuevas o palabras destacadas. En coherencia con el enfoque por competencia –al menos en teoría– el tratamiento de la gramática no procede deductivamente, con lo cual el aprendizaje no debe limitarse a memorizar reglas.

En lo que a los contenidos culturales toca, en la primera unidad del manual, especialmente *¡Ya estamos!* 4^ª, se presenta el mundo hispánico: España, sus comunidades autónomas y sus principales cultivos; luego, Hispanoamérica y sus componentes y, en último

lugar, Guinea Ecuatorial y su economía. Las unidades se inician con temas relacionados con el mundo hispánico, pero fundamentalmente se promueve por medio de la lengua española la cultura africana propia de los alumnos a quienes se dirige el libro de texto. En consecuencia, se plasman realidades vividas por ellos en el colegio, en sus casas, en sus pueblos, en su entorno vital. Los protagonistas de los textos son africanos y tienen nombres africanos. Para los dos primeros niveles de la nueva colección, no se puede hablar de una orientación contrastiva en los contenidos culturales, cuantitativamente dominados por las realidades socioculturales marfileñas. En la opinión de los autores, como en la nuestra, es de suma importancia conocer la cultura de la lengua meta, pero en situaciones de no inmersión también es de interés dar cabida a la cultura de origen con objeto –entre otros– de ofrecer al alumnado más posibilidades de conversación real en ELE. Es de esperar que hecha esta necesaria exploración de la propia cultura por medio de la lengua meta, las próximas versiones de la colección *¡Ya estamos!* se abran más a la reconocida diversidad de la cultura del mundo hispanohablante en su conjunto, así como a una mayor representación de África.

Aun cuando parezca precoz porque todavía no disponemos de la colección completa, nos atrevemos a sugerir que *¡Ya estamos!* apunta hacia el fortalecimiento del proceso de inculturación de los contenidos iniciado con *Horizontes*, que todavía se inscribe en una perspectiva demasiado endógena que da poca visibilidad a África. Expresado de otra manera, si *Horizontes* fue una aventura africana, *¡Ya estamos!* ha empezado como una aventura marfileña. De la antigua colección a la actual, hay una clara evolución desde la africanización de los contenidos hacia su marfileñización en un momento histórico en el cual se promueve cada vez más la integración africana y todos los esfuerzos deberían orientarse a la consecución de este objetivo continental. Complementariamente,

aunque *¡Ya estamos!* sí trabaja las destrezas orales, subsanando insuficiencias respecto de la comprensión auditiva localizada en *Horizontes*, todavía resulta detectable una descompensación de estas destrezas orales a favor de las escritas.

2.3. CONCLUSIONES SOBRE LOS MATERIALES ELE DE ÁFRICA AL SUR DEL SAHARA

Esta escuetísima reseña histórica permite extraer tres conclusiones fundamentales. La primera consiste en que la generación de materiales ELE con voluntad de adaptación a contextos socioculturales subsaharianos está dominada por manuales de secundaria de países francófonos –singularmente Camerún, al que luego toma el relevo Costa de Marfil. Tan solo recientemente se suma algún título orientado a estudiantes universitarios del ámbito anglófono. La segunda es que, a pesar de poder localizarse precedentes de este tipo de materiales con algún grado de adaptación al contexto de origen, el número de materiales ELE específicamente diseñados para aprendientes africanos es todavía muy escaso, especialmente habida cuenta del volumen de estudiantes ELE en este subcontinente. La tercera conclusión señala que la adaptación de materiales ELE en países africanos ha consistido fundamentalmente en la incorporación de referentes de culturas africanas de origen (Camerún, Costa de Marfil pero también Ghana o Guinea Ecuatorial) si bien cuesta mucho más rastrear la adaptación a culturas de aprendizaje y de enseñanza de origen, o también la adaptación de dinámicas a usos y preferencias locales; es decir, que la adaptación al contexto sociocultural subsahariano ha seguido derroteros nociónales más que netamente metodológicos.

El uso de materiales sin adaptar (Abena, 2014; Holliday, 1994; Tomlinson, 2005) y originados epistemológicamente fuera del

continente supone no solo un grave problema para su precio (Bena, 2014), sino para su adecuación al contexto de enseñanza y la cultura de aprendizaje (Cortazzi y Jin, 1996). La incorporación de referentes socioculturales es sin duda un paso adelante; sin embargo, la adaptación de los materiales ELE no puede restringirse sin más a contenidos y debe abordar otras dimensiones más estrictamente metodológicas. La didáctica ELE en esta región africana ha oscilado por un lado entre la actualización de innovaciones didácticas, importadas fundamentalmente de Francia y de España y, por otro, hacia la inclusión de referentes y contenidos procedentes del contexto de origen, ya sea con alcance nacional o regional. El reto, más allá de la descompensación entre materiales actualizados adaptados a contextos africanos y al volumen de estudiantes en la región, apunta, pues, en la dirección de combinar ambos polos, incluyendo elementos africanos no solo en el plano del contenido sino también en el específicamente didáctico.

Para ello es necesario tener en cuenta las culturas de aprendizaje y de enseñanza en las que están insertos los actores implicados – profesores, alumnos, inspectores, consejeros pedagógicos, autoridades educativas, etc. Siguiendo a los autores que han considerado la problemática de cómo introducir nuevos métodos de enseñanza que pueden resultar ajenos en las culturas de aprendizaje alejadas del lugar en el cual se han concebido tales planteamientos (Coleman, 1996; Holliday, 2005; Tomlinson, 2005; Tudor, 2001), consideramos que no pueden imponerse procedimientos de forma prescriptiva sin tener en cuenta las agendas ocultas que ejercen de pantalla en la construcción de significaciones, en las creencias, y actitudes y que filtran la realidad y determinan las actuaciones de los profesores y de los alumnos (Borg, 2006). De acuerdo con los autores citados, pensamos que a pesar de las resistencias que puedan existir entre los agentes implicados, toda cultura de aprendizaje es temporal, dinámica, compleja, en construcción y puede evolucionar

o cambiar más allá de los estereotipos que podamos atribuirle. Consideramos que no existe una metodología universal válida para cualquier contexto y que los nuevos planteamientos se incorporan de forma gradual y cada profesor los hace suyos personalizándolos.

3. FUNDAMENTOS PARA EL DISEÑO DE MATERIALES ELE ADAPTADOS A CONTEXTOS AFRICANOS

La bibliografía especializada en la adecuación metodológica y curricular coincide en señalar la importancia de conocer de forma profunda el contexto a través de estudios empíricos, especialmente los estudios etnográficos y de creencias (Breen *et al.*, 2001; Holliday, 2005; Tomlinson, 2005; Tudor, 2001). En la enseñanza del español en la región africana al sur del Sahara contamos con trabajos de investigación valiosos como los de Sossouvi (2009), Benítez y Koffi (2010) o Djandué (2012) en Costa de Marfil; en el contexto gabonés podemos destacar Eyeang (1997), Okome Beka (2007, 2015), los estudios de creencias de Caro (2011a, 2017) o el de Messakimove (2009); en Senegal encontramos referencias como la de Benítez (2010); en el contexto camerunés destacan los estudios de Bessala (2006), Kadzue (2014; 2015), Manga (2011) Manga y García Parejo (2007); por su parte, en Namibia se cuenta con el trabajo de Jalón (2009), etc. En estas investigaciones se señalan los desajustes educativos y culturales que pueden contener los libros de texto publicados en Europa usados en contextos africanos, cuya principal deficiencia consiste en ignorar las realidades educativas, culturales y socioeconómicas de los países de África. Estos autores proponen dinámicas que conecten con las creencias de los actores del aula ELE, que aprovechen las tendencias de las culturas de aprendizaje y que sean coherentes con las propuestas didácticas actuales. Por último, consideramos, en continuidad con autores citados, que los materiales didácticos disponibles son unas de las principales herramientas que

pueden guiar a los profesores de ELE en estos contextos africanos de modo que sus propuestas didácticas sean experiencias educativas todavía más significativas tanto en el ámbito académico como en el cotidiano.

Pensamos que el diseño de materiales ELE para estos contextos africanos debería apostar por un enfoque ecológico u orgánico que sea sensible y relevante en las realidades locales (Kramsch y Sullivan, 1996; Tudor, 2003; Van Lier, 2004), que reconozca la singularidad de toda situación educativa, que incorpore una visión más abierta y flexible de la enseñanza de lenguas con el objetivo de desarrollar la conciencia de la propia cultura y el desarrollo de la competencia pluricultural a través de la práctica significativa. Esto implica retos notables como la superación de las limitaciones de la enseñanza del español basada en la transmisión de conocimientos (fundamentalmente la conjugación verbal, las reglas gramaticales, el vocabulario y una serie de informaciones culturales -historia, geografía-); la superación del comentario de texto como actividad principal y como eje central del diálogo oral limitado que se establece en el aula (Caro, 2017); y del profesor como figura central de la enseñanza (Tomlinson, 2005). Consideramos que los nuevos materiales didácticos deberían fomentar variedad de interacciones (en grupos reducidos) que aprovechen la interacción oral fluida que se observa a menudo en las aulas de español de la región (Caro, 2017). El trabajo en grupo se podría valer del espíritu de colaboración existente, lo que puede rentabilizarse en clases numerosas en las cuales al profesor no le es posible centrarse en los estudiantes de forma individualizada (Djandué, 2012); el uso de la mediación oral y escrita (conectando con la herencia gala de traducción como actividad habitual en las clases de lengua) y el uso de la lengua primera o el cambio de código. Por otro lado, no se rechaza el trabajo en torno a los textos, pero sí se defiende que se aumente el repertorio de actividades comunicativas en torno a materiales auténticos,

incluyendo textos de autores africanos. A partir de textos reales y de diferentes géneros y tipologías podría realizarse el trabajo explícito de la gramática -tal como se realiza de forma habitual en las aulas de español en esta región-, incorporando las nuevas consideraciones de la gramática pedagógica o la atención a la forma.

Otro reto notable consiste en el desarrollo de la autonomía de los alumnos, siguiendo los investigadores arriba mencionadas, que señalan las reticencias tanto de los propios alumnos como de los profesores a la hora de conceder un mayor protagonismo a los discentes en la toma de decisiones o en la propia conciencia del proceso de aprendizaje. Creemos que esta resistencia es habitual también en otros contextos y que para desafiar las creencias a veces limitantes en torno a la autonomía de los alumnos podemos ir integrando actividades y herramientas de reflexión de forma gradual.

Finalmente, nos parece que en estas sociedades en que se superponen capas de culturas étnicas transnacionales con culturas heredadas de las antiguas colonias y de la cultura internacional, el enfoque intercultural es de especial interés para reconocer y cultivar la gran diversidad de las culturas y de las lenguas autóctonas, desvalorizadas o incluso en camino de la desaparición. Las clases de español podrían ser un espacio privilegiado para el desarrollo de la competencia intercultural imprescindible hoy en día. Además, muchos de los estudios empíricos disponibles indican que los profesores de ELE en estos contextos manifiestan de forma explícita el binomio lengua-cultura (Caro, 2017) y el interés de tender puentes entre las culturas; asimismo los alumnos manifiestan recurrentemente su especial interés en la cultura hispánica (Djandué, 2012). Las actividades de desarrollo de la competencia pluricultural y de la conciencia intercultural deberían una parte esencial de cualquier proyecto de material didáctico. En cuanto a los contenidos culturales, habrían de dar cabida a la diversidad sociocultural hispana,

incluyendo informaciones y autores de Guinea Ecuatorial y a la herencia cultural afrodescendiente de América, temas poco explotados como material didáctico. Del mismo modo, hay que incluir decididamente temas de cultura popular (Serrano, 2014: 66-67) como la música caribeña, el fútbol o las telenovelas, que ya circulan con fluidez entre muchos africanos.

4. CONCLUSIÓN

Diversos autores africanos, singularmente camerunenses primero y luego marfileños, han elaborado materiales didácticos ELE concebidos específicamente para estudiantes de países al sur de Sahara. Desde la perspectiva española, esta región africana ha sido objeto de documentación demolingüística así como de algunos estudios de creencias de profesores y alumnos, además de haberse ofrecido varias reflexiones sobre inadecuaciones de enfoques, métodos, dinámicas o culturas de aprendizaje en las aulas ELE africanas. Sin embargo, el ámbito tanto del diseño de materiales como editorial ELE desde España sigue aguardando el paso de los estudios a las propuestas didácticas. El presente artículo, además de facilitar un sucinto estado de la cuestión ELE en esta región, propone también orientaciones fundamentales para facilitar la elaboración de materiales didácticos adaptados a las realidades locales de la región al sur del Sáhara, que permitan a los alumnos tanto la expresión de sí mismos como contribuir a tender puentes con el mundo hispánico. Estos materiales han de entroncar con las tendencias metodológicas existentes pero también con los estudios empíricos sobre el ámbito ELE africano con los que contamos en la actualidad y solventar los desajustes culturales que suscitan los manuales creados para un público alejado de las realidades de estos contextos.

5. BIBLIOGRAFÍA

Abena, S.O. (2014): "La enseñanza de la lengua y literatura españolas en Camerún en la educación secundaria y universitaria", en Serrano Avilés, J. (ed.): *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Catarata, Embajada de España en Kenia, AECID, Casa África e Instituto Cervantes, págs. 176-190. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo7.htm>
Consultado el 29/02/2020.

Adra, L.K. y Suarez Viera, C. (2010): *Spanish for Africa. Book 1*. Accra: Woeli.

Bena, V.T. (1978): *Colección Hispanoafriicana*. Yaundé: Centre d'Édition pour l'Education et la Recherche (CEPER).

Bena, V.T. (2014): "Problemas de la enseñanza del español en África Subsahariana", en Serrano Avilés, J. (ed.): *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Catarata, Embajada de España en Kenia, AECID, Casa África e Instituto Cervantes. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo30.htm>
Consultado el 29/02/2020.

Bena, V.T., y Pujol, N. (1987): *Español en África*. Toledo: Larousse.

Benítez Rodríguez, S.G. (2010): "La situación actual del español en Senegal. Contextos específicos para la enseñanza de ELE", en Díaz, L. (ed.): *Monográficos marcoELE: "Lenguas de especialidad y su enseñanza"* 11: 238-251. Disponible en <https://marcoele.com/descargas/11/12.benitez.pdf>
Consultado el 29/02/2020.

Benítez Rodríguez, S.G. y Konan, K.H. (2010): "La situación del español en Costa de Marfil. Contextos específicos para la enseñanza de ELE", en Díaz, L. (ed.) (2010): *Monográficos marcoELE: "Lenguas de especialidad y su enseñanza"* 11: 252-263. Disponible en <https://marcoele.com/espanol-en-costa-de-marfil>
Consultado el 29/02/2020.

Bessala, S.B. (2006): "La didáctica del español en Camerún". *Cuadernos Cervantes de la lengua española* 66: 16-19.

Borg, S. (2006): *Teacher cognition and Language Education. Research and Practice*. Londres: Continuum.

Breen, M. *et al.* (2001): "Making sense of language teaching: Teachers' principles and Classroom practices". *Applied linguistics* 22 (4): 470-501.

Caro Muñoz, M. (2011a): *Las creencias y actitudes de tres profesores de ELE de Gabón ante la enseñanza de la cultura y la interculturalidad*. Memoria de máster. Universidad de Barcelona. Disponible en http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22139/1/Caro_Creencias_de_tres_profesores.pdf
Consultado el 29/02/2020.

Caro Muñoz, M. (2011b): "Pedagogías paralelas en África: sobre la universalidad del enfoque comunicativo". *XX Encuentro práctico de profesores ELE en Barcelona*. Barcelona: Difusión e International House, págs. 32-37.

Caro Muñoz, M. (2017): *Pensamiento subyacente y enseñanza de profesores de español en la enseñanza reglada de Gabón*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Coleman, H. (ed.) (1996): *Society and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cortazzi, M., y Jin, L. (1996): "Cultures of learning: Language classrooms in China", en Coleman, H. (ed.) (1996): *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, págs. 196-219.

Djandué, B.D. (2012): *Enseñanza-aprendizaje de ELE en Costa de Marfil: el uso de la lengua meta en el curso inicial*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Djandué, B.D., Djé, A.M., y Kumon, A.S. (2019): "De *Horizontesa* ¡Ya estamos!: Lo que ha cambiado". *Revue Nzassa* 2: 93-105.

Eyeang, E. (1997): *L'enseignement / apprentissage de l'espagnol au Gabon. Éléments de recherche pour une adaptation socio-didactique*. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble III. Presses Universitaires Septentrion.

Holliday, A. (1994): *Appropriate methodology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Holliday, A. (2005): *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.

Instituto Cervantes (2019): *El español: una lengua viva. Informe de 2019*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf
Consultado el 20/02/2020.

Institut Pédagogique National (1995): *Lettre d'orientation*. Libreville: Ministère d'Éducation Nationale.

Jalón, M.D. (2009): "Cómo enfoco la enseñanza del español en un entorno multilingüe y multicultural con discentes namibio", en Barrientos Clavero, A. (coord.) (2009): *Actas del XIX Congreso de ASELE*, vol. II. Cáceres: Universidad de Extremadura, págs. 539-552.

Kadzue, O.K. (2014): "La enseñanza / aprendizaje del español en Camerún: el discurso ideológico y la problemática de los manuales didácticos", en Contreras Izquierdo, N.M. (ed.) (2014): *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI. XXIV Congreso Internacional de ASELE*. Logroño: ASELE, págs. 363-364. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_363.pdf. Consultado el 29/02/2020.

Kadzue, O.K. (2015). "El estudio de las creencias y la figura del profesor en el proceso de enseñanza / aprendizaje en el África subsahariana. Caso de Camerún", *Revista Electrónica del Lenguaje* 2: 1-20.

Koui, T. (2014): "La enseñanza del español en Costa de Marfil", en Serrano Avilés, J. (ed.) (2014): *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Catarata, Embajada de España en Kenia, AECID, Casa África e Instituto Cervantes, págs. 191-211. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo8.htm>. Consultado el 29/02/2020.

Kramersch, C. y Sullivan, P. (1996): "Appropriate pedagogy", *ELT Journal* 50 (3): 199-212.

Lamprey, V.A.O. (2005): *Composite Course in Spanish Grammar. Translation and Stylistics*. Accra: Unimax MacMillan.

Manga, A.M. (2011): "Acción educativa y desarrollo socio-económico en las aulas de lenguas en Camerún", *Syllabus Review* 2 (3): 326-346.

Manga, A.M. y García Parejo, I. (2007): "Las prácticas educativas en las aulas de ELE en Camerún: cómo acercar las necesidades comunicativas al contexto africano", en Nistal Rosique, G. y Pié Jahn, G. (eds.) (2007): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*. Madrid: SIAL / Casa de África, págs. 232-242.

Manso Luengo, A.J., Rodríguez Jorin, D., y Elá, P. (1987): *Buenos Días: Curso de Español para niños*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Medina Revilla, A. (dir.) (infografía): *Didáctica del español. Enseñanza secundaria*. Yaundé: Ministerio de Enseñanza Secundaria de Camerún y Agencia Española de Cooperación Internacional.

Medina Revilla, A. y Habissou, B. (dirs.) (infografía): *Nueva didáctica del español. Enseñanza secundaria*. Yaundé: Ministerio de Enseñanza Secundaria de Camerún y Agencia Española de Cooperación Internacional.

Messakimove, S. (2009): "Las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa acerca de su proceso de aprendizaje del español". *marcoELE* 9:1-17. Disponible en https://marcoele.com/descargas/9/messakimove_creencias.pdf. Consultado el 29/02/2020.

Nguema Endamne, G. (2011): *L'école pour échouer*. París: Éditions Publibook.

Niango, A.C. *et al.* (2018): *¡Ya estamos! 4^e*. Abiyán: Nouvelles Éditions Ivoiriennes / Centre d'Édition et de Diffusion Africaines.

Niango, A.C. *et al.* (2019): *¡Ya estamos! 3^e*. Abiyán: Nouvelles Éditions Ivoiriennes / Centre d'Édition et de Diffusion Africaines.

Okome-Beka, V.S. (2007): "Plaidoyer pour un nouvel enseignement de l'espagnol langue étrangère au Gabon". *Annales de l'Université Omar Bongo* 13: 129-156.

Okome-Beka, V.S. (2014): "La cultura hispanófono. Punto de encuentro entre América Latina y África". *Index. Comunicación. Revista científica de comunicación aplicada* 4 (2) *África con eñe*: 119-180. Disponible en

<http://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/indexcomunicacion/article/view/140>

Consultado el 29/02/2020.

Okome-Beka, V.S. (2015): *Los manuales de Español Lengua Extranjera (ELE) en Gabón: análisis y perspectivas para una etnoeducación*. Barcelona: Ediciones Mey.

Serrano Avilés, J. (2014): "La enseñanza del español en África Subsahariana: documentación y propuestas", en Serrano Avilés, J. (ed.) (2014): *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Catarata, Embajada de España en Kenia, AECID, Casa África e Instituto Cervantes, págs. 15-92. Disponible en

<https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo1.htm>

Consultado el 29/02/2020.

Soler Montes, C. (2007): "El español de Guinea Ecuatorial. Norma, uso y su integración en el currículo de Español / Lengua Extranjera", en Nistal Rosique, G. y Pié Jahn, G. (eds.) (2007): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*. Madrid: SIAL / Casa de África, págs. 450-455.

Soussouvi, L.F. (2009): "La adquisición del español como lengua extranjera por aprendientes francófonos de África: implicaciones teóricas y pedagógicas". *Didáctica. Lengua y Literatura* 21: 319-344.

Tomlinson, B. (2005): "English as a Foreign Language: Matching Procedures to the Context of Learning", en Hinkel, E., (ed.) (2005): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, págs. 137-153.

Tudor, I. (2001): *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tudor, I. (2003): "Learning to live with complexity: towards an ecological perspective on language teaching", *System* 31: 1-12.

Van Lier, L. (2004): *The Ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Norwell, Mass.: Kluwer Academic Publishers.

Varios autores (1998): *Horizontes. Espagnol 4ème*. Abiyán: EDICEF/NEI.

Varios autores (1999): *Horizontes. Espagnol 3ème*. Abiyán: EDICEF/NEI.

Varios autores (2000): *Horizontes. Espagnol 2de*. Abiyán: EDICEF/NEI.

Varios autores (2001): *Horizontes. Espagnol 1ère*. Abiyán: EDICEF/NEI.

Varios autores (2002): *Horizontes. Espagnol Terminale*. Abiyán: EDICEF/NEI.

FECHA DE ENVÍO: 14 DE MARZO DE 2020

FECHA DE ACEPTACIÓN: 2 DE ABRIL DE 2020