

La didáctica de ELE en el contexto escolar de Senegal: análisis de la construcción de la competencia comunicativa a través de las actividades de aula

Didactics of Spanish as a Foreign Language in the Senegalese Context: Communicative Competence Building Analysis through Classroom-based Activities

Pape Waly Ndiaye
Instituto Seydina Issa Rohou
Laye, Dakar (Senegal)



Pape Waly Ndiaye es profesor de español en el Instituto Seydina Issa Rohou Lahi de Dakar (Senegal), máster en Literatura Española por la Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar (2014) y máster en Español como Lengua Extranjera (ELE) por la Universidad de Oviedo (2018).

Resumen

Al concluir el ciclo secundario, los alumnos senegaleses de ELE tienen dificultades para comunicarse correctamente y hasta ahora no se ha diagnosticado con exactitud las causas profundas del problema. Así, con vistas a indicar las razones que ocasionaron tal fenómeno, este artículo se propone analizar la adecuación entre el discurso aportado y la consecución de la competencia comunicativa de los discentes. Dicho de otro modo, se busca saber si la enseñanza impartida en las aulas favorece la comunicación de los alumnos. Para ello, habrá que hacer un breve recorrido del diseño curricular, pasar revista a las diferentes actividades propuestas y analizar su pertinencia para la construcción de la aptitud a comunicar.

Abstract

In ending the secondary cycle, Senegalese students whose option is Spanish as a foreign language encounter serious difficulties in speaking correctly this language and the true causes of this phenomenon have not been, so far, briefly clarified yet. Thus, in order to point out the founding reasons of such a phenomenon, this paper aims at analyzing the adequacy between the carried out discourse and the achievement of the learners' communicative competence. In other words, it seeks to find out if the classroom-based teaching boosts learners' communication. In this case, it is deemed necessary to explore thoroughly the curriculum, explore the different proposed activities and analyze their relevance related to the construction of this skill to put across.

Palabras clave

Didáctica – ELE - Senegal – Competencia - Comunicativa- Actividades.

Keywords

Didactics - Spanish as Foreign Language – Senegal - Competence – Communicative-Activities.

Introducción

Desde hace más de cincuenta años, la enseñanza/aprendizaje del español en Senegal ha tenido siempre como finalidad permitir al aprendiente conocer la cultura meta y comunicarse tanto oralmente como por escrito. Ante este ambicioso objetivo, varios enfoques metodológicos y programas han sido implementados a lo largo de las décadas hasta llegar, en los albores del siglo XXI, a una revisión del currículo caracterizado sobre todo por una nueva programación y una nueva metodología (el enfoque comunicativo) en la que entran en juego todos los elementos del triángulo didáctico: el docente, el discente y la materia a enseñar.

Pese a estos ingentes cambios y orientaciones, los alumnos de ELE no llegan a comunicarse debidamente cuando concluyen el ciclo secundario. Frente a dicha situación, muchos actores del sistema educativo se preguntan por las causas profundas que generan este hecho. Aunque los protagonistas del espacio didáctico desempeñan papeles relevantes en el desarrollo de la comunicación en el aula de ELE, es obvio que las actividades son un interesante elemento de apreciación para diagnosticar el fundamento de la incapacidad comunicativa de los aprendientes tanto más que según Sánchez Pérez (2004: 677), constituyen la parte que recibió menos atención en las prácticas docentes pese a su carácter imprescindible. Así pues, el análisis de tal discurso se revela doblemente provechoso: por un lado, proporciona informaciones relevantes que permiten valorar la eficacia de los intercambios producidos en el espacio didáctico y cerciorarse, así, de las razones de tal incompetencia; por otro lado, permite proponer nuevas vías con el fin de fundamentar esa capacidad comunicativa.

Para ello, será conveniente presentar primero una aproximación teórica al concepto de competencia comunicativa, analizar luego el proceso de su construcción a partir de las actividades realizadas en clase antes de abrir perspectivas metodológicas para potenciar la comunicación en el aula de ELE.

El concepto de competencia comunicativa: aproximación teórica y metodológica

Desde que Noam Chomsky, una de las figuras señeras de la teoría sobre la competencia comunicativa, indicó que ser competente en una lengua corría parejo con dominar su componente gramatical (Cenoz Iragui, 2004: 451), el concepto no dejó de evolucionar.

Su concepción fue fuertemente rebatida por ser incompleta y por minusvalorar otros aspectos imprescindibles. Hymes (1995: 38) muestra las insuficiencias de la teoría chomskiana y considera la existencia de la competencia comunicativa bajo dos condicionantes: el conocimiento (*tácito*) y el uso (*capacidad*). La misma idea emerge en Canale y Swain (1980: 34 en Canale, 1995: 66), quienes plantean la problemática de la competencia comunicativa refiriéndose no solo al “conocimiento” o sea a lo que sabe el hablante sobre la lengua, sino también a la “habilidad” que se manifiesta cuando se usa este conocimiento en una verdadera situación de comunicación.

Otros estudiosos de la lengua definen la capacidad comunicativa como “(...) la serie de conocimientos – de las reglas lingüísticas, psicológicas, culturales y sociales – inconscientes y necesarios de un individuo para utilizar el idioma adecuadamente en cada situación” (Giovannini, et al., 1996: 29). Esta última definición coincide con la de Canale (1995: 66), quien concluye que la competencia comunicativa es una macrocompetencia compuesta por cuatro subcompetencias: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. En cambio, Bachman (1990, en Fernández y Sanz, 1998: 39, y De Santiago y Fernández González, 2017: 352) prefiere descomponer la noción en competencia organizativa (competencia gramatical, competencia textual (cohesión, y organización retórica) y competencia pragmática.

En opinión de Javier de Santiago y Jesús Fernández (2017: 355), el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) se basó en las propuestas de Canale y Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), y en los trabajos de otros teóricos para elaborar su concepción de la competencia comunicativa en tres bloques; incluyendo cada uno “conocimientos, destrezas y habilidades” (MCER, 2001: 13-14): las competencias lingüísticas: conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas; la competencia sociolingüística: condiciones socioculturales del uso de la lengua; la competencia pragmática: uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de interacciones comunicativas.

En base a estos fundamentos teóricos, se desprende que el desarrollo de la habilidad a comunicar en cualquier diseño curricular debe contemplar la presencia de dichas subcompetencias en las distintas destrezas desarrolladas que subyacen, a su vez, al diseño de las actividades de aula.

Las actividades en aula de ELE en Senegal: tipología, caracterización y valoración

De antemano, conviene indicar que el desarrollo de las actividades de aula es una recomendación del “diseño curricular”, término que se entiende en este artículo en su sentido amplio y tiene la misma connotación que “currículo”. Tanto Coll (1991: 31) como Gimeno Sacristán (2005: 224) no establecen ninguna distinción entre los dos conceptos. Se trata de un documento que indica los distintos componentes de un plan de estudios, de corto o largo plazo, desde los fines y objetivos hasta la evaluación. El *Diccionario de los términos clave de ELE* (Instituto Cervantes, 2006) puntualiza a este respecto que

El término currículo designa el marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje; su objetivo principal es facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo. Comprende la fijación de unos fines y objetivos, la selección de unos contenidos, la opción por una metodología y el establecimiento de unos criterios de evaluación.

El diseño curricular engloba, pues, un largo proceso que va desde las fuentes que incitaron a la enseñanza de la materia, en este caso la lengua española, hasta la evaluación de las actividades. García Santa-Cecilia (1995: 85) divide este recorrido en tres fases esenciales: el nivel de fundamentación, es decir las diferentes fuentes que explican la enseñanza de la lengua; el nivel de decisión, o sea los objetivos, los contenidos, la metodología, el tipo de evaluación; y el nivel de actuación que va de la

planificación a los diferentes intercambios en el aula. En este último nivel se sitúa el tema que tratamos en nuestro artículo.

En el nivel de decisión, el dispositivo curricular de Senegal recomienda el desarrollo de actividades comunicativas a través del comentario de imágenes, el estudio de temas literarios, históricos y geográficos, la explicación de textos (*Programme d'espagnol*, 2006: 2). Sin embargo, el actual currículo se singulariza por su carácter cerrado, por lo que obliga al docente a ceñirse al programa vigente y le deja pocas iniciativas para explorar todas las vías de realización de los objetivos comunicativos de los discentes. A eso se añaden una profusión de contenidos gramaticales y una restricción horaria que obstaculizan sobradamente el desarrollo de las actividades.

Se usa el concepto de actividad aquí para referirse al conjunto de los intercambios que ocurren en el aula y que son destinados al desarrollo de destrezas comunicativas. De acuerdo con las disposiciones del referente programático, se pueden realizar varios tipos de actividades que recogemos en las siguientes tablas procedentes del análisis de diez diarios de aula¹ de profesores de español. En cada una indicamos la naturaleza de la actividad, la frecuencia de su aplicación, así como su función lingüística.

| ACTIVIDADES | ORIENTACIÓN | VALOR NUMÉRICO | FRECUENCIA EN % |
|--------------------------------------|------------------------|----------------|-----------------|
| Explicación de texto | Conocimiento/Habilidad | 31 | 8.70 |
| Lectura | Conocimiento/habilidad | 31 | 8.70 |
| Gramática | Conocimiento | 100 | 28.08 |
| Producción escrita | Habilidad | 6 | 1.68 |
| Dramatización texto | Habilidad | 5 | 1.40 |
| Fonética | Conocimiento/habilidad | 8 | 2.24 |
| Expresión oral | Habilidad | 47 | 13.20 |
| Memorización de poemas/canción | Conocimiento/habilidad | 10 | 2.80 |
| Interacción oral | Habilidad | 1 | 0.28 |
| Geografía de España | Conocimiento | 3 | 0.84 |
| Evaluación ² oral/escrita | Grado de dominio | 73 | 20.50 |
| Correcciones | Retroalimentación | 41 | 11.51 |
| T: 356 | | | |

Tabla 1: actividades desarrolladas en clase de “4^e” (primer año de español) (Elaboración propia)

¹ Conviene señalar que el diario de aula es un registro en el que el profesor reseña cotidianamente, al final de la clase, todas las actividades de enseñanza/aprendizaje. Así que, en Senegal, este diario es una herramienta útil tanto para la administración escolar como para los inspectores en el control del trabajo docente. Por eso, hemos creído conveniente recurrir a él en el marco de este artículo porque proporciona una visión de conjunto de los diferentes tipos de actividades. Es igualmente importante resaltar que la E/A del ELE en Senegal se desarrolla en un contexto particular que dificulta muy a menudo la labor del enseñante: aulas platóricas (más de 50 alumnos), centros docentes no conectados a internet y sin material audiovisual, o bien profesores noveles a veces sin formación inicial.

² Utilizamos la noción de “evaluación” en su sentido general. Designa aquí “la acción educativa que implica siempre recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión” (*Diccionario de los términos clave de ELE*). Involucra, así, tanto las evaluaciones periódicas con las cuales el docente atribuye una nota como los diferentes ejercicios propuestos al alumno para medir su grado de dominio de un conocimiento.

| ACTIVIDADES | ORIENTACIÓN | VALOR NUMÉRICO | FRECUENCIA EN % |
|-------------------------|------------------------|----------------|-----------------|
| Explicación de texto | Conocimiento/Habilidad | 30 | 6.69 |
| Lectura | Conocimiento/habilidad | 30 | 6.69 |
| Gramática | Conocimiento | 135 | 30.13 |
| Producción escrita | Habilidad | 32 | 7.14 |
| Dramatización texto | | 22 | 4.91 |
| Fonética | Conocimiento/habilidad | 1 | 0.22 |
| Expresión oral | Habilidad | 2 | 0.44 |
| Interacción oral | Habilidad | 2 | 0.44 |
| Comentario de foto | Conocimiento/habilidad | 4 | 0.89 |
| Evaluación oral/escrita | Grado de dominio | 102 | 22.76 |
| Correcciones | Retroalimentación | 85 | 18.97 |
| Comprensión auditiva | Habilidad | 2 | 0.44 |
| Juegos | Habilidad | 1 | 0.22 |
| T:448 | | | |

Tabla 2: actividades desarrolladas en clase de “3^o” (segundo año de español) (Elaboración propia)

| ACTIVIDADES | ORIENTACIÓN | VALOR NUMÉRICO | FRECUENCIA EN % |
|--|------------------------|----------------|-----------------|
| Explicación de texto | Conocimiento/Habilidad | 17 | 6.22 |
| Lectura | Conocimiento/habilidad | 17 | 6.22 |
| Gramática | Conocimiento | 107 | 39.19 |
| Producción escrita | Habilidad | 13 | 4.76 |
| Mediación escrita | Conocimiento/habilidad | 1 | 0.36 |
| Interacción oral | Habilidad | 2 | 0.73 |
| Estudio de un tema de civilización (ELE) | Conocimiento | 5 | 1.83 |
| Evaluación | Grado de dominio | 54 | 19.78 |
| Correcciones | Retroalimentación | 57 | 20.87 |
| T:273 | | | |

Tabla 3: actividades implementadas en clase de “2^{da}” (tercer año de español) (Elaboración propia)

| ACTIVIDADES | ORIENTACIÓN | VALOR NUMÉRICO | FRECUENCIA EN % |
|--|------------------------|----------------|-----------------|
| Explicación de texto | Conocimiento/Habilidad | 16 | 5.44 |
| Lectura | Conocimiento/habilidad | 16 | 5.70 |
| Gramática | Conocimiento | 120 | 40.81 |
| Producción escrita | Habilidad | 10 | 3.40 |
| Comprensión auditiva | Habilidad | 1 | 0.34 |
| Interacción oral | Habilidad | 4 | 1.36 |
| Estudio de un tema de civilización (ELE) | Conocimiento | 6 | 2.04 |
| Evaluación | Grado de dominio | 61 | 20.74 |
| Correcciones | Retroalimentación | 60 | 20.40 |
| T:294 | | | |

Tabla 4: actividades desarrolladas en clase “1^{era}” (cuarto año de español) (Elaboración propia)

| ACTIVIDADES | ORIENTACIÓN | VALOR NUMÉRICO | FRECUENCIA EN % |
|--|------------------------|----------------|-----------------|
| Explicación de texto | Conocimiento/Habilidad | 31 | 6.11 |
| Lectura | Conocimiento/habilidad | 31 | 6.11 |
| Gramática | Conocimiento | 159 | 31.36 |
| Producción escrita | Habilidad | 36 | 7.10 |
| Expresión oral | Habilidad | 4 | 0.78 |
| Interacción oral | Habilidad | 1 | 0.19 |
| Estudio de un tema de civilización (ELE) | Conocimiento | 17 | 3.35 |
| Evaluación | Grado de dominio | 109 | 21.49 |
| Correcciones | Retroalimentación | 107 | 21.10 |
| Traducción | Conocimiento/habilidad | 2 | 0.39 |
| Comprensión auditiva | Habilidad | 5 | 0.98 |
| Comprensión de lectura | Habilidad | 4 | 0.78 |
| Vocabulario | Habilidad | 1 | 0.19 |

T: 507

Tabla 5: actividades desarrolladas en clase de Terminal³ (quinto año de español) (Elaboración propia)

Un primer análisis deja constancia de que dominan las actividades de práctica controlada en las que se quiere conseguir la perfección lingüística, y que se menosprecian las actividades de práctica libre que buscan la fluidez comunicativa. A modo de ejemplo, en todas las tablas, hay una preponderancia de las actividades orientadas al conocimiento como la gramática (el 28.08% en clase de “Quatrième”; el 30.13% en “Troisième”; el 39.19% en “Seconde”; el 40.81% en “Première” y el 31.36% en “Terminal”) que no permiten llegar a una comunicación efectiva de los alumnos. Es más, la expresión oral, la interacción oral y la producción escrita, destinadas a construir la competencia comunicativa, ocupan porcentajes marginales (respectivamente el 13.20%, el 0.28% y el 1.68% de las actividades en “Quatrième”; el 0.44%, el 0.44% y el 7.14% de las actividades en “Troisième”; el 00%, el 0.73% y el 4.76% en “Seconde”; el 00%, el 1.36% y el 3.40% de las actividades en clase de “Première”, el 0.78%, el 0.29% y el 7.10% del trabajo en clase de “Terminal”) al tiempo que las destrezas comprensión oral, traducción y comprensión escrita son casi inexistentes. Además del bajo porcentaje de la producción escrita, cabe indicar que su enseñanza/aprendizaje se revela hoy día ineficaz en el aula de ELE en Senegal y desde este punto de vista, necesita una urgente renovación (Diop, 2014: 285; 2016: 77 y ss). Se nota, igualmente, que a medida que el alumno avanza en los estudios hispánicos, desaparecen paulatinamente algunos tipos de actividades mientras que el componente gramatical sigue intacto. Es el caso muy revelador de la fonética, que solo se enseña en los primeros años en los que cobra poco protagonismo (el 2.12% en “Quatrième” y el 0.43% en “Troisième”). Ahora bien la fonética es un pilar fundamental del proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, porque su enseñanza constituye el momento ideal para incentivar al alumno, a fin de que se separe de la base articuladora de su lengua materna para adoptar la de la lengua meta.

A continuación, es importante recalcar que muchos contenidos morfosintácticos disgustan y desmotivan sobre todo al alumno⁴; no los domina y se encuentra con

³ En Senegal, los estudios secundarios concluyen con el bachillerato; por eso la clase de “Terminal” se denomina también “clase de bachillerato”.

dificultades a la hora de usar la lengua o realizar actividades propiamente comunicativas. Juzgando las actividades orientadas al conocimiento que hacen hincapié en los ejercicios controlados y la explicación de reglas, Canale (1995: 72) subraya que “(...) no parecen ser suficientes para preparar a los aprendientes para usar bien la lengua en situaciones auténticas de comunicación en la segunda lengua, y en consecuencia no ayudan a los aprendientes en el dominio de las habilidades necesarias para usar sus conocimientos.” En este contexto, el profesor deja poco protagonismo al alumno; el tiempo de uso de palabra de este es muy reducido en comparación con el tiempo del docente, lo cual deja claro que existe una inadecuación entre la intención comunicativa del nivel de fundamentación curricular y la realidad de las prácticas docentes. Partiendo de esas premisas, se puede afirmar que pese al enfoque comunicativo, el dominio de las formas gramaticales vertebró el dispositivo programático que sigue manteniendo rasgos propios de la metodología tradicional.

En consecuencia, más allá del análisis de las tablas que desvela unos indicios explicativos de la incompetencia comunicativa de los alumnos de ELE en Senegal, se puede afirmar que el problema reside esencialmente en dos aspectos clave:

1. la característica del diseño curricular que estipula que el aprendiente debe dominar el componente lingüístico en solo cinco años de estudios,
2. la concepción del enseñante de lo que es la enseñanza comunicativa.

A este respecto, Sánchez Pérez (2004: 672-673) cree con sobrada razón que el objetivo del docente

no es enseñar algo sobre la lengua, sino la lengua en cuanto tal. Pero no debe perderse de vista que el profesor tenderá a enseñar una lengua según el concepto que tenga de ella. Si su visión del sistema lingüístico está centrada en el logro de la corrección gramatical, tal cual se describe en la tradición prescriptivista, no cabe duda de que ello influirá de manera decisiva sobre lo que enseñará a sus alumnos. Si, por el contrario, su visión o percepción del sistema lingüístico pone énfasis en la capacidad comunicativa de aquél, el componente formal y gramatical pasará a un segundo plano, recibiendo la importancia que merece como mediador en el proceso comunicativo, sin que en ningún momento constituya por sí mismo el objetivo terminal de la docencia.

Con respecto a la gramática, el programa de 2006 parece muy ambicioso. Si se pretende dominar la materia en cinco años de estudio de la lengua y con tan solo tres o cuatro horas semanales, está claro que los contenidos morfosintácticos ocuparán la mayoría de las actividades. Según dicho programa, el horario oficial es de 4 h en “Quatrième”, 3 h en las otras clases, 5 h para los principiantes de “Seconde”. Así, el cómputo de las horas de español en cada nivel, entre el inicio de las clases a mediados de octubre y su final a mediados de junio, daría aproximadamente la siguiente

⁴ Esos contenidos son la conjugación de los diferentes tiempos verbales con los numerosos verbos que memorizar, las diferentes irregularidades, los equivalentes gramaticales que se trabajan demasiado (por ejemplo: la obligación personal, la obligación impersonal, la costumbre, la simultaneidad, la idea de repetición,...), los usos del subjuntivo, el paso del estilo directo al indirecto, la concordancia de los tiempos, etc. También los repases al inicio de las clases son esencialmente lingüísticos (gramática y conjugación). En efecto, una de las razones que explica tal disgusto es la configuración del diseño curricular que aboga por el desarrollo del enfoque comunicativo y que en cambio hace hincapié en un “dominio perfecto de los contenidos gramaticales y léxicos” (*Programme d’espagnol*, 2006: 2). Lo cual incita muy a menudo al profesor a focalizarse más en esos últimos y a descartar las actividades verdaderamente comunicativas. Esta situación provoca naturalmente disgusto y desmotivación en los discentes y les lleva a decir frecuentemente que “hay mucha conjugación y gramática en español”.

repartición: 110 horas en “Quatrième”, 75 en “Troisième”, 75 en “Seconde”, 140 en “Seconde” principiantes, 75 en “Première” y 75 en “Terminal”.

Desde esta perspectiva, el alumno con opción español que termina los estudios secundarios en Senegal, debe haber cursado un total de 410 horas en lengua española si empezó la asignatura desde el colegio o 290 horas si es principiante de “Seconde”. Si los horarios de “Quatrième” y “Seconde” principiante resultan bastante adecuados, el resto es muy insuficiente para pretender un dominio eficaz de la lengua. Prueba de ello es que los estudiantes de ELE que siguen los niveles comunes de referencia del MCER tienen un horario que gira en torno a 120 o 180 h en cada nivel y si siguen normalmente las clases, totalizan 480 o 720 h al concluir el nivel B2 que correspondería a la clase de “Terminal” del sistema educativo senegalés.

Al igual que el contenido lingüístico, la evaluación y las correcciones ocupan sitios privilegiados, porcentajes que rozan los de la gramática debido principalmente a la configuración curricular. Tal situación debe mantenerse en la medida en que son actividades integrantes de la labor docente y su importancia es incuestionable; pero han de incluir siempre la competencia comunicativa en todas sus facetas.

Los docentes frente a la construcción de la competencia comunicativa

Este estudio de doce ítems⁵ se ha administrado al azar a catorce profesores de la enseñanza de ELE en Senegal y se ha realizado enteramente por *Google Drive*. Unos docentes son del sistema público (11) y otros de la enseñanza privada católica⁶ (3) pero todos comparten el mismo programa elaborado en 2006 y recibieron una formación inicial en la Facultad de las Ciencias y Tecnologías de la Educación y la Formación⁷ (FACTEF). La investigación busca confirmar o rebatir lo dicho hasta ahora sobre la relación entre las actividades de clase y el desarrollo de la competencia comunicativa, e intenta desvelar un factor de alto valor: la concepción de los docentes sobre su propia labor.

Es una investigación de corte cualitativo, descriptivo y correlacional que contempla analizar la relación existente entre diferentes variables independientes como la etapa fonética⁸, las destrezas receptivas y productivas, las microcompetencias comunicativas, el nivel de los alumnos, la planificación de las clases, actividades para mejorar la comunicación, los contenidos culturales, las TIC, y la variable dependiente competencia comunicativa.

⁵ La elección de los ítems se explica por el deseo de explicitar el desarrollo de la competencia comunicativa en el sistema educativo que analizamos y por la relación de interdependencia existente entre esa competencia comunicativa y los otros ítems. Refiriéndonos al MCER y al trabajo de varios estudiosos de la didáctica del ELE, algunos de nuestros ítems (destrezas receptivas y productivas, microcompetencias comunicativas, cultura) forman parte de esa competencia; siendo las TIC una herramienta de apoyo que posibilita su realización. Además, hemos juzgado necesario agregar otros ítems que, desde nuestro punto de vista, concurren a alcanzar tal capacidad a comunicar y permiten cerciorarse de la concepción de los docentes con respecto a la habilidad comunicativa de sus estudiantes: el tipo de planificación de clase (en unidades didácticas o no), las actividades desarrolladas en el aula, el nivel de los alumnos, etc.

⁶ En cada centro docente, las aulas superan muy a menudo los 50 alumnos y estos tienen entre 13 y 18 años aproximadamente porque la encuesta tiene en cuenta todas las clases que estudian español, entre el tercer año de colegio (clase de “4^{eme}”) y el tercer año de instituto (Clase de “Terminal”).

⁷ La FACTEF, ex Escuela Normal Superior, es la facultad donde son formados los profesores de la enseñanza media y secundaria de Senegal.

⁸ La etapa fonética es el primer contacto del alumno con la lengua y debe durar tres meses según el dispositivo metodológico. Las primeras semanas son esencialmente orales y el docente introduce paulatinamente la lectura y luego la escritura.

Análisis e interpretación de los resultados

Los encuestados rellenaron correctamente el formulario, aunque algunas respuestas muestran que ciertos profesores no entendieron muy bien ciertas preguntas.

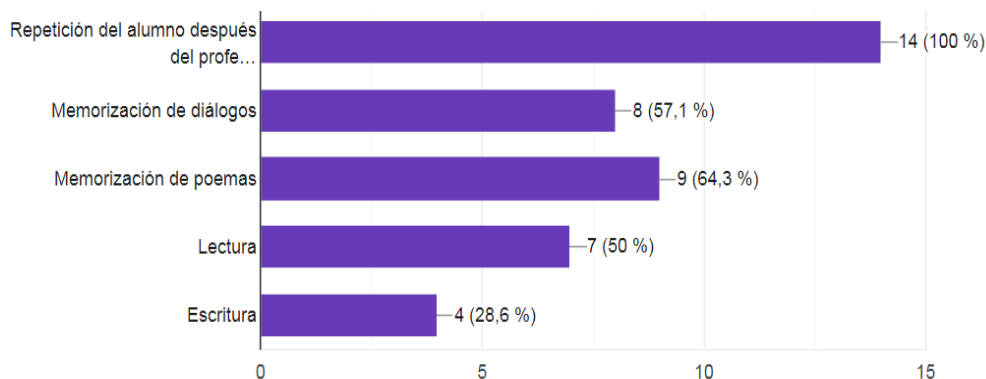


Gráfico 1: etapa fonética

Con respecto a la primera variable “etapa fonética”, los resultados revelan un profesorado preocupado por los aspectos fonéticos, en los cuales él mismo es el modelo ideal que los alumnos deben imitar (el 100% de los docentes de la muestra). Se privilegian igualmente la memorización de poemas y de diálogos (respectivamente el 64.3% y el 57.1% de los encuestados) mientras que el 50% priorizan la lectura y solo el 28.6% se preocupan por la escritura. Tales porcentajes tienen mucho que ver con el dispositivo metodológico que quiere que este primer contacto con la lengua sea esencialmente oral. Sin embargo, sería más conveniente implementar la etapa fonética con la voz de nativos a través de vídeos y audios para que reciba el alumno mucho más *input* y para desarrollar las destrezas audiovisuales y auditivas. En cualquier caso, la ausencia de las nuevas tecnologías en este contacto inicial con el español se confirma con los resultados obtenidos en el ítem TIC. También, con los porcentajes en lectura y escritura, se da la impresión de que los aspectos segmentales predominan en esa fase del aprendizaje de la lengua en detrimento de los suprasegmentales. Y eso repercute negativamente en el comportamiento del alumno a la hora de producir frases.

Con relación a las destrezas, los resultados indican que los docentes trabajan las destrezas receptivas y expresivas, excepto la mediación suprimida del diseño curricular:

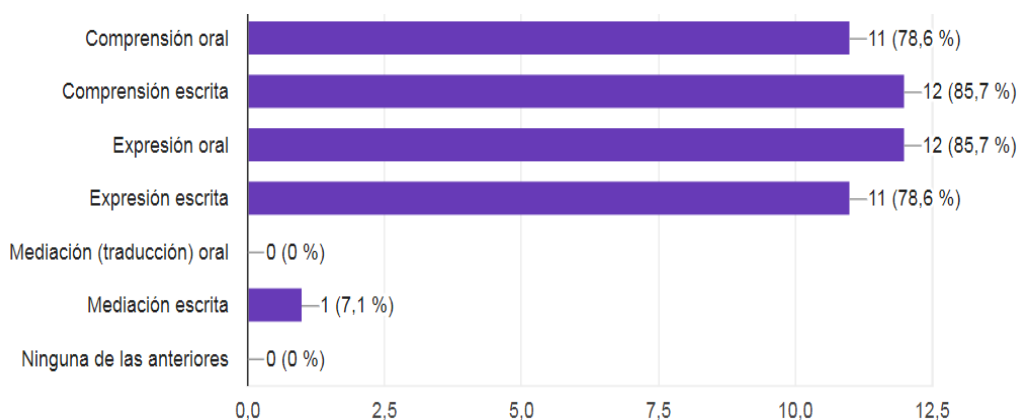


Gráfico 2: desarrollo de las destrezas

Sin embargo, dichos resultados contrastan mucho con los del trabajo de campo que realizamos sobre los registros diarios. En aquel trabajo, todas estas destrezas ocupan porcentajes realmente marginales. Tales diferencias son debidas tal vez a la concepción

de los encuestados sobre esas destrezas. Lo cual aparece claramente en la pregunta 4 del cuestionario, donde se les pregunta a los docentes cómo trabajan esas destrezas. De toda la muestra, solo uno dice trabajar la comprensión oral a través de grabaciones, dos implementan la expresión oral por debates e interacciones. El desarrollo de las otras habilidades, para todos los profesores de la muestra, se limita a los ejercicios derivados del estudio de texto (reconstitución, dramatización, contextualización, etc.) que no bastan para fomentar la comunicación en el aula.

Por lo que se refiere a las subcompetencias que forman la competencia comunicativa, existe una notable desproporción en cuanto a su desarrollo, según indica el siguiente gráfico:

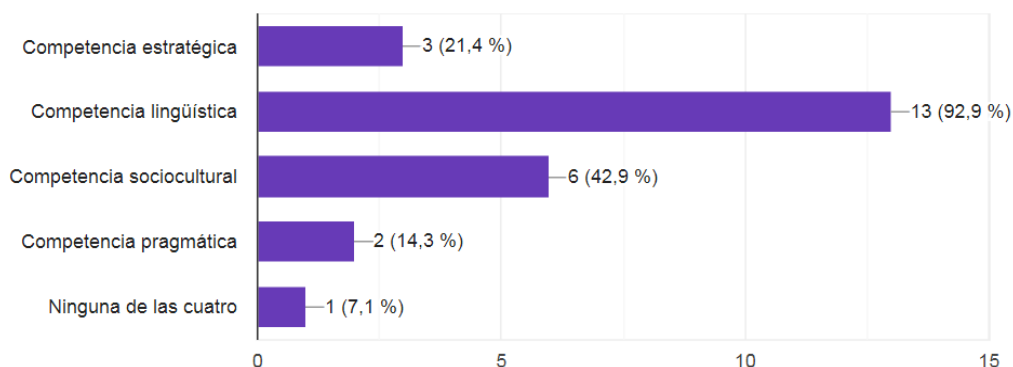


Gráfico 3: las subcompetencias comunicativas

Con un porcentaje del 92.9% de los encuestados, la competencia lingüística es la que más se desarrolla, siendo las otras subcompetencias el pariente pobre de la didáctica de ELE en el contexto escolar senegalés. El porcentaje viene a confirmar el predominio del componente lingüístico, tal como dijimos anteriormente. Es obvio que cualquier currículo que no tenga en cuenta todos esos pilares de la comunicación, no está orientado hacia los enfoques comunicativos y está desarrollando una enseñanza de corte tradicional en la que, según Sánchez (2009: 33) “(...) los aspectos formales de la lengua han constituido siempre el centro de gravedad de la acción docente.”

Por otra parte, el resultado deja transparentar sobradamente que los docentes que contestaron a las preguntas no entendieron el significado de algunos conceptos, lo cual se nota claramente en la pregunta 4 cuyas respuestas indican cómo se trabajan las subcompetencias. Allí, ningún docente evidencia un procedimiento claro en cuanto al desarrollo de las otras microcompetencias, aunque la construcción de la competencia sociocultural parece efectiva si nos referimos al gráfico de la pregunta 10:

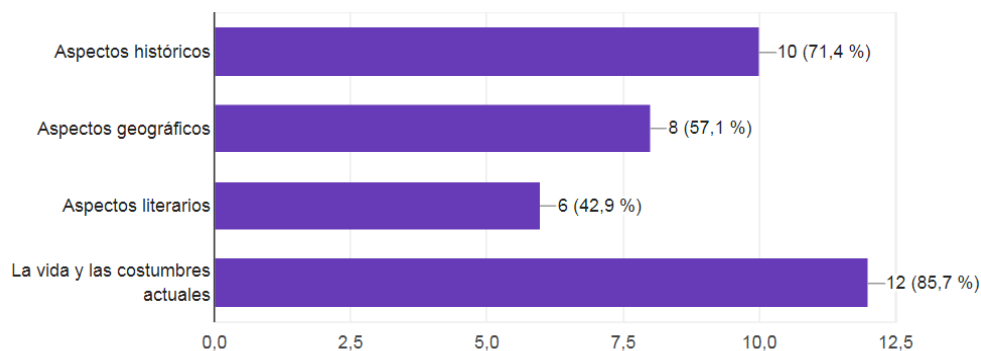


Gráfico 4: el desarrollo de la cultura

En efecto, los docentes trabajan los aspectos culturales más sobresalientes de los países hispanohablantes o sea la cultura con C mayúscula (los elementos de civilización o cultura académica), sin despreocuparse de las vivencias y costumbres de los ciudadanos de tales países (el 85.7% de los investigados), lo que se suele llamar cultura a secas. En opinión de Iglesias Casal (2010: 176), es esa cultura la que merece más atención, o sea el «concepto de cultura en su significado antropológico (...), la cultura como un sistema conceptual, es decir, un sistema de conocimientos y creencias compartidas con el que las personas organizan sus percepciones y experiencias, toman decisiones y actúan». Si este porcentaje se confirmara en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la lengua, debería potenciar notablemente la adquisición de la competencia sociocultural, y por ende de la competencia comunicativa. Pero un análisis contrastivo de los dos gráficos deja constancia de grandes discrepancias entre el tratamiento de los aspectos relacionados con las vivencias, las costumbres de los países hispánicos (el 85.7% de la muestra) y el desarrollo de la competencia sociocultural o de la pragmática (respectivamente el 42.9% y el 14.3%). Los dos factores van de la mano; por lo que la diferencia no demuestra más que los aspectos estudiados no están al servicio de la competencia comunicativa.

Respecto a las actividades desarrolladas en el aula, los profesores de la muestra tenían que precisar en el ítem 9 las que implementan para activar la comunicación de sus alumnos, pero sus respuestas son más que sorprendentes porque distan mucho de los resultados procedentes del análisis de los diarios de aula. Aparecen en las respuestas actividades tales como escenificación de textos dialogados, debates o exposiciones sobre temas de interés, actividades lúdicas o sobre el vocabulario, campeonato de vocabulario, actividades de expresión oral o escrita, comprensión auditiva y comprensión de lectura. De cualquier forma, tales actividades deberían potenciar la comunicación de los alumnos.

Refiriéndose al bajo nivel de los alumnos en español, los docentes encuestados creen que varios factores concurren a explicarlo. El siguiente gráfico refleja algunos de ellos:

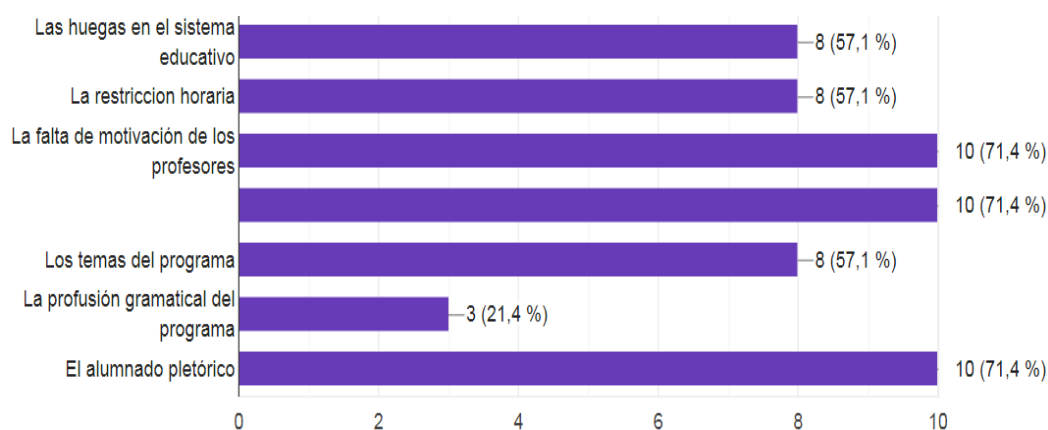


Gráfico 5: explicación del bajo nivel de los alumnos

Todas las causas tienen un porcentaje relevante excepto los elementos lingüísticos del programa (solo el 21.4 % de la muestra). Esta cifra cristaliza una concepción ya asentada en los enseñantes sobre la gramática. Así, si la mayoría de los factores son defectos del sistema que se pueden subsanar como las huelgas achacadas en el fracaso escolar y explica en parte la desmotivación de los aprendientes (Guèye, 2012: 55); en cambio uno de tales factores está intrínsecamente relacionado con los protagonistas del aula y ocupa un porcentaje elevado en esta investigación (71.4 %): la

motivación. Es un factor ineludible en la enseñanza y propicia ampliamente los intercambios en el aula. En este sentido, nos adherimos plenamente a la posición de Gardner (2000: 89, en Martínez Sánchez, 2004: 179) cuando afirma que

se ha hecho evidente que cualquier descripción de la naturaleza humana que ignore la motivación y la emoción tiene utilidad limitada para facilitar el aprendizaje y la pedagogía [...] si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones y a la inversa: lo más seguro es que las experiencias desprovistas de un impacto emocional tendrán poco atractivo y se olvidarán pronto, sin dejar ni una simple representación mental.

En opinión de los encuestados, otros temas cruciales como la falta de formación pedagógica de algunos docentes, la carencia de material didáctico, la ausencia de las TIC, el carácter profuso del programa lectivo que incrementa la carga de aprendizaje de los alumnos y su subsecuente coste cognitivo, obstaculizan sobradamente la construcción de la competencia comunicativa.

Perspectivas en la enseñanza de la comunicación en aula de ELE en Senegal

Las actividades del aula tienen un considerable impacto en el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante. Si la clase se considera como una sociedad en miniatura, debe servir de laboratorio para experimentar papeles; allí es donde se juegan los roles que el alumno desarrollará en la sociedad. En un contexto de no inmersión, tales actividades constituyen casi la única ocasión que tiene el aprendiente para manejar la lengua y desarrollar las destrezas de escuchar, leer, hablar, escribir.

Algunas actividades para potenciar la comunicación en el aula

El discurso aportado impacta positiva o negativamente en el discurso generado por los alumnos. Es tanto más verdadero cuanto que en un contexto de no inmersión, los alumnos tienen pocas ocasiones de practicar la lengua fuera del aula. Tal situación requiere variar necesariamente las actividades para integrar en clase todas las destrezas receptivas y productivas. El desarrollo de la comprensión lectora le permitirá al profesor ver los tipos de textos, insistir en las diferentes lecturas⁹, y proponer actividades como responder a preguntas, clasificar informaciones de un texto, extraer pros y contras, relacionar resúmenes de párrafos o títulos con textos a los que corresponden, relacionar textos con dibujos o fotos, etc. (Alonso, 2017: 115 y ss). Más allá de dichas actividades, la comprensión de lectura debe desembocar en la expresión/interacción oral y la expresión escrita. Alonso (2017: 121 y ss) y Giovannini, et al., 1996: 45-46) proponen varias actividades tales como elegir un texto entre varios y argumentar el porqué de la elección, reconstruir un texto, fomentar un debate a partir de un texto leído, resumirlo, cambiar su formato, contestar las preguntas, etc.

⁹ Alonso (2017: 110 y ss) cita diferentes tipos de lecturas: la lectura de contacto, para entender el tipo de texto y lo que trata; la lectura de comprensión que abarca: la lectura global, destinada a entender la idea general de un texto, la lectura selectiva que se interesa por alguna información específica, y la lectura intensiva que se interesa por todos los detalles; la lectura extensiva como en el caso de una novela; la lectura de asimilación en la que el lector intenta entender el texto e ir más allá de él; la lectura de reflexión que ocurre después de la comprensión y que permite al profesor reflexionar sobre las técnicas y las estrategias de sus alumnos; la lectura analítica o interpretativa en la que el alumno analiza e interpreta lo que dice el texto.

Por lo que se refiere a la comprensión auditiva y audiovisual, el profesor puede desarrollar varias actividades tendentes a llevar al alumno a escuchar la voz de nativos y descodificar su mensaje. Para ello, se utilizarán las redes sociales y vídeos de internet. Con miras a realizar todas esas destrezas, se ha de incidir más en la programación con el fin de desarrollar tareas posibilitadoras y comunicativas. En las primeras, el alumno aprende, recicla, amplía contenidos lingüísticos u otros que le permitirán llevar a cabo el segundo tipo de tareas (Estaire, 2007: 5).

En este mismo orden de cosas, la mediación o traducción en sus dos vertientes (oral y escrita) es un medio para potenciar la competencia comunicativa porque promueve una reflexión metalingüística, favorece un análisis contrastivo de la lengua y amplía la conciencia lingüística del alumno (Diop, 2012: 129). Pero la supresión de la mediación escrita del diseño curricular de ELE en Senegal, desde hace más de diez años, además de frenar el uso del idioma y la posibilidad de comparar la primera lengua extranjera de los alumnos (el francés) y el español, constituye una verdadera ruptura entre el ciclo secundario y los programas universitarios. En efecto, ya desde el primer año de facultad, los alumnos con opción *literatura hispánica* empiezan la traducción del francés al español y viceversa. Una reintegración de esta destreza en el currículo de ELE, acompañada de su vertiente oral puede no solo corregir ese desequilibrio, sino también mejorar la comprensión y el uso de la lengua extranjera por los discentes.

Tal y como vienen organizadas las actividades, marcadas por una profusión del elemento gramatical y una despreocupación por la comunicación real del aprendiente, algunos de los retos esenciales en la didáctica de ELE en Senegal estriban en la revisión de la programación, la planificación en unidades didácticas y, sobre todo, la implementación del enfoque por tareas, la perspectiva metodológica que proponemos en ese dispositivo curricular. Abogando por el desarrollo de dicho enfoque, el MCER (2001: 9) considera que está centrado

en la acción, en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

En este sentido, el enfoque por tareas promueve el uso de la lengua meta en varias situaciones, favorece el trabajo de todas las destrezas y es bastante motivador, dada la naturaleza de la información que proporciona y la consideración del educando como el centro gravitacional de la docencia.

El primero de los retos anteriormente evocados da paso a una mejor organización de los contenidos y a la promoción de actividades destinadas más bien a la comunicación, así definidas por el *Diccionario de los Términos Clave de ELE* (Instituto Cervantes, 2006):

Una actividad comunicativa es una actividad de aprendizaje concebida para que los alumnos aprendan a comunicarse usando la lengua, teniendo en cuenta sus verdaderas necesidades e intereses. Una actividad comunicativa tiene un claro objetivo pragmático: usar la lengua para conseguir algo, por ejemplo, consultar unos horarios de trenes para decidir qué combinación conviene al viajero; por tanto, está más orientada hacia el significado que hacia la forma, más hacia la fluidez que hacia la corrección. Se entiende que la práctica oral y escrita auténticamente comunicativa es la vía óptima para el desarrollo del uso de la lengua.

Los otros retos contemplan la centralidad del alumno en el espacio didáctico y su subsiguiente implicación activa en el desarrollo y uso efectivo de la lengua. En relación con todo eso, urge, en la planificación de las clases, la implementación de actividades comunicativas centradas en el desarrollo del vocabulario y basadas exclusivamente en el

enfoque por tareas. En este mismo orden de cosas, asignaturas llamadas “Expresión oral” y “Expresión escrita” podrían servir de punto de partida para llegar a una comunicación en el aula. Se podrían llevar a clase, por ejemplo, diferentes emisiones radiofónicas o televisivas, informaciones meteorológicas, la preparación de una receta culinaria, la planificación de un viaje, la correspondencia, en definitiva, un listado de temas de la vida cotidiana que permitan a los alumnos usar exclusivamente el español en grupos o en pares para intercambiar, solucionar problemas, tomar decisiones, en fin, para comunicarse.

En esas mismas asignaturas, puede resultar relevante el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), un importante revulsivo en los enfoques actuales de enseñanza de lenguas extranjeras. Además de proporcionar al alumno suficiente *input* comprensible, promueven el desarrollo de la competencia estratégica sobre todo, en lo relativo a la comunicación verbal y no verbal. Así, el aprendiente vería en vídeos, que se prestan más a esta actividad, las diferentes estrategias comunicativas usadas por los hablantes nativos. El interés de las TIC en el aula está en pleno auge con la utilización de varias aplicaciones, *podcast*, *wikis*, etc., y sobre todo con el blog de clase, una verdadera herramienta para desarrollar no solo las diferentes destrezas, sino también la competencia digital del alumno.

Es conveniente recordar que las actividades de potenciación de la pronunciación son igualmente fundamentales en el aprendizaje de ELE. Le permiten al alumno familiarizarse con la concatenación silábica facilitan la comprensión y la producción de textos orales. Al respecto, Alonso (2017: 22) propone varias actividades de pronunciación entre otras tararear frases, seguir un ritmo con las palmas, leer textos de manera expresiva, transcribir textos orales cortos, diseñar actividades de discriminación auditiva, etc. Pero para afrontar tales retos, solventar las dudas que irán planteándose a los alumnos y sobre todo ayudarles a reemplazar los hábitos articulatorios de la lengua materna por los de la lengua extranjera (Straka, 1989: 76, en Quilis, 1999: 76; Lu 2014: 14-15), el profesor senegalés de ELE tiene que estar preparado desde la formación inicial con sólidos conocimientos tanto en fonética como en fonología.

No obstante, tales orientaciones solo tendrán sentido si se realiza de antemano un cambio paradigmático en el diseño curricular y particularmente en la prueba de evaluación que es el referente por antonomasia del enseñante en cualquier currículo. Ha de tener en cuenta las diferentes destrezas para que el profesor las integre en su repertorio de conductas docentes. Eso quiere decir que ninguna habilidad se debe infravalorar, cualesquiera que sean los elementos de la prueba de evaluación y para ello, “(...) deberá buscarse siempre un equilibrio entre distintas destrezas, con el objetivo de poder llegar a una valoración lo más amplia y matizada posible de las capacidades del alumno” (García Santa Cecilia, 1995: 173). En este mismo sentido, respecto de la prueba escrita del bachillerato, Diop (2016: 17) llega a la conclusión de que tiene más en cuenta las competencias lingüísticas en detrimento de la competencia comunicativa, y creemos que la didáctica de ELE en Senegal ganaría en calidad si se potenciaran las diferentes habilidades comunicativas en las evaluaciones.

Otro medio para impulsar la comunicación en aula de ELE en Senegal: el desarrollo de la competencia léxica

Al indicar que “Sin gramática, puedes decir poco, pero sin vocabulario no puedes decir nada”, David Wilkins (1972, en Alonso 2017: 32) plantea dos cuestiones fundamentales: la consideración de la gramática como un medio para llegar a la comunicación y el carácter indispensable del vocabulario en la construcción de la competencia comunicativa. Partiendo de esas premisas, el desarrollo del vocabulario ha

de ocupar un lugar privilegiado en los diseños curriculares, debe servir de trampolín para potenciar la comunicación en el aula. Desgraciadamente, el trabajo de campo que hemos presentado más arriba revela que esa materia es la “cenicienta” de la didáctica de ELE en Senegal. De los cincuenta registros diarios consultados, no figura en ninguno una sola actividad relacionada con el desarrollo de la competencia léxica. Está claro que en la sesión de explicación de texto el docente explota contenidos léxicos, pero lo hace de manera tan esporádica que no se puede colegir un desarrollo del vocabulario. Así, la explotación del texto escrito, tal y como se contempla en la enseñanza de ELE en Senegal, no está destinada a trabajar a fondo esta materia. Constituye más bien una explicación de conjunto para dar cuenta del significado global de un fragmento escrito a través de un mecanismo de preguntas - respuestas entre el profesor y los alumnos, la explicación de algunas palabras, el estudio de la gramática, etc. Con esa actividad, no se puede asumir a rajatabla que el alumno haya aprendido significativamente vocabulario, porque en palabras de Custodia Espinar y Caballero-García (2016: 8), “el vocabulario no solo debe estar presente en el aula de ELE, sino que su tratamiento debe estar integrado en el marco del desarrollo de una competencia léxica que contribuya a la mejora de la competencia comunicativa del alumno tanto de forma directa o explícita como indirecta o implícita”. En este sentido, la perspectiva metodológica que proponemos para potenciar el aprendizaje del vocabulario está basada en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE), dadas las numerosas ventajas que ofrece ese enfoque en relación no solo con el uso de numerosas estrategias de aprendizaje por parte del alumnado (Castellano Risco, 2019: 32), sino también con respecto a una mayor exposición a la lengua meta, el uso de las TIC, la motivación de los alumnos y el consecuente desarrollo de la competencia comunicativa (Custodia Espinar y Caballero-García, 2016: 8-9).

La didáctica de ELE en Senegal solo se mejorará si se aportan esas ingentes modificaciones en el diseño curricular y si se reconoce la transcendencia de todas las destrezas en la construcción de la comunicación del aprendiente, porque según el MCER (2001: 9) esta última solo “(...) se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo)”.

Conclusión

El trabajo de campo realizado así como el estudio empírico desvelan la verdadera cara de la enseñanza del español en el contexto escolar senegalés e indican dos tipologías de causas que explican la incapacidad comunicativa de los alumnos. Las primeras son coyunturales y están relacionadas con las huelgas cíclicas de los profesores o la motivación de los docentes, mientras que las otras son estructurales y se necesitan cambios profundos para subsanarlas: el alumnado pletórico, la restricción horaria y, sobre todo, la naturaleza del currículo. Pese a la vigencia del enfoque comunicativo, la didáctica de ELE es dominada por actividades que ponen énfasis en la competencia lingüística, menosprecian las otras microcompetencias y no conceden protagonismo a las distintas destrezas en los procesos comunicativos, privilegiando así el conocimiento en detrimento de la habilidad. Esto deja claro que se ha desviado de los paradigmas contemporáneos de enseñanza de lenguas extranjeras. En efecto, optar por el método comunicativo requiere, al menos teóricamente, que la enseñanza tenga en cuenta el uso de la lengua con fines comunicativos, el desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus facetas. Para ello, se incidirá en las necesidades del estudiante y en el significado, se medirá la relevancia de la dimensión sociocultural, se desarrollarán la

autonomía y el respeto del alumno (Sheils, en García Santa-Cecilia, 1995: 42-45). También, la enseñanza orientada hacia los entornos comunicativos requiere sin ningún género de dudas una formación inicial y continua de los profesores pero sobre todo una reelaboración del diseño curricular que apueste por el desarrollo de la comunicación, y una nueva manera de programar que tenga en cuenta el uso tanto oral como escrito de la lengua. La programación ha de hacerse necesariamente en unidades didácticas ya que definen primero el tipo de comunicación deseado y luego indican los contenidos funcionales, gramaticales y culturales que la acompañan. De esta manera, el docente se focalizará más en instalar las competencias exigibles del programa e incidirá mejor en la adquisición de la competencia léxica, un paso obligado, según muchos especialistas de la didáctica de lenguas extranjeras, para fomentar el desarrollo de la comunicación de los discentes. En esa perspectiva, las TIC tendrán un considerable apoyo para el docente senegalés, por ser imprescindibles hoy día en los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

Tales cambios corren a cargo de los responsables de la educación como el Ministerio de Educación, su representante en la enseñanza secundaria: la Inspección General de la Educación y de la formación (IGEF), y la FACTEF.

Referencias bibliográficas

ALONSO, Encina, 2017. *Soy profesor/a. Aprender a enseñar 2. Los componentes y las actividades de la lengua*. 2ª edición. Madrid: Edelsa.

CANALE, Michael, 1995. “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en MIQUEL, LL. (coord.), *Competencia comunicativa documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 63-81.

CASTELLANO RISCO, Irene, 2019. Las estrategias de aprendizaje de vocabulario: estudio evolutivo de su uso en alumnos AICLE e ILE en Extremadura. *Campo Abierto. Revista de Educación*, vol. 38, nº.1, pp. 19 - 34. ISSN 02139529. Disponible en: <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/issue/view/256> [consulta: 12 de mayo de 2019]

CENOZ IRAGUI, Jasone, 2004. “El concepto de competencia comunicativa”, en JESÚS S. L., e ISABEL S. G. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 449-463.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES, 2006. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [consulta: 10 febrero 2019]

COLL, César, 1991. *Psicología y currículum*. Barcelona: Ediciones Paídos Ibérica.

CONSEJO DE EUROPA, 2001. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consulta: marzo de 2019].

COMMISSION NATIONALE D'ESPAGNOL, 2006. *Programme d'espagnol*. Dakar : Ministère de l'Education nationale.

CUSTODIO ESPINAR, Magdalena y GARCÍA-CABALLERO, Presentación A., 2016. AICLE: enfoque alternativo para el desarrollo del vocabulario en el aula de español como lengua extranjera. *marcoELE*, n° 23, pp. 1 – 28. ISSN 18852211. Disponible en: <https://marcoele.com/aicle-enfoque-alternativo-para-el-desarrollo-del-vocabulario/> [consulta: 12 de mayo de 2019]

DE SANTIAGO, Guervós y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús, 2017. *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Editorial Arco.

DIOP, Papa Mamour, 2012. Analyse et traitement didactique des erreurs en classe d'espagnol langue étrangère à partir de productions écrites d'élèves de l'enseignement moyen au Sénégal. *Liens*, 15, pp. 117-138.

DIOP, Papa Mamour, 2014. La place de la compétence scripturale dans la didactique des langues étrangères au Senegal. *Revue du Groupe d'Etudes Linguistiques et Littéraires*, 18, pp. 277-300.

DIOP, Papa Mamour, 2016. Las prácticas evaluativas en lenguas extranjeras en Senegal: el caso del ELE en el examen estatal del Bachillerato. *Revista Lengua y textos. Sociedad Española de Didáctica de la lengua y la literatura (SDDL)*. Valencia: Universitat de Valencia, 44, pp.1 – 17.

DIOP, Papa Mamour, 2017. Los programas de E/LE en la enseñanza preuniversitaria en Senegal: descripción analítica y esbozo de un nuevo diseño curricular. *RedELE* n° 29, pp. 1-27. ISSN 15714667. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0bf88b9f-c140-411c-a03b-6bbb5f2e81e7/redele2920172papamamourdiop-pdf.pdf> [consulta 22 de marzo de 2019]

ESTAIRE, Shella, 2007. La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. En: *Google* [en línea]. Disponible en: https://www.academia.edu/36667619/LA_ENSE%3%91ANZA_DE_LENGUAS_MEDIANTE_TAREAS_principios_y_planificaci%C3%B3n_de_unidades_did%C3%A1cticas [consulta: 27 de marzo de 2019]

FERNÁNDEZ, Claudia y SANZ, Marta, 1998. *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija. ISBN 8488957165.

GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro, 1995. *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa. ISBN 847711093X.

GIMENO SACRISTÁN, José, 2005. “Diseño curricular, diseño de la enseñanza. El papel del profesor”, en JOSÉ GIMENO S., y ÁNGEL P. G., *Comprender y transformar la enseñanza*, 11ª edición, Madrid, Ediciones Morata, pp. 224-264.

GIOVANNINI, Arno, et al., 1996. *Profesores en acción 1. El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa. ISBN 8477111626.

GUEYE, Cheikh, 2012. Consideraciones generales acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en Senegal. *El Guiniguada*, nº 21, pp.47-64. ISSN 02130610. Disponible en:
https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/12279/1/0235347_00021_0003.pdf
[consulta: 20 abril 2019]

HYMES, Dell, 1995. “Acerca de la competencia comunicativa”, en MIQUEL LL. (coord.), *Competencia comunicativa documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 27-46.

IGLESIAS CASAL, Isabel, 2010. “El reto de la interculturalidad en el aula de lenguas extranjeras: encuentros, desencuentros y aprendizajes”, en *Aportaciones a la educación intercultural/1º Congreso Internacional en la red sobre Interculturalidad y Educación*, Málaga, Ediciones digital letra 25, pp.175-189. Disponible en:
https://www.researchgate.net/publication/308634758_El_reto_de_la_interculturalidad_en_el_au_la_de_lenguas_extranjeras_encuentros_desencuentros_y_aprendizajes
[consulta: 15 febrero 2019]

LU, Jingsheng, 2014. Dificultades del sistema consonántico para sinohablantes desde el enfoque contrastivo. *Monográficos SINOELE*, nº 10, pp.7-16. ISSN 20765533. Disponible en:
https://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2012/EPES%20III%20-%20LU_7-16.pdf [consulta: enero de 2019]

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Roser, 2004. “Manos a la letr@: la destreza escrita en el aula”, en M.^a Ángeles D. D. (coord.), *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el Marco europeo*, Madrid, Secretaría General Técnica, pp. 173-181.

QUILIS, Antonio, 1999. *Tratado de fonología y fonética españolas*. 2ª edición. Madrid: Editorial Gredos. ISBN 8424922476.

SÁNCHEZ, Aquilino, 2009. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL. ISBN 9788497784238.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino, 2004. “Metodología: conceptos y fundamentos”, en JESÚS S. L., e ISABEL S. G. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 643-664.