



Estefanía Luque, *Hungría*

**LA ENSEÑANZA DE ELE EN HUNGRÍA Y
LAS SECCIONES BILINGÜES DE ESPAÑOL****BIODATA:**

Estefanía Luque es licenciada en Traducción e Interpretación. En el año académico 2017/2018 realizó el Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la Universidad Pablo de Olavide. Además de traductora, es profesora de español desde 2014 en academias privadas de Alemania, donde reside actualmente.

.....

Este informe resume la historia del hispanismo en Hungría y la situación del español como lengua extranjera (en adelante, ELE) en el marco del sistema educativo, con especial hincapié en las siete secciones bilingües húngaro-españolas. Se aporta una visión general sobre la metodología empleada, el número de estudiantes que las cursan, la formación que reciben los docentes y, finalmente, las actividades extraescolares en las que puede participar el alumnado de ELE a nivel nacional.

Los principios del hispanismo en el país magiar se remontan a los años sesenta del siglo XX. En esa época, la dictadura franquista en España contaba ya con más de dos décadas, mientras que en Hungría imperaba desde hacía más de diez años un régimen comunista. Cabe imaginar que esta contraposición ideológica impidiera cualquier acercamiento o relación entre ambos países. Sin embargo, el marco intelectual sobrepasó las fronteras de la barrera política, ya que a través de las traducciones se estableció un vínculo que permitió a los húngaros disfrutar de las obras literarias más importantes de España, particularmente las del Siglo de Oro. Ejemplos esclarecedores son las quince ediciones del Quijote con 400.000 ejemplares que se publicaron

entre 1945 y 1979, así como los 80.000 ejemplares de las obras de Federico García Lorca (Anderle, 2007, p. 349).

Pese a esta relación literaria, el surgimiento del hispanismo no puede atribuirse exclusivamente a su interés por España. De gran repercusión fueron los lazos con países latinoamericanos, en especial Cuba. Como apunta Anderle (2007) “la Cuba socialista tuvo un papel histórico en el nacimiento del hispanismo húngaro” (p. 349). Fue en el año 1957 cuando se inauguró el primer Departamento de Filología Hispánica en la Universidad Eötvös Lóránd de Budapest, cuyos estudiantes disfrutaron de estancias en La Habana como parte de sus estudios. El florecimiento de las investigaciones sobre literatura española tuvo lugar en la época de los años setenta, cuando España consiguió dejar atrás al franquismo y restableció sus relaciones diplomáticas con Hungría, cuya manifestación más significativa fue la reapertura de la Embajada de España en Budapest en 1977. La curiosidad de los filólogos no se redujo al estudio del español, sino que alcanzó también al catalán y al euskera, lenguas que se siguen impartiendo en la mencionada universidad desde entonces (Blas Nieves, 2017, p. 4).

Así pues, antes de la transición de 1989 por la cual Hungría pasó a ser una democracia, ya se había establecido la enseñanza reglada de ELE. No obstante, fue a partir de ese año cuando la difusión del castellano tomó un mayor impulso gracias a las reformas educativas que se introdujeron como la libre elección para el estudio de la lengua extranjera y la consecuente supresión del ruso como lengua extranjera obligatoria, la fundación de escuelas bilingües, así como el aumento del número de centros educativos que ofrecían la enseñanza de ELE –entre ellos cabe mencionar la apertura del primer centro bilingüe húngaro-español– (Jámbor, 2004, p. 81).

Actualmente, si se toman como referencia los censos de la Oficina Central de Estadísticas húngara sobre el número de hablantes de las lenguas que conviven en Hungría, de entre los idiomas más relevantes para la enseñanza a extranjeros, el español ostenta la sexta posición en una lista encabezada por el inglés y el alemán, a los que les siguen el ruso, el francés y el italiano (KSH, 2013, p. 60). Esto muestra claramente la enorme diferencia entre la importancia actual del español en el país magiar y a nivel mundial.

Desde la modificación del Plan Curricular Nacional de 2014 las lenguas que pueden enseñarse como primera lengua extranjera en la educación obligatoria húngara (CINE 1-3, de 6 a 18/19 años) son exclusivamente las siguientes: inglés, alemán, francés y chino. A pesar de que la lengua española no se imparte como primera lengua extranjera –con la excepción de la educación bilingüe–, cada vez son más los alumnos que la estudian como segunda o tercera lengua extranjera, convirtiéndose así en la lengua de mayor crecimiento absoluto y relativo de los últimos cinco años. De los 6.080 centros de educación obligatoria existentes en el año escolar 2016/2017, 132 ofrecían clases de ELE (KSH, 2017; MECD, 2016b, p. 52). En ellas participaron 13.269 alumnos en 2017/2018 –lo que supone casi el doble de las cifras de 2006/2007–, cuya inmensa mayoría pertenecía a la educación secundaria (MECD, 2016b, p. 52; MECD, 2018, p. 58 y 62). Estos datos permiten afirmar que, respecto al número de alumnos de ELE, el español tiene una posición similar –aunque ligeramente más favorable– a la que ocupa según el número de hablantes, ya que en primaria está en el cuarto puesto y en secundaria en el quinto.

En cuanto al nivel terciario, en Hungría pueden realizarse estudios de Filología Hispánica en cuatro universidades situadas en Budapest, Piliscsaba, Szeged y Pécs, que en el año académico 2015/2016 contaron con un total de 229 estudiantes. Merece especial reconocimiento la labor investigadora de los hispanistas húngaros, especialmente de quienes trabajan en las universidades de Budapest y Szeged. Por lo que respecta a la enseñanza de ELE, esta se imparte

en forma de cursos en diecisiete centros de educación superior (CINE 5, 6, 7 y 8), cuyo número de alumnos sumó un total de 1.205 en el año académico mencionado (MECD, 2016, p. 275).

Un caso particular de la enseñanza de ELE en Hungría que se adelantaba unas líneas más arriba lo constituyen las secciones bilingües de español. De las 277 secciones bilingües existentes en el país en el año 2015, solo siete son de español (Vámos, 2016, p. 128). Todas ellas se integran en los institutos de enseñanza secundaria y bachillerato (*gimnázium*) y siguen un enfoque metodológico basado en contenidos (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, AICLE). De esas siete secciones, la única en la que todo el alumnado recibe educación bilingüe en español y húngaro, –es decir, que es un centro exclusivamente bilingüe– es el Instituto de Enseñanza Bilingüe Húngaro-Español Károlyi Mihály situado en la capital, Budapest, que abrió sus puertas en el curso académico 1988/1989. Las otras secciones bilingües se inauguraron entre 2000 y 2008 fuera de la capital, concretamente en las ciudades de Debrecen, Pécs, Miskolc, Szeged, Kecskemét y Veszprém. En estas secciones estudiaron un total de 1.047 alumnos en 2015, lo que posiciona al español en tercer lugar, por detrás del inglés y el alemán (Vámos, 2016, p. 129).

La educación bilingüe en Hungría es gratuita, pero tiene plazas limitadas y altos requisitos de acceso, como exámenes orales y escritos. Asimismo, se considera una educación exigente, ya que en el transcurso del curso preparatorio –se sigue un modelo 1+4, un curso preparatorio de un año más cuatro de educación secundaria– el alumno deberá alcanzar el nivel de competencia B1 del *MCER*. El objetivo lingüístico final de los estudios es el C1 del *MCER*.

El sistema educativo húngaro cuenta con un profesorado de ELE competente y preparado gracias a una formación exigente de seis años de estudio –uno exclusivamente de prácticas– y doble especialidad desde el primer curso. A este requisito se suma en el caso de las secciones bilingües la obligatoriedad de emplear al menos a un profesor nativo por sección. Como aspectos

negativos del sistema de formación actual de docentes cabe citar que, a diferencia de lo que ocurre con otros idiomas como el inglés o el alemán, en el caso de ELE la formación de maestros de primaria y profesores de secundaria es conjunta –lo que, por otro lado, no afecta a la educación bilingüe de español–, obviando así los requisitos pedagógicos que se necesitan para etapas escolares con alumnos de edades tan dispares. Por otra parte, la especialidad de ELE solo puede estudiarse en Budapest o Szeged, pero es en la capital donde se ofrecen mayores combinaciones de especialidades, lo que genera falta de docentes en otras ciudades (Baditzné Pálvölgyi, 2014, pp. 3-4).

La formación continua es para los profesores de educación secundaria un requisito obligatorio. Como el Gobierno no ofrece cursos específicos para los profesores de ELE, la única posibilidad que estos tienen es asistir a cursos no lingüísticos como, por ejemplo, sobre las tecnologías de la información y la comunicación o pedagogía impartidos en húngaro. Conocedores de este hecho, tanto el Instituto Cervantes de Budapest como la Asociación Húngara de Profesores de Español (AHPE) organizan regularmente cursos y jornadas de formación. Además, la Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Budapest convoca becas para cursos de formación del profesorado de ELE en España (Baditzné Pálvölgyi, 2014, pp. 5-6). Para el caso especial de los profesores húngaros en secciones bilingües de español, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España les ofrece la oportunidad de participar en programas de perfeccionamiento organizados por universidades españolas en España y en Hungría.

Por último, los estudiantes de ELE tienen la oportunidad de poner a prueba sus conocimientos sobre la lengua española en diferentes competiciones nacionales como el concurso académico nacional para el alumnado de secundaria (OKTV, Országos Középszintű Tanulmányi Verseny). Adicionalmente, disfrutan de numerosos talleres y concursos organizados por la AHPE. Por su parte, la Agregaduría de Educación de la Embajada de España convo-

ca anualmente para los alumnos de las secciones bilingües el ENIBE, Encuentro Nacional de Institutos Bilingües de español (Országos Spanyol Két Tanítási Nyelv Gimnáziumok Találkozója), que se ha convertido ya en una cita obligada y de referencia para el alumnado de estos centros.

Como conclusión, pese a que en Hungría el español como lengua extranjera aún no goza de la reputación de otros idiomas, las cifras no dejan lugar a dudas sobre el creciente interés del alumnado en las últimas décadas. Cabe destacar que las secciones bilingües son un claro éxito no solo para el sistema educativo húngaro, sino también para la acción educativa del Ministerio de Educación español en el exterior. Se abre así una posible vía con alto potencial para desarrollar la enseñanza de ELE en el país magiar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERLE, Á. (2007). “El hispanismo en Hungría”. En *Anuario de Historia de la Iglesia*, 16 (pp. 349-353). Pamplona: Universidad de Navarra. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35516023> [Consulta: 20 de enero de 2019]
- BADITZNE PÁLVÖLGYI, K. (2014). “La formación de profesores de ELE en Hungría: hitos y retos”. En *Comunicación del V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca, 25-28 de junio de 2014: FIAPE. Recuperado de <http://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:22fa551a-3a34-490c-81c3-d3e2d5c8bb09/2-la-formacion-de-profesores-de-ele-en-hungria-palvolgyikata.pdf.pdf> [Consulta: 20 de enero de 2019]
- BLAS NIEVES, A. (2017). “Enseñar español en Hungría”. En M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (Eds.). *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental* (pp. 1-16). Madrid: EnClaveELE. Recuperado de http://www.todoele.net/atlas/14_atlas_vol1_hungria.pdf [Consulta: 20 de enero de 2019]
- DE SAGARRA ÀNGEL, J. M. (2006). “El español en Hungría”. En *Enciclopedia del español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes 2006*, 267-270. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_56.pdf [Consulta: 20 de enero de 2019]
- JÁMBOR, E. (2004). “El español como lengua extranjera en Hungría”. En S. M. Saz, (Ed.). *El español, puente de comunicación, XXXIX Congreso de AEPE*, (pp. 79-86). Segovia: AEPE. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/congreso_39.htm [Consulta: 20 de enero de 2019]
- KSH - KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2017). *Táblák (STADAT) - Idősoros éves adatok – Oktatás*. Recuperado de http://www.ksh.hu/stadat_eves_2_6 [Consulta: 20 de enero de 2019]
- KSH - KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2013). *2011. évi népszámlálás, 3. Országos adatok*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal. Recuperado de https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_orsz_2011.pdf [Consulta: 20 de enero de 2019]
- MECD - MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2018). *Guía para docentes y asesores españoles en Bulgaria, Hungría, Rumanía y Turquía*. Sofía: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/hungria/dam/jcr:9bbc323e-51dc-4830-a24c-fb4d0d94956e/guia%20bg-hu-ru-2018.web-mefp.pdf> [Consulta: 20 de enero de 2019]
- MECD - MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2016). *El mundo estudia español*. Madrid: Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2016/ensenanza-lengua-espanola/22229> [Consulta: 20 de enero de 2019]
- MECD - MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2016b). *Guía para docentes y asesores españoles en Bulgaria, Hungría, Rumanía y Turquía*. Sofía: Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/21591/19/1> [Consulta: 20 de enero de 2019]
- VÁMOS, Á. (2016). *Kétnyelvű oktatás Magyarországon: tantervpolitika, tantervpedagógia*. [Tesis doctoral inédita]. Budapest: MTA. Recuperado de http://real-d.mtak.hu/984/7/dc_1309_16_doktori_mu.pdf [Consulta: 20 de enero de 2019]

EL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA EN EL SISTEMA
EDUCATIVO DE COSTA DE MARFIL

BIODATA:

Babara BANGOURA (Abidjan) es Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Valladolid. Ha impartido seminarios de formación para el profesorado de lenguas extranjeras en España y ha participado como ponente y asistente en numerosos congresos internacionales sobre el Español como Lengua Extranjera. Sus principales trabajos se inscriben en el área de la comunicación no verbal y sus incidencias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE. En la actualidad ejerce su labor docente e investigadora en la Escuela Normal Superior de Abidjan (Costa de Marfil), una escuela nacional de formación de profesorado.

.....

I. INTRODUCCIÓN

Es una evidencia que el español es un idioma en pleno período de desarrollo internacional. Por lo tanto, se enseña como lengua extranjera a públicos muy variados, así como en unos contextos diversos. Si en África, de manera general, el español tiene una buena presencia en la mayoría de los sistemas educativos, sucede que en Costa de Marfil se le otorga una mayor importancia en comparación con el resto de los países africanos. El español empezó a impartirse en octubre de 1971 por decisión ministerial. La importancia que tiene obedece básicamente a razones de orden político, económico, de mercado, socioculturales, así como a su utilidad como lengua de comunicación internacional. De hecho, su estudio es obligatorio en la enseñanza secundaria y hay asignaturas obligatorias y optativas en las

escuelas profesionales, en las escuelas superiores y en las universidades.

Tenemos conocimiento de que en ningún otro país africano de habla no hispana el español tiene una salud tan rebosante. Si bien no se disponen de datos concretos o numéricos más pormenorizados y contrastados, un recorrido por el sistema educativo de otros países africanos nos revela que no todas las universidades disponen de un Departamento de Español; y tampoco aparece esta lengua como asignatura obligatoria en los sistemas educativos. En África occidental, precisamente en los países anglófonos, el español se aprende únicamente en la enseñanza no reglada. Recientemente se está dando como asignatura optativa en un par de universidades públicas de Ghana, país anglófono. En la mayor parte de países francófonos de esta región, en cambio, la situación es distinta, ya que el español está presente tanto en la enseñanza reglada como en la enseñanza no reglada, aunque bien es cierto que se empezó a estudiar a finales de los ochenta y principios de los noventa, es decir, mucho más tarde que en Costa de Marfil.

A todo ello han contribuido las buenas relaciones bilaterales que mantiene Costa de Marfil con España. En esta línea, cabe destacar la valiosa labor de la Embajada de España en Abidjan que, desde su creación en 1968, lleva a cabo proyectos de cooperación en ámbitos muy variados y diversos, y contribuye significativamente a la formación de los hispanistas marfileños, al desarrollo profesional del profesorado de ELE, así como a la vida de las numerosas asociaciones. Si bien no las podemos citar todas, podemos mencionar el Club de Hispanistas Marfileños (CHISMA) y la Asociación para la Didáctica del Español como Lengua Extranjera (ADELE), las cuales han promovido varias actividades de formación y actualización didáctica. Además, cada dos años la Embajada de España en Costa de Marfil, la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID) y el Instituto

2. CONTEXTUALIZACIÓN

Cervantes, en colaboración con instituciones locales marfileñas, organizan en el mes de diciembre Jornadas para profesorado de ELE. El inestimable dinamismo de los embajadores de España que se han sucedido en esta última década ha posibilitado que el español se haya consolidado en nuestro país a pesar de una coyuntura sociopolítica no siempre idónea.

A nivel del mercado, decenas de empresas españolas exportadoras e importadoras llevan a cabo sus intercambios comerciales en Costa de Marfil, un país que posee un potencial económico interesante para numerosos empresarios españoles. De hecho, existe en este país una Oficina Económica y Comercial de España que combina las funciones de representación oficial con otras de información y asistencia comercial a las empresas españolas. Esta presencia española a nivel comercial constituye un verdadero incentivo para el aprendizaje del ELE, entre el público marfileño, estudiantes y personas de negocios.

En cuanto a los factores de índole sociocultural, destaca el hecho de que Costa de Marfil sea probablemente uno de los países más hospitalarios de África, ya que se caracteriza por tener en su población más del 20 por ciento de extranjeros. Así pues, podemos pensar que la tradicional receptividad hacia otras culturas ha posibilitado que la lengua española sea una asignatura más entre las que constituyen el currículo del sistema educativo. Además, los alumnos que eligen libremente aprender ELE manifiestan una fuerte motivación afectiva hacia esta lengua y su cultura; de hecho, el componente cultural del ELE constituye un importante incentivo. A esta actitud y orientaciones favorables ante lo español, hay que añadir el interés despertado por la música latinoamericana y la cubana en particular; música que entre los años 60 y 70 del pasado siglo tuvo su época de gloria entre la población marfileña, lo que determinó en gran medida que se diera a conocer la lengua española por estos horizontes del continente africano.

Ubicado en África Occidental, Costa de Marfil ocupa un área de 322 462 km² y consta de 95 provincias o departamentos agrupados en 30 regiones administrativas y 12 distritos regionales. La capital económica de Costa de Marfil es Abiyán y su capital política y administrativa es Yamoussoukro. En este país africano, con una población estimada de 24 millones de habitantes¹, coexisten decenas de lenguas locales, lo cual constituye una riqueza lingüística muy destacada.

En Costa de Marfil, el francés es el idioma oficial, por lo tanto, el del sistema educativo nacional, aunque su presencia se remonta a no más de 100 años (Cuq, 1991), ya que es herencia de la colonización. Los idiomas con prestigio internacional coexisten con otras lenguas africanas y más de 64 lenguas locales, las cuales presentan semejanzas y corresponden a 25 grupos étnicos. Este contexto social plurilingüe es descrito significativamente por Lafage (1979, p. 40)². En este sentido, los alumnos tienen la particularidad de ser bilingües o trilingües³ cuando empiezan a aprender el español, ya que, en las casas, es frecuente oír hablar alternativamente dos lenguas además del francés, la de los padres. Todo ello determina que sea frecuente encontrarse con individuos que, además de hablar francés, hablen hasta otras tres, cuatro o cinco lenguas. Si bien, podemos considerar que se trata de un público, no solo con mayores aptitudes ante las lenguas, sino también muy predispuesto a asimilar estas lenguas con menor dificultad.

El sistema educativo de Costa de Marfil consta de cuatro niveles, a saber: preescolar; Ense-

1. Precisamente 22 671 331 en el censo del 15 de mayo de 2014. Información extraída de la web http://www.gouv.ci/_fiche-signaletique.php

2. "Dans une ville comme Abidjan, il ne sera pas rare de rencontrer des individus utilisant le parler maternel pour leurs relations familiales ou ethniques, le dioula véhiculaire pour les transactions sur le marché, une variété plus ou moins standardisée de français pour les rapports avec l'administration et une variété pidginisée de français pour la communication avec un analphabète n'appartenant pas à la même ethnie". (1979, p. 46).

3. Bangoura (2010).

ñanza Primaria; Enseñanza Secundaria General y Técnica (*Collèges* y *Lycées*) y Enseñanza Superior (Universidades y *Grandes Écoles*).

Independientemente de estos niveles, existe la Educación Profesional que, dependiendo de las edades de los alumnos, puede seguirse, ya sea en los *Lycées* o en la Enseñanza Superior. La Enseñanza Primaria que, en algunos casos, recibe a alumnos que provienen de los niveles de Preescolar que asumen los centros privados, tiene una duración de seis años, y las niñas y los niños tienen unas edades comprendidas entre 5 y 11 años según los niveles. La Enseñanza Secundaria comprende siete niveles que se enumeran en sentido descendente, sucesivamente *Sixième* (6^º), *Cinquième* (5^º), *Quatrième* (4^º) y *Troisième* (3^º) para el *Collège*; y *Seconde* (2nd), *Première* (1^{ere}) y *Terminale* (T_c) para el *Lycée*; dichos niveles culminan con el *Baccalauréat Bac^c* que a su vez da acceso a los estudios superiores. Los alumnos de Secundaria se encuentran, generalmente, entre los 11 y 18 años de edad.

En la enseñanza reglada, el aprendizaje del inglés comienza a partir de la clase de *Sixième* y el del español a partir de la *Quatrième* para quien lo elija en detrimento del alemán que también se da en el mismo curso. Estas lenguas son parte integrante del currículo tanto en los centros públicos como en los privados de Enseñanza Secundaria y Superior. El portugués es lengua optativa al igual que el italiano en el sistema educativo de Costa de Marfil y hacen su aparición a nivel universitario, concretamente en las facultades de Letras. Señalemos que el árabe, está muy presente en las escuelas coránicas musulmanas pertenecientes a la enseñanza no reglada.

En este marco curricular, y después de que el inglés se impusiera como primera Lengua Extranjera, ha sido el español el que se ha consolidado como segunda Lengua Extranjera más estudiada por el alumnado.

3. EL ESPAÑOL EN COSTA DE MARFIL

Podemos decir que la lengua española ocupa un lugar privilegiado en el sistema educativo marfileño, con cifras que hablan por sí solas: un total de 455.396 alumnas y alumnos han seguido cursos de ELE en los niveles educativos de Enseñanza Secundaria (General y Técnica), Superior (Universidades y *Grandes Écoles*⁵) durante el curso escolar y académico 2017-2018.

Este contingente de alumnos aparece distribuido en diferentes centros de enseñanza. La mayor parte del alumnado, más de 400.000, se concentra en la Enseñanza Secundaria. Hay más de 2000 profesores de Español Lengua Extranjera presentes en la Enseñanza Secundaria, unos 5000 estudiantes matriculados en los Departamentos de Estudios Iberoamericanos de las universidades públicas del país y unos 70 profesores universitarios.

Conviene tener presente que la enseñanza del ELE en este país de habla francesa se imparte generalmente como segunda lengua extranjera, por lo que solo en un escaso porcentaje de casos se imparte como primera LE.

El ELE se estudia, por un lado, dentro de la enseñanza reglada, perteneciente al sistema educativo nacional en sus diferentes niveles tanto en centros públicos como privados; y, por otro, en la enseñanza no reglada que abarca toda la enseñanza fuera de este sistema educativo.

Es en la Enseñanza Secundaria, precisamente en *Quatrième*, con alumnos de edades comprendidas entre 13 y 15 años, donde la enseñanza de una segunda LE se hace obligatoria por primera vez. Los estudiantes eligen entre español y ale-

5. Las Grandes Escuelas o Escuelas Superiores son prestigiosos centros (*grands établissements*) de enseñanza superior, que abren paso a profesiones influyentes (...). Podemos citar los siguientes centros: ENA (Escuela Nacional de Administración); ENSTP (Escuela Normal Superior de Travaux u Obras Públicas); CAFOP (Centro Académico para la Formación del Profesorado) e INSET (Instituto Nacional de Ciencias Energéticas y Tecnológicas. Otro importante grupo está constituido por las llamadas Escuelas Normales Superiores (ENS, *Ecole Normale Supérieure*), encargadas de formar a los futuros profesores de Enseñanza Secundaria; la ENA (*Ecole Nationale d'Administration*) así como por otras que pertenecen también al grupo estimado selectivo. (Garrido, 1996, p. 301).

4. Diploma o Titulación nacional al término de los estudios de *Second Degré*, es decir, de Educación Secundaria.

mán y, de hecho, la gran mayoría se decanta por el español. El inglés, por su parte, aparece como primer idioma extranjero obligatorio dos años antes (en la *Sixième*), cuando las alumnas y los alumnos tienen entre 11 y 12 años.

En la enseñanza reglada, el aprendizaje de español está unido a las demás materias que componen los distintos cursos, tanto en los centros públicos como en los privados de Enseñanza Secundaria y Superior. El ELE es, pues, parte integrante del currículo, por tanto está bajo el control del Ministerio de Educación Nacional marfileño y, más concretamente, bajo la supervisión de los inspectores pedagógicos regionales que se encargan de elaborar el Plan curricular.

Al finalizar el Primer Ciclo de Secundaria, los alumnos se someten a un examen llamado *BEPC*⁶ (Diploma del Primer Ciclo de Enseñanza Secundaria), que corresponde a la clase de *Troisième*. En este nivel, los alumnos ya llevan dos años aprendiendo español y de él se examinan entre otras asignaturas. Al final del último curso de *Lycée* o Instituto, llamado *Terminale*, los alumnos pasan el examen del *Baccalauréat* y los que lo superan pueden acceder a la Universidad o a los estudios superiores en general. En los tres tipos existentes de *BAC*_s generales: el *BAC-L* (letras), el *BAC-S* (ciencias), y el *BAC-ES* (economía social), y en un cierto número de especialidades que dan acceso a *BAC*_s técnicos, entre los que se encuentran los *BAC*_s*STI* (ciencias y tecnologías industriales), los *STT* (ciencias y tecnologías del sector terciario) y los *BAC*_s profesionales, español es una de las asignaturas de las que se examinan los alumnos. No obstante, los alumnos pertenecientes a las series científicas pueden estar exentos de la prueba de español si lo desean.

4. ENSEÑAR ESPAÑOL EN COSTA DE MARFIL

La enseñanza-aprendizaje de ELE en Costa de Marfil se fundamenta en la Enseñanza de Idiomas Basada en Competencias (EIBC). En

Costa de Marfil se le denomina *Approche Par Compétences* (APC). Este se basa en una perspectiva funcional e interactiva de la naturaleza del lenguaje, busca dar respuestas a las necesidades específicas de los aprendientes y presenta siempre al lenguaje como un vehículo de *interacción* (Cicurel, 2015) y de comunicación. Se caracteriza, como es lógico, por un enfoque de tipo *comunicativo*. Desde esta perspectiva, es obvio que el principal referente de los contenidos curriculares del ELE en Costa de Marfil es el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

El principal material didáctico de la enseñanza secundaria reglada del sistema educativo de Costa de Marfil es el libro de texto *Horizontes* (1998)⁷. Consta de cinco niveles distintos que van de la *Quatrième* a la *Terminale*. Este fue publicado en 1998 por la Editorial EDICEF/NEI en Abidjan. Completan el libro de texto, un cuaderno de actividades denominado desde 2008 *cuaderno de integración* y una guía pedagógica, que recoge el programa de la asignatura. Los autores son un grupo de inspectores pertenecientes al *IGEN* (Inspección General de la Educación Nacional) del Ministerio de Educación Nacional. Son marfileños, por lo tanto, están al día de la legislación del país. Tenemos conocimiento de que los mismos autores sacaron en 2018 otro manual denominado *Ta Estamos* cuyos destinatarios son únicamente los principiantes, es decir, las alumnas y los alumnos de *Quatrième*.

Una constatación generalizada en el mundo de la educación en Costa de Marfil es que el mercado del libro está por desarrollar. En el caso que nos ocupa, es decir, el ELE, todavía queda mucho por hacer para lograr responder a los nuevos retos que vienen de la mano de los avances metodológicos. La asignatura que nos queda pendiente es la que consiste en la creación de materiales curriculares idóneos para la optimización de la enseñanza y del aprendizaje.

6. B.E.P.C. = *Brevet* o Diploma de Estudios de Primer Ciclo de Enseñanza Secundaria.

7. Este manual, publicado en Abidjan por NEI (*Nuevas Editoriales Marfileñas*), en gran manera, estaba impuesto por las autoridades académicas para su uso en el contexto escolar.

5. ¿CÓMO SER PROFESOR DE ESPAÑOL EN COSTA DE MARFIL?

El profesorado de Secundaria de Costa de Marfil y los profesores de ELE en particular siguen su formación en la Escuela Normal Superior de Abidjan (en adelante ENS). Los alumnos que desean ingresar en esta prestigiosa institución deben presentarse a oposiciones con una Licenciatura como titulación universitaria, ya que desde 1983, la ENS y las universidades públicas se hicieron complementarias, por lo que la formación teórica puede empezarse primero en la Universidad y acabarse en la ENS.

Específicamente como Departamentos de Español existen dos en las Universidades de Costa de Marfil, el de la Universidad Félix Houphouët Boigny de Abidjan que se creó en 1968, y el de la Universidad Alassane Ouattara de Bouaké más reciente, creado en 1997.

La ENS es el centro institucional que se encarga de formar al personal administrativo (inspectores pedagógicos, consejeros pedagógicos y educadores) y a los profesores, que se convierten en funcionarios y son los únicos que tienen derecho a ejercer su labor docente en las escuelas públicas de enseñanza secundaria. La formación en este centro se realiza en dos años: un año de docencia y otro de prácticas en una escuela secundaria. Al aprobar los dos cursos, las alumnas y los alumnos obtienen su condición de profesor/a titular de Secundaria.

Otra vía para poder enseñar el ELE en Costa de Marfil es cursando únicamente una Licenciatura a través de alguna Universidad. En este caso, solo se puede enseñar en instituciones y sectores privados.

En la ENS existe una Sección de Español, perteneciente al Departamento de Lenguas, que se dedica a la formación de los futuros profesores de español e inspectores pedagógicos del país. Este Departamento se creó en 1979, aunque bien es cierto que la formación de profesores de español en este centro ya empezó en 1968. Actualmente, hay 49 estudiantes haciendo sus prácticas en las escuelas públicas. Estos futuros profesores de ELE están repartidos por todo el

territorio nacional, a punto de finalizar su carrera. El resto, en número de 85 se encuentran matriculados en su primer año lectivo en este curso académico 2018-2019. La formación de estos futuros profesores e inspectores de ELE culmina con la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica; más concretamente el CAP-PC (Certificado de Aptitud Pedagógica para el Primer Ciclo de Enseñanza Secundaria), el CAP-PL (Certificado de Aptitud Pedagógica para los *Liceos*, es decir, un certificado que otorga a la nueva profesora o al nuevo profesor la posibilidad de enseñar en los dos Ciclos de la Enseñanza Secundaria pública) y el CAP-IPS (Certificado de Aptitud Pedagógica para la Inspección Pedagógica en la Secundaria).

Hablar de enseñanza no reglada del ELE en Costa de Marfil, implica hablar de una enseñanza que tiene el carácter de formación continua. Se trata de toda la enseñanza de lenguas que no forma parte de los planes de estudio oficiales. Dicha enseñanza se desarrolla gracias a los cursos de formación, ya sea en el marco de la acción pública a favor del empleo, ya sea por la obligación legal de algunas empresas internacionales de formar al personal activo. Esta enseñanza está destinada a los parados y los jóvenes que buscan su inserción en el mundo laboral, así como a trabajadores en activo que desean aumentar su cualificación profesional. Al ámbito de enseñanza no reglada del ELE en Costa de Marfil, concurren esencialmente las academias privadas, ya que la acción de los poderes públicos es insuficiente en este sector.

6. CONCLUSIONES

Terminaremos diciendo que Costa de Marfil participa, sin lugar a duda, del enorme interés que tiene el español en el mundo. A los factores de valorización a los que nos hemos referido con anterioridad, podemos añadir otro no menos importante, el factor demográfico. Debido a la alta tasa de natalidad en Costa de Marfil, hay cada vez más alumnos de Enseñanza Secundaria y, por tanto, un público cada vez más

numeroso estudiándolo. Ante esta demanda en constante aumento en nuestro país, la creación y establecimiento de Centros del Instituto Cervantes, comenzando al menos por el sistema de ‘Aulas Cervantes’, así como la apertura de varias bibliotecas deben ser algunos de los objetivos que permitan dar respuesta de forma contundente a la gran demanda existente, ya que se trata de crear referentes lingüísticos indispensables para la supervivencia del español en este país.

Además, el español en Costa de Marfil puede ser un verdadero recurso económico, con lo que hay que movilizar una serie de acciones. Entre estas cabe destacar el fomento del mercado del libro y del material didáctico, lo cual se hará posible gracias a la contribución de las editoriales españolas, junto con la participación de expertos españoles del ELE, en colaboración con los profesionales y expertos marfileños pertenecientes al área de la didáctica de las lenguas-culturas extranjeras.

También convendría subrayar la importancia de otorgar más becas destinadas a la formación *in situ* de docentes y estudiantes marfileños; de hecho, las estancias lingüísticas en el extranjero son un complemento importante para el aprendizaje de idiomas.

Cabría decir que el ELE en Costa de Marfil puede convertirse, desde el punto de vista cuantitativo, en una empresa lingüística y cultural, de forma que urge indudablemente la intervención de los responsables de la política lingüística exterior de España. No hay que olvidar que nos referimos a un país tercermundista a cuyo sistema educativo todavía le cuesta beneficiarse plenamente de las Tecnologías de Información y Comunicación para la Educación (TICE), es decir, aquellas herramientas que han surgido gracias al gran avance de las nuevas tecnologías, tales como el aprendizaje a través de internet y la formación a distancia. Las cifras sobre el uso de las nuevas tecnologías dejan claro lo grande que es la brecha que separa los países pobres de los países ricos. Según las estadísticas, el 15% de la población mundial tiene el 71% de las líneas telefónicas. De hecho, en el *Informe Mundial so-*

*bre la Tecnología de la Información*⁸, es Nigeria el único país africano que aparece en una lista de 75 países, ocupando, eso sí, la última posición. Los otros países, incluyendo Costa de Marfil, quedaron fuera debido a su bajísimo índice de conexiones a la Red.

8. Informe Mundial sobre la Tecnología de la Información: https://www.itu.int/net/pressoffice/press_releases/2015/57-es.aspx

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANGOURA, B. (2010). "Repères pour le plurilinguisme en Côte d'Ivoire". *Actes du Colloque des Journées Nationales de Didactique* (pp. 152-163). Abidjan: Imprimerie du Nord.
- CICUREL, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- CUQ, J. P. (1991). *Le français langue seconde. Origine d'une notion et implications didactiques*. Paris: Hachette.
- GARRIDO, J. L. (1996). *Diccionario Europeo de la Educación*. Madrid: Dykinson S. L.
- LAFAGE, S. (1979). "Esquisse d'un cadre de référence pragmatique pour une analyse sociolinguistique en contexte africain". En P. Wald y Manessy, G. (Eds.). *Plurilinguisme, normes, situations, strategies* (pp. 41-60). Paris: L'Harmattan.