

La interlengua en la acción pedagógica del profesor marfileño de ELE

Interlanguage in the pedagogical action of the Ivorian teacher of SFL

Bi Drombé Djandué

Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan (Costa de Marfil)

bathestyd@yahoo.fr

Recibido: 15-05-2015

Aprobado: 20-06-2015

Resumen

La interlengua es la actuación lingüística del locutor no nativo, caracterizada por errores interlingüísticos e intralingüísticos. Tantas veces analizado en el eje de la producción oral, el fenómeno se manifiesta en todas las expresiones del hecho lingüístico, pero también en lo no verbal. En la enseñanza media marfileña donde los profesores de ELE no son nativos, la interlengua se encuentra en el corazón mismo del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus efectos sobre la calidad del *input* hace necesario el recurso a materiales auténticos para potenciar el aprendizaje del español en un contexto donde la sociedad no ofrece situaciones reales de comunicación.

Palabras clave: Profesor marfileño de ELE, interlengua, lectoescritura, comunicación oral, lenguaje no verbal.

Abstract

Interlanguage is the language performance of non-native speaker, characterized by interlinguistic and intralinguistic errors. Many times analyzed in the axis of the oral production, the phenomenon is manifested in all expressions of linguistic fact, but also in non-verbal language. In the Ivorian high school where teachers of SFL are not native, interlanguage is located in the heart of the teaching-learning process and its effects on the quality of the *input* necessitates the use of authentic materials to enhance learning Spanish in a context where the society doesn't offer real situations of communication.

Keywords: Ivorian teacher of SFL, interlanguage, literacy, oral communication, non-verbal language.

1. INTRODUCCIÓN

Mucho se ha dicho y escrito sobre la interlengua del alumno de Español Lengua Extranjera (ELE); tratamos aquí de la interlengua del profesor no nativo de ELE. En un caso como en otro, se trata de personas que aprenden una lengua extranjera (LE), éste como quien no ha terminado de aprender por mucho que sepa del idioma y lo enseñe, y aquél como quien sabe todavía menos. Natural de Costa de Marfil y profesor de ELE desde 2007, una estancia de casi tres años (2009-2012) en España me ha permitido comprobar, si bien la calidad de la formación recibida en mi tierra al nivel lingüístico-gramatical, también lo mucho que me faltaba para adquirir una competencia realmente comunicativa en una lengua que llevaba dos años enseñando después de más de un decenio de aprendizaje en contexto formal y artificial.

Aunque no es posible trasladar al aula las situaciones reales de comunicación tal como se dan en el día a día social, cuando una lengua se estudia en un país donde otras lenguas animan las relaciones interpersonales como idiomas vehiculares, su uso en la clase cobra una importancia capital tanto para el discente como para el docente. El aula ha de ser entonces, además del lugar de enseñanza-aprendizaje de siempre, un espacio rico de práctica de la LE para asegurar una enseñanza y un aprendizaje lo más comunicativo posible.

El contexto *enseñar español en España* permite trabajar más actividades de presentación y aprendizaje de los contenidos y dedicar menos tiempo a las actividades comunicativas, de uso de la lengua. Este hecho se subsana en el contexto español gracias a que los alumnos al salir de clase, siguen inmersos en la lengua y pueden usarla en situaciones reales. Cuando la enseñanza del español se realiza en países no hispanohablantes es necesario incluir en las unidades un buen repertorio de tareas comunicativas que garanticen el uso de la lengua. (Alba y Zanón, 1999:153)

Para que ello sea así, se requiere una buena competencia comunicativa en la lengua meta por parte del profesorado, aunque, por tratarse de profesores no nativos en Costa de Marfil, el *input* lingüístico propuesto a los alumnos llevará casi siempre la marca de una interlengua. Porque la interlengua no es una “enfermedad” que se cura de la noche a la mañana. En muchos casos hay que vivir toda la vida con ella, pero sí sometido a una dieta rigurosa en términos de formación permanente para causar el menor daño posible al proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello supone también el

recurso a materiales didácticos complementarios que ayuden al profesor a presentar al público discente un *input* relativamente auténtico además de masivo y comprensible.

Que los profesores marfileños de ELE de la enseñanza no universitaria sean hombres y mujeres formados en su mismo país sin posibilidad de viajar a países hispanohablantes, plantea con agudeza la cuestión de la interlengua y sus efectos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero el problema no es la interlengua en sí, sino más bien el profundo letargo en el que permanece hasta dejar a menudo de desarrollarse en beneficio del mismo profesor y de los alumnos. A la falta de oportunidades de contactos directos prolongados o repetidos con la cultura meta hay que sumar, para comprender los riesgos de anquilosamiento de la interlengua en el profesorado marfileño de ELE, una formación permanente deficiente al nivel de su sostenibilidad, de los materiales y espacios de encuentros e intercambios propuestos. En muchas localidades de la geografía nacional, el profesor de español es un profesional abandonado a sí mismo y, si no se preocupa por su propia docencia y no busca soluciones personales al problema, se halla inmerso en un proceso irreversible de fosilización de sus conocimientos.

2.OBJETIVOS

Se lleva casi siete decenios enseñando y aprendiendo español en Costa de Marfil. En el momento en que ha triunfado también en nuestra enseñanza media el enfoque comunicativo, no se puede obviar la reflexión sobre la formación del profesorado y su capacidad para afrontar exitosamente los nuevos retos de la profesión. Mucho menos al constatar que, hasta la hora, dicho triunfo parece más teórico que práctico, porque el cambio metodológico pregonado no se ha acompañado siempre de los medios necesarios para llevarlo a cabo, tanto desde el punto de vista de la formación y evaluación docente como de los materiales didácticos propuestos.

Un antecedente decisivo en el surgimiento del enfoque comunicativo ha sido la superación del concepto de competencia lingüística por otro más amplio y abarcador: el concepto de competencia comunicativa. Pero se reconoce igualmente la dificultad, debido al fenómeno de interlengua, de conseguir una competencia realmente comunicativa en un idioma cuando se estudia como LE, es decir de forma artificial, lejos de los ambientes sociales naturales de su uso. Ello explica que, muchas veces, los profesores marfileños de ELE tengan más competencia lingüística o gramatical que

comunicativa en la lengua que enseñan. Y entonces, ¿cómo pueden enseñar comunicativamente una lengua de la que tienen un dominio más bien gramatical?

Ante este evidente caso de “pedir peras al olmo”, lo primero que pretendemos con este estudio es describir a grandes rasgos el proceso formativo de los profesores de ELE en Costa de Marfil. El segundo objetivo es analizar lo más profundamente que lo permite la extensión de esta contribución el fenómeno de interlengua para dar a comprender su amplitud e inevitabilidad en la acción pedagógica diaria del profesor marfileño de ELE. Finalmente, teniendo en cuenta las posibles influencias del fenómeno sobre la calidad del aprendizaje, haremos propuestas con vistas a asegurar cierta autenticidad del *input* lingüístico en un contexto de enseñanza-aprendizaje formal y artificial por naturaleza.

3.METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos marcados, hemos adoptado el método cualitativo de estudio, por lo que el presente trabajo debe más a la experiencia personal y a la observación y conocimiento empírico del contexto y de las realidades analizadas. Sin embargo, la necesaria actualización de datos referentes a la formación inicial del profesorado de ELE, nos ha conducido también a intercambiar con una formadora de formadores. Antiguo alumno de la Escuela Normal Superior, instituto de formación pedagógica ubicada en Abidján, hemos enseñado durante dos años en la enseñanza secundaria marfileña antes de viajar a España con motivo de estudios doctorales. Regresado a nuestra tierra al concluir dichos estudios, hemos reanudado con la profesión docente en la misma rama educativa antes de ingresar, hace poco, en la enseñanza universitaria como especialista en Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Todo ello hace que, al menos desde 2006, año de nuestras prácticas, hemos tenido un trato continuo con el profesorado marfileño de ELE. Pero hay más. Al tratar nuestra tesis doctoral del uso de la lengua meta en el curso inicial de aprendizaje del español en Costa de Marfil¹, hemos tenido que interesarnos de más cerca todavía al mencionado profesorado para obtener informaciones útiles al estudio realizado entre 2009 y 2012. Este trabajo se nutre también de largos años de experiencia de aprendizaje del ELE en nuestro país, para ser, en definitiva, el fruto de una mirada objetiva sobre uno mismo y los demás en nuestra común condición de profesores marfileños y no nativos de

¹ Djandué, B. D. (2012). *Enseñanza-aprendizaje del E/LE en Costa de Marfil: El uso de la lengua meta en el curso inicial*. (Tesis de doctorado). Universidad de Granada, Granada/España. (Disponible en la web)

español, todo lo cual explica su carácter testimonial. Pues, al fin y al cabo, mirándonos personalmente es como vemos a los demás, al contar nosotros con la ventaja de la “luz recibida” en España.

4.DESARROLLO

4.1. Del concepto de interlengua

Cronológicamente, el concepto de interlengua, o interlingua según propuesta de James (citado por Sag, 2008:5), se abre camino a finales de los años 60 y principios de los 70 del pasado siglo, en la transición que conduce del Análisis Contrastivo al Análisis de Errores. Convencidos de que los errores se debían esencialmente a la interferencia de la lengua materna (LM), los exponentes del Análisis Contrastivo pretendían anticiparlos gracias a la confrontación pormenorizada de la lengua de partida y de la lengua meta. En la década del 70, surge el Análisis de Errores y se abandona el campo teórico de la comparación abstracta de lenguas para acercarse al campo práctico de lo que ocurre realmente en la clase (Alba, 2009). Fue como pasar de una medicina preventiva a otra curativa ante la dura evidencia de que la comisión de errores no era una simple amenaza sino una realidad en el sujeto-aprendiz de cualquier LE, y no únicamente debido a la interferencia de su LM. Cuando Selinker acuña el término “interlengua” en 1972, no hace más que aludir a lo que Corder llamaba “competencia transitoria” en 1967 o “dialecto idiosincrático” en 1971. Nemser hablaba por su parte de “sistema aproximado” (Fernández, 2002).

Mediante el término “interlengua”, Selinker (1972) alude al sistema lingüístico no nativo de forma específica, diferenciándolo del sistema de la LM del sujeto y del sistema de la lengua meta (citado por Baralo, 2004:369). El aprendiz, prosigue Baralo (2004:373), posee intuiciones de este sistema, que es diferente de la LM y de la lengua meta y tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias. En la misma perspectiva, Klaus Vogel (1995) observa que en la constitución de la interlengua entran la LM, eventualmente otras lenguas previamente adquiridas, y la lengua meta y su impacto, su estadio de desarrollo, sus aspectos idiosincráticos dependen de variables individuales, sociales, didácticas y metodológicas (citado por Brou-Diallo, 2007:14).

Con el concepto de interlengua se avala la desdiabolización del error, que se asume definitivamente como consustancial del proceso de adquisición de una LE, pero también de la producción del extranjero. El término en sí remite naturalmente al usuario

no nativo de cualquier lengua, por lo que puede parecer redundante la construcción “interlengua del hablante no nativo”. El prefijo latín *Inter-* significa “entre” o “en medio”; la interlengua no puede ser más que la producción de quien se mueve entre dos o más lenguas y no puede usar las nuevas sin que influyan la o las otras bajo la forma de errores interlingüísticos (debidos a la interferencia de otras lenguas) además de errores intralingüísticos (en el interior del mismo sistema de la lengua meta) también constitutivos del fenómeno que intentamos definir.

Retomando a su vez la idea fundamental de interlengua como idioma entre o en medio de dos o varias lenguas, Bikandi (2000:76) afirma que quien aprende una LE debe recorrer un camino que va desde su LM hasta el dominio de la lengua meta y las interlenguas representan ese camino, ilustran ese itinerario (citado por Manga, 2011). Es de suponer que a cada uno de los niveles de competencia descritos por el *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, 2012), le corresponde una interlengua específica y dinámica, describible en cuanto a la naturaleza, la tipología o la frecuencia de los errores del usuario no nativo.

Quien aprende una LE va de una interlengua a otra hasta, en el mejor de los casos, coincidir con la lengua meta. Cada interlengua es un producto del proceso, un producto que, en el caso concreto del profesor no nativo, ha de estar en permanente desarrollo y evolución para situarse lo más cerca posible de la lengua meta. Pues de hecho, como bien claro lo deja Martín (1999:435), el profesor no nativo, especialmente si no ha vivido un largo periodo inmerso en la cultura de la LE, no acaba de aprender la lengua que enseña. Al no cumplirse para la mayor parte del profesorado marfileño la condición de una estancia prolongada en un país hispanohablante y otras tocantes a la variación de los materiales y la participación frecuente en talleres o seminarios, asistimos fácilmente a la estabilización de una interlengua, lo que se conoce como fosilización.

4.2. Ser profesor de ELE en Costa de Marfil

La formación de los profesores marfileños de ELE, igual que la de todos los profesionales de la enseñanza secundaria, se desarrolla en la Escuela Normal Superior (ENS) de Abidján. Instituto especializado en la formación de profesionales de la educación, la ENS abre sus puertas en 1962 con el apoyo de la Unesco. Cuenta con un Departamento de Lenguas que comprende, entre otras secciones, la de español. Los futuros profesores de ELE son estudiantes de los Departamentos de Español de nuestras

universidades públicas² que han opositado para ingresar en este instituto superior donde complementan una formación académica de varios años con dos años de formación pedagógica.

Por la ENS transitan hombres y mujeres que, contratados luego como funcionarios, imparten clases en los centros públicos de Costa Marfil, pero también en centros privados o concertados. En la actualidad, se distingue entre profesores de liceo, titulares del CAP/PL (Certificado de Aptitud Pedagógica para Profesores de Liceo) y profesores de colegio titulares del CAP/PC (Certificado de Aptitud Pedagógica para Profesores de Colegio)³. Los primeros están capacitados para impartir clases en los cinco niveles de aprendizaje del español, los cuales van de tercero a último de secundaria; los segundos se limitan a tercero y cuarto⁴. Pero es frecuente hacer caso omiso de esta repartición de los niveles de intervención marcados para cada título y permitir que un profesor de colegio intervenga en segundo ciclo cuando faltan docentes en la primera categoría. El título universitario requerido para ser profesor de liceo es la licenciatura o el máster (4 a 5 años de estudios hispánicos), y el requerido para ser profesor de colegio es la diplomatura o el grado (3 años de estudios hispánicos).

La oposición para ingresar en la ENS se desarrolla en dos etapas. En una primera selección se retienen a aquéllos de los concursantes que hayan demostrado una buena competencia lingüística en español mediante pruebas de gramática y traducción. La segunda selección se hace mediante una prueba oral que incluye, en las condiciones normales de organización, un comentario de texto y un ejercicio de audición. Tras superar la oposición, la formación profesoral dura dos años, dedicado el primero a dotar al futuro profesor de conocimientos teóricos y metodológicos sobre la enseñanza en general y la del ELE en Costa de Marfil en especial, y el segundo a las prácticas⁵. Como tal, la primera fase de la formación se desarrolla en las aulas de la ENS y buena parte de la segunda en un centro de enseñanza secundaria bajo la doble supervisión de un “profesor tutor”, uno de los cinco formadores de la ENS, y de un “profesor consejero”, un docente experimentado del centro de prácticas.

² Se trata de la Universidad Félix Houphouët-Boigny de Abidján y de la Universidad Alassane Ouattara de Bouaké.

³ Antiguamente CAPES (Certificado de Aptitud Pedagógica para la Enseñanza Secundaria) y CAP/CM (Certificado de Aptitud Pedagógica para Colegios Modernos).

⁴ La enseñanza secundaria marfileña se compone de siete cursos. Los primeros cuatro forman el primer ciclo y corresponden a la ESO española. Los últimos tres forman el segundo ciclo y corresponden al Bachillerato español. El español como segunda lengua viva en competición con el alemán interviene a partir del tercer curso, siendo el inglés, primera lengua viva, obligatoria ya desde el primer curso.

⁵ Para el actual curso académico 2014-2015, son seis (06) futuros profesores de liceo y catorce (14) de colegio los que se están formando en la ENS.

En la fase teórica de la formación, además de los cursos compartidos por todas las especialidades (ciencias de la educación, informática, didáctica de las disciplinas, etc.), los futuros profesores de ELE reciben contenidos específicos a su campo de intervención, entre ellos, a modo de ejemplos, las civilizaciones española, americana y africana, el refuerzo de las habilidades receptivas y productivas, el estudio de programas y manuales escolares, la preparación y realización de clases y la evaluación del aprendizaje, etc. En la segunda fase, las prácticas consisten esencialmente en atender a grupos de alumnos en un centro escolar elegido por el interesado en una lista predefinida. Durante este recorrido formativo tiene que elaborar dos documentos escritos, el “cuaderno de actividades pedagógicas” y el “cuaderno de prácticas”. El primero sirve para ir apuntando las clases realizadas (día, hora, aula, grupo atendido); el segundo, más elaborado, tiene una función de diario pedagógico. Los dos años de formación profesoral se concluyen con una “inspección final”, durante la cual el futuro profesor de ELE imparte una clase ante un tribunal de tres jurados.

Aunque muchos profesores de centros públicos imparten también clases en centros privados y concertados, éstos tienen un cuerpo profesoral propio compuesto de hombres y mujeres no formados en la ENS. Se les exige en cambio una “Autorización de enseñar”, título docente expedido por la Dirección para la Gestión de los Establecimientos Privados (DEEP)⁶ después de una formación intensiva. Tanto para los futuros profesores de centros públicos como para los de centros privados, la introducción de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en nuestras universidades públicas en los últimos años se merece la más clamorosa bienvenida, pues permite que ya desde este ámbito empiecen una iniciación a la didáctica del ELE y nazcan vocaciones a la docencia. También va a favorecer la realización de investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje del español en Costa de Marfil, un campo casi sin explorar todavía.

De la formación continua de los profesores de secundaria se encargan las Antenas de la Pedagogía y la Formación Continua (APFC), atendiendo tanto a los profesores de centros privados como a los de centros públicos. En principio, cada antena debe contar con expertos en todas las disciplinas escolares, pero no siempre es el caso y el español suele formar parte de las disciplinas desfavorecidas, debido a la escasez de inspectores pedagógicos en ELE. Donde las hay, las APFC trabajan en estrecha colaboración con

⁶ Direction de l'Encadrement des Etablissements Privés (DEEP). Antiguamente SAPEP (Service Autonome pour la Promotion de l'Enseignement Privé) y luego SAEPP (Service Autonome pour l'Encadrement de l'Enseignement Privé).

los Consejos de Enseñanza (CE) y las Unidades Pedagógicas (UP), estructuras oficialmente reconocidas como equipos de trabajo y reflexión en la vida diaria de los centros. El CE es el grupo de profesores de una misma disciplina en un determinado centro escolar; la UP es el conjunto de los profesores de la misma disciplina en una misma localidad. Cada UP se compone entonces de varios CE. En la práctica, las APFC animan seminarios de formación a petición o no de los CE o UP, participan en sus reuniones si así lo desean, realizan periódicamente observaciones de clase en el marco de la evaluación docente, etc.

Lo hasta aquí expuesto permite hacer dos observaciones. La primera, tocante a la formación inicial y muy lógica en sí, es que en la ENS, lo que vienen a aprender los futuros profesores de ELE no es el español como tal, que se supone que ya dominan lo suficiente; sino a enseñar español. La segunda observación, tocante a la formación continua, es que ésta, al menos en su parte institucional y oficial, suele enfocarse más sobre cuestiones pedagógicas y administrativas que propiamente lingüísticas. De estas dos observaciones se desprende que aun antes de dar el primer paso en la docencia, el profesor marfileño de ELE es el único responsable de su competencia comunicativa en la lengua que enseña; le toca buscar los medios e imaginar estrategias para que ésta se desarrolle positivamente.

4.3. La interlengua del profesor marfileño de ELE

A primera vista, puede parecer torpe hablar de interlengua tratándose de hombres y mujeres debidamente formados para enseñar español, unos 1.700 que atienden a cerca de 340.000 alumnos según un estudio recién publicado (Koui, 2014:197). Pero esto es quizá más comprensible que hacerlo en el caso de migrantes españoles que llevan más de dos decenios en Francia. Los límites del concepto en este segundo caso para aludir eficazmente a la producción de personas que tienen bastante internalizado el francés a pesar de la fosilización de ciertos errores, llevan a Galligani (2003) a “proponer otras herramientas procedentes de la sociolingüística, en este caso la noción de habla bilingüe estabilizado”. Porque la población que estudia Galligani ha aprendido el francés como segunda lengua (L2) y no propiamente como LE, porque vive en Francia, es decir, inmersa en la cultura francesa.

En cuanto a los profesores marfileños de ELE, han aprendido el español en un contexto formal y artificial, por lo que no lo tienen lo bastante interiorizado como para reducir al máximo la influencia de su LM. En efecto, la actitud integradora hacia una

LE se desarrolla más en contexto de inmersión. De acuerdo con la propuesta de Gardner (1985), ésta es la actitud que, por implicar el interés por la lengua-cultura meta redundando en un mayor dominio de la misma (citado por Lorenzo, 2004:308). En un contexto de LE, lo más habitual es la actitud instrumental; la lengua se utiliza entonces para alcanzar objetivos concretos, como tener un trabajo y ganarse la vida.

Pero existe en Costa de Marfil profesores con una actitud integradora hacia el ELE y que muestran mucho interés por la cultura hispánica en general. Hasta sería más justo pluralizar el término y hablar más bien de las interlenguas de los profesores marfileños de ELE, poniendo así de relieve la diversidad de los grados de dominio del español entre docentes que tienen una experiencia de aprendizaje muy personal del idioma y no han llegado a la profesión docente por el mismo motivo ni la ejercen con la misma motivación. Además, desde un punto de vista más cualitativo, la diversidad de estas interlenguas es el reflejo de una sociedad marfileña multiétnica y multicultural en la que el francés, lengua oficial y única lengua de enseñanza, convive con más de 60 lenguas autóctonas. En la medida en que el mismo francés se ve influido por los acentos locales ligados a las lenguas autóctonas, éstos pueden también influir, especialmente en la pronunciación del español (Koné, 2005); y hay lenguas que influyen más que otras por tener un acento más fuerte.

Así pues, justificable por arriba por un aprendizaje en contexto formal y artificial donde la permanente tentación de la LM perjudica la interiorización de la lengua meta al mismo tiempo que hace la producción del usuario marfileño más permeable a la influencia del francés, del *baulé*, del *beté*, del *diulá*, del *guró*, del *gueré* o del *yacubá*⁷, la aplicabilidad del concepto de interlengua a los profesores marfileños de ELE se justifica por abajo por la multidimensionalidad del fenómeno mismo de interlengua, siendo ésta un fiel reflejo de la pluridimensionalidad del hecho lingüístico. O sea que la interlengua se manifiesta en todas las subcompetencias que integran la competencia comunicativa, en el código escrito y en el código oral, en el lenguaje verbal y en el lenguaje no verbal, en las habilidades de producción y en las habilidades de recepción, y allí es desde donde influye en la acción pedagógica del profesor marfileño de ELE, unos rasgos interlingüísticos influyendo más que otros, porque la comunicación en el aula no tiene todas las características de una comunicación normal en la sociedad.

⁷ Lenguas autóctonas marfileñas

4.3.1. La interlengua en la lectoescritura

En el código escrito la escritura es la habilidad de producción y la lectura la habilidad de recepción. Colomer y Camps (1996:37) explican que leer es “el proceso que se sigue para obtener información de la lengua escrita, de una manera similar a como “escuchar” es lo que hacemos para obtener información de la lengua oral.” Leer no es una actividad pasiva que se limita al mero reconocimiento de signos ortográficos; supone una interacción entre el texto y un lector activo y creativo: “Sin comprensión no hay lectura. Las unidades que componen el texto escrito no son los signos ortográficos, o los caracteres, sino las ideas” (Alcántara, 2009). Por esta razón y otras, no es exactamente lo mismo leer en LM que en LE.

En la lectura como comunicación literaria, por ejemplo, Figueroa (1989) señala como primer condicionante el peso de un código lingüístico aprendido en un contexto formal desprovisto de los hechos de experiencia propios de un aprendizaje natural en un espacio cultural concreto. Lo cual ofrece a los signos lingüísticos muchas posibilidades de resonancia semántica en que radica su poder connotativo, mientras que en el caso de un aprendizaje formal y consciente las palabras, a veces aprendidas en diccionarios, tienden a verse asociadas a significados unívocos. El texto leído en LE pierde muchas de las posibilidades poéticas que tiene en la LM y se ve revestido de otras, debido a la interferencia de la cultura del lector extranjero. Por eso “toda lectura en lengua extranjera, por muy espontánea que sea –o que lo parezca– presupone cierto ejercicio de “traducción”, cultural al menos, e implica una tarea suplementaria para el lector de interpretación de signos y de sentidos de una cultura a partir de los de otra.”

Aplicando el mismo análisis a la escritura, es de suponer que escribir en LE implica igualmente un esfuerzo añadido por parte del usuario no nativo. Considerando con Carson (1982) que la habilidad para la lectura se transfiere más fácilmente de la LM a la LE que la habilidad para la escritura, porque la lectura no está tan llena de convencionalismos como la escritura (citado por Navarro, 2005), se puede deducir que escribir es relativamente más difícil que leer en LE, y lo será mucho más si de una lengua a otra se pasa de un sistema de escritura a otro diferente. Aquí también habrá que contar con cierto nivel de contaminación del texto producido por la cultura de partida del no nativo y temer el uso inapropiado de artículos, sustantivos, verbos o expresiones, lo que plantea el problema de la elección y variación de las palabras.

En el quehacer pedagógico del profesor marfileño de ELE, la interlengua lectoescritora influye más en las actividades de comprensión lectora que en las de

expresión escrita, porque suele trabajar con textos escritos por nativos y procedentes del libro de texto u otras fuentes. Como mucho, produce frases cortas para resumir una idea o proponer ejercicios de aplicación; y su interlengua puede dejar huella en la elección de las palabras (léxico) o en su colocación en la frase (sintaxis). En lo que a la lectura toca, se practica más en voz alta que en silencio en nuestras aulas, por lo que la pronunciación aparece como el primer lugar de influencia de la interlengua del profesor marfileño a través de lo que se acostumbra a llamar acento extranjero.

Retomando la observación de Figueroa (1989), es de notar primero que, sobre todo en el segundo ciclo de secundaria donde el comentario se trabaja más durante el estudio de los textos, no siempre le resulta fácil al profesor marfileño percibir el trasfondo histórico-cultural de los escritos nativos e incluirlo con soltura en explicaciones nutridas más por el saber la lengua meta (artificialidad) que por el sentir y vivirla (naturalidad). La interferencia de su propia cultura es sin duda una consecuencia lógica de esta realidad; sirve en realidad para colmar el vacío emocional de un sentir, vivir y pensar en LE imposibles cuando la lengua-cultura extranjera no está interiorizada hasta cierto punto (Djandué, 2012a).

4.3.2. La interlengua en la comunicación oral

En el código oral hablar es la destreza productiva y escuchar la destreza receptiva o interpretativa. La comunicación oral incluye la expresión y la comprensión oral, pero también tiene un componente no verbal tan culturalmente marcado a veces que constituye un lugar de interlengua. Risco Machado (2008:42) acude a Finocchiaro (1989) para resaltar la complejidad de la comunicación oral. El individuo que transmite mensajes oralmente debe pensar en las ideas que desea expresar, tanto para iniciar una conversación como para responder a un emisor; mover la lengua, los labios, las quijadas para articular los sonidos apropiados; estar consciente de las expresiones funcionales apropiadas tanto gramaticales, lexicales o culturales necesarios para expresar su idea; estar al tanto y ser sensible al cambio en cuanto al registro o estilo que necesite la persona con la que está hablando, y de la situación en que la conversación ocurra; y cambiar la dirección de sus pensamientos en correspondencia con las propuestas del receptor. Esta complejidad característica de la oralidad, que hace las destrezas orales generalmente más difíciles de adquirir que las escritas, se manifiesta masivamente a la hora de hablar la LE, de aquí que la expresión oral sea el terreno más fértil para la comisión de errores y para la interlengua.

Pero hay manifestaciones interlingüísticas en el plano de la recepción también. Como en el caso de la comprensión escrita, la comprensión oral de una LE por un oyente no nativo no siempre tiene la espontaneidad y fluidez necesarias para garantizar una comunicación segura y exitosa. Estamos en el terreno de la competencia auditiva como componente esencial de la competencia comunicativa y, especialmente en una interacción con un hablante nativo que se exprese normalmente, el profesor marfileño que no suele encontrarse en esta situación puede que no capte todo el mensaje a la primera y necesite reformulaciones o repeticiones de su interlocutor para entender todo lo que éste le dice, o que al menos hable con menos velocidad desde un principio. La competencia auditiva en una LE se adquiere con mucha práctica en situaciones reales y un factor muy determinante en esta adquisición es la afinidad entre la lengua meta y la LM del oyente no nativo. Según Llisterri (2011), por ejemplo, confrontados a un mensaje oral en español, el porcentaje global de identificación correcta de los italo-fonos (94,6%) alcanza casi el de los hispanohablantes nativos (97,4%), mientras que los francófonos son notablemente menos sensibles al acento español (71,5%), y presentan más dificultades en percibir el acento a medida que éste se acerca al final de la palabra. Hechas estas aclaraciones, la interlengua del profesor marfileño de ELE influye sobre todo a la hora de hablar a los alumnos. Siendo además el mejor conocedor del español en el aula, quienes más problemas de comprensión pueden tener son los alumnos.

Los errores en la interlengua del profesor marfileño de ELE en el eje de la producción oral tocan a componentes tan esenciales como la fonología, el léxico o la sintaxis. Cada lengua tiene su música particular, casi imposible de ejecutar para quien pertenece a otra área cultural. Como lo aclara Llisterri (2011), el sistema fonológico de la LM constituye una “criba” a través de la cual se “filtran” los sonidos de la LE. La consecuencia principal es el acento extranjero, causado en el profesor marfileño por la influencia del francés y, en ciertos casos, por la de su lengua autóctona (Djandué, 2014). Debido a ello, priva a sus alumnos del acento nativo y auténtico de la lengua que enseña. En lo léxico, la interlengua se debe primero a la limitación del repertorio del hablante no nativo y, ligado a este hecho y a otros, al riesgo permanente de inadecuación lexical. La limitación del repertorio lexical es responsable de la falta de fluidez en el locutor extranjero obligado muchas veces a buscar mucho para expresar sus ideas y sentimientos; y lo es también del riesgo de inadecuación lexical en la medida en que, falto de una gama variada de expresiones, se verá a menudo en la obligación de utilizar palabras y expresiones conocidas en situaciones donde no encajan. Una vez

elegidas las palabras hay que combinarla en una frase para construir el sentido y, al igual que cada lengua tiene su música, tiene su forma de combinar las palabras en una oración. En este terreno de la sintaxis, es característico de la interlengua del marfileño, debido también a la interferencia del francés, no invertir el sujeto cuando hace falta o no omitir artículos en ciertas construcciones (Djandué, 2012b).

4.3.3. La interlengua en el lenguaje no verbal

La expresión “comunicación oral” no ayuda mucho a percibir toda la complejidad de la comunicación humana, porque no todo es palabra en lo oral y no todo es oral en la comunicación. Cuando Poyatos (1994) habla de “la triple estructura básica del discurso humano”, refiere que “no sólo las palabras son la base de la comunicación humana, sino que hay un complejo entramado de elementos que utilizamos constantemente para confirmar, reforzar, negar, dar un doble sentido o un matiz a nuestras palabras” (citado por Izquierdo, 1996:272). Según Birdwhistell (1970), pionero de la ciencia kinésica, en la conversación diaria observada en Estados Unidos, el mensaje transmitido por la comunicación verbal ocupa tan solo del 30 al 35% de la totalidad, correspondiendo el resto a la comunicación no verbal (citado por Ueda, 1998:1). Por su parte, Mehrabian (1972) observa que comunicamos el 7% mediante el canal verbal, el 38% mediante el canal paralingüístico (elementos acústicos no verbales) y el 55% mediante la kinésica (elementos visuales corporales) (citado por Antúnez, 2006). Corroborando globalmente estas observaciones, Keltner (1973) afirma que “cuando una comunicación interpersonal se desarrolla cara a cara, no más del 35% del mensaje global es transmitido por el habla” (citado por Dramé, 1984).

Esta preponderancia cuantitativa se debe a que, cuando el individuo se encuentra en una situación de comunicación, lo no verbal implica más partes del cuerpo que lo verbal. De lo no verbal participan la voz, los ojos, los labios, la cabeza, las manos, los brazos, etc.; cuando lo verbal solo tiene que ver con los órganos articulatorios y la boca. Además, lo no verbal suele contribuir a la misma creación del contexto en el que tiene sentido lo hablado, a través de la indumentaria, la distancia interpersonal, el momento de la comunicación y su duración. De la distancia que adoptamos para realizar actividades comunicativas interactivas se ocupa la proxémica y del concepto que se tiene del tiempo en cada cultura se ocupa la cronémica. Otros componentes más esenciales todavía del lenguaje no verbal son el paralenguaje y la kinésica. El paralenguaje incluye las cualidades físicas del sonido y los modificadores fónicos (tono,

timbre, cantidad o intensidad); los sonidos fisiológicos o emocionales (llanto, risa, suspiro, carraspeo, bostezo, etc.) y los elementos cuasi-léxicos como son las vocalizaciones y consonantizaciones de escaso contenido léxico pero con valor funcional (interjecciones, onomatopeyas y otros sonidos). La kinésica remite a gestos (movimientos psicomusculares faciales o corporales), maneras (formas de moverse para realizar actos comunicativos) y posturas (posiciones estáticas del cuerpo humano) (Sánchez, 2009).

Lo kinésico, en especial, desempeña un papel importante en la práctica docente en general y en la enseñanza de LE en particular. Izquierdo (1996:274) reconoce que “como hablantes extranjeros de una lengua, nos es característica la deficiencia en el repertorio verbal, paralingüístico y kinésico”. Sin lugar a duda, lo verbal, sea escrito u oral, no es lo más pobre en la competencia del profesor marfileño de ELE; lo es más bien lo no verbal en general y particularmente la kinésica del español. Los movimientos o gestos que acompañan la palabra se conocen como coverbales. En una tipología propuesta por McNeill (1992), se distingue entre los gestos icónicos, los metafóricos, los deícticos y los batimientos (citado por Tellier, 2006:1-2). Los gestos icónicos ilustran el referente, los metafóricos representan conceptos abstractos y metáforas, los deícticos señalan en dirección del referente y los batimientos marcan el ritmo del discurso.

Al ser una dimensión esencial del lenguaje humano, lo no verbal aparece a menudo culturalmente marcado (Ueda, 1998), reflejando de esta manera la cosmovisión de un pueblo concreto. Dramé (1984) piensa incluso que no hay signo no lingüístico que sea entendido con los mismos matices por todos los pueblos. Muchos estudios coinciden así en demostrar que las lenguas estructuralmente distintas suscitan coverbales variados (Tellier, 2006:55), y tanto cualitativa como cuantitativamente. Los occidentales, por ejemplo, son considerados más ricos en movimientos gestuales que los orientales (Ueda, 1998:1); y entre ambos pueblos los africanos son, como mínimo, tan dinámicos en su gestualidad como los occidentales. A partir de la semántica del saludo como uno de los campos privilegiados de manifestaciones no verbales, Dramé (1984) demuestra la riqueza de la comunicación no verbal negroafricana. Los coverbales negroafricanos son ricos en mímicas faciales (ojos, labios, boca), además de poner a contribución otras partes del cuerpo como son los brazos, las manos y los dedos, etc.

En la enseñanza del ELE, el profesor suele hacer gestos para facilitar al alumno la comprensión del mensaje en lengua meta, de ahí la recurrencia de dichos gestos en los

niveles iniciales donde los alumnos tienen pocos conocimientos en la LE. Los gestos pedagógicos, como se denominan (Tellier, 2006; 2010), acompañan el discurso y la acción del profesor en el aula y pueden ser mímicas, posturas, coverbales o emblemas, es decir, gestos culturalmente codificados. Por eso existe en la enseñanza y el aprendizaje de una LE una interlengua gestual o no verbal, esto es, una mezcla dinámica entre la gestualidad de la lengua de partida y la de la lengua meta (Tellier, 2006:55). En nuestras aulas de ELE, el profesor marfileño hace siempre gestos propios de su cultura para explicar palabras y expresiones españolas, acudiendo de esta forma a una traducción gestual que permite prescindir, parcialmente, de la LM, pero también porque en general no domina la gestualidad del español.

Para poner ejemplos concretos, en Costa de Marfil se dice “Yo” llevando la mano al pecho” (Figura 1, de elaboración propia); el gesto español correspondiente es “el índice apuntado al pecho” (Figura 2, de Ueda, 1998:10).



Figura 1. “Yo” marfileño

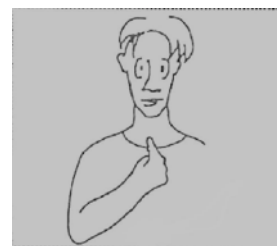


Figura 2. “Yo” español

El marfileño dice “Mucho” acompañándolo con un movimiento de las manos abiertas y levantadas al nivel del pecho (Figura 3, de elaboración propia); en español se indica gran cantidad de algo por la apertura y el cierre repetido de la mano (Figura 4, del *Diccionario de gestos españoles*)⁸.



Figura 3. “Mucho” marfileño

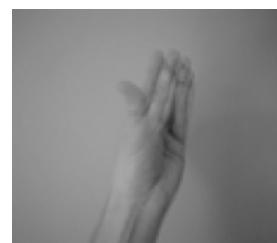


Figura 4. “Mucho” español

⁸ En línea <<http://www.coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/1-una-mano/>> (22 de junio de 2012).

Por cierto, acompañar una expresión española con un gesto español no es lo más indicado para ayudar al alumno a comprender el mensaje en la lengua meta; pero conocerlo y enseñarlo también al aprendiz después de la ayuda del gesto de la LM sería la mejor opción pedagógica para fortalecer su aprendizaje. Como dice Álvarez (2002), una enseñanza de LE centrada solo en los elementos verbales traerá consigo una comunicación artificial, limitada al contexto del aula, e incompleta; para saber codificar los elementos verbales y los no verbales en armonía y de manera correcta es necesario que su adquisición se produzca de manera simultánea e interactiva (citado por Antúnez, 2006). El aprendizaje de una LE implica también el de sus gestos, por lo que el conocimiento de los coverbales españoles es un aspecto de la competencia sociolingüística en ELE. Para Tellier (2006:56), conocer los gestos propios de una cultura es esencial en el desarrollo de la competencia comunicativa en LE, porque permite reducir las posibilidades de situaciones de incomprensión con los locutores nativos y evitar la realización de gestos que podrían ofender o chocarlos o la mala interpretación de estos gestos cuando uno se confronta con ellos. En la misma línea, Izquierdo (1996:273) plantea para el profesor no nativo la necesidad de una fluidez cultural en la lengua que enseña para alcanzar una mayor eficacia en su docencia.

5. CONCLUSIONES

El problema del *input* se plantea en las aulas marfileñas de ELE a la vez en términos de cantidad y calidad. No da lugar a duda, en efecto, que lo que constituye la principal ventaja del profesor nativo de LE es su mejor conocimiento de una lengua que habla como LM: piensa en ella, la habla con espontaneidad y naturalidad porque creció con ella y con ella construyó su mundo interior; está empapado de su cultura, su musicalidad, su sintaxis, su léxico y su gestualidad. Empleando la expresión de Poyatos, el profesor nativo domina la lengua que enseña en su triple estructura básica: lo lingüístico, lo paralingüístico y lo kinésico. Al ser la principal ventaja del profesor nativo el mejor conocimiento de la lengua-cultura meta, la principal desventaja del profesor marfileño de ELE es su deficiencia en esta materia. El trabajo del docente lo conduce constantemente a elegir entre la norma (lo prescrito por la gramática) y el uso (lo que dicen y hacen los usuarios nativos de la lengua); un rasgo característico de la interlengua del profesor no nativo consiste en conformarse más habitualmente a la norma que al uso, debido a su conocimiento demasiado formal de la lengua que enseña (Djandué, 2012b), lo cual aumenta todavía la artificialidad de la clase de lengua.

Para el profesor marfileño de ELE, es sumamente importante, para empezar, que se incluya en su formación inicial las herramientas teóricas, metodológicas y tecnológicas necesarias para que, una vez en activo, pueda asumir plenamente una formación permanente capaz de mantener su competencia comunicativa en español al nivel más alto posible en nuestro contexto. Pensamos que la formación continua debe entenderse y vivirse sobre todo como un asunto personal cuando el objetivo principal es levantar barreras contra la fosilización de los conocimientos y favorecer la mejora de la competencia comunicativa en una LE. Si bien es deseable la creación de espacios perennes de publicación y comunicación, no cabe duda que acciones personales como leer literatura en español, libros de didáctica, gramática o metodología, actualidad del mundo hispánico en general, etc.; escuchar a nativos por la radio, la tele o el internet, hablar español entre colegas fuera del aula; y escribir, si puede ser, comunicaciones o artículos son las que, si se realizan con la necesaria constancia y seriedad, pueden permitir que el profesor marfileño compense de cierto modo la ausencia total de contacto directo con la lengua-cultura hispánica.

Pero tanto fuera como dentro mismo del aula, los materiales didácticos a su disposición, el libro de texto en este caso, deberían ser también una ayuda a la formación permanente. En la enseñanza del ELE en Costa de Marfil, luego de la larga tradición de los libros de texto procedentes de Francia (1947-1997), los primeros manuales elaborados localmente, los *Horizontes*, llevan ya casi dos décadas de uso continuo en nuestras aulas. Y a quien más daño causa el uso del mismo material durante tan largo periodo es al profesor, porque el alumno, a no ser que repita el curso, no usa el mismo manual dos veces. La rutina en la que se encuentra el profesor por utilizar año tras año el mismo libro de texto es una seria amenaza para la motivación y el interés por la profesión docente, y, especialmente si no hace lecturas complementarias frecuentes en español, la mejor manera de empobrecer su conocimiento de la lengua-cultura meta.

Con todo, el objetivo de una competencia comunicativa equiparable a la del hispanohablante nativo resulta fundamentalmente inviable en nuestro contexto de enseñanza-aprendizaje del español. Y de todos los componentes de la lengua, la kinésica es sin duda la más difícil de aprender estando a miles de kilómetros de la cultura meta. Ello sugiere que en paralelo con lo anterior, el profesor marfileño recurra en el aula a materiales auténticos que garanticen cierta autenticidad del *input*. Según Soliño (2008), recurrir a materiales auténticos es llevar “a los centros educativos las mismas herramientas que se emplean en el mundo laboral (Internet, correo, bases de datos,

procesadores de textos, chats, etc.)” (citado por Yubero, 2010). Se trata de buscar alternativas al libro de texto para que sea un material didáctico entre otros y, a día de hoy, el Internet es el medio más asequible para procurarse tales materiales. Es de desear entonces que los profesores que disponen de esta herramienta, que los hay cada vez más, la pongan también al servicio de su desempeño profesional.

El que sigamos dependientes de la pizarra y de la tiza hace más artificial todavía el contexto de enseñanza-aprendizaje, pero la artificialidad de la clase de español, más allá del mismo contexto de aula, se debe también a la actuación lingüística de los actores en presencia, empezando por la del mismo profesor. Donde más se concreta la interlengua del profesor marfileño de ELE e influye en su acción pedagógica es en la comunicación oral, y, en esta materia, la pizarra negra no es el instrumento adecuado para ofrecer modelos auténticos de la lengua meta. Más que nunca, la adopción del enfoque comunicativo en nuestro sistema educativo hace necesario disponer de laboratorios de lengua como los hay de otras asignaturas en la enseñanza secundaria, o que al menos haya en las aulas instalaciones tecnológicas (pizarra digital, conexión permanente a la red, proyector, etc.) para fortalecer la acción pedagógica del profesor de ELE. Sabemos de sobra que hay que esperar muchos años todavía para ver esta revolución educativa en Costa de Marfil, pero cuando debemos trabajar para que suceda es ahora mismo.

Referencias

- Alba Quiñones, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 5, pp. 1-16.
- Alba, J. M. y Zanón, J. (1999). Unidades didácticas para la enseñanza del Español/LE en los institutos Cervantes. En Zanón, J. (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas* (pp.151-175). Madrid: Edinumen.
- Alcántara Trapero, M. D. (2009). La importancia de la lectura en voz alta. *Innovación y Experiencias Educativas* 16.
- Antúnez Pérez, I. (2006). Aproximación al paralenguaje: análisis de casos en *Harry Potter and the philosopher's stone*. *Tonos* 11.
- Baralo Ottonello, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, Isabel (dir.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)* (pp.369-386). Madrid : SGEL.
- Brou-Diallo, C. (2007). Interlangue ou interférence et enseignement du français langue étrangère. *Revue électronique internationale de sciences du langage sudlangues* 7, pp. 12-25.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo.
- Djandué, B. D. (2012a). Pensar en la lengua de aprendizaje: ¿una utopía, una posibilidad o una realidad? *redELE*, 24, pp.1-14.
- Djandué, B. D. (2012b). L'interlangue du professeur non-natif : une source de distorsion dans la transposition didactique. *Didactiques* 1, pp. 37-57.
- Djandué, B. D. (2014) ¡Huy, casi vomitan mis alumnos! lo que puede costar la pronunciación del español. *Alhucema. Revista internacional de teatro y literatura*, N°31, pp.121-125.
- Dramé, M. (1984). Langage non-verbal : une autre dimension de la communication africaine. *Ethiopiennes*, pp. 37-38.
- Fernández López, S. (2002). Los errores en el proceso de aprendizaje. *Tratamiento y superación*. XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE.
- Figuroa, A. (1989). De la lengua del otro al lenguaje poético. En Lafarga, F. (ed.), *Imágenes de Francia en las letras hispánicas* (pp.13-20). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Izquierdo Merinero, S. (1996). La comunicación no verbal en la enseñanza del español como lengua extranjera. *ASELE VII*, pp. 271-275.
- Galligani, S. (2003). Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français. *Linx* 49, pp. 141-152.
- Koui, T. (2014). La enseñanza del español en Costa de Marfil. En Serrano Avilés, Javier (ed.). *La enseñanza del español en África Subsahariana* (pp.191-211). Madrid: Catarata.
- Koné, S. (2005). La enseñanza de la lengua española a hablantes ivorienses de diversas lenguas autóctonas: dificultades y problemas que plantea. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Lorenzo Bergillos, F. J. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dir.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)* (pp.305-328). Madrid: SGEL.
- Llisterri, J. (2011). El análisis contrastivo y el estudio de la interlengua en la enseñanza de la pronunciación en Español como Lengua Extranjera. En línea <http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/CEPE_11/CEPE_UNAM_11.pdf> [Fecha de consulta: 21/06/2014]
- Manga, A.-M. (2011). La noción de interlengua y el fenómeno del error en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. *Tonos* 21.
- Martín Martín, J. M. (1999). El profesor nativo de español. *ASELE X*, pp. 433-438.
- Navarro Thames, C. (2005). La conexión lectura-escritura en la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Educación* 29, pp. 197-206.
- Risco Machado, R. (2008). Desarrollo de la competencia comunicativa oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español como segunda lengua. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Sag Legrán, P. (2008). La interlengua y el error en el proceso de aprendizaje de las lenguas. *Innovación y Experiencias Educativas*.
- Sánchez Benítez, G. (2009). La comunicación no verbal. *marcoELE* 8.
- Tellier, M. (2006). L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Thèse de doctorat: Université Paris 7– Denis Diderot.
- Tellier, M. (2010). Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. En Corblin, C. y Sauvage, J. (eds.), *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle* (pp.31-54). Paris : L'Harmattan.
- Ueda, H. (1998). Semántica de los gestos españoles. *Lingüística Hispánica* 20.
- Yubero, J. M. (2010). Herramientas multimedia en la enseñanza de lenguas extranjeras: un recurso motivador. II *Congrés International de DIDACTIQUES*.