

Enseñanza/aprendizaje del español/LE en la secundaria camerunesa desde una estrategia glotodidáctica endógena para el desarrollo de la competencia

The study of spanish as foreign language in the secondary education of Cameroon from an endogenous glotodidactic strategy to develop the communicative competence

Essome Lele Gislain Arnaud(1), Hatlong Boho Zacharie(2)

Resumen

El objetivo principal de estudiar una lengua extranjera como el español es el desarrollo de la competencia comunicativa. En un contexto educativo camerunés marcado por varias dificultades (falta de infraestructuras, materiales didácticos, etc.), desarrollar esta habilidad se vuelve difícil. El objetivo de este artículo es proponer, basándose en una orientación empírica, formas metodológicas locales para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de secundaria españoles en Camerún. Después de haber presentado el contexto socioeducativo relacionado con la enseñanza del español en Camerún, demostramos que para desarrollar la competencia lingüística de los estudiantes de zonas aisladas del país, los profesores pueden utilizar los diccionarios ilustrados y utilizar los materiales para Energía renovable para convocar insumos audiovisuales en actividades de enseñanza-aprendizaje.

Summary

The study of a foreign language like Spanish has as principal aim the development of the communicative competence. In a context characterized by difficulties (the lack of infrastructures, of didactic material, etc.), developing that competence becomes difficult. The main objective of this article is to propose, from an empirical orientation, local methodological strategies that could permit to develop the communicative competence of Spanish-students of the secondary education of Cameroon. After presenting the socio-educational context related to the teaching of Spanish in Cameroon, we show that, in order to develop the language competence of students of rural zones, teachers could use illustrated dictionaries and materials with renewable energies in order to convoke in teaching-learning activities, audio-visuals inputs.

Palabras Claves: Competencia comunicativa; contexto; energías renovables; enfoque endógeno.

Key Words: Communicative competence; context; renewable energies; endogenous approach.

Fecha de Recepción: 26/02/2019
Primera Evaluación: 17/03/2019
Segunda Evaluación: 15/04/2019
Fecha de Aceptación: 05/05/2019

Introducción

La problemática de la Enseñanza/Aprendizaje de las lenguas a lo largo de la historia ha sido sometida a unas líneas metodológicas entre las cuales las metodologías tradicional, directa, audio-oral, audio-visual y, por fin, el enfoque comunicativo a través del cual Dell Hymes (1972) desarrolla la noción de competencia comunicativa. Si este último giro en los estudios glotodidácticos abarca las competencias lingüística, sociolingüística, pragmática y sociocultural, es de mencionar que predispone al aprendiz al uso funcional y contextual de la lengua. Esto es, un hablante no estudia una lengua para empollar sus patrones lingüístico-gramaticales sino para actuar, comunicar en una situación social precisa y usarla apropiadamente en diferentes contextos con miras a establecer redes comunicacionales intersubjetivas, interpersonales y/o intergrupales (Essome Lele y Teguedong Nguekeu, 2016; Bermúdez y González, 2011).

En un contexto como el de Camerún, desarrollar la competencia comunicativa se vuelve una faena ardua visto el peso de los límites infraestructurales de su entorno educativo y si, «la enseñanza del español como lengua extranjera en las escuelas secundarias de Camerún carece aún de un marco teórico científico que permita a los docentes saber organizar, seleccionar y desarrollar los saberes idiomáticos que potencian la competencia comunicativa en el aula» (Belinga Bessala, 1996:132 citado en Kem-Mekah Kadzue, 2016:90), surgen, pues, unas preocupaciones: ¿cómo lograr desarrollar dicha competencia en parecido

contexto? ¿Qué material puede utilizar el docente de zonas rurales? ¿Qué impacto tiene el uso de herramientas audio y visuales en la adquisición de la competencia comunicativa? ¿Las energías renovables pueden crear energías suficientes para el desarrollo efectivo de la competencia comunicativa? ¿Qué capital simbólico conlleva el uso de los folletos ilustrados en zonas rurales?

Desde los campos de la didáctica, la pedagogía, la psicopedagogía, la comunicación, la pragmática, la retórico-pragmática, varios autores se han interesado a la noción de competencia comunicativa y de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Empecemos con Wegner (2000), quien habla de la teoría social del aprendizaje y de la situación del aprendizaje de una lengua en interacciones sociales. Sobre la noción de competencia comunicativa y sus componentes, los trabajos de Canale y Swain (1980), Canale (1983), Bachman y Palmer (1996), Lomas, Osoro y Tusón (2003), Pulido (2005), Fernández (2006), Bagarié y Mihaljević Djigunović (2007), Niño (2008), Gómez (2014) y Humberto Oyárzun Chávez (2015) son relevantes.

En las indagaciones de Mbarga, (1995), Tama Bena (1998), González Godínez, y al. (2006), Onomo-Abena (2014), Ruiz (2015), y Kem-Mekah Kadzue (2012; 2016), los autores hablan de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en Camerún presentando su evolución en la historia y en la metodología, tratando

de sus contenidos y de sus retos.

Del todo, echamos de menos un trabajo que hable concretamente de la fomentación de una competencia comunicativa desde una visión contextualizada. Así, nos asignamos como objetivos proponer un enfoque contextual para una adquisición adecuada de la competencia comunicativa y proponer unas posibles líneas para fomentar la competencia comunicativa en los alumnos del E/LE en Camerún tomando en cuenta las dificultades del sistema educativo camerunés.

Conforme con la formulación del tema de nuestra indagación, las hipótesis emitidas son dos y admiten que:

- se puede adquirir la competencia comunicativa en zonas no electrificadas;
- el uso de álbumes o textos ilustrados es un proceso didáctico que facilita la adquisición de la competencia comunicativa.

A partir de orientaciones empíricas, del método de la semiótica iconográfica y textual, la encuesta por cuestionario con muestra aleatoria, el artículo tiene como propósito brindar unas vías metodológicas contextualizadas para el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumnado de la secundaria. Así, en primera instancia, presentamos las condiciones sistémicas en las cuales se desarrolla la enseñanza-aprendizaje del español en Camerún y,

después hacemos una revisión teórica del concepto de competencia comunicativa. En una segunda articulación, proponemos unas técnicas contextualizadas que responden a las exigencias del contexto educativo camerunés para el desarrollo de la competencia comunicativa (los folletos ilustrados, el uso de las energías renovables para crear energías en zonas sin luz eléctrica para clases audio-visuales, etc.).

Del contexto educativo camerunés y del marco teórico-metodológico

De buenas a primeras, empezamos nuestro estudio con la presentación del sistema en el que evoluciona el español: ¿Cuáles son las dificultades de dicho sistema? ¿Cuáles son las principales dificultades encontradas por la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) en Camerún? Esto no es fortuito porque el contexto tanto físico como moral en que se desarrolla una lengua condiciona su implementación (Ruiz, 2015). A continuación, insistimos en los factores que dificultan la difusión del español en las escuelas.

El sistema educativo camerunés se enfrenta a un sinfín de dificultades, las cuales son un condicionante imprescindible para el desarrollo de la política educacional del país.

En efecto, cada año se crean escuelas secundarias por todas partes del territorio tanto para satisfacer el deseo de cada pueblo de tener un centro educativo para sus niños como para fomentar la política de la educación para todos. Crear colegios

e institutos no es suficiente; debe seguir o, mejor dicho pre-seguir un acompañamiento sistémico que favorezca una formación adecuada de los aprendientes.

En un primer momento, tanto en el sector privado como en el público, se observa la falta de profesores capacitados y formados en la docencia del español (Ruiz, 2015) y 70 por ciento de los que imparten clases no han recibido una formación profesional (Nzino y Vukeh, 2016). Incluso cuando existen, según Habissou Sadjó,

los profesores que enseñan la lengua española en Camerún no tienen la misma formación y tampoco realizan su docencia en las mismas condiciones. Hay dos maneras mediante las cuales los profesores cameruneses llegan a desempeñar sus funciones de profesores de español como LE en Camerún. Por un lado, están los profesores de primer y segundo ciclo que han sido formados por la Escuela Normal Superior entre tres y cinco años y, por otro lado, se encuentran los profesores que no «han tenido acceso a una formación análoga a la de los primeros y se transforman en profesores con una sola línea en su Currículum: haber estudiado español» (citado en Ruiz, 2015:33-34).

Además hay falta crucial de infraestructuras (bibliotecas, centros informáticos, aulas adaptadas a los nuevos desafíos y exigencias pedagógicas).

Las escuelas carecen de instalaciones eléctricas. Según Ruiz, «Camerún se encuentra dentro de las escuelas primarias de África Subsahariana en el que más del

90% no tiene acceso a la electricidad» (2015:35) y esto impacta también el acceso a la red internet. Continúa afirmando que

la falta de puntos de acceso a Internet en Camerún limita este derecho, la mejora de la promoción del español y de su estudio y viola el derecho humano de acceso a Internet [...] Entre el 2010 y el 2014, [por ejemplo], el porcentaje de escuelas primarias en Camerún sin acceso a electricidad y por lo tanto sin acceso a Internet ha pasado del 81% al 91% (Ruiz, 2015:32, 35).

El acceso a las nuevas tecnologías y a internet se vuelve, pues, «un privilegio, un lujo y un desafío» (Ruiz, 2015:31).

En tercer lugar, se nota la falta de material y sobre todo la inadecuación del material didáctico con el contexto. Ruiz atestigua también que los docentes carecen de «manuales y de material didáctico con el que impartir de una forma adecuada y correcta las clases» (2015:32) y, por parte de los aprendices, 90% de ellos no tienen libros (Nzino, Victorine y Elizabeth Vukeh, 2016).

A veces, los contenidos no vienen adaptados ni al entorno directo de los aprendices ni a sus creencias socioculturales y esto provoca una inadecuación entre el signo y su significante, lo que puede desgraciadamente dificultar la comprensión y por ende la competencia de comunicar. Tomemos como muestra la imagen que acompaña el texto

“Rebajas estupendas” (p. 43) de la situación didáctica 3 del tercer módulo “Vida económica” en el libro *Excelencia en Español II* (véase la fotografía 1). Culturalmente, se puede notar que la fotografía (una mujer casi desnuda frente a la gente en una tienda de vestidos) no cuadra con las tradiciones africanas (el pudor y la decencia) y constituye un choque cultural que puede causar un desajuste en la concepción del contenido que quiere vehicular su autor.

Fotografía 1: Imagen de una mujer casi desnuda en *Excelencia en Español II*.



Si existen cada vez más manuales adaptados al Enfoque por las competencias, lamentamos que las herramientas audio-visuales que

acompañan dichos manuales no vengan explotados ni por los alumnos ni por los docentes. La concepción de los manuales prevé canciones, o secuencias multimediales que resultan inexplorados.

Para averiguar lo dicho por anterioridad, hemos realizado una encuesta con un muestreo aleatorio de 50 profesores de español (véase el anexo) que ejercen tanto en las ciudades como en los pueblos⁽³⁾. Lo que se desprende de esta encuesta es que 48 profesores encuestados afirman no haber visto en ninguna ocasión ni siquiera los materiales audio-visuales que acompañan los libros en el programa para un porcentaje de 96%. No sería ilusorio afirmar que «existe una “falta de materiales y recursos” que supone una barrera para la difusión de la cultura española y para el “asentamiento de los estudios del español” en Camerún» (Godínez González, Martínez Hernando, y Rodríguez Dopico, 2009:7, citado en Ruiz, 2015:32).

De lo dicho, se puede afirmar con Sadjo (1999:152) que el sistema educativo camerunés demuestra una inopia de «material didáctico imperante» y el acceso a la documentación resulta ser un verdadero suplicio.

En última instancia, entre las dificultades y la situación defectuosa del sistema educativo secundario camerunés que hemos venido presentando en las líneas precedentes, se encuentra la superpoblación de las aulas que pueden alcanzar hasta 90 alumnos por nivel. Según la *Loi des Finances 2008 à 2011*, (citada en Institut National de la Statistique,

2011:97) el ratio de los alumnos por aula en la secundaria de Camerún es 60 pero, después de una encuesta empírica realizada en el foro whatsapp PEA² (Profesores de Español de Aquí y Allá)

⁽⁴⁾, la realidad es otra. Las reacciones de los docentes nos revelan las cifras cuyos detalles vienen resumidos en la siguiente tabla:

Tabla 1: Repartición de los efectivos por aula en algunos institutos de Camerún (Fuente: Encuesta personal whatsapp).

Instituto	Región	Nivel (es)	Efectivos
Instituto de Diang	Este	4 ^e	68
		3 ^e	90
Instituto Clásico y Moderno de Maroua	Extremo-Norte	4 ^e	78
Instituto Bilingüe de Bafoussam Ndiengdam	Oeste	4 ^e	85
		3 ^e	111
Instituto de Mengama	Centro	4 ^e	64
		3 ^e	111
Instituto moderno de Olamze	Sur	4 ^e	48
		3 ^e	119
Instituto de Akwa-Duala	Litoral	4 ^e	150
		3 ^e	200
Instituto Clásico de Foumban	Oeste	4 ^e M5	130
		3 ^e	132
Instituto de Gadjivan	Este	4 ^e	29
		3 ^e	33
Instituto de Maroua-Meskine	Extremo-Norte	4 ^e	87
		3 ^e	92
Instituto de Ekangte	Litoral	4 ^e	97
		3 ^e	106
Instituto Bilingüe de Kouoptamo	Oeste	4 ^e	82
		3 ^e	87
Colegio Adventista de Maroua	Extremo-Norte	4 ^e	68
		3 ^e	122
Instituto Bilingüe de Malantouen	Oeste	4 ^e	123
		3 ^e M2	53
		3 ^e M3	66

Se puede notar a partir de los datos registrados en el cuadro que la población de las aulas gira en torno a 93,5 alumnos por aula.

Del desarrollo de la competencia

comunicativa

Es de notar que el contexto analizado con anterioridad es el condicionante principal de lo que tratamos en las líneas siguientes, esto es, elaborar las estrategias locales

con tintas contextualizadas, como educadores involucrados en dicho contexto, para el desarrollo de la competencia comunicativa en los aprendices. Si alrededor de 1950 la política educativa de la República de Camerún admite el español como lengua extranjera en su política educativa en la secundaria (Hatolong Boho, 2015), es un imperativo buscar vías para cumplir con los objetivos de la enseñanza-aprendizaje de una lengua en un área donde ésta no es vehicular.

¿Qué es la competencia comunicativa?

La competencia comunicativa o competencia de comunicación es la destreza del habla⁽⁵⁾ y se define como la habilidad que tiene un hablante de usar la lengua apropiadamente en diferentes contextos (Charaudeau y Maingueneau, 2002). Según Pardo Pardo (1987:325), es «el conjunto y estructura de capacidades de orden mental, motor y ‘sensorial’ indispensables a los participantes en el proceso comunicativo para la comprensión y producción de enunciados contextualmente apropiados». En el mismo orden de cosas, Kuitche Tale propone una definición que a nuestro parecer puede ser la más simple y que abarca las mencionadas antes. A este propósito, empieza relacionando la noción de competencia comunicativa o lenguajera a la noción de

competencia didáctica y la define como la capacidad a utilizar la lengua (2016).

El alumno como agente social debe, a partir de la lengua, integrarse en la sociedad, realizar una acción, «tareas significativas que sean motivadoras, reales y que generen estímulos para el uso de la lengua» (Fernández, 2003:20). Como ya mencionamos más arriba, la competencia comunicativa es el fluir de varias destrezas o subcompetencias que se interrelacionan como lo atestigua Melero Abadía (2000:155) en la cita siguiente:

“la competencia lingüística o gramatical” (dominio de la gramática y el léxico), “la sociolingüística” (uso apropiado de la lengua en un contexto social determinado), “la discursiva” (relación entre los elementos del lenguaje) y “la estratégica” (estrategias de comunicación que solucionan deficiencias en estas [sic]), “competencia sociocultural” (conocer el contexto sociocultural en el que tiene lugar la comunicación) y “competencia social” (capacidad para relacionarse con otras personas en situaciones sociales).

Se nota que un alumno puede ser lingüísticamente competente con conocimientos en vocabulario, morfología, sintaxis, semántica y ortografía (Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007; traducción propia), dominar los patrones del uso normativo de la lengua, tener listas de reglas gramaticales de mente pero no tener la destreza comunicativa. Es preciso, pues, tomar en cuenta los condicionantes temporales, situacionales, cognoscitivos, pragmáticos y socioculturales para poder desarrollarse comunicativamente. Esto es, un alumno camerunés, para mejor comunicar

en español como lengua extranjera, debe dominar su sistema lingüístico pero también desarrollar destrezas en lo que toca a las culturas hispánicas (extra-interculturalidad) y camerunesa (intra-interculturalidad).

Terminando este punto, lo que podemos retener es que «la finalidad universal del aprendizaje de lenguas extranjeras es el desarrollo de la competencia comunicativa en los discentes. No obstante, cabe admitir que la adquisición de esa competencia comunicativa no siempre se da al final del proceso de aprendizaje» (Kem-Mekah Kadzue, 2016:iv, 541). Entonces, ¿Cómo lograr esa tarea en nuestro contexto socio-educativo? La respuesta a esta interrogación nos lleva a proponer, a pesar de las dificultades mencionadas arriba, algunas estrategias contextualizadas que puedan permitir desarrollar la competencia comunicativa en los aprendices.

De la estrategia endógena para el desarrollo de la competencia comunicativa

Aquí tratamos de las estrategias contextualizadas conforme al contexto educativo arriba mencionado, que proponemos para el desarrollo de la competencia comunicativa. Ante todo, cabe notar que antes de que el docente procure desarrollar en su alumnado la competencia a comunicar bien, él mismo debe comunicar bien porque «el discurso de un profesor en el aula constituye siempre un modelo para los alumnos, no sólo de conocimiento y de uso de la lengua, sino también de habilidades

comunicativas en un sentido amplio» (Aróstegui, 2008:45). La competencia intrapersonal o sea la del docente no debe sufrir de cualquier mácula.

▪ El “hispanoclub” como socio-comunidad de práctica

Entonces, hay que crear actividades de interacción social y aprender practicando con actividades lúdicas para-escolares. Como actividad para-escolar, existen en los institutos asociaciones que agrupan los hispano-aprendientes llamadas comúnmente “hispanoclub” que son « un factor de dinamización de la lengua española » (Godínez González, Martínez Hernando y Rodríguez Dopico, 2009:65). Es lo que Wegner llama *Communities of Practice* en su teoría social del aprendizaje en las que los individuos aprenden colaborando activamente con los demás miembros de la comunidad (citada en Guadamillas Gómez, 2014). En este contexto, los alumnos se encuentran entre sus pareceres y Ley Vygotsky «defiende que los niños avanzan en su producción lingüística cuando se encuentran en contextos sociales en los que también participan otros niños o adultos» (citado en Guadamillas Gómez, 2014:43). En estos “hispanoclub”, los alumnos aprenden muchas cosas. Hacen cuerpo con el uso extra-aula de la lengua con actividades como los cantos, los poemas, las escenificaciones teatrales, etc. Si tomamos el mero caso de los teatros, notamos que es un buen activador de la destreza del habla ya que, la lengua de uso es el español y diferentes actores/personajes cumplen

roles que les obligan a expresarse en español.

Se puede también recomendar a que los alumnos utilicen como lengua de comunicación el español tanto en la sala de clase como en el patio de recreo (aprendizaje democrático). Si bien el ámbito de clase de lengua es un vector de transmisión de la interculturalidad, yendo más allá del aspecto comunicación de la lengua, el patio de recreo es una arena por excelencia donde se desarrolla la interculturalidad. Ahí es donde las prácticas de los alumnos son informales, naturales; es el lugar de los hallazgos, de los encuentros entre alumnos de diversas nacionalidades y de diversas culturas (Quetin y Sorez, 2012). En el patio, no hay normas, no hay restricciones ni el temor del gendarme (el profesor). El alumno se siente más libre y, entre los suyos, comunica fácilmente.

▪ **Los folletos ilustrados**

A partir de la metodología Audio-Visual (MAV), el sentido de la vista se vuelve una prioridad en el aprendizaje de las lenguas. Si Sönmez (2005:122 citada en Onursoy, 2015:3) afirma basándose en los principios de la semiótica visual que: «*Visuality is one of the easiest perception ways. We learn % 83 of what we learn through seeing* » justifica a suficiencia el postulado según el cual el sentido de la vista es imprescindible en el proceso de captación, de selectividad activa (Martín Corvillo, 2013) y de asimilación

de lo que se quiere aprender. El docente construye, un diccionario ilustrado, esto es, un conjunto de selecciones picturales sobre un tema preciso y su adecuación textual -comunicación bífida y argumentación icónica según Adam y Bonhomme (1997)-. En estos folletos, el docente debe cuidarse de la forma y de la representación visual de las imágenes que selecciona es decir, el color o el tamaño, porque «lo que se ve queda indeleble y puede tener efectos duraderos sobre el receptor [alumno]» (Essome Lele, 2017:100).

Tomemos como muestra el diccionario ilustrado sobre el vocabulario de las frutas . Es un mini-diccionario que cabe con los niveles 4^e y 3^e de la secundaria. Lo primero que hacer es que el profesor, con sus propios medios tome fotografías de las frutas o, las descargue en internet y, enseguida, construya su diccionario ilustrado a través de un ordenador. Otra alternativa para este tipo de tarea es que el docente pueda él mismo dibujar las frutas pero, resultará difícil porque no es un artista de profesión.

▪ **El uso de las energías renovables para crear energías en zonas sin luz eléctrica**

Si en las megápolis como París, Madrid, New York los alumnos tienen las posibilidades de estudiar en condiciones que favorecen el desarrollo rápido de la competencia comunicativa (uso de laboratorios de lengua, clases audio-visuales, etc.), Camerún es un país subdesarrollado y, excepto algunas ciudades, la mayoría de las zonas vienen atrasadas y viven en la extrema pobreza

sobre todo infraestructural.

La falta de luz eléctrica es patente, punto que nos interesa en este apartado. Si en el desarrollo de las metodologías de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras los glotodidácticos propusieron los métodos Audio-orales y Audio-visuales, es que midieron su relevancia en la construcción eficaz de saberes intermediales que pudiesen conjugarse para la adquisición efectiva de la competencia de comunicación, siendo ésta la última etapa del aprendizaje de una lengua. Entonces, ¿Cómo alcanzar tal objetivo en un contexto como el presentado en las líneas precedentes?

Esto nos lleva a convocar reflexiones que se arriman al contexto actual; la creación de nuevas fuentes de energías: las energías renovables. Son «aquellas que se producen de forma continua y son inagotables a escala humana» (Merino, 2003:2). Son múltiples entre las cuales la energía eólica (por el viento), la energía hidráulica (por el agua), la biomasa (por los vegetales) y las energías solares (por el sol). En nuestro trabajo, hacemos hincapié en las últimas porque son las más explotadas y comercializadas -sobre todo la fotovoltaica- en Camerún y son las que tienen el mejor alcance por la población media⁽⁶⁾.

Se puede aprovechar la energía del sol: utilizando el calor (conversión térmica) o la luz (conversión fotovoltaica). Lo más recurrente en

nuestro contexto es la segunda conversión. Así, se puede comprar una radio cargable con energía fotovoltaica y que posea un sistema de almacenamiento de la energía de 3 a 6 horas. El profesor puede cargar su radio en casa, programar las actividades que quiera desarrollar, transferirlas en un lápiz USB en casa antes de transportarlo al aula. Podemos notar que un televisor y una radio cargados por la energía solar pueden durar seis horas, lo que es relativamente suficiente para proyectar videos o contenidos auditivos tales como canciones, clases de recepción auditiva durante una jornada (véase en la fotografía 2, una radio cargable con energía fotovoltaica). Es de mencionar, para más detalles, que una jornada de clases dura ocho horas en Camerún (7h30-15h30).

Fotografía 2: radio cargable con energía fotovoltaica (Fuente: Captura personal).



Es menester mencionar que procurarse este material no es tan fácil tanto en las ciudades como en los pueblos. Los costes dependen del mercader y de la localidad donde vende sus productos. Es obvio que,

los precios son más elevados en zonas atrasadas -integrando los costes de transporte- que en los centros urbanos. Así, si nos referimos a la localidad donde recopilamos nuestros datos (Malantoeun en el Oeste de Camerún), el cuadro siguiente nos sitúa en los diferentes precios de los materiales a energía fotovoltaica.

Después de lo que precede, se puede claramente notar que, si el docente funcionario puede procurarse el material cargable con energía fotovoltaica, no está al alcance del alumno y del docente sustituto. Este hecho de cosas dificulta el rendimiento didáctico en la comunidad educativa ya que, algunas actividades que necesitan dichos materiales no pueden desarrollarse en casa ni en el aula.

Tabla 2: Precios de algunos materiales cargables con energía fotovoltaica (Fuente: Elaboración propia)

Materiales	Precios estimativos
Placa solar con batería	Entre 60 000 fcfa y 700 000 fcfa
Radio con entrada USB	Entre 3 500 fcfa y 10 000 fcfa
Altavoz con entrada USB	10 000 fcfa

Para cerrar este apartado, merece la pena recordar que el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumnado hispano-estudiante de la secundaria camerunesa responde a ciertas exigencias endógenas. Entonces, las actividades pos- y peri-escolares, el aprendizaje democrático, el uso de la comunicación icono-textual en los folletos ilustrados y el uso de las energías renovables son recursos que el docente-facilitador puede convocar durante sus secuencias de enseñanza para llevar su alumnado a comunicar fácilmente.

Conclusión

Cabe recordar que este estudio ha consistido en proponer estrategias pedagógico-didácticas

contextuales para el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumnado de la secundaria camerunesa. Hemos empezado nuestra indagación haciendo una lacónica descripción del contexto socio-educativo en el que evoluciona la enseñanza-aprendizaje del español en Camerún. Ha sido evidente observar que es un entorno caracterizado por los límites infraestructurales y sobre todo la voluntad limitada de los responsables de la política educativa de Camerún de buscar soluciones adecuadas. Esto impacta negativamente las acciones que se podría emprender para mejorar la calidad de las infraestructuras. De lo dicho, se nota que, para el desarrollo de la competencia de comunicación, el docente debe enseñar adaptándose al contexto desde un enfoque endógeno. Si los límites sistémicos constituyen un verdadero freno al cumplimiento de este reto, el docente los supera valiéndose del material disponible y

adaptándolo a la situación de enseñanza-aprendizaje.

Nuestra indagación ha sido un estudio empírico que se ha nutrido de nuestra experiencia y la de los colegas como docentes en el terreno y hemos desarrollado nuestros análisis valiéndonos del método de la semiótica iconográfica y textual y de la encuesta por cuestionario con muestra aleatoria,

Con este artículo, queremos borrar

las fronteras que se suelen percibir entre los alumnos de un mismo nivel y de un mismo sistema educativo. El hispano-aprendiz del colegio Ndotto Kwakwack (Nkam, Litoral) debe, al finalizar sus estudios de español, desarrollar la misma competencia de comunicación como el del Instituto Bilingüe de Bafoussam (Oeste). El docente debe ser un experto en contextualización para cumplir con los objetivos del aprendizaje de una lengua; en el caso contrario, sería muy accesorio estudiarla.

Notas

(1)Docente de la enseñanza secundaria de Camerún y doctorando en régimen de cotutela internacional entre la Universidad de Maroua (Camerún) y el laboratorio CELEC - EA 3069 (Centre d'Études sur les Langues et les Littératures Étrangères et Comparées) de la Escuela doctoral "3LA" (Lettres, Langues, Linguistique, Arts) de la Universidad de Jeant-Monnet Saint-Etienne (Francia). Es titular de una licenciatura, un DIPES II y un máster en estudios hispánicos. gislainlele@yahoo.com

(2)Docente titular en Lengua y Lingüística Españolas en Estudios Hispánicos en la Escuela Normal Superior de la Universidad de Maroua. Entre 200 y 2008, obtiene una licenciatura, un máster, un DEA ès letras hispánicas y un DIPES II. En 2014, defiende su tesis doctoral en la publicidad y el entorno escriptural de Camerún. Sus investigaciones versan sobre la lengua y la sociedad. hatbozach@gmail.com

(3)La encuesta ha sido realizada en seis regiones de Camerún (Oeste, Litoral, Extremo-Norte, Centro, Este y Norte) entre el 12 de noviembre de 2017 y el 17 de diciembre de 2017. Los cuestionarios han sido sometidos (presencialmente o por mail) a docentes que practican tanto en los centros urbanos como en zonas rurales.

(4)Es un foro creado el 30/01/2016 por ESSOME LELE Gislain y, con 177 miembros activos, agrupa los profesores de español que ejercen en Camerún y en otros países del mundo. Es un foro de índole pedagógico-didáctico y apolítico cuyos objetivos son entre otros el intercambio de métodos y estrategias pedagógico-didácticas, experiencias profesionales, etc. como indicado en su manifiesto.

(5)Hay que mencionar que el aprendizaje de una lengua convoca cuatro destrezas principales: escuchar/comprender, leer, escribir y hablar (Kuitche Tale, 2016).

(6)Hoy en día en todas las esquinas de los mercados y calles, se puede percibir artículos de múltiples naturalezas que funcionan con la energía fotovoltaica.

Bibliografía

- ADAM, J.-M. y BONHOMME, M. (1997). *L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*. Paris: Nathan.
- ARÓSTEGUI, I. G. (2008). *Competencias comunicativas del maestro en formación*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada (Tesis doctoral en línea). Disponible en: <http://www.ugr.es>.
- BACHMAN, L. F. y PALMER, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: OUP.
- BAGARIĆ, V. y MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, J. (2007). "Defining communicative competence", México: Metodika. 8(1): 94-103.
- BERMÚDEZ, L. y GONZÁLEZ, L. (2011). "La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones". Zulia: Universidad del Zulia, *Quórum Académico*. 8(15): 95–110.
- CANALE, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy". En: *Language and Communication*. Nueva York: Longma. 2-27.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. En: *Applied Linguistics*. Oxford : University Press. nº1:1-47.
- CHARAUDEAU, P. y MAINGAINEAU, P. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Editions du seuil.
- ESSOME LELE, G. A. (2017). *Estudio semiolingüístico de la propaganda en el ciberactivismo español: caso del movimiento 15-M entre 2011 y 2015*. Maroua: Universidad de Maroua (Tesina de máster inédita).
- ESSOME LELE, G. A. y TEGUEDONG NGUEKEU, C. (2016). *Filiación disciplinaria de las tesinas de Lengua y Lingüística españolas realizadas en la Escuela Normal Superior de Maroua entre 2010 y 2015: límites y retos*. Maroua: Universidad de Maroua (Tesina de DIPES II inédita).
- FERNÁNDEZ, G. (2006). "Habilidades para la comunicación y la competencia comunicativa". En: *Comunicación Educativa*, La Habana: Pueblo y Educación. Nº2: 4 5.
- FERNÁNDEZ HERRERO, B. (2010). "La competencia comunicativa como base del desarrollo de la competencia social y ciudadana en el aula". En: *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Costa Rica: INIE. 10(2): 1-24.
- FERNÁNDEZ, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco Común Europeo de Referencia*. Madrid: Edinumen.
- GODÍNEZ GONZÁLEZ, F., MARTÍNEZ HERNANDO, M. y RODRÍGUEZ DOPICO, C. (2009). "El español en Camerún". En: *El español por países*. África: 63 69.
- GUADAMILLAS GÓMEZ, V. (2014). *El desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural a través de recursos creativos: análisis de la poesía, el teatro y el cómic como materiales didácticos en la enseñanza de inglés como lengua extranjera*. (Tesis doctoral inédita). España: Universidad de Castilla-La-Mancha. Disponible en: <http://hdl.handle.net/1057/6551> (04/05/2018).
- HATOLONG BOHO, Z. (2015). "La aventura del español en Camerún: Macrolingüística y linguistic landscape studies". En: *Razón y Palabra*. Nº88: 1-29. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx> (28/12/2017).

- HUMBERTO OYÁRZUN CHÁVEZ, C. (2015). *Propuesta curricular de secuencias didácticas en el ámbito disciplinar de lenguaje y comunicación para la formación docente en dichas materias de la enseñanza media en Chile desde metodologías emergentes del enfoque socioformativo basado en competencias*. (Tesis doctoral inédita). España: Universidad Complutense de Madrid.
- INSTITUT NATIONAL DE STATISTIQUE. (2011). « Education », in *Annuaire Statistique du Cameroun*, Cameroun: INE. 97-117.
- KEM-MEKAH KADZUE, O. (2012). “La enseñanza/aprendizaje del español en Camerún: el discurso ideológico y la problemática de los manuales didácticos”. España: Universidad de Lleida _____(2016). *Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: análisis de las creencias del alumnado/profesorado e implicaciones didácticas para una formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE*. España: Universidad de Lleida. (Tesis doctoral inédita). Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/399641> (21/12/2017).
- KUITCHE TALE, G. (2016). « L’approche par les compétences dans l’enseignement apprentissage des langues étrangères ». Echange scientifique sur l’Approche par compétences. Maroua: ENS de Maroua. Disponible en: <http://www.gilleskuitche.info> (27/12/2017).
- LOMAS, C., OSORO, A. y TUSÓN, A. (2003). *Ciencias del Lenguaje. Competencia Comunicativa y Enseñanza de la Lengua*. Barcelona: Oikos Tau.
- MARTÍN CORVILLO, J. M. (2013). *15M: Análisis de la entropía comunicativa*. España: Universidad de Valencia (Tesis doctoral inédita).
- MBARGA, J. C. (1995). “Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: El caso de la enseñanza media”. En: *Lenguaje y Textos*. Nº 6/7: 243-247.
- MELERO ABADÍA, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- MERINO, L. (2003). *Las energías renovables*. La Haya: Haya Comunicación. NZINO, M., VICTORINE, G., y ELIZABETH VUKEH, T. (2016). « Le système éducatif au Cameroun : de l’imposition d’une culture au développement des facultés de la personne humaine. » En : *Revue de vulgarisation du Rocare*. Yaoundé : Centre National d’Education, Ministère de la Recherche Scientifique et de l’Innovation (CNE/MIRESI). nº1: 56-60.
- NIÑO, V. (2008). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- ONOMO-ABENA, S. (2014). « La enseñanza de la lengua y literatura españolas en Camerún en la educación secundaria y universitaria ». En: J. S. Avilés. *Enseñanza del español en África subsahariana*. Madrid: La Catarata. Cap7: 176 190
- ONURSOY, S. (2015). “A Semiotic Analysis of an Activist Image in Social Media”. En: *Online Journal of Art and Design*. Turkey: Communication sciences Faculty. 3(2): 1-13.
- PARDO PARDO, J. F. (1987). “Acerca de la competencia comunicativa”. En: *Thesaurus XLII*. Caro y Cuervo: Instituto Caro y Cuervo. nº2: 320-336.
- PULIDO, D. A. (2005). “Hacia un concepto de competencia comunicativa integral”. Brasil : Revista Forum. 35(4): 29-31.
- QUETIN, M. y SOREZ, P. (2012). *L’interculturalité à l’école*. France: Université Montpellier II, Education (Master « Métiers de l’Education et de la Formation»).

RUIZ, E. F. (2015). "La enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) en Camerún". (Trabajo de fin de grado). España: Universidad Pontificia Comillas.

SADJO, H. (1999). *Bases para una nueva didáctica del español en el contexto multilingüe camerunés*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

TAMA BENA, V. (1998). "Las orientaciones actuales en la enseñanza del español en el Africa subsahariana". En: Casado-Fresnillo, C. (ed.): *La lengua y la literatura españolas en África*. Melilla: Sociedad Quinto Centenario de Melilla: 249-261.

TIAKO YOUADJEU, C., MANGA, A. M. y BAMELA, D. (2015). *Excelencia en español II*. Yaoundé: NMI Education.

WEGNER, E. (2000). *Communities of Practice : Learnig Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexos

Encuesta sobre la utilización de los materiales audio-visuales que acompañan los libros programas en la enseñanza del español como lengua extranjera en Camerún

NB: Esta encuesta tiene como objetivo averiguar si los profesores de español en Camerún utilizan los materiales audio-visuales que acompañen los manuales de español.

CUESTIONARIO ANÓNIMO N°.....		
1. ¿Usted utiliza un libro del programa durante sus clases de español?	SÍ <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
2. ¿Usted ha utilizado alguna vez el material audio-visual que acompaña los libros del programa?	SÍ <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>

Lista de fotografías

Fotografía 1: Imagen de una mujer casi desnuda en *Excelencia en Español II*.

Fotografía 2: radio cargable con energía fotovoltaica (Fuente: Captura personal).

Lista de tablas

Tabla 1: Repartición de los efectivos por aula en algunos institutos de Camerún (Fuente: Encuesta personal whatsApp).

Tabla 2: Precios de algunos materiales cargables con energía fotovoltaica (Fuente: Elaboración propia)