

# Los estudiantes marfileños y el español americano: entre seducción y aprensión

*Ivorian students and american spanish: between attraction and apprehension*

**Bi Drombé Djanué**

*Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan*

**Kouakou Béhégbin Désiré Konan**

*Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan*

## Resumen

El español americano a la vez seduce y asusta a los estudiantes marfileños de filología hispánica. Esta actitud ambivalente se explica por las formas de pronunciar de los hispanoamericanos y un léxico enriquecido por voces procedentes del sustrato lingüístico indígena y de lenguas africanas llegadas al Nuevo Mundo con los africanos esclavizados. A partir de la experiencia personal y de una encuesta aplicada a 300 estudiantes de las universidades públicas de Abidjan y Bouaké, buscamos comprender los motivos objetivos y subjetivos de estas actitudes hacia el español americano. En lo que a la seducción atañe, dichos motivos se deben fundamentalmente a una mayor identificación cultural de los marfileños con Hispanoamérica a pesar de la distancia geográfica, gracias a la fuerte presencia de afrodescendientes en esta parte del mundo. En cuanto a la aprensión, se explica por la escasez de contactos con los hispanoamericanos y la relativa dificultad de comprensión de su habla para personas que tienden naturalmente a asociar el español más a España que a América.

## Palabras claves

Alumnado marfileño, motivos objetivos, motivos subjetivos, percepciones, variedades del español.

## Abstract

American Spanish both seduces and frightens Ivorian students of Hispanic Philology. This ambivalent attitude is explained by the ways of pronouncing of Hispanic Americans and a lexicon enriched by voices coming from the indigenous linguistic background and from African languages that arrived in the New World with enslaved Africans. Based on personal experience and a survey applied to 300 students from the public universities of Abidjan and Bouaké, we seek to understand the objective and subjective reasons for these attitudes towards American Spanish. As far as seduction is concerned, these reasons are fundamentally due to a greater cultural identification of the Ivorians with Latin America despite the geographical distance, thanks to the strong presence of Afro-descendants in this part of the world. As for apprehension, it is explained by the scarcity of contacts with Hispanic Americans and the relative difficulty of understanding their speech for people who naturally tend to associate Spanish more with Spain than with America.

## Keywords

Ivorian student, objective reasons, perceptions, subjective motives, varieties of Spanish.

*Licenciado en Filología hispánica por la Universidad Félix Houphouët-Boigny, doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Granada. Su profesión docente empezó en la enseñanza secundaria y se desarrolla hoy en la universidad. Traductor e intérprete independiente, consejero de la Asociación Marfileña de los Profesores de Español de Enseñanza Secundaria (APESECI) así como de la Asociación de las Mujeres Marfileñas Hispanófonas (AFIH), autor de numerosos artículos sobre la situación del Español Lengua Extranjera en Costa de Marfil, analizada desde los puntos de vista didáctico y sociolingüístico.*

C.e.: bathestyd@yahoo.fr

*Estudiante de la Universidad Félix Houphouët-Boigny de Abidjan desde 2008, es titular de un Máster en Lingüística-Didáctica española y de un Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE, nivel B2). Doctorando en Didáctica española en la misma universidad, es autor de varios artículos científicos y de una novela. Especializado en didáctica de las lenguas extranjeras, orienta muy a menudo sus investigaciones en el ámbito de la léxico semántica y de la traducción pedagógica, haciendo continuamente el acercamiento entre la traducción y el aprendizaje del español.*

C.e.: desirebehegbin@gmail.com

## Introducción

**E**xiste entre los estudiantes marfileños de filología hispánica, tanto los que optan por la especialidad “Estudios latinoamericanos” como aquellos que eligen otras especialidades, una actitud ambivalente hacia el español americano por sus características particulares. Esta actitud psicoafectiva entre seducción y aprensión se explica fundamentalmente no solo por las formas de pronunciar de los hispanoamericanos en su conjunto, sino también por un léxico enriquecido por voces procedentes del sustrato lingüístico indígena y de lenguas africanas llegadas al Nuevo Mundo con los africanos esclavizados.

A partir de la experiencia personal y de una encuesta aplicada a estudiantes de dos universidades públicas, pretendemos comprender los motivos objetivos y subjetivos de esta actitud ambivalente hacia el español americano. Los motivos objetivos hay que buscarlos en el currículo escolar y universitario, los materiales didácticos y las prácticas pedagógicas imperantes en Costa de Marfil en lo que al Español Lengua Extranjera toca, así como en el perfil general del profesorado secundario y universitario. Los motivos subjetivos se construyen forzosamente sobre esos factores objetivos, pero hace falta preguntar a los directos involucrados para dar cuenta de ellos.

El presente estudio se organiza por eso en tres grandes apartados. Para empezar, abordamos en un marco teórico la cuestión del español de América y sus características por un lado y, por el otro, la situación del español americano en el sistema educativo marfileño. El marco metodológico del estudio expone luego el objetivo y la hipótesis del mismo, describe el proceso de la colecta de la información y expone los resultados conseguidos. Por último, se discuten los resultados para concluir el trabajo.

## 1. Marco teórico

En este primer apartado hacemos dos cosas: 1.1) recurrir a autores de referencia para destacar las áreas dialectales del español en Hispanoamérica y las características comunes de esas diferentes formas de hablar la misma lengua en la parte más hispanizada del planeta; 1.2) a partir del propio conocimiento del contexto y documentos de primera mano, dar cuenta de la situación del español americano en la enseñanza secundaria y superior de Costa de Marfil.

### *El español de América y sus características*

Si bien todos los hispanohablantes del mundo pueden entenderse entre sí (Hammond, 2012), que haya diferencias entre las formas de hablar/escribir el español de un país a otro, e incluso de una región a otra en el mismo país, no da lugar a duda. Aunque los usuarios no nativos del idioma tengamos a veces una percepción exagerada de dichas diferencias. Desde este punto de vista general, comparándolo implícitamente con el español peninsular, ¿cuáles son las grandes áreas dialectales del español americano y sus principales características?

### *Las grandes áreas dialectales*

El tema del español en América ha hecho correr ríos de tinta, debido a las investigaciones que se multiplican en el campo. Valga como muestra de ello las cincuenta páginas de bibliografía del libro coordinado por Aleza Izquierdo y Enguita Utrilla (2010) sobre *La lengua española en América: normas y usos actuales*. En las consideraciones generales, se deja constancia de que el sintagma “español de América” remite al conjunto de variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas pertenecientes a la comunidad idiomática de la lengua española al otro lado del Atlántico, con peculiaridades que pocas veces poseen validez en todos los países, aunque contrastan con las realizaciones de España, sobre todo las del norte y del centro peninsulares (Aleza y Enguita, 2010: 24).

Así las cosas, los estudiosos tratan siempre de clasificar las áreas dialectales para definir las características relacionadas con el idioma en diferentes zonas del continente. De hecho, la diversidad interna del español americano es algo fácilmente constatable, tan evidente que no necesita demostrarse. Algunos autores como Moreno de Alba (1993) prefieren hablar de “español en América” en vez de “español de América”, destacando de este modo su carácter de macrosistema o complejo dialectal que agrupa múltiples formas de hablar español (citado por Ramírez, 2007: 74; Aleza y Enguita, 2010: 24).

A juicio de Ramírez Luengo (2007: 85), a la hora de describir las peculiaridades del español en América, es preciso señalar que su enorme diversidad imposibilita apuntar una serie de rasgos comunes que aparezcan de forma homogénea a lo largo de todo el continente. Citando otra vez a Moreno de Alba (1993), señala que son numerosos los investigadores que han intentado dividir y subdividir Hispanoamérica en zonas dialectales. Entre ellos, tenemos a Juan Ignacio de Armas y Céspedes (1882), Max Wagner (1920), Henríquez Ureña (1921), Lincoln Colfield (1962). Sin embargo, la subdivisión de Henríquez Ureña (1921) es la que nos llama la atención por parecer más completa y tener en cuenta casi todas las áreas hispanohablantes de América:

a) las regiones bilingües del sur y suroeste de Estados Unidos, México y las repúblicas de América Central;

b) las tres Antillas españolas (Cuba, Puerto Rico y la República Dominicana), la costa y los llanos de Venezuela y probablemente la porción septentrional de Colombia;

c) la región andina de Venezuela, el interior y la costa occidental de Colombia, el Ecuador, el Perú, la mayor parte de Bolivia y tal vez el norte de Chile;

d) la mayor parte de Chile;

e) Argentina, Uruguay, Paraguay y tal vez la parte de sudoeste de Bolivia.

Se observa que las áreas dialectales no coinciden con las fronteras geográficas, y se pone entonces de relieve la gran complejidad del fenómeno lingüístico. No hay una forma única de hablar español en el continente americano y existen situaciones en las cuales varias variantes dialectales conviven en un mismo país, lo cual, a su vez, supone la existencia de variedades dialectales transfronterizas. Tanto es así que, en un estudio que traza una división dialectal del español de América según la opinión de sus hablantes, Quesada Pacheco (2014) llega a la conclusión de que los entrevistados sienten como cercana el habla de un país geofísicamente lejano, como sucede con México respecto a Centroamérica y de los países andinos. Lo cual refuerza, según él, el principio del contínuum dialectal.

#### *Las principales características del español americano*

Se deben a lo que constituye su base y las condiciones históricas de su construcción. Al respecto, Sánchez Lobato (1994) menciona el elemento indígena como sustrato lingüístico autóctono y la influencia del español andaluz en general y del sevillano en particular. En lo que al elemento indígena toca, Henríquez Ureña (1921) (citado por Sánchez, 1994: 558-559) establece cinco grandes zonas diferenciadas: a) *influencia del náhuatl* (México, Nuevo México y América Central); b) *mezcla del español con el arahuaco* (Antillas, Venezuela y la costa caribeña de Colombia); c) *influencia del quechua* (Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Chile); d) *mezcla del español con el araucano* (centro y sur de Chile); e) *influencia del guaraní* (Argentina y Paraguay).

Sobre el parentesco entre el español americano y el andaluz, dos autores citados por Sánchez Lobato (1994: 560) lo tienen por históricamente fundado. En palabras de Menéndez Pidal (1966), en la base de la lengua colonial no solo está la norma general de la lengua común, sino también un dialecto particular destacado sobre los otros desde comienzos del siglo XVI, por lo que el español ultramarino recibió un marcado tinte andaluz al aceptar la simplificación fonológica. Por su parte, Fontanella de Weinberg (1992) sostiene que la comprobada antelación

de la mayor parte de los rasgos en Andalucía y su traslación desde los primeros tiempos de la conquista a América, así como el peso demográfico de los colonos de esa procedencia, no dejan ya dudas de que los andaluces constituyeron el fermento de varios de los principales rasgos fonológicos que caracterizan a gran parte del español americano.

Debido a la gran variedad señalada arriba, resulta difícil destacar características comunes del español en todo el continente. En realidad, el español ha sufrido y sigue sufriendo diferenciaciones en América al nivel de la pronunciación, la ortografía, la morfosintaxis, etc. (Aleza y Enguita, 2010). Sin embargo, en el caso del vocabulario y sus especificidades americanas, más que de unidades léxicas comunes, se debe hablar de procesos que se dan de forma semejante a lo largo del continente y afectan a vocablos muy distintos: creación, arcaísmos, incorporación, indigenismos, afronegrismos, tabúes, eufemismos, disfemismos, reincorporación, etc.

No es de extrañar, evidentemente, esta coincidencia en los fenómenos desarrollados, ya que desde un punto de vista histórico responden al problema común y básico con el que los españoles se encuentran al llegar al Nuevo Mundo: la existencia de un gran número de seres desconocidos a los que hay que dar nombre, en una cantidad nunca antes conocida en Europa (Fontanella de Weinberg, 1992) (citado por Ramírez, 2007: 93). Así es como los primeros colonos van a discurrir soluciones comunes tales como las adaptaciones semánticas de los vocablos tradicionales que vemos hoy en el léxico español hispanoamericano.

Para Sánchez Lobato (1994: 563-564), la gran diversidad léxica del español americano frente al peninsular se encuentra en su propia orografía y sus hábitos culturales, pese a su no uniformidad entre los diferentes pueblos. Los españoles que llegaban a América poseían sus referencias espaciotemporales y sus denominaciones de la fauna y flora, pero el enorme caudal léxico suministrado por las lenguas indígenas (*hamaca, barbacoa, piragua, alpaca, cancha, piraña, mandioca*, etc.) debió imponérseles para encontrar el léxico apropiado que marcara un poco

sus referencias, al ser tan diferente el paisaje, la fauna, la flora y las relaciones humanas a las dejadas en su rincón de origen peninsular.

Además del léxico, lo autóctono del español de América se encuentra en su aliento, su voz, es decir, en la entonación y el ritmo (Zamora, 1967) (citado por Sánchez, 1994: 560). Con respecto a la pronunciación, aparte del seseo y el yeísmo, como fenómenos generales y extendidos por todo el continente, son dignos de tenerse en cuenta los siguientes rasgos: la *H* aspirada; el cambio de /s/ en /h/ en posición implosiva, final de palabra y final de sílaba (/pehkar/ por pescar). Entre las fricativas, la más propensa a relajarse y perderse es la *d*: no se pronuncia en final de palabra, salvo en los monosílabos (Sánchez, 1994: 562).

De cara a la morfología y la sintaxis, los rasgos más característicos del español americano son, entre otros, el uso de *vos* en lugar de *tú* (voseo) con las formas verbales correspondientes; la eliminación de la distinción *vosotros/ustedes*, empleando *ustedes* tanto para el tratamiento de respeto como para el de confianza; la tendencia a hacer más notoria la innovación de hacer formas femeninas o masculinas a voces sin distinción genérica (*huéspedeta, parienta*) o (*pianista*); plural a nombres generalmente singulares (los *regazos*); la adverbialización de adjetivos (cantaba *lindo*); la frecuente sustitución del posesivo por el personal con preposición (es idea *de* nosotros); la sufijación diminutiva (*corriendito, lejitos*) (Sánchez, 1994: 562-563).

### *El español americano en el ámbito educativo en Costa de Marfil*

El español es la segunda lengua extranjera estudiada en Costa de Marfil por número de aprendices y profesores. En la enseñanza reglada marfileña, el inglés es obligatorio desde primero de secundaria. A partir de tercero se elige entre español o alemán, y los dos tercios del alumnado prefiere el español (Djandué, 2018b) por su relativa semejanza con el francés, la lengua oficial. En la enseñanza superior, hay un departamento de Español en la Universidad Félix Houphouët-Boigny de Abidjan

(en adelante UFHB) y en la Universidad Alassane Ouattara de Bouaké (en adelante UAO). Para las dos ramas del sistema educativo, analizamos la situación del español americano según tres criterios: el plan curricular, los materiales didácticos y el perfil del profesorado.

### La situación en la enseñanza media

En la enseñanza media y secundaria marfileña, los objetivos del aprendizaje del ELE son: “comunicarse con toda persona que se exprese en español, oralmente o por escrito; producir un discurso coherente en una lengua correcta oral y/o escrita; y descubrir y comprender la cultura hispánica” (Koffi, 2009: 105). El “toda persona que se exprese en español” incluye naturalmente a la gran familia hispanoamericana. Así pues, en el nivel inicial de aprendizaje (*Quatrième*)<sup>1</sup>, se le dedica un tiempo al descubrimiento del mundo hispánico haciéndole conocer al alumnado, en general, los países de la región con sus capitales.

Pero “las áreas geográficas, las notamos más en el segundo ciclo”<sup>2</sup> y el conocimiento del mundo hispánico por medio de mapas y de las realidades históricas y culturales constituye, teóricamente al menos, el primer contenido curricular en los cinco niveles de aprendizaje del ELE en la enseñanza media y secundaria. A la hora de elegir textos del libro para estudiarlos, si antes se recomendaba dos textos que trataran de Hispanoamérica, especialmente en bachillerato<sup>3</sup> (Djé, 2014: 205), parece que en la actualidad, para la selección de un texto, la prioridad se da más bien al criterio de la función comunicativa a desarrollar<sup>4</sup>. Lo cual favorece más a la variedad peninsular porque los profesores son menos propensos a elegir textos hispanoamericanos.

En cuanto al libro de texto en sí, en Costa de Marfil se ha utilizado hasta finales de los años 1990 manuales elaborados en Francia. El primer libro de texto de elaboración local se llama *Horizontes*, al que ha seguido hace muy poco *¡Ya estamos!* De la tesis doctoral de Djé Ana Maria (2014: 168-188) sobre “Las representaciones de España e Hispanoamérica en los manuales de español en Costa de Marfil de 1960 a 2007” (Nuestra traducción), se desprende lo que a continuación se expone en dos tablas:

		TEXTOS		ICONOGRAFIA	
		Hispanoamérica	España	Hispanoamérica	España
ESO	<i>Pueblo uno</i>	15%	85%	29%	71%
	<i>Pueblo dos</i>	21%	79%	47%	53%
	<i>Caminos del idioma</i>	40%	60%	47%	53%
Bachillerato	<i>Sol y sombra 2<sup>de</sup></i>	42%	58%	46%	54%
	<i>Cambios 1<sup>ere</sup></i>	33%	67%	26%	74%
	<i>Cambios Tle</i>	47%	53%	44%	56%

Tabla 1

La representación de España e Hispanoamérica en los manuales de elaboración francesa

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Djé (2014)

1 Para la disciplina Español en particular, corresponde a tercero de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) español.  
 2 Aclaración del Sr. Yao N’goran Victor (ngoranvik@yahoo.fr), inspector pedagógico, en su correo electrónico del 9 de agosto de 2019.  
 3 En Costa de Marfil, el bachillerato se cursa en tres años como en Francia (*Seconde, Première, Terminale*).  
 4 “Los soportes más pertinentes para la función comunicativa serán elegidos por la Unidad Pedagógica, el Consejo de Enseñanza o el Profesor para estudiar la lección. [...] Pueden buscar otros soportes auténticos (con fuentes y autores conocidos) en relación con las funciones comunicativas.” (Traducido de un documento oficial de la Coordinación Nacional Disciplinar Español de la Dirección de la Pedagogía y la Formación Continua del Ministerio de Educación Nacional para el curso 2018-2019: “PROGRESSION NATIONALE (Année scolaire 2018-2019)”).

Los porcentajes demuestran una continua desventaja de textos e imágenes relacionados a Hispanoamérica en comparación con aquellos que representan a España en los libros.

La diferencia es más importante todavía en el caso de los textos aunque esta se va reduciendo a medida que sube el nivel de aprendizaje. Los manuales de elaboración francesa<sup>5</sup> se caracterizan por invisibilizar sistemáticamente a África en sus páginas.

		TEXTOS			ICONOGRAFIA		
		América	África	España	América	África	España
ESO	<i>Horizontes 4ème</i>	26%	25%	49%	13%	38%	49%
	<i>Horizontes 3ème</i>	22%	28%	50%	56%	19%	25%
Bachillerato	<i>Horizontes 2de</i>	24%	24%	52%	22%	33%	45%
	<i>Horizontes 1ère</i>	17%	43%	40%	0%	100%	0%
	<i>Horizontes Tle</i>	31%	24%	45%	46%	25%	29%

Tabla 2

La representación de España, África e Hispanoamérica en los manuales de elaboración marfileña

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Djé (2014)

Al dar cabida a África, los manuales *Horizontes*<sup>6</sup> inauguran una nueva era en la enseñanza-aprendizaje del ELE en nuestro país, la de la “inculturación del español” entendida por Djandué (2018a) como la utilización de este idioma para expresar realidades socioculturales típicas, en este caso, de Costa de Marfil. Como había de esperar, se reduce el porcentaje de representación de Hispanoamérica y España, si bien España sigue privilegiada globalmente en la repartición de textos e imágenes. El fortalecimiento de la dimensión intercultural supone una mayor inculturación de *Horizontes* a ¡*Ya estamos!*, y la evolución desde la africanización de los contenidos a su marfileñización supone una drástica reducción del espacio dedicado a Hispanoamérica (Djé, Kumon y Djandué, 2020: 359).

Por último, los 2 319 docentes que atienden a 566 178 alumnos (Djandué, 2018b, Instituto Cervantes, 2019: 13) son hombres y mujeres formados in situ para impartir clases de español en toda la geografía nacional. Habiendo aprendido el español en el mismo contexto en el que lo enseñan, son herederos y transmisores, a pesar suyo, de esa actitud ambivalente entre seducción y aprensión que demuestran los estudiantes marfileños frente al español de América. Además, desde su condición de hablantes no nativos (Djandué, 2015), sus interlenguas no permiten a los alumnos escuchar el acento nativo auténtico de ninguna de las áreas geográficas del español.

5 Mercier, Albert (1979). *Pueblo uno. Première année d'espagnol. Classe de 4ème*. Paris: Colin, 180 p.; Mercier, Albert (1980). *Pueblo dos. Deuxième année d'espagnol. Classe de 3ème*. Paris: Colin, 191 p. ; Kourimnollet, Sylvie (1988). *Caminos del idioma. 2ème année d'espagnol*. Paris: Didier, 207 p. ; Duviols Jean-Paul (1977). *Sol y sombra. Classe de 2de*. Paris: Bordas, 224 p. ; Balian, Monique ; Cazaux, Élisabeth ; Delgado Girón, Manuel ; Duviols, Jean-Paul (1988). *Cambios. Classe de 1ère*. Paris: Bordas, 255 p. ; Balian, Monique ; Cazaux, Élisabeth ; Duviols, Jean-Paul (1989). *Cambios. Classes terminales*. Paris: Bordas, 271 p.

6 Autor no mencionado (1998). *Horizontes quatrième*. Abidjan: Éditions Classiques d'Expression Française/Nouvelles Éditions Ivoiriennes, 112 p.; Autor no mencionado (1999). *Horizontes troisième*. Abidjan: Éditions Classiques d'Expression Française /Nouvelles Éditions Ivoiriennes, 128 p.; Autor no mencionado (2000). *Horizontes seconde*. Abidjan : Éditions Classiques d'Expression Française / Nouvelles Éditions Ivoiriennes, 144 p.; Autor no mencionado (2001). *Horizontes premières*. Abidjan : Éditions Classiques d'Expression Française/Nouvelles Éditions Ivoiriennes, 191 p.; Autor no mencionado (2002). *Horizontes terminales*. Abidjan: Éditions Classiques d'Expression Française/Nouvelles Éditions Ivoiriennes, 191 p.

*La situación en la enseñanza superior*

En Costa de Marfil, el español americano es más visible en la enseñanza superior que en la enseñanza secundaria. Entre otras razones porque los “Estudios latinoamericanos” y los “Estudios

hispanicos” han sido durante varios decenios las dos principales especialidades antes de añadirse recientemente los “Estudios hispanoafricos” y la “Lingüística-Didáctica”. En la actualidad, los estudiantes se especializan en tercer año (*Licence 1*) en la UFHB y un año más tarde en la UAO (Máster 1).

		Estudios latino-americanos	Estudios hispanicos	Estudios hispano-africos	Lingüística-Didáctica
UFHB	2016-2017	134	45	113	46
	2017-2018	73	29	85	35
	2018-2019	112	23	85	42
	<b>Total</b>	<b>319</b>	<b>97</b>	<b>283</b>	<b>123</b>
UAO	2016-2017	36	40	43	42
	2017-2018	40	28	40	48
	2018-2019	30	18	30	28
	<b>Total</b>	<b>106</b>	<b>86</b>	<b>113</b>	<b>118</b>

Tabla 3

Evolución del número de estudiantes en las diferentes especialidades en los departamentos de Español de la UFHB de Abidjan y de la UAO de Bouaké en los últimos tres años

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por las administraciones de los departamentos

La evolución del número de estudiantes en año de especialización en ambas universidades demuestra una ventaja cuantitativa de los estudiantes de la especialidad “Estudios latinoamericanos” en Abidjan. Sobre los últimos tres cursos, son un total de 319 estudiantes (casi 40% de los matriculados). En Bouaké, sobre el mismo período, los “Estudios latinoamericanos” llegan en tercera postura.

No es de extrañar, pues, que tanto en Abidjan como en Bouaké, Hispanoamérica esté bien presente en el currículo universitario ya desde el inicio de la carrera para el conjunto del alumnado. En la Tabla 4 (UFHB) y la Tabla 5 (UAO), se puede observar los contenidos curriculares de grado y máster en relación con la vida sociopolítica, económica, cultural y literaria hispanoamericana.

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Historia de la literatura hispanoamericana; De la conquista a las independencias; Cosmogonía de los pueblos precolombinos.	Novela hispanoamericana	Violencia política en América hispánica; Marginalización e integración en América hispánica; Novela poscolonial; Poesía poscolonial; Teatro poscolonial.
MÁSTER		
Ritmos afroamericanos; Cine y propaganda en América Latina (A. L.); Arquitectura en A. L.; Sincretismo religioso; Estética y ética del carnaval; Literatura e identidad; Movimientos literarios de A. L.; Representaciones y retóricas en la literatura latinoamericana; Novela, poesía y teatro; Problemas económicos de A. L.; Vida política y social; La problemática de la violencia en A. L.; La Iglesia y la teología de la liberación; Los nuevos populismos; -Cuestiones identitarias; Mitos y leyendas indios; Literatura afroamericana; Las nuevas dramaturgias.		

Tabla 4

Módulos relacionados a Hispanoamérica en el currículo del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la UFHB de Abidjan

Fuente: Elaboración propia, traducido del documento oficial de referencia.

Ningún módulo en este currículo contempla de forma explícita la variedad dialectal del español americano. Pero no cabe duda que al desarrollar todos los contenidos, el alumnado se vaya familiarizando con conceptos y términos propios de esta variedad del español. Las obras literarias estudiadas (novela, poesía, teatro) constituyen además materiales didácticos de primera mano para el conocimiento de algunos usos particulares que del español se hace en Hispanoamérica.

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Historia de la literatura latinoamericana; La América precolombina; Vida socioeconómica y cultural de la América precolombina; Novela latinoamericana del siglo XX; Descubrimiento y conquista de América latina; Geografías físicas de América latina.	Poesía latinoamericana del siglo XX; Civilización latinoamericana: de la colonización a las independencias; Ideas y mentalidad en la prensa hispanófono; Teatro latinoamericano del siglo XX; El mundo hispanófono y el nuevo orden internacional; El español de África y América latina.	Geografía humana y económica de América latina; Vida política de América latina.
		MÁSTER
		América latina-Europa

Tabla 5

Módulos relacionados a Hispanoamérica en el currículo del Departamento de Español de la UAO de Bouaké

Fuente: Elaboración propia, traducido del documento oficial de referencia.



En el currículo universitario de Bouaké, en cambio, el módulo “El español de África y América latina” (Segundo año) supone un tratamiento explícito del español americano. Cae de su peso que la América hispánica también se hace visible aquí mediante las diversas obras literarias propuestas

por los profesores para estudiar la novela, la poesía o el teatro hispanoamericano de diferentes épocas (Djandué, 2017).

Hablando del profesorado en ambas universidades, el perfil general ofrece básicamente las siguientes características:

		UFHB (44 profesores)		UAO (24 profesores)	
		N	%	N	%
Nacionalidad	Marfileños	41	93,18%	24	100%
	Españoles	3	6,82%	0	0%
	<b>Hispanoamericanos</b>	0	0%	0	0%
Lugar de estudio (máster y/o doctorado)	Costa de Marfil	24	54,54%	13	54,16%
	España	12	27,27%	10	41,66%
	<b>Hispanoamérica</b>	1	2,27%	0	0%
	Francia	7	15,92%	1	4,18%
Especialidad	Estudios hispánicos	17	38,63%	11	45,83%
	<b>Estudios hispanoamericanos</b>	13	29,54%	5	20,85%
	Estudios hispanoafricanos	2	4,54%	4	16,66%
	Lingüística, didáctica, traducción	12	27,29%	4	16,66%

Tabla 6

Características del profesorado universitario marfileño

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por las administraciones de los departamentos

En los departamentos de español de la UFHB y la UAO, no interviene ningún profesor de origen hispanoamericano. Solo un profesor de Abidjan se ha doctorado en México e imparte también clases allí. Pero tanto en Abidjan como en Bouaké, los especialistas en literatura-civilización latinoamericana constituyen el segundo grupo cuantitativamente más importante tras el de literatura-civilización española.

Después de lo hasta aquí expuesto sobre los currículos, los materiales didácticos y el perfil del profesorado de enseñanza secundaria y superior, es conveniente preguntarse qué español se enseña y aprende en Costa de Marfil antes de cerrar este sub-apartado dedicado a la situación del español americano en el ámbito escolar y universitario marfileño.

### *¿Qué español se enseña y aprende en Costa de Marfil?*

Ante la preocupación por saber qué variedad del español enseñar en un contexto de lengua extranjera, los entendidos recomiendan siempre la variedad estándar, o sea ese tipo neutro en el que se reconocen todos los hispanohablantes. Andión Herrero (2008:21) lo denomina metafóricamente el “esqueleto de la lengua”. Esta variedad “neutra” del español es la que impera en las aulas marfileñas. Pero por muy estándar que pueda parecer, debido a la propia complejidad del fenómeno lingüístico (pronunciación, morfología, sintaxis, semántica, lenguaje no verbal, etc.), no existe realmente para ninguna lengua una variedad neutra.

En Costa de Marfil, la percepción más generalizada entre los profesores consiste en ver inmediatamente a “España” detrás de la palabra “Español”, lo cual viene inducido no solo por la relación de derivación entre los dos términos, sino también por el hecho de ser España, al fin y al cabo, la cuna de un idioma que los Hispanoamericanos recibieron como herencia de una larga colonización (Djé, 2014: 205). De ahí que en su mente, “el verdadero español” sea el hablado en España. Sobre esta consideración, no difieren de los extranjeros en general, y especialmente los estadounidenses que

“eligen la variedad peninsular como más prestigiosa, sin distinción de zona geolectal” (Fairweather, 2013).

La sistemática identificación del español a España tanto por parte del profesorado, sobre todo el de enseñanza secundaria, y del alumnado marfileño también puede considerarse como un efecto colateral de los materiales utilizados, los cuales, como queda reflejado más arriba, tienden todos a privilegiar a España. Además, desde Costa de Marfil, España, geográfica y diplomáticamente más cercana, es mejor conocida que los países hispanoamericanos. Casi todos los profesores que algún día viajaron a un país hispanohablante se fueron a España; así como la gran mayoría de los estudiantes marfileños que estudiaron o estudian hoy en un país hispanófono (Djé, 2014: 207).

“¿Qué español se enseña y aprende?” supone también “¿En qué español se enseña?”, pues, antes que el currículo y las herramientas, el discurso del profesor constituye la primera fuente de la lengua meta en nuestras aulas. Pero, ¿son capaces las interlenguas variopintas de los profesores marfileños de exponer el alumnado al acento hispanoamericano? Sea cual sea la respuesta a esta pregunta, en la UFHB de Abidjan, por ejemplo, tras el largo protagonismo de los primeros doctores formados en Francia, la generación de jóvenes procedentes de universidades españolas supuso un verdadero valor añadido al flujo de lengua meta en los anfiteatros y a la capacidad de los estudiantes para identificarse mejor con la lengua que están aprendiendo (Djandué, 2018a: 128).

Del análisis de la situación del español de América en el sistema educativo marfileño, retengamos que el currículo, los materiales didácticos, la condición mayoritaria de no nativo de los profesores tienden a hacer más visible el español peninsular, especialmente la variedad dialectal del centro. En la universidad es donde los estudiantes realmente toman consciencia de la existencia del español americano, y más aún cuando eligen la especialidad “Estudios latinoamericanos”. Con todo, debido al contexto en el que se mueven desde siempre y la escasez de contactos con los hispanoamericanos,

los estudiantes marfileños están como moldeados para asimilar el español de América a algo “raro” que seduce por su originalidad y asusta por su peculiaridad.

## 2. Marco metodológico

En este segundo apartado volvemos a precisar el objetivo de la investigación así como la hipótesis de partida, y describimos el instrumento y el proceso de recogida de los datos.

### *Objetivo e hipótesis de trabajo*

A partir de la experiencia personal y del conocimiento del contexto de la investigación descrito en el apartado anterior, postulamos que el español americano a la vez seduce y asusta a los estudiantes marfileños de español. El objetivo principal de la investigación es comprobar esta aseveración encuestando directamente a los interesados.

### *Método e instrumento de la investigación*

Tanto en la configuración del cuestionario como en el análisis de los resultados, el estudio se adscribe al método cuantitativo. Las preguntas se han formulado en francés para garantizar su “total” comprensión y la fiabilidad de las respuestas. Son una (1) pregunta abierta, una (1) semi-abierta y cuatro (4) cerradas. Todas las preguntas cerradas se contestan en la escala de Likert con cinco ítems: *No cómodo del todo, Un poco cómodo, Sin opinión, Cómodo, Muy cómodo* (Véase Anexo).

El cuestionario se ha aplicado entre julio y agosto de 2019 en la UFHB de Abidjan y en la UAO de Bouaké, a estudiantes de tercer año para arriba. Es el año de estudio que, además de ser el de especialización en la UFHB de Abidjan, lo vemos como el nivel donde los estudiantes están lo suficientemente al tanto del español americano para saber más o menos de qué hablamos.

Para conseguir el objetivo marcado, los cinco (5) ítems siguientes nos han parecido útiles: 1) *el estado de ánimo de los informantes al hablar español con un hispanohablante nativo de América;* 2) *o con un hispanohablante nativo de España;* 3) *su estado de ánimo al leer un texto escrito por un hispanohablante nativo de América;* 4) *o un hispanohablante nativo de España;* 5) *una a tres palabra(s) asociadas al español americano.*

## 3. Resultados de la investigación

Los participantes en la investigación son 300 estudiantes marfileños de español de ambos sexos y de las cuatro áreas disciplinarias de especialización en las universidades de Abidjan y Bouaké: “Estudios latinoamericanos”, “Estudios hispánicos”, “Estudios hispanoafricanos” y “Lingüística-Didáctica”. A la hora de exponer y analizar los resultados, teniendo en cuenta el tema que nos ocupa, nos ha parecido más pertinente para esta investigación la variable “Estudiantes de la especialidad” (entiéndase especialidad “Estudios latinoamericanos”), con 93 informantes (31 %) y “Estudiantes de otras especialidades”, con 207 informantes (69%).

*El estado de ánimo al hablar con los nativos*

Los informantes responden a las dos preguntas siguientes: a) *¿Cómo se sentiría usted al hablar español con un hispanohablante nativo de América latina?* y b) *¿Cómo se sentiría al hablar español con un hispanohablante nativo de España?*

		Nativos de América		Nativos de España	
		N	%	N	%
Estudiantes de la especialidad	No cómodo del todo	4	4,32%	16	17,22%
	Un poco cómodo	25	26,88%	10	10,75%
	Sin opinión	9	9,67%	12	12,90%
	Cómodo	38	40,86%	41	44,08%
	Muy cómodo	17	18,27%	14	15,05%
Estudiantes de otras especialidades	No cómodo del todo	37	17,90%	6	2,89%
	Un poco cómodo	97	46,85%	65	31,90%
	Sin opinión	28	13,52%	15	7,24%
	Cómodo	34	16,42%	71	34,79%
	Muy cómodo	11	5,31%	48	23,18%

Tabla 7

El estado de ánimo de los estudiantes marfileños al hablar con hispanohablantes nativos

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que los mismos estudiantes de la especialidad “Estudios latinoamericanos” encuestados dicen globalmente sentirse algo menos cómodos al hablar con hispanohablantes nativos de América que con hispanohablantes nativos de España. Los estudiantes de las otras especialidades afirman también sentirse más a sus anchas hablando con hispanohablantes nativos

de España que haciéndolo con hispanohablantes nativos de América. Resulta muy lógico en cambio que, al interactuar con hispanohablantes nativos de América, los estudiantes que no son de la especialidad “Estudios latinoamericanos” aleguen sentirse menos cómodos que sus compañeros de la especialidad.

*El estado de ánimo al leer textos escritos por los nativos*

Los informantes responden a las dos preguntas siguientes: a) *¿Cómo se siente usted al leer un texto en español escrito por un autor hispanohablante nativo de América latina?* y b) *¿Cómo se siente al leer un texto en español escrito por un autor hispanohablante nativo de España?*

		Textos nativos de América		Textos nativos de España	
		N	%	N	%
Estudiantes de la especialidad	No cómodo del todo	2	2,17%	3	3,24%
	Un poco cómodo	17	18,27%	14	15,05%
	Sin opinión	10	10,75%	6	6,45%
	Cómodo	46	49,46%	48	51,61%
	Muy cómodo	18	19,35%	22	23,65%
Estudiantes de otras especialidades	No cómodo del todo	16	7,75%	3	1,47%
	Un poco cómodo	81	39,13%	31	14,97%
	Sin opinión	27	13,04%	18	8,69%
	Cómodo	67	32,36%	100	48,30%
	Muy cómodo	16	7,72%	55	26,57%

Tabla 8  
El estado de ánimo de los estudiantes marfileños al leer textos nativos  
Fuente: Elaboración propia

En su conjunto, las cifras y porcentajes coinciden en demostrar que tanto los estudiantes de la especialidad “Estudios latinoamericanos” como los de las otras especialidades se sienten más cómodos ante escritos de autores españoles que ante escritos de autores hispanoamericanos. Pero al

cotejar estos resultados con los de la tabla anterior, se nota que los informantes parecen más cómodos en situación de lectura que en interacciones orales, lo cual se explica por las propias características naturales del lenguaje escrito y del lenguaje oral.

*Las palabras asociadas al español americano*

Los informantes responden a las dos preguntas siguientes: *Sin pensarlo mucho, ¿qué una a tres palabras asocia usted al español hablado por los Latinoamericanos?*

	<b>Estudiantes de la especialidad</b>	<b>Estudiantes de otras especialidades</b>
PALABRA 1	<i>Rápido (11)</i>	<i>Rápido (21)</i>
PALABRA 2	<i>Interesante (5)</i>	<i>Vulgar (10)</i>
PALABRA 3	<i>Rico (2)</i>	<i>Mala pronunciación (4)</i>

Tabla 9  
Las percepciones del español americano por los estudiantes marfileños  
Fuente: Elaboración propia

La cifra entre paréntesis delante de cada adjetivo corresponde al número de veces que ha sido marcado por los informantes como primera, segunda o tercera palabra que, en su opinión, caracteriza al español hispanoamericano. Si bien ambos grupos de estudiantes coinciden en calificarlo de “rápido” como primera característica, los de la especialidad “Estudios latinoamericanos” lo valoran

luego positivamente (interesante y rico) cuando sus compañeros de otras especialidades tienden a despreciarlo (vulgar y con mala pronunciación). Luego, del conjunto de los términos mencionados se desprenden cuatro grandes percepciones por parte del alumnado universitario marfileño que recogemos en la tabla a continuación:

<b>Percepción</b>	<b>Descripción</b>
RÁPIDO	<i>Rápido (48), Fluido (10)</i>
INTERESANTE	<i>Interesante (30), Sencillo (6), Bonito (5), Fácil (3), Atractivo (3), Comprensible (3), Divertido (2)</i>
VULGAR	<i>Vulgar (20), Mala pronunciación (12), Incomprensible (8), Difícil (5), Complicado (3), Confuso (2), Feo (2), Deformado (2), Incorrecto (2)</i>
PARTICULAR	<i>Raro (16), Complejo (5), Diferente (4), Rico (3), Peculiar (3), Híbrido (3), Creativo (2), Libre (2), Típico (2)</i>

Tabla 10  
Resumen de las percepciones del español americano por parte de los estudiantes marfileños  
Fuente: Elaboración propia

A la vez rápido, interesante, vulgar y particular a ojos de los estudiantes encuestados, el español americano parece tenerlo todo, en efecto, para seducir y asustarlos a un tiempo. Seduce por ser interesante al oído, particular y algo diferente en su pronunciación, su léxico, su morfología y su sintaxis; asusta por su rapidez como característica que dificulta la comprensión y complica la interacción comunicativa con los nativos hispanoamericanos.

#### **4. Discusión de los resultados y conclusiones**

Si retomamos nuestra hipótesis de partida, esta se confirma nítidamente a la luz de los resultados analizados: el español americano a la vez seduce y asusta a los estudiantes marfileños de filología hispánica. Se trata de una actitud psicoafectiva ambivalente que comparten todos los estudiantes encuestados independientemente de su especialidad, pues, al fin y al cabo, son jóvenes que se mueven en el mismo contexto socioeducativo y, por lo tanto, han recibido las mismas influencias o los mismos estereotipos a lo largo de su recorrido escolar y universitario.

Pero no las comparten en la misma proporción. Como era de esperar, la seducción se encuentra más entre los informantes de la especialidad “Estudios latinoamericanos” y la aprensión, bajo la forma de un rechazo en este caso, entre los de otras especialidades. Ello se perfila en los argumentos esgrimidos por unos y otros para justificar la elección o la no elección de los “Estudios latinoamericanos”. Los primeros apuntan a la riqueza y la diversidad cultural del mundo hispanoamericano, su amor a esa cultura e historia, la forma de hablar de los hispanoamericanos, el afán de descubrir y conocer los países de la región, y su mayor identificación cultural a Hispanoamérica. La segunda categoría de informantes apunta a la enorme pluralidad de los países hispanoamericanos, el afán de conocer “la verdadera lengua española” (la de España) y la distancia geográfica que hace difícil y costoso ir a Hispanoamérica para estudiar.

Los grados de comodidad marcados en la escala de Likert se relacionan ante todo con

la comprensividad, lo cual pone de manifiesto las habilidades interpretativas (escuchar y leer), es decir, la comprensión auditiva u oral y la comprensión lectora o escrita. Por tratarse de aprendices extranjeros, y considerada la misma situación del español americano tal como queda descrita en la parte teórica del estudio, solo tenía relevancia contemplar esas dos habilidades a la hora de evaluar la actitud de los estudiantes marfileños hacia el español de América.

Dicho esto, las respuestas de los encuestados sobre sus sensaciones al leer textos de nativos hispanoamericanos o españoles parecen menos ficticias que aquellas que se relacionan a sus sensaciones al hablar (lo cual supone sobre todo escuchar) con nativos hispanoamericanos o españoles. Y es así porque cuando el currículo universitario les permite efectivamente a casi todos leer novelas, teatros o poesías hispanoamericanas entre otras posibles lecturas personales, las posibilidades de interactuar oralmente con hispanoamericanos son más escasas todavía que con españoles. Esta realidad puede haber contribuido a que los resultados sean globalmente más positivos para la comprensión lectora que para la auditiva, o sea al hecho de que de las respuestas se desprenda que se sienten más cómodos al leer un texto escrito por un hispanohablante nativo de América o España que al hablar con un hispanohablante nativo de una u otra área geográfica.

Pero la causa más profunda de esta tendencia, quizá haya que buscarla en las características mismas del lenguaje oral y del lenguaje escrito. El lenguaje oral es la forma más natural de la comunicación humana y, como tal, especialmente en el registro coloquial o conversacional, el canal de expresión por excelencia de los rasgos dialectales propios del español americano tales como la “mala pronunciación” o el ritmo “rápido” señalados por las dos categorías de informantes. El lenguaje escrito es artificial y donde puede plantear problemas a los informantes pese a su mayor adscripción a la norma, es en las peculiaridades léxicas y sintácticas del español americano.

A pesar de todo lo que venimos expresando, cabe subrayar que la seducción no es exclusiva de los estudiantes de la especialidad “Estudios latinoamericanos” ni la aprensión de los estudiantes de las otras especialidades. Como lo demuestran los resultados, entre estos últimos los hay que se sienten cómodos o muy cómodos al interactuar con hispanoamericanos o al leer escritos de autores hispanoamericanos. También los hay que lo ven interesante, bonito o atractivo. Tanto que sería sin duda más acertado afirmar que a cada uno de los encuestados, independientemente de su especialidad, el español americano a la vez lo seduce y lo asusta de una u otra forma.

Lo demuestra muy bien, por ejemplo, que de las 30 veces que se ha marcado el adjetivo “interesante” como característico del español americano (véase Tabla 10), 20 se deban a los informantes de otras especialidades y solo 10 a los de la especialidad “Estudios latinoamericanos”. Que esta característica venga luego en segunda postura después de la rapidez (48) dice mucho no solo de la propensión de los africanos y marfileños a identificar la lengua española a la música, sino también y sobre todo del papel catalizador de los ritmos latinoamericanos en el proceso de construcción de la música moderna marfileña (Djandué, 2021).

De hecho, en palabras de Ndoye Amadou (2007), los “grupos musicales cubanos como Abelardo Barroso, Benny Moré, Celia Cruz y la Sonora Matancera hicieron más por la difusión del español” en el continente africano que el Instituto Cervantes y todas las Academias de la Lengua Española reunidas. Asimismo, las músicas latinoamericanas son las que revelaron la lengua española a muchos africanos subsaharianos, por lo que la presencia del español en el imaginario africano va íntimamente asociada a la popularidad de grupos musicales latinos. En la actualidad, las telenovelas de origen latinoamericano contribuyen a perpetuar esta tradición y esta opinión generalizada de la que son también herederas, de alguna manera, las nuevas generaciones de marfileños.

De lo inmediatamente anterior se puede deducir que el ámbito escolar y universitario es el que, al no promover lo suficiente el español americano, infunde a los estudiantes marfileños cierta aprensión allí donde, de alguna forma, la cultura popular suscita más bien seducción y atracción. Muchas veces, hace falta pocas cosas para seducir, pero las personas nos asusta menos aquello que conocemos bien. Por lo tanto, les incumbe a los centros educativos marfileños fomentar realmente el conocimiento del español americano para disipar la aprensión entre nuestros estudiantes, pues estamos hablando de la variedad dialectal cuantitativamente más importante por el gran número de locutores nativos que concentra Hispanoamérica.



Anexo

ENQUÊTE SUR « LA PERCEPTION DES VARIÉTÉS DIALECTALES DE L'ESPAGNOL PAR LES ÉTUDIANTS IVOIRIENS »

Cette enquête a pour objectif de recueillir des données fiables sur la perception qu'ont les étudiants en Espagnol de l'espagnol parlé/écrit en Amérique Latine. Nous vous remercions d'avance de votre précieuse contribution. C'est vous qui rendez notre étude possible. Grand merci !

**I. IDENTIFICATION DE L'ENQUÊTÉ(E)**

Sexe : H  F  Niveau d'étude : L3  M1  M2

Spécialité : Études Hispano-américaines : OUI  NON

**II. QUESTIONS**

1- Pourquoi **AVEZ-VOUS** ou **N'AVEZ-VOUS PAS** choisi la spécialité hispano-américaine ?

.....

2- Comment vous sentiriez-vous en PARLANT ESPAGNOL avec un ressortissant de l'ESPAGNE ? (Cochez une seule colonne sur l'échelle)

Pas du tout à l'aise	Un peu à l'aise	Sans avis	À l'aise	Très à l'aise

Pourquoi ? (Facultatif) :.....

3- Comment vous sentiriez-vous en PARLANT ESPAGNOL avec un ressortissant d'un pays d'AMÉRIQUE LATINE ?

Pas du tout à l'aise	Un peu à l'aise	Sans avis	À l'aise	Très à l'aise

Pourquoi ? (Facultatif) :.....

4- Comment vous sentez-vous en LISANT un texte en espagnol écrit par un auteur originaire d'ESPAGNE ?

Pas du tout à l'aise	Un peu à l'aise	Sans avis	À l'aise	Très à l'aise

Pourquoi ? (Facultatif) :.....

5- Comment vous sentez-vous en LISANT un texte en espagnol écrit par un auteur originaire d'un pays d'AMÉRIQUE LATINE ?

Pas du tout à l'aise	Un peu à l'aise	Sans avis	À l'aise	Très à l'aise

Pourquoi ? (Facultatif) :.....

6- Sans trop penser, quels mots associez-vous à l'espagnol parlé par les LATINO-AMÉRICAINS ? (Citez 1 à 3 mots)

Mot 1 :..... Mot 2 :..... Mot 3 :.....

## Referencias bibliográficas

- Aleza Izquierdo, Milagros y Enguita Utrilla, José María (coords.). *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Libro electrónico de libre acceso, Primera edición, Valencia, Universitat de Valencia, 2010.
- Andión Herrero, María Antonieta. “La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad”. *Actas del VIII Congreso de Lingüística General*, ed. Antonio Moreno Sandoval, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 2008, pp. 1-14.
- Djandué Bi Drombé. “Huellas de hispanidad en la música marfileña de siempre”. *Nzassa, Revue Scientifique des Lettres, Langues et Arts, Littératures et Civilisations, Sciences Humaines et Sociales, Communication*, n. 5, Édition spéciale, 2021, pp. 174-185.
- . “De la interlengua de los usuarios marfileños de ELE a un español marfileño asumible”. *España en contacto con África, sus pueblos y sus culturas*, eds. Williams Jacob Ekou y Juan Miguel Zaradona, Tradhuc/Afrilenguas, Universidad de Valladolid y Universidad FHB de Cocody-Abidjan, 2018a, pp. 127-140.
- . “El español en Costa de Marfil: un presente dinámico y un futuro prometedor”. *Nodus Sciendi*, Vol. 23, 2018b, pp. 4-15.
- . “La literatura en la enseñanza-aprendizaje del Español Lengua Extranjera en Costa de Marfil”. *Revue Anyasa, Revue des Sciences Humaines*, n. 8, 2017, pp. 171-182.
- . “La interlengua en la acción pedagógica del profesor marfileño de ELE”. *Revista Electrónica del Lenguaje*, n. 2, 2015, pp. 1-20.
- Djé, Ana Maria. *Les représentations de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans les manuels d'espagnol en Côte d'Ivoire de 1960 à 2007*. Thèse de doctorat, Tours, Université François-Rabelais, 2014.
- Djé, Ana Maria, Kumon Anougba Simplicie y Djandué Bi Drombé. “África e Hispanoamérica en el manual «¡Ya estamos!» de Costa de Marfil: anatomía de una representación”. *Áfricas, Américas y Caribes Representaciones colectivas cruzadas [siglos XIX-XXI]*, coord. Jean-Arsène Yao, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2020, pp. 349-360.
- Fairweather, Eden. *Las actitudes de profesores de español como lengua extranjera (ELE) hacia las variedades dialectales del español*. Trabajo de Fin de Master, Stockholm, Stockholms Universitet, 2013.
- Giménez Folqués, David. “¿Es conveniente enseñar las variantes del español en clase de E/LE?” *Ricognizioni. Rivista di lingue, letteratura e culture moderne*, n. 3, 2005, pp. 149-155.
- Hammond, Alex. “Las diferencias entre el español de América Latina y el español de España”, 2012. 15 de junio de 2019 (<https://blog.esl-idiomas.com/blog/aprender-idiomas/las-diferencias-entre-el-espanol-de-america-latina-y-el-espanol-de-espana/>).
- Instituto Cervantes. *El español: una lengua viva. Informe 2019*. Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes, Edición digital, 2019.
- Koffi, Konan Hervé. *Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de Costa de Marfil: situación del español como lengua extranjera*. Memoria de DEA, Universidad de Granada, Granada, 2009.

Ndoye, El Hadji Amadou. “La enseñanza del español en África: una oportunidad y un reto”. *Ponencia presentada en el IVº Congreso de la Lengua Española en Cartagena de Indias*, Colombia (26-29 de marzo de 2007), 2007.

Sánchez Lobato, Jesús. “El español en América”. *ASELE, Actas IV, Centro Virtual Cervantes*, 1994, pp. 553-570.

Quesada Pacheco, Miguel Ángel. “División dialectal del español de América según sus hablantes Análisis dialectológico perceptual”. *Boletín de Filología*, Tomo XLIX, n. 2, 2014, pp. 257-309.

Ramírez Luengo, José Luis. “Más allá del océano: una descripción del español en América”. *Per Abbat*, n. 2, 2007, pp. 73-99.

