

# **SOBRECARGA GRÁFICA EN TERCER AÑO DE ESO EN LA ENSEÑANZA DE ELE DE COSTA DE MARFIL: ACCIONES POSIBLES DEL PROFESORADO**

**BAYOKO Abou Sampha**

*Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan-Cocody*

*aboubayokosampha@gmail.com*

**AHOUA Chiepo Sullivane**

*École Normale Supérieure d'Abidjan*

*Sullivaneahoua@gmail.com*

## **Résumé**

*Le présent travail constitue une analyse à la fois linguistique et didactique. En effet, analyser la surcharge graphique en troisième année de l'ESO en Côte d'Ivoire implique de considérer les deux aspects de la problématique. Aussi, tout au long de notre analyse, nous efforcerons-nous de montrer qu'il s'agit d'un phénomène commun à la majorité des élèves et que le français représente un point très problématique de projection vers l'espagnol pour les débutants en espagnol. De ce constat, nous trouvons pertinent d'adapter la docimologie au moins pendant un an au niveau de compétence en espagnol de ceux-ci et ce, en tenant compte de la pression du français sur le schéma cognitif des étudiants. En plus de la docimologie adaptative, nous faisons quelques propositions qui peuvent aider les enseignants de ce niveau.*

**Mots clés :** *surcharge, accent, enseignement, espagnol, docimologie.*

## **Abstract**

*The present work constitutes an analysis that is both linguistic and didactic. Indeed, analyzing the graphic overload in the third year of ESO in Côte d'Ivoire involves considering both aspects of the problem. Also, throughout our analysis, we will endeavor to show that this is a phenomenon common to the majority of students and that French represents a very problematic point of projection towards Spanish for beginners in Spanish. From this observation, we find it relevant to adapt docimology at least for a year to their level of Spanish proficiency, taking into account the pressure of French on the cognitive schema of the students. In addition to adaptive docimology, we make some suggestions that can help teachers at this level.*

**Keywords:** *overload, accent, teaching, Spanish, docimology.*

## **Introducción**

La enseñanza del español en Costa de Marfil descansa en la normativa de la Real Academia Española (RAE). Por eso, la actitud de los docentes hacia el error es muy formal; o sea que el error no está libre de sanción. Sin embargo, es preciso reconocer que los errores son de diversa índole y no inducen el mismo grado de confusión sintáctica o semántica. Por

ende, si el error interviene a un nivel de estudio básico del ELE y está en relación con el acento, el tema merece desde entonces, una atención particular. De este contexto sacamos el tema cuyo título es: sobrecarga gráfica en tercer año de ESO de la enseñanza de ELE de Costa de Marfil: acciones posibles del profesorado.

El presente trabajo trata de explicar y proponer soluciones al problema de sobrecarga gráfica entre los alumnos de tercer año de ESO de Costa de Marfil. En efecto, sobrecargar gráficamente una palabra es un fenómeno que vamos observando cada vez más en la enseñanza de ELE en Costa de Marfil y que nos pone cara a una problemática que se concreta en las siguientes preguntas: ¿en qué tipo de ecosistema lingüístico y didáctico evoluciona el alumno de ELE de Costa de Marfil? En otras palabras, ¿cómo el entorno lingüístico y pedagógico influye en los comportamientos del alumnado? Además ¿Qué revela el contraste entre el francés y el español sobre la sobrecarga gráfica en las producciones de los alumnos? Por ende, ¿qué repercusiones tiene la sobrecarga gráfica en el proceso de aprendizaje-adquisición del ELE? Por fin, ¿cuáles son las acciones que puede implementar el profesorado para remediar el problema? Frente a estos interrogantes, partimos de las hipótesis de que el entorno lingüístico y didáctico favorece el fenómeno de sobrecarga. Además, ideamos que el propio concepto de acentuación es problemático para el alumnado francófono. A continuación, pensamos que la sobrecarga gráfica tiene repercusiones sobre las producciones escritas del alumnado. Por fin, creemos que los profesores deberían tener una actitud menos rígida acerca de este error.

Para realizar nuestro estudio, decidimos aplicarlo los métodos analítico y contrastivo que combinaremos con un corpus de errores relacionados con la sobrecarga gráfica. Nuestra argumentación a lo largo del análisis se articula alrededor de tres puntos. En el punto uno, haremos hincapié en las teorías, el contexto, así como las herramientas relevantes del estudio. A nivel del segundo punto, veremos lo nuevo que representa el acento del español para los alumnos. En la tercera parte, se trata de enfocar el fenómeno de sobrecarga gráfica, sus repercusiones en el alumnado y las acciones del profesorado para mitigar las consecuencias del fenómeno.

## 1. Marco teórico y metodológico

El español en Costa de Marfil se imparte en un ambiente que denominamos ecosistema porque forma parte de una cadena de elementos interdependientes. En tal contexto, el español convive con numerosas lenguas cuyas influencias son innegables como lo reconoce (Koné, 159: 2005). En efecto, este ecosistema consta principalmente de lenguas autóctonas y el francés, que es la lengua dominante. Para agilizar nuestro análisis, lo respaldamos en un corpus de errores. Este, constituye el resumen de la colección de palabras erróneas del alumnado de tercer año de ESO de Costa de Marfil. En efecto, estos datos proceden de numerosos profesores funcionarios y en prácticas. Se puede considerarlos como una muestra cualitativa y representativa de los errores cometidos por principiantes en ELE. En concreto, las palabras erróneas que vienen a continuación proceden de apuntes de clases y evaluaciones. Póne- Bébe – Cabéllo- Tiéne – Hamburgésa - Sombréro- Deséo- Léer- Néne – bombéro - alúmno – ordenadór – portéro – perfil, etc.

### *1.1. Un sustrato lingüístico compuesto*

Como lo reconoce (Koffi, 2009: 55), Costa de Marfil es un país plurilingüe. En efecto, el ecosistema lingüístico de Costa de Marfil consta de un mínimo de sesenta lenguas y dialectos; lo cual lo convierte en un mosaico de lenguas y culturas que, sin duda influye en el aprendizaje de otras lenguas sobre todo cuando nos encontramos en un ámbito de bilingüismo compuesto. El otro dato que dificulta el aprendizaje de otras lenguas a partir de las lenguas autóctonas marfileñas, es el carácter poco formal de estas, que tiene repercusiones no solo en la predicción de errores, sino también en la capacidad del docente a hacer la génesis de los errores cometidos en la lengua meta. Si un sustrato lingüístico compuesto no constituye un freno al aprendizaje de otras lenguas, el hecho es que requiere suma atención para poder mejorar la actividad docente, sobre todo a nivel del análisis de errores. En paralelo a la existencia de las lenguas del sustrato, tenemos el régimen lingüístico del país.

## ***1.2. El régimen francófono***

La lengua oficial de Costa de Marfil es el francés desde 1960. Esta situación tiene como consecuencia el uso del francés como instrumento de comunicación en diversos sectores de la sociedad como la administración, la escuela, los medios, etc. A nivel lingüístico, el francés es en la mayoría de los casos, la primera lengua de los marfileños. es lo que notan (Djandué y Toa, 2019: 158) cuando dicen que el francés cumple a la vez las funciones políticas, institucionales culturales o educativas asignadas a cualquier lengua oficial y se utiliza también en la vida cotidiana como lengua vehicular entre los diferentes grupos étnicos. De lo mencionado antes, resalta que el bilingüismo que experimentan los alumnos marfileños es de tipo compuesto (Bayoko, 2018: 20). Ya que los aprendices de las lenguas europeas del sistema de enseñanza secundaria tienen el francés como lengua pivote para proyectarse hacia lenguas como el inglés o el español. En lo que atañe a la lengua castellana, sus similitudes con el francés inducen comportamientos de hipergeneralización de algunas normas; lo que hace del español una especie de extensión de algunas normas gramaticales del francés. Por lo tanto, tal contexto requiere importantes orientaciones didácticas.

## ***1.3. Una didáctica institucional perfectible***

La enseñanza del español lengua extranjera en Costa de Marfil es dinámica tanto por el número importante de estudiantes (Cervantes, 2023: 33) como por la calidad de sus docentes. Sin embargo, la estrategia didáctica puesta en marcha por el gobierno carece en ciertos aspectos de adaptación a las necesidades del alumnado. Ya que cualquier sistema de enseñanza debería tener en cuenta no solo las necesidades del alumnado sino también las observaciones del cuerpo docente. En efecto, Costa de Marfil es un país francófono y el bilingüismo o poliglotismo de sus estudiantes es de tipo tardío y compuesto. Nuestra experiencia docente nos permite abogar por la necesidad de iniciar las clases de ELE más temprano que en clase de *4<sup>ème</sup>* para atenuar los efectos del aprendizaje tardío del español. Concretamente se trata de iniciar el aprendizaje del ELE desde el primer año de ESO. Esto es factible ya que el inglés en la enseñanza secundaria de Costa de Marfil goza de esta ventaja. Enfocaremos a continuación el método directo.

#### ***1.4. El método directo: ¿beneficios e inconvenientes?***

El método directo es la tecnología didáctica que promueve la transmisión de la lengua en clase de manera natural. Se centra en las destrezas orales y tiene como base de actuación el binomio observación-actuación. El presente apartado es la ocasión para analizar el impacto del método directo en el sistema de enseñanza secundaria de Costa de Marfil. Pues consistirá en presentar sus ventajas y su aspecto perfectible más patente. Así, podemos afirmar que el método directo tiene muchas ventajas para el alumnado de un país como Costa de Marfil ya que su objetivo como se puede notar a través de las siguientes palabras:

« De faire parler l'élève sans parler la langue. Elle refuse –comme son nom l'indique- le passage par la traduction, se propose de plonger l'élève dans un bain de Langue et veut imiter les conditions d'apprentissage de la langue maternelle. » (Robert, 2008 : 133)

Así, los alumnos como lo afirma Robert, gozan de un baño lingüístico artificial que activa el uso de la lengua extranjera por repetición taxonómica e interacciones con pares. Por ende, este método induce un proceso de adquisición de algunas estructuras de la lengua; lo que constituye un ahorro de tiempo. Además, el método directo tiene el beneficio de suscitar la reflexión del alumnado en la lengua de enseñanza, aunque sea de corta duración.

Sin embargo, en ciertos aspectos, este método conlleva una debilidad que se resume en el riesgo que los alumnos no entiendan la mayor parte de lo que les imparta el docente. En efecto, (Bayoko y Bamba 2021: 97) apunta una debilidad de la fase léxica del esquema de enseñanza del ELE en Costa de Marfil. De manera concreta, los autores señalan que la elección de las palabras objeto de explicación léxica debe proceder de un mecanismo de verificación de pertinencia ya que el uso del método directo no permite a los docentes transmitir con eficiencia los matices semánticos de ciertas palabras al alumnado; y eso debido a su nivel básico en español. Por ende, en clase de 4<sup>ème</sup> (tercer año de ESO), los alumnos no tienen forzosamente la capacidad de captar la totalidad de lo que les imparte el profesor, si se da la clase exclusivamente en español. (Ortega-Martín y otros, 2018: 109), dan en el mismo blanco cuando reconocen la relevancia de la toma en cuenta de la cultura bilingüe del alumnado. Entonces los manuales de ELE en Costa de Marfil deberían valerse de explicaciones en la lengua de origen de los aprendices que, en nuestro

caso, es el francés. Y esta estrategia convendría para repasar los acentos que son fuente de dificultad entre los alumnos.

### ***1.5. La sobrecarga gráfica***

Para el (El DEL, 2014; 2023), la palabra “sobrecarga” remite a en primera acepción a un exceso de peso. En cuarta y quinta acepción, el mismo diccionario da a entender que la palabra se refiere a una impresión tipográfica hecha oficialmente sobre un sello de correos para alterar su valor, conmemorar un suceso. Uso excesivo de un servicio determinado, que puede provocar su interrupción. Sobrecarga telefónica, eléctrica. De las palabras precedentes se destaca la idea de exceso que desemboca en una alteración. Pues si establecemos una analogía entre los ámbitos evocados y la lingüística, aparece que la sobrecarga gráfica es relativa a un fenómeno lingüístico que consiste en la colocación de una tilde allí donde no es necesaria.

A continuación, para ampliar la comprensión de la expresión, es útil aplicarle un análisis morfológico. En efecto, se ve nítidamente que es una palabra compuesta de dos lexemas que son “sobre” y “carga”. El primer constituyente de la unidad significa “más allá de lo necesario; un exceso”. En cuanto al segundo constituyente, es un sustantivo que remite a un peso llevado por una entidad humana, lingüística, etc. En lo que atañe al tercer constituyente de la expresión, pertenece a la clase de los adjetivos y describe cualquier fenómeno que se relaciona con la escritura. En consonancia con lo mencionado, podemos designar la “sobrecarga gráfica” como un fenómeno lingüístico que consiste en la colocación excesiva de un acento escrito donde ya existe otro prosódico. Asimismo, sobrecargar gráficamente una palabra implica un dominio aproximativo de las normas relativas a los acentos. En resumen, el presente artículo descansa no solo en las teorías mencionadas arriba, sino que también respalda en un corpus de errores del que nos valdremos a continuación para agilizar nuestro análisis y conformarlo. Pues con base en nuestro corpus, podemos este fenómeno como una marca transcódica.

## **2. Equiparación de los acentos francés y español**

El acento español constituye un problema para los alumnos francófonos. En efecto, existe en español una doble articulación del acento que implica también una doble comprensión: se trata de los acentos escrito y

prosódico. Y, el (Instituto Cervantes, 2013: 44) no dice otra cosa cuando afirma:

El acento es un modo de emitir los sonidos, se refiere a la mayor intensidad con que se pronuncia y se percibe una determinada sílaba dentro de una palabra (sílaba tónica). Según la posición que ocupa la sílaba tónica dentro de una palabra, estas se clasifican en cuatro grupos a saber las agudas, las graves o llanas, las esdrújulas y las sobresdrújulas como lo afirman (García y María, 2004: 15). Con frecuencia la palabra acento se refiere a dos conceptos al mismo tiempo: el acento prosódico y el acento ortográfico o tilde. En el lenguaje común se dice que una palabra lleva acento cuando se quiere decir que lleva una marca, la tilde, que coincide también con el acento. Si decimos que la palabra ortografía lleva acento en la i, estamos señalando que sobre la i de esa palabra debe escribirse una tilde para ajustarse a las normas ortográficas del español.

Se ve de todo lo precede que el acento en español requiere sumo cuidado por su complejidad y que es determinante en la comprensibilidad de los enunciados, reduciendo el número de homófonos. Paralelamente a lo mencionado, el acento español es flotante; Lo que implica la existencia de numerosas reglas de funcionamiento del sistema fonético.

Sin embargo, en francés, el acento tiene otra característica susceptible de plantear problemas a la hora de estudiar una lengua como el español. Ya que, en francés, el acento es fijo y se pone al final de la palabra o del grupo sintáctico. Asimismo, es menos determinante en la comprensibilidad de los enunciados. De la comparación de ambos sistemas, sobresale un riesgo importante de confusión; de donde el título del siguiente apartado.

### ***2.1. El reto del acento español para los alumnos***

El acento español es un reto para los alumnos francófonos aprendices de ELE porque constituye algo nuevo. Pues, los primeros contactos con un sistema silábico formal se hicieron con el francés; lo que crea una reacción indirecta con el francés como pivote. Así, el análisis de errores pone de relieve el fenómeno de generalización de las normas adquiridas anteriormente. En este caso, las normas gramaticales de la lengua meta se convierten en una extensión de la primera. Asimismo, el acento español es, para los alumnos, una extensión del francés como consecuencia de un bilingüismo tardío y compuesto. En tal contexto, el acento español constituye un verdadero reto para los alumnos marfileños

sobre todo cuando son principiantes en el estudio del ELE si además conlleva una taxonomía.

## ***2.2. Taxonomía de los acentos***

Evocar la taxonomía de los acentos remite a considerar dos conceptos clave. Se trata de los acentos prosódico y ortográfico. Así, el primer acento que es el prosódico tiene el propósito de regular las pronunciaciones silábicas de la cadena hablada y obedece a unas reglas particulares que le confieren al español la característica de lengua con acento flotante. Así, el acento prosódico puede escalonarse en dos subpartes que se manifiestan por la regla de las palabras llanas y la de las palabras agudas. A continuación, el segundo acento que es ortográfico, reagrupa los casos particulares y también puede dividirse en dos tipos que corresponden a tipos de palabras. Se trata de las palabras esdrújulas y sobresdrújulas. Al lado de estas palabras, existe el acento diacrítico que sirve para disipar cualquier confusión entre homógrafos u homófono. Este breve análisis taxonómico de los acentos españoles llama la atención sobre la existencia de cinco reglas relativas a la acentuación de las palabras; lo que dificulta la asimilación sobre todo por parte de alumnado principiante en el estudio de la lengua española y nativos de otra donde el acento no es determinante en la comprensibilidad de los enunciados.

## ***2.3. El acento: contagio paradigmático entre el francés y el ELE***

En consonancia con los dos apartados precedentes, el acento español constituye un reto para los aprendientes principiantes de ELE de Costa de Marfil. Ya que, como francófonos, se encuentran atrapados entre los paradigmas franceses y españoles. La fosilización del acento francés tiende a alterar y contagiar a nivel paradigmático la comprensión del funcionamiento del acento español. La consecuencia de esta situación es la proliferación del fenómeno de sobrecarga gráfica, que consiste en la colocación de una o más tildes donde no hace falta. Es lo que (Namara, 1967: 58) denomina marcas transcódicas. Por este fenómeno, se nota la lógica influencia de los paradigmas franceses sobre los españoles. Por lo tanto una observación se impone: es el carácter imprescindible de este tipo de confusión. Lo que importa es sopesar sus repercusiones.

## ***2.4. La sobrecarga gráfica y sus repercusiones***

La sobrecarga gráfica por sus orígenes, es un fenómeno que tiene



repercusiones sobre la adquisición del ELE en los alumnos marfileños. Puesto que implica una interacción troncada entre dos polos del triángulo didáctico que son el alumnado y el profesorado. En relación con lo que precede se puede escalonar las repercusiones de dicho fenómeno en dos grupos: las del alumnado y las del profesorado.

Si escudriñamos los efectos de la sobrecarga gráfica sobre el alumnado, notamos que es un error que produce otros errores. En efecto, sobrecargar gráficamente una palabra consiste en colocar de manera indebida un acento. Este error provoca la alteración fonética de la palabra que a su vez desemboca en un grado importante de confusión. Además, este error conduce inexorablemente a una aberración melódica del español. A nivel morfosemántico, este fenómeno genera lo que denominamos la falsa homografía, que es una creación errónea de palabras homófonas. Por ende, las producciones de los alumnos de tercer año de ESO del sistema de enseñanza secundaria de Costa de Marfil carecen de coherencia.

Si analizamos el tema del lado del profesorado, se revelan frustraciones de no poder impartir correctamente esta noción. Puesto que, para un docente, darse cuenta de que los alumnos no lograron entender una clase da lugar a un sentimiento de fracaso. A continuación, el profesorado debe tener otra actitud más formal a nivel docimológico.

### **3. Acciones posibles del profesorado**

Son numerosas las acciones susceptibles de remediar los efectos de tal fenómeno. Sin embargo, haremos hincapié en tres que veremos a continuación. En efecto, un problema del profesorado en Costa de Marfil es la aplicación al exceso de las normas que prescriben un único método para enfocar las clases, ahí donde son numerosas las situaciones que requieren flexibilidad. Pues, es en un intento de remediar el problema que propugnamos el análisis filosémico, una docimología flexible y el uso efectivo del análisis contrastivo.

#### ***3.1. El análisis filosémico***

Costa de Marfil es un país cuya enseñanza de ELE es muy dinámica tanto por la puesta en marcha de medidas institucionales como por el entusiasmo de los marfileños por aprender el español. Sin embargo, el rol del profesorado es menospreciado ya que, sin el papel de estos actores

de la educación, no hubiera sido posible la calidad de la enseñanza del español.

Por la convocación de este concepto, damos una ojeada a los trabajos de (Koné, 2014). La filosemia es un concepto que nace del deseo de siempre ir más allá de las evidencias. En efecto, todos los alumnos cometen errores y los de Costa de Marfil no escapan a la norma. Pues esta constatación, aunque es pertinente no impide que los alumnos tengan logros en sus estudios. De ahí, notamos un giro a 180 grados respecto al error siempre que el docente analice las causas profundas de los errores del alumnado. Aquí es donde que concretamente, interviene el análisis filosemico que consiste para el profesor en centrar su atención en el sentido de lo que produce el alumnado como palabras u oraciones erróneas. Y como para el médico, descubrir la fuente de una enfermedad permite adoptar el protocolo idóneo para acabar con la enfermedad. Asimismo, la filosemia que significa literalmente “amor por el sentido”, puede constituir una herramienta muy útil para el docente como lo sería el estetoscopio para el docente. Para apoyar nuestro comentario sobre el tema, proponemos a continuación unas palabras sobre su concepto.

“El presente libro es para ayudar a cualquier profesor/a de lengua extranjera a entender frases como: «Estoy en contra de la colonización porque por su culpa los europeos se hazañan de nuestras riquezas». La alumna conoce la palabra hazaña=exploit. Ignora que en este contexto exploit=prouesse. Parte de esta palabra exploit para pasar al verbo exploiter y llega a la palabra española hazañar en vez de explotar y de ahí la forma reflexiva hazañarse. Este ejercicio mental es el resultado de la interferencia del francés y es lo que llamamos interlengua. Llegar a descubrir el sentido de estas producciones tanto oral como escritas- injustamente llamadas idiotas a veces-es una muestra del amor al sentido, y es hacer filosemia en un ámbito de enseñanza/adquisición de la lengua y la literatura-las letras- que denominamos filogogía. Aquí tenemos el sentido de este libro que no es solo un libro de traducción e interpretación, sino que es filogógico y filosemico, porque tienen en cuenta el sentido, la enseñanza, la adquisición y el aprendizaje.” (Koné, 2014: 19-20)

A modo de ejemplos, si consideramos las siguientes producciones escritas de los alumnos:

- La vaca bébe agua.
- Mi hermana se póne triste cuando su padre no está.

La observación de estas oraciones conduce a la constatación que vienen con errores. A continuación, un análisis filosemico permite saber primero que el alumno ha entendido la lección sobre el acento. En segundo lugar, que este es francófono y por lo tanto hace una confusión entre la regla del acento prosódico español y la del francés. El alumno desde luego es víctima del contexto, o digamos del ecosistema lingüístico y didáctico donde se da la enseñanza. Entonces, Después de analizar e interpretar las producciones escritas de los alumnos, le toca al profesor organizar sesiones de remediación para guiar a los alumnos.

### ***3.2. El análisis contrastivo***

El análisis contrastivo es un modelo derivado de la denominada lingüística contrastiva. La lingüística es un enfoque lingüístico basado en la práctica. Su propósito es sacar a flote tanto las similitudes como las divergencias entre dos o más códigos y siempre teniendo en cuenta los aspectos fónicos, morfológicos y sintáctico. Desde esta perspectiva, puede ser considerada como una rama de la lingüística aplicada. Sobre el tema citamos las palabras siguientes:

Contrastive linguistics is a branch of linguistics which seeks to compare (the sounds, grammars and vocabularies of) two languages with the aim of describing the similarities and differences between them. Such a description may be carried out for its own sake, or its purpose may be to contribute to task of foreign-language teaching. (JACKSON In Pavón, 2009: 107)

De las palabras de JACKSON, se destaca la importancia de dicho concepto por un país como Costa de Marfil cuyo régimen lingüístico es francófono. En efecto, tanto los profesores como los alumnos de las clases de ELE de este país experimentan los efectos de la lengua francesa en el aprendizaje del español. Y, es lo que saca a flote nuestro corpus a través de los elementos siguientes:

- *Hamburgésa,*
- *Sombrero,*
- *Deséo,*
- *Léer,*
- *Néne,*
- *Bombéro,*
- *Alumno,*
- *Ordenadór.*

La letanía que viene antes, es la prueba que el docente de ELE del ecosistema marfileño tiene que planear una tecnología didáctica en adecuación con las necesidades de un alumnado principiante y a caballo entre dos códigos a veces opuestos en muchos aspectos. Pues es con razón que esta asignatura forma parte de las ofertas formativas de la Escuela Normal Superior de Abiyán.

### ***3.3. Hacia una docimología adaptativa***

Antes de entrar en el meollo, hace falta precisar el sentido del concepto de “docimología”. En efecto, (Essomé & Tsamo, 2023: 2) afirman que: El proceso de enseñanza-aprendizaje encierra un marco conceptual sumamente diversificado. De esos conceptos, se destaca la docimología. Es un término acuñado por el pedagogo Henri Piéron en 1929. Del griego dochimos (prueba) y logia (ciencia), remite trivialmente a la ciencia de los exámenes. De modo general, se define como la rama de la pedagogía que se enfoca en el estudio de las evaluaciones o de los exámenes.

Con base en estas palabras se puede deducir que la docimología es el instrumento principal de medida de la calidad de la producción tanto de los alumnos como del profesorado. si se toma en cuenta ambos elementos del triángulo didáctico, sobresale el cuestionamiento de la necesidad de una evaluación basada en un análisis profundo de la realidad del terreno. Así pues, podemos idear la necesidad de tener un sistema adaptativo de evaluación que tome en cuenta las particularidades del ámbito; y es el caso de la clase de ELE en un ámbito francófono como Costa de Marfil. De modo concreto, cuando un alumno escribe:

- *Cabélllo*
- *Tiéne*
- *Hamburgésa...*

Eso da lugar a dos hipótesis explicativas. Se trata en primer lugar de una interferencia interlingüística entre el francés (su lengua fuente) y el español (lengua meta). En efecto, la “e” francesa, para que suene igual que la española tiene que llevar casi siempre un acento gráfico. En segundo lugar, el error procedería de una confusión intralingüística; precisamente a nivel de la regla del acento. Se produce muy a menudo una confusión entre el acento prosódico y el gráfico.

En tal situación, la evaluación debería ser contextualizada; es decir tener en cuenta todas las variables susceptibles de crear estas confusiones que son:

- Estatus de principiantes
- El contexto de enseñanza
- La edad del aprendiz

Por lo tanto, el profesorado ha de otorgar la mitad de los puntos como máximo y animar al alumno mediante la observación que resalte tanto los puntos positivos como los que tiene que mejorar. Para ejemplificar nuestras palabras, decimos que si un alumno escribe: *hamburgüesa* o *cabéllo*, el docente ha de animar al alumno por su capacidad de restitución y corregir el error sin que pierda de vista que su actitud positiva hacia la producción errónea debe coincidir con un valor numérico positivo.

## **Conclusión**

Para concluir nuestro trabajo sobre el tema de la sobrecarga gráfica, podemos afirmar que el fenómeno se da en un ecosistema particular porque consta de numerosas lenguas de tipología diferente con diversos niveles de influencia en el aprendizaje del ELE. Aludimos a interacciones entre el francés, el español y las lenguas autóctonas como el diulá, el baulé, el beté y el senufó. Como instrumento de recogida de datos, nos hemos valido de un corpus de errores. Con base en las teorías enfocadas y el corpus, hemos podido descubrir que los alumnos son principiantes en español, que existe una confusión entre los códigos en presencia; consecuencia de la diferencia fonético-gramatical. Y estos factores explican el fenómeno de sobrecarga gráfica entre los alumnos. Asimismo, hemos llegado a puesto de manifiesto las consecuencias de la sobrecarga gráfica en las producciones de los alumnos marfileños. Por fin, hemos propuesto algunos modelos de remediación como el uso del análisis contrastivo, el análisis filosemico y una docimología adaptada tanto al contexto como al nivel escolar del alumnado. Basándonos en los elementos mencionados, podemos afirmar la confirmación de nuestras hipótesis. El presente trabajo podría permitir que los didácticos y docentes adapten tanto los planes curriculares como la evaluación de los aprendices principiantes francófonos del ELE. En definitiva, el presente artículo abre perspectivas sobre la posibilidad de usar la lengua española

como modelo de un estudio contrastivo entre las categorías gramaticales las lenguas autóctonas marfileñas y el primera citada.

## **Bibliografía**

**Abou Sampha BAYOKO & Dochienmè Mathieu BAMBA** (2021), «El método SER y el test COPER: hacia una agilización de la fase léxica en clase de ELE de la enseñanza secundaria de Costa de Marfil», in *Djiboul, Revue Scientifique des Arts-Communication, Lettres, Sciences Humaines et Sociales*, Abidjan.

**Bayoko Abou Sampha** (2018), *Diglossie et processus d'apprentissage-acquisition de la langue espagnole dans le système d'enseignement secondaire de Côte d'Ivoire*, Thèse Unique de Doctorat, U.F.R./L.L.C., Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan.

**Real Academia Española** (2014), *Diccionario de la Lengua española (vigésimotercera edición)*, Madrid, Edición del Tricentenario.

**DJANDUE Bi Drombe & TOA bi sylvain** (2019). «El español como lengua extranjera en Costa de Marfil: desbordando en ámbito escolar y universitario», in *Káñina, Rev. Artes y Letras*, Costa Rica.

**García N. y María M.** (2004), *El arte de escribir bien en español: manual de corrección de estilo*, Buenos aires, Ediciones Santiago Arcos.

**Instituto Cervantes** (2013), *Las 500 dudas más frecuentes del español*, Barcelona, Edición Espasa Libros.

**INSTITUTO CERVANTES** (2023), *El español: una lengua viva. Informe 2023*, Madrid, Edición digital.

**JACKSON H.** (1981), *Contrastive analysis as a predictor of errors, with reference to Punjabi learners of English*, In PAVÓN M. E. A. (2009), *Análisis de errores, contrastivos e interlengua en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*, tesis doctoral, Universidad Complutense, Madrid.

**KOFFI Hervé** (2009), *Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de costa de marfil: situación del español como lengua extranjera*, Memoria para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias de la educación Departamento de Didáctica de la Literatura y la Lengua, Universidad de Granada, España.

**KONÉ Seydou** (2005), *La enseñanza de la lengua española a hablantes ivoirienses de diversas lenguas autóctonas: dificultades y problemas que plantea*, Tesis

doctoral, Facultad de Filología, Departamento de Filología española I, Universidad Complutense, Madrid.

**KONÉ Seydou** (2014), *La Traducción Filológica y la Interpretación en el Ámbito Escolar y Profesional: Teoría y Práctica*, Madrid, Ediciones Érides.

**MACNAMARA J.** (1967), «The bilingual's linguistic performance: a psychological overview», in *Journal of Social Issues*, En Línea.

**ORTEGA-MARTÍN et al.** (2018), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.