



**SITUACIONES DE APRENDIZAJE (S.A.)  
DEL ESPAÑOL EN BENÍN Y POSIBILIDADES DE FOMENTO  
DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITA EN  
EL ALUMNADO DE LA SECUNDARIA<sup>i</sup>**

**Cossi Basile Medenou<sup>ii</sup>**

Département d'Espagnol,  
Faculté des Lettres,  
Langues, Arts et Communication,  
Université d'Abomey-Calavi,  
Benin

**Resumen:**

La producción escrita, además de constituir la tercera competencia disciplinaria de los programas de estudio de idiomas extranjeros en Benín, es la forma más frecuente de los diversos tipos de evaluación. Pero la mayor parte de los aprendientes del español no consigue manifestar las destrezas de esta competencia y se desilusionan tras los exámenes escritos. Por lo que elegimos diagnosticar el problema, indagando el dispositivo metodológico vigente, las posibilidades de lectura personal que ofrecen los centros escolares y las prácticas pedagógicas en el terreno. Resulta de nuestras investigaciones que las dificultades se manifiestan por el temor y la huida de esta actividad por el alumnado en su mayoría, las producciones demasiado cortas o inconclusas, las incorrecciones e impropiedades de lenguaje que alteran la calidad de los textos producidos, hasta imposibilitan su comprensión. Nuestras investigaciones nos han revelado también que las dificultades de expresión de la competencia comunicativa escrita en español proceden de los modos expeditivo y superficial de evaluación, sobre todo en las universidades, la pobreza de las bibliotecas escolares y universitarias en documentos carpetovetónicos, el desafecto por la lectura y las carencias en los modales pedagógicos de gestión de los grupos-clases por los docentes que no motivan bastante a sus hispano estudiantes para la lectura. Frente a tal diagnóstico, hemos propuesto soluciones susceptibles de resolver los problemas.

**Palabras clave:** currículo; situación de aprendizaje; competencia; gestión del grupo

---

<sup>i</sup> LEARNING SITUATIONS (L.S.) OF SPANISH IN BENIN AND POSSIBILITIES OF PROMOTION OF THE COMMUNICATIVE COMPETITION WRITTEN IN THE SECONDARY STUDENT

<sup>ii</sup> Correspondence: email [medenoubasile@gmail.com](mailto:medenoubasile@gmail.com), [basile.medenou@flash.uac.bj](mailto:basile.medenou@flash.uac.bj)

**Résumé:**

L'expression écrite, en plus d'être la troisième compétence disciplinaire des programmes d'étude des langues au Bénin, se révèle la forme usuelle des divers types d'évaluation. Mais la majorité des apprenants de l'espagnol ne parvient pas à manifester les habiletés liées à cette compétence et déchantent lors des résultats des examens écrits. Aussi avons-nous choisi de diagnostiquer le problème en revisitant le dispositif curriculaire en vigueur, les possibilités de lecture personnelle qu'offrent les établissements scolaires et les pratiques pédagogiques sur le terrain. Il résulte de nos investigations que les difficultés se manifestent par la peur et la fuite de cette activité par un grand nombre d'apprenants, les productions écrites trop courtes ou inachevées, les incorrections et impropriétés de langage qui entachent la qualité des textes produits au point de les rendre parfois incompréhensibles. Nos recherches nous ont aussi révélé que les difficultés d'activation de la compétence communicative écrite en espagnol sont dues à des modes expéditifs ou sommaires d'évaluation surtout dans l'Enseignement Supérieur, la pauvreté des bibliothèques scolaires et universitaires en documents propres à l'espagnol, la désaffection pour la lecture et les lacunes dans la gestion des groupes-classes par les enseignants qui ne motivent pas suffisamment leurs apprenants hispanisants à la lecture. À tous ces problèmes identifiés, nous avons essayé de trouver des approches de solutions.

**Mots-clés:** curriculum; situation d'apprentissage; compétence; gestion de groupe-classe; retour et projection

**Abstract:**

Writing, apart from being the third disciplinary skill of our national study programs of foreign languages in Benin, constitutes the usual form of different kinds of assessment. Though, most of Spanish students don't succeed in expressing the abilities linked to that competence and are disappointed with the results of writing exams. Because of that linguistic lack, we choose to diagnose the problem calling into question the curriculum currently in force, the personal learning chances offered by the school establishments, and the teaching practice on-the-spot. It turns out of our research that the difficulties appear in shape of fear and escape from the writing activities by most of the students, the writing productions too short or unfinished, language mistakes and inappropriateness that affect the quality of the texts produced, up to make impossible their understanding. Our investigations also revealed us that Spanish writing skill difficulties are owing to the fact that the school or university libraries are very low Spanish books content, the expedited or superficial assessment manners, the indifference for reading and the class-group management defects from teachers who don't motivate enough their Spanish students for learning. To all these problems, we try to find ways to settle them.

**Keywords:** curriculum, learning situation; competence; class-group management; assessment

## 1. Introduction

El primer objetivo del aprendizaje de un idioma es la comunicación. Si se comunica sobre todo por la oralidad, el verbo vuela y son los escritos que permanecen. Por falta de escritos, nuestras ricas culturas y civilizaciones africanas han perdido lo consubstancial de sus contenidos. Por la importancia de lo escrito es por lo que, en los programas según el Enfoque Por Competencias (EPC) en vías de implementación en nuestro país, la tercera competencia disciplinaria (CD3) en la enseñanza aprendizaje de un idioma, es la producción escrita. Por desgracia, se nota en las prácticas didácticas del español lengua extranjera (ELE) de nuestros colegios y liceos, que los grupos clases experimentan dificultades en desarrollar la producción escrita en Castellano. Por consiguiente, los discentes cursan años de estudio de este idioma sin poder producir con pertinencia documentos escritos. Esta situación constituye un fallo que obstaculiza la realización de los objetivos curriculares de la enseñanza de este idioma. Es lo que motiva la elección de este tema de investigación “Situaciones de Aprendizaje (S.A.) del español en Benín y posibilidades de fomento de la competencia comunicativa escrita en el alumnado de la Secundaria”. Lo desarrollaremos en torno a tres capítulos esenciales: el marco teórico del estudio; la implementación de la metodología, los resultados y análisis; los enfoques de solución.

## 2. Marco teórico del estudio

### 2.1 Aclaración conceptual

#### a. Currículo

El currículo es un plan de estudio. Es el conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades. Según Françoise Raynal y Alain Rieunier, (*Pedagogía, diccionarios de conceptos clave*, 2015:163-164), «es el enunciado de intenciones de formación. Consta de: el público meta, las finalidades, los objetivos, los contenidos, la descripción del sistema de evaluación, la planificación de las actividades, las actitudes y los comportamientos esperados». Este concepto procede de los pioneros de la Nueva Educación y se opone al concepto de programa (descripción de una lista de contenidos) más usado en pedagogía tradicional (John Dewey, *The child and the curriculum*, 1902: 49). En un marco de referencia más sociológica, Philippe Perrenoud distingue tres tipos de currículos: el formal (prescrito por los responsables educativos), el real (conjunto estructurado de experiencias formadoras que vive el aprendiente) y el escondido (conjunto de experiencias formadoras no observables) («*Currículo, el formal, el real, el escondido*» in Jean Houssaye, *La pedagogía: una enciclopedia para hoy*, 1993: 61).

#### b. Competencia

La competencia es “el hecho de poder resolver una situación compleja, utilizando recursos determinados previamente seleccionados” (François-Marie Gérard, 2009: 26). Según Xavier Roegiers (2006: 7), la competencia es “lo que le permite a cada cual realizar

correctamente una obra compleja, sirviéndose de recursos (saberes, saberes hacer y saberes ser)”.

En el Boletín Oficial del Estado (BOE), número 25 del jueves 29 de enero de 2015, se refiere que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España), por medio de la Orden 738 ECD/65/2015 del 21 de enero, describe las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria obligatoria y el Bachillerato. Las orientaciones de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento. En la misma dirección, el programa de trabajo del Consejo Europeo “Educación y Formación 2010” definió, desde el año 2001, algunos objetivos generales, tales como el desarrollo de las capacidades para la sociedad del conocimiento y otros más específicos encaminados a promover el aprendizaje de idiomas y el espíritu de empresa, y a potenciar la dimensión europea en la educación en general.

Por otra parte, más allá del ámbito europeo, la UNESCO (1996) estableció los principios precursores de la aplicación de la enseñanza basada en competencias, al identificar los pilares básicos de una educación permanente para el Siglo XXI, consistentes en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. De igual forma, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), desde la puesta en marcha del programa PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), plantea que el éxito en la vida de un estudiante depende de la adquisición de un rango amplio de competencias. Por ello se llevan a cabo varios proyectos dirigidos al desarrollo de un marco conceptual que defina e identifique las competencias necesarias para llevar una vida personal y socialmente valiosa en un Estado democrático moderno (Definición y Selección de Competencias, DeSeCo). DeSeCo (2003) define la competencia como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”.

La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamientos que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos informales. Las competencias, por tanto, se conceptualizan como un saber hacer que se aplica a diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Para que la transferencia a distintos contextos sea posible, resulta indispensable una comprensión del conocimiento presente en las competencias y la vinculación de este con las habilidades prácticas o destrezas que las integran.

En Benín, nuestro país de origen, conforme con las recomendaciones de los Estados Generales de la Educación (1994), tras la Conferencia Nacional de las Fuerzas

Vivas (1990) que los recomendaron, se adoptó el enfoque por competencias y se elaboraron apoyos documentales tales como los *Programas de estudio*, las *Guías del profesor* y los *Documentos de acompañamiento*. En las orientaciones generales de los *Programas de estudio*, se define la competencia como un saber actuar basado en la movilización y la utilización eficaz de un conjunto de recursos (capacidades, destrezas y actitudes, conocimientos,...). Esos recursos pueden adquirirse en contexto escolar. Ser competente es ser capaz de elegir recursos disponibles, combinarlos y utilizarlos de manera eficaz.

Pues, la competencia es el hecho de poder reunir por sí mismo los recursos (saberes, saberes hacer y saberes ser) necesarios para resolver una situación problema. La competencia disciplinaria es la competencia básica que se adquiere en una materia o asignatura precisa de la enseñanza aprendizaje, tal como en la enseñanza aprendizaje del español. En este campo preciso, tanto como en inglés y en alemán, las tres competencias disciplinarias son:

- expresarse oralmente y de manera apropiada en español;
- reaccionar de forma conveniente frente a un texto leído o escuchado;
- producir por escrito un texto de cualquier índole literaria.

### c. Situación de aprendizaje

Una Situación de Aprendizaje (SA) es un conjunto integrado de actividades psicomotoras y cognoscitivas cuya realización en el aula enfoca desarrollar en los aprendientes competencias disciplinarias y transversales. Según Françoise Raynal y Alain Rieunier (*Pedagogía, diccionario de los conceptos clave*, 2015:75), una SA es una «situación concebida por un docente con motivo de hacer aprender, privilegiando estrategias basadas en la lógica de aprendizaje, en vez de estrategias basadas en la lógica de la enseñanza o en la lógica de contenidos». Según los mismos autores, para elaborar una SA, el docente debe hacerse las preguntas siguientes:

- ¿qué deben poder hacer mis alumnos al final de esta SA, que no eran capaces de hacer antes de vivirla? (los comportamientos esperados);
- ¿qué van a hacer durante esta SA (¿Qué actividades les voy a proponer?) para que, gracias a esas actividades, se hagan capaces de producir los comportamientos esperados?
- ¿qué actividades les voy a proponer para que aprendan (análisis de textos, construcción de gráfica, cuestionario, trabajo de pequeño grupo)?
- ¿qué tipos de ejemplos convendrían a su nivel actual?
- ¿cómo averiguar que han aprendido efectivamente? Y en caso que no hayan aprendido, ¿cuál será la causa de sus errores? Y ¿cómo elaborar situaciones de remediación?

Según el currículo español vigente en Benín, una SA consta de cuatro grandes partes repartidas en varias subpartes de actividades:

- **el inicio** (observación de una imagen, descripción oral, problemática, análisis oral de las manifestaciones de la problemática tanto en la imagen como en su entorno

de vida, expresión oral de su propia opinión y propuestas orales de soluciones a los problemas planteados);

- **la introducción** (lecturas en silencio y en voz alta, preguntas preliminares y presentación introductoria escrita del primer texto de estudio);
- **la realización** (lecturas en silencio y en voz alta y aclaración léxica, lecturas en silencio y en voz alta y apuntes de gramática, lecturas en silencio y en voz alta, comprensión y producción escrita);
- **la autoevaluación y el compromiso en la acción** (balance y autoevaluación oral y escrita de los contenidos de estudio y de las estrategias; elaboración e implementación de mini proyectos lingüísticos y socioculturales; informes escritos, ponencias orales, debates y enmiendas).

#### **d. Grupo clase**

El grupo clase es “un marco de aprendizaje, un lugar de socialización” (H. Eveleigh y C. Picarda, *Los cuadernos pedagógicos*, 2011: 43). Así, entendemos por grupo clase, el conjunto constituido por el docente y sus aprendientes, reunidos en un lugar por una relación pedagógica durante la cual se aprende y se socializa.

#### **e. Gestión de clase**

Según el *Diccionario Actual de la Educación* (2013:203), «la gestión del grupo clase es la función del docente que consiste en orientar y mantener a los discentes en contacto con las tareas de aprendizaje». El *Consejo Superior de la Educación* (CSE:1995) define la gestión del grupo clase como «el conjunto de las acciones que un docente concibe, organiza y realiza para y con sus alumnos, con el objetivo de comprometerles, sostenerles, guiarles y hacerles adelantar en su aprendizaje y en su propio desarrollo». Para Archambault y Chouinard (2003), la gestión del grupo clase es «un conjunto de prácticas educativas a las cuales se refiere el profesor para establecer, mantener y restaurar en el aula las condiciones propicias para el desarrollo de las competencias en los aprendientes».

De estas definiciones del concepto técnico de gestión del grupo clase, podemos notar que este conjunto de vocablos significa en el campo profesional de la docencia, el conjunto de las destrezas (en las estrategias, las actividades, el ambiente social, las motivaciones) de las que da muestra el profesor, conduciendo a sus alumnos a los objetivos educacionales.

Las cinco componentes de la gestión del grupo clase son:

- el funcionamiento de la clase;
- la calidad de la enseñanza;
- la cantidad de la enseñanza;
- la dirección de la enseñanza;
- las interacciones sociales.

Según Doyle (1986), se evalúa la gestión del grupo clase con un criterio de calidad: «el nivel de cooperación entre los alumnos, y entre los alumnos y el profesor».

Enfatizamos sobre la aclaración del concepto técnico profesional de gestión del grupo clase porque, como lo veremos adelante y a continuación, en la gestión de los grupos clases de español, muchos profesores fallan y por lo tanto, no consiguen fomentar la competencia oral en sus alumnos.

## **2.2 Objeto de estudio, problemática, hipótesis, metodología y finalidades**

### **a. Objeto de estudio**

Emprendemos en este trabajo de investigación una tarea que remite al campo pedagógico, más precisamente didáctico específico del español en nuestro país Benín. En este estudio, nos dedicamos a diagnosticar las dificultades de nuestros grupos clases benineses de español en el fomento y la adquisición de la competencia comunicativa escrita. Dicho de otra manera, nuestro estudio trata de encontrar las causas por las que algunos aprendientes del español en la Enseñanza Secundaria no consiguen escribir este idioma. Por este motivo, tenemos previsto indagar el dispositivo curricular vigente en nuestro país, así que las prácticas pedagógicas en el terreno.

### **b. Problemática**

La problemática de nuestro estudio tiene como interrogante núcleo el porqué de las dificultades de muchos grupos clases de español para producir por escrito un texto de cualquier índole literaria en este idioma. Esta pregunta central se fragmenta en otras derivadas tales como: ¿posibilita el fomento de la producción escrita el desarrollo de las Situaciones de Aprendizaje (SA) en torno a las cuales se organizan los programas según el EPC?; ¿desarrollan escrupulosamente los docentes las diferentes fases de las SA?; ¿crean los profesores las condiciones motivadoras para que los alumnos tengan interés en escribir textos en español?; ¿hay otros factores que dificultan o imposibilitan el fomento y la adquisición de la competencia comunicativa escrita en los grupos clases de español en nuestro país?

Esos interrogantes han nacido en nosotros a partir de algunas observaciones que nos han impulsado a formular las hipótesis que exponemos enseguida.

### **c. Hipótesis**

Las hipótesis que fundamentan nuestra presente tarea de investigación son:

- el programa de español según el EPC, concebido en torno a las SA, posibilita el fomento y la adquisición de la competencia comunicativa escrita;
- muchos profesores de español no desarrollan escrupulosamente las diferentes partes de las SA;
- son numerosos aquellos docentes que no crean las condiciones motivadoras para que sus discentes tengan interés en escribir textos de géneros literarios variados en español;
- hay otros factores que obstaculizan o imposibilitan el fomento y la adquisición de la competencia comunicativa escrita en los grupos clases de español en Benín.

#### **d. Metodología**

En esta parte de nuestro trabajo, presentamos los métodos investigativos y su aplicación al estudio. Se trata de la encuesta informativa del terreno, el método objetivo, el método comparativo y el método analítico.

#### **2.3 La encuesta informativa cognoscitiva del terreno**

La encuesta informativa cognoscitiva del terreno es la que se hace en el campo de la investigación científica en general, a diferencia de la encuesta policiaca, por ejemplo. Al respecto, dirigimos cuestionarios a cien alumnos de diez diferentes establecimientos públicos y privados, y a cincuenta profesores de todos los niveles, categorías y grados confundidos, procedentes de quince establecimientos, también públicos y privados. Los cuestionarios en español dirigidos a los alumnos nos informan sobre su propia opinión acerca de sus clases de español, si les gusta escribir en español, sus dificultades en español, si las clases se desarrollan en español. De los profesores queremos saber si sus alumnos tienen muchas dificultades para escribir español, cómo piensan que se puede superar esas dificultades, si desarrollan todas las partes de las SA, en qué partes piensan que se puede desarrollar más la competencia comunicativa escrita, si imparten sus clases en español, qué actividades lúdicas realizan para motivar a sus aprendientes a producir por escrito textos en español, su nivel de titulación y su antigüedad.

#### **2.4 Preguntas a los alumnos**

- a) ¿Qué piensa usted de sus clases de español?
- b) ¿Le gusta escribir en español?
- c) ¿Cuáles son sus dificultades en español?
- d) ¿Desarrollan ustedes- su profesor y ustedes los alumnos- sus clases en español o en francés?
- e) Según usted, ¿cómo se puede resolver sus dificultades para que usted escriba textos inteligibles en español?

#### **2.5 Preguntas a los profesores**

- a) ¿Tienen sus alumnos muchas dificultades para escribir textos entendibles en español?
- b) ¿Cómo piensa usted resolver esas dificultades?
- c) ¿Desarrolla usted todas las partes de las SA con sus alumnos?
- d) ¿En qué partes de las SA piensa usted que se puede desarrollar más la competencia comunicativa escrita?
- e) ¿Imparte usted sus clases en español o en francés?
- f) ¿Qué actividades lúdicas realiza usted para motivar a sus aprendientes a escribir textos en español?
- g) Por favor, ¿cuál es su nivel de titulación profesional?
- h) Disculpe, ¿cuántos años lleva usted enseñando español?

## 2.6 El método objetivo

El método objetivo «consiste en describir de manera imparcial y metódica una realidad o un fenómeno, independientemente de los intereses, gustos y prejuicios de la persona que hace la descripción» (Boutillier, S., Goguel d'Allondais, A. y al. *Principios. Examen. Metodología de las tesis y tesinas*, 2005:163).

En el método objetivo, es preciso considerar el objeto de estudio como una realidad fuera del espíritu de modo autónomo e independiente. El método objetivo obliga a objetivar el tema de estudio, es decir transformarlo en realidad objetiva que se puede someter a un estudio científico. Eso requiere establecer una distancia crítica y un protocolo de análisis preciso para evitar posiblemente la intervención de la subjetividad del investigador. El objetivo general de este método es atenerse a los datos controlables y apartar del campo de estudio los elementos subjetivos que no se pueden averiguar, para proponer una representación conforme con la realidad y un análisis riguroso. El fundamento del método objetivo es la separación estricta del sujeto que lleva la investigación del objeto de estudio.

Elegimos este método para realizar una encuesta informativa del terreno y conferirla la mayor objetividad requerida, así como al análisis de los datos cuantitativos coleccionados.

### a. El método comparativo

Los criterios de comparación son la similitud, la equivalencia y la oposición. Esos diferentes criterios se utilizan en diversos niveles. Los utilizaremos para cotejar los resultados de nuestras encuestas de manera objetiva, antes de analizarlos de manera crítica.

### b El método analítico

El análisis será inductivo, deductivo y sintético. Se lo utilizará para aprovechar la revisión documental con la interpretación de los datos que nos permiten convalidar la factibilidad y la necesidad de la aplicación de nuestros resultados y nuestras propuestas de soluciones. Además, nuestro análisis será también dialéctico. La dialéctica de nuestros análisis consistirá en un procedimiento intelectual que considera siempre un fenómeno junto con su contrario, para inferir una síntesis. Este método consiste primero en exponer y comparar los estudios y teorías que existen sobre un tema. Luego se coteja los puntos de vista similares y contradictorios y el investigador saca conclusiones, o sea, una síntesis clara y objetiva, resultado de un estudio argumentado. Así, el análisis dialéctico parece un arte de construir conocimientos legítimos, un arte de presentar un estudio fidedigno y no partidista, alejado de las opiniones tajantes. Eso implica que el investigador no debe de antemano decidir de las conclusiones de su estudio, sino que estas deben proceder del cotejo objetivo de las diversas opiniones y teorías dispuestas sobre el tema.

Optamos por esta dimensión dialéctica en un procedimiento constructivo, con los objetivos de enriquecer nuestro estudio y conferir a sus resultados un carácter convincente. La dimensión asertiva de este método nos permitirá presentar de modo

imparcial las manifestaciones de las dificultades de adquisición de la competencia comunicativa escrita a través del recuento de los resultados de las encuestas acerca del muestrario de los principales actores de la enseñanza del español en nuestros colegios (los alumnos hispano-estudiantes y los profesores de español). La dimensión antitética nos ayuda a identificar los límites posibles de sus informaciones y los de nuestras propias aserciones de inicio a nuestro estudio, para depurarlas de las eventuales subjetividades que quepan. Y, por fin, la dimensión sintética nos facilita resultados fidedignos y exhaustivos.

### **c. Finalidad del estudio**

Emprendemos este estudio con el fin de identificar los obstáculos al fomento y a la adquisición de la tercera competencia disciplinaria del aprendizaje del español en nuestro país, y proponer soluciones prácticas para remediar a este fallo en nuestras dedicaciones pedagógicas. Pues, nuestra presente empresa investigativa se encamina en una perspectiva de didáctica específica del español en nuestro país y la realizamos, no como lingüista sino como pedagogo.

## **2.7 Revista documental**

En esta revista documental, presentamos primero el estado de tratamiento del temario relacionado con nuestro objeto de estudio por otros autores. Luego, exponemos, con justificación de su elección, el corpus del estudio, es decir, los documentos que sustentan nuestro estudio.

### **2.7.1 Estado de tratamiento del temario**

Durante nuestra investigación documental, nos topamos con una tesis doctoral dedicada a una competencia lingüística, la competencia fonológica. El título de la tesis es *Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia fonológica de los profesores generales integrales en formación*, defendida en la Habana en 2008 por Teresa Pérez Bello.

Esta tesis y nuestro estudio tienen en común el mismo campo investigativo de comunicación en español en situaciones pedagógicas. Pero son muy diferentes en lo que no tienen los mismos objetos ni los mismos contextos. En efecto, mientras **que** la tesis tiene como objeto de estudio sugerir una estrategia didáctica de desarrollo de la competencia fonológica, nuestro trabajo se propone diagnosticar **las** dificultades de fomento de la competencia comunicativa escrita. Aunque podemos utilizar los resultados de este trabajo para enriquecer nuestras sugerencias de mejoramiento de la competencia comunicativa lectiva muy útil para la ortografía, los contextos son diferentes: el de la tesis es el español, lengua materna en Cuba, y el de nuestro trabajo es el español, lengua extranjera en el sistema educativo beninés.

Durante nuestras investigaciones, encontramos también dos documentos que han llamado nuestra atención, por lo que pensamos útil mencionarlos en esta revista documental. El primero es de la docente chilena, Daniela Aravena, profesora especialista en lenguaje 2º ciclo. El título de su trabajo es *Estrategias para desarrollar competencias*

*lingüísticas y comunicativas*, publicado en diciembre de 2012. Si este documento trata de competencias lingüísticas y comunicativas, tanto como en nuestro trabajo, abarca más de lo que necesitamos en nuestro estudio, y los contextos son también diferentes: el español, lengua materna en Chile, al contrario del español, lengua extranjera en los colegios de Benín, un país de habla francesa.

El segundo es del Proyecto Lingüístico de Centro (P.L.C), una institución de Andalucía (España). Su título es *Propuestas de mejora de la competencia en comunicación lingüística*, publicado en 2014. Este documento trata de la competencia comunicativa, igual que lo hacemos en nuestro estudio. Pero, al contrario de nuestro trabajo, el Proyecto abarca muchas competencias comunicativas y el enfoque de elaboración del documento no nos parece diagnóstico ni investigativo, sino sugestivo. Además, los contextos son diferentes: español, lengua nativa en el sistema educativo español, y el español, lengua extranjera en el contexto educativo beninés.

### **2.7.2 Documentos-apoyos o corpus de nuestro estudio**

Llamamos documentos-apoyos aquellos documentos *de primera mano* que han sustentado la realización de nuestro trabajo.

Se trata, en primer lugar, de los soportes documentales oficiales de trabajo en la docencia del español en nuestro país:

- Colectivo de autores (2012): *Horizontes, Libro de alumno, clases de 4<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 1<sup>a</sup> y "Terminale"*, Costa de Marfil Colección Edicef y NEI;
- Colectivo de autores (2012): *Horizontes, Guía del profesor, clases de 4<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 1<sup>a</sup> y "Terminale"*, Costa de Marfil, Colección Edicef y NEI;
- Colectivo de autores (2012): *Horizontes, Cuaderno de ejercicios, clases de 4<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 1<sup>a</sup> y "Terminale"*, Costa de Marfil, Colección Edicef y NEI;
- Colectivo de autores (2009-2015): *Programas de estudios, clases de 4<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 1<sup>a</sup> y "Terminale"*, Benín, IGPM/MESFTPRIJ;
- Colectivo de autores (2009-2015): *Guía del profesor, clases de 4<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 1<sup>a</sup> y "Terminale"*, Benín, IGPM/MESFTPRIJ;
- Gado I. (2014): *Recopilación de actas legislativas y reglamentarias del sistema educativo a disposición de los docentes y responsables pedagógicos y administrativos*; Porto-Novo, Colección Gado;
- Gbetie T.M.C. (2015): *Legislación y administración escolares en República de Benín*; Porto-Novo, Centro de difusión de manuales escolares;
- Gerard F. M. (2009): *Evaluar las competencias, guía práctica*, Bruselas, Bélgica, De Boeck;
- Roegiers X. (2006): *El EPC, ¿qué es? Francia, EDICEF*.

En esos documentos oficiales, nos servimos de los dispositivos legislativos y pedagógicos oficiales como primera referencia a nuestros análisis y a nuestras propuestas de solución.

Además de estas referencias oficiales, nos apoyamos en los documentos científicos y en el BOE español aludidos anteriormente en nuestro trabajo, por los aspectos teóricos generales de nuestro estudio.

En la sustentación documental de nuestro trabajo, también nos referimos a documentos de erudición psicopedagógica para convalidar nuestros análisis y sugerencias:

- Aragón, M.C., Gil Cerrolaza, O. y Barquero Llovet, B. (2007): *Español lengua extranjera, Pasaporte ELE, Madrid*, Edelsa Grupo Didascalía;
- Asociación americana de psicología y el Laboratorio Regional de Educación del Centro de los Estados-Unidos (1995): *Principios psicológicos basados en el aprendiente*, Estados-Unidos McREL;
- Astolft, J.P.(2013): *El estado del error en los aprendizajes*, Francia, Universidad de Rouen,;
- Fernández Pérez, M. (1989): *Así enseña nuestra Universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*, Salamanca, Hispagraphis;

### **3. Implementación de la metodología, resultados y análisis**

#### **3.1 Implementación de la metodología**

Para administrar los cuestionarios a nuestros informantes, tuvimos que dejárselos en primer lugar para que nos los rellenasen. Regresamos días después para recogerlos. En muchos casos, lo conseguimos después de muchas citas. En otros casos, no conseguimos recoger los cuestionarios, por diversas razones fundadas o no, en cuyos casos, nos dirigimos a otros informantes para quedarnos conformes con nuestros muestrarios iniciales.

Presentamos los resultados de estas encuestas en dos tablas: una de los cuestionarios dirigidos a los alumnos y la segunda para los cuestionarios dirigidos a los profesores.

### 3.2 Presentación de los resultados

**Tabla 1:** Resultados de los cuestionarios dirigidos a los alumnos (100)

Preguntas	P1			P2		P3				P4			P5		
	Interesantes	Aburridas	Otras	Sí	No	Vocabulario	Pronunciación	Gramática	Otras	Español	Francés	Los dos	Inmersión lingüística	Juegos	Aprender vocabulario
Número	79	10	11	48	52	91	57	33	15	17	49	34	52	11	37

**Leyenda:** P= Pregunta

**Fuente:** Tabla realizada por nosotros mismos.

**Tabla 2: (inicio)** Resultados de los cuestionarios dirigidos a los profesores (50)

Preguntas	P1			P2			P3		P4				
	Mucho	Poco	Ninguno	Diversificar las actividades de producción escrita	Dar más notas a las actividades de escritura	Actividades especiales de vocabulario	Sí	No	Producción escrita	Todas las partes	Autoevaluación	Introducción	
Número	38	12	00	10	22	18	6	44	12	29	2	7	

**Tabla 2: (continuación y final)**

Preguntas	P5			P6					P7			P8		
	Español	Francés	Los dos	Canciones	Club de español	Informes escritos de actividades extra escolares	Informes escritos de actividades escolares	Otras	BAPES	CAPES-Maestria	Otras	5-	10-	10+
Número	5	19	26	39	3	3	10	16	14	7	29	23	18	9

### 3.2.1 El dispositivo curricular

#### Presentación de una Situación de Aprendizaje (SA)

**SA:** Título

##### **Inicio:**

Esta etapa se desarrolla por lo general por medio de una imagen en torno a la cual se realiza las actividades siguientes:

**\*observación**

**\*descripción e identificación de la problemática**

**\*análisis de las manifestaciones de la problemática**, tanto en la imagen como en los entornos de vida de los alumnos;

**\*expresión de la opinión personal** sobre la problemática, y propuesta de soluciones, si es necesario.

La descripción de la imagen, el análisis de las manifestaciones de la problemática, la expresión de opinión personal y las propuestas de soluciones, se hacen oralmente, antes de los apuntes escritos si los alumnos lo requieren.

**(Introducción oral del tema del primer texto que estudiar en la SA)**

**Texto:** Título

##### **Introducción**

**\*Lecturas** (en silencio y en voz alta por el profesor y sus alumnos, es decir el grupo-clase)

**\*Preguntas preliminares**

**\*Presentación introductiva**

Con alumnos regulares de niveles adelantados, las dos primeras actividades pueden realizarse oralmente.

##### **Realización**

**\*Lecturas** (en silencio y en voz alta por el grupo clase)

**\*Apuntes de gramática**

**\*Lecturas, comprensión y producción (lecturas en silencio y en voz alta por el grupo-clase, preguntas sintéticas de comprensión, resumen del texto, traducción directa del texto del español al francés, apunte de los temas del texto, debates orales sobre los temas, y actividades de producción escrita en torno a temas secundarios del texto).**

##### **Auto evaluación y compromiso en la acción**

**\*Auto evaluación:** Balance de todo lo adquirido durante la SA y de cómo se lo ha adquirido a través de actividades evaluativas orales y escritas.

- **Las dificultades experimentadas y cómo se las ha superado.**

- **Los intereses de lo adquirido para la vida.**

Estas actividades del auto evaluación se hacen oralmente, excepto las actividades evaluativas que, además de desarrollarse oralmente, pueden necesitar el escrito.

**\* Compromiso en la acción**

- **Elaboración escrita de pequeños proyectos lingüísticos o socioculturales.**

- **Realización de los pequeños proyectos fuera del aula** (individualmente, en pares o en grupos de alumnos, en casa, en sus manzanas de casas, en sus calles, en sus barrios, etc).
- **Elaboración del informe escrito de la realización de los proyectos.**
- **Presentación oral del informe en clase bajo forma de ponencia, valoración y enmiendas del informe por el grupo clase.**

Además del *Inicio*, la *Introducción*, la *Auto evaluación* y el *compromiso en la acción* (que son etapas de las SA que permiten a los alumnos practicar mucho la oralidad), las actividades de la etapa *Realización* (durante la cual se escribe más), ofrecen a los aprendientes más oportunidades para escribir en español, a través de actividades escritas de reemplazo de las estructuras estudiadas.

### **Actividades didácticas adicionales**

Los programas de español en los colegios y liceos benineses incluyen también actividades lúdicas: canciones, declamación de poemas, escenificación o teatralización de textos, sesiones audiovisuales, actividades y salidas pedagógicas y socioculturales entre alumnos hispano estudiantes. Además, se anima a los hispano estudiantes a crear y dinamizar clubes de español. Durante estas actividades, los alumnos practican mucho la oralidad en español. Desafortunadamente, la mayor parte de los profesores no realizan esas actividades, porque no se las evalúan formalmente.

### **Las competencias**

La implementación del dispositivo curricular oficial durante la gestión de un grupo clase, enfoca la adquisición de competencias transversales, transdisciplinarias y disciplinarias. Las competencias transversales (CTV) son ocho: explotar la información disponible, resolver una situación-problema, ejercer su pensamiento crítico, ejercer su pensamiento creador, gestionar sus aprendizajes o un trabajo que realizar, trabajar en cooperación, dar prueba de sentido ético, comunicar de manera precisa y apropiada.

Las competencias transdisciplinarias (CTD) son seis: afirmar su identidad personal y cultural en un mundo en constante transformación, actuar individual y colectivamente en el respeto mutuo y con amplitud de miras, prepararse a entrar en la vida profesional con miras a la realización de sí mismo y a la inserción en la sociedad, practicar sanas costumbres de vida en los campos de la sanidad, de la sexualidad y de la seguridad, actuar en armonía con el medio ambiente en la perspectiva de un desarrollo sostenible, actuar como un consumidor avisado por la utilización responsable de los bienes y servicios.

Las competencias disciplinarias (CD) son tres: comunicar oralmente y de manera conveniente en español, reaccionar de forma adecuada a mensajes leídos u oídos, producir por escrito mensajes de tipos y funciones variados.

Las competencias transversales (CTV) y las interdisciplinarias (CTD) remiten a saberes interdisciplinarios y a saberes ser o saberes vivir, mientras que las competencias disciplinarias (CD) se relacionan con la asignatura (el español, por ejemplo).

### La evaluación

Evaluar es “emitir un juicio de valor argumentado con motivo de tomar una decisión” (F. Raynal y A. Rieunier, 2015: 221). Según J.-M. De Ketele, evaluar es “examinar el nivel de adecuación entre un conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados al objetivo fijado, a fin de tomar una decisión” (*Docimología, introducción a los conceptos y a las prácticas*, 1985: 10).

Según nosotros y conforme con el enfoque por competencias, en medio escolar, la evaluación consiste en atribuir un valor a una producción escolar, comparándola a un modelo por medio de criterios, con motivos de hacer balance de las adquisiciones de los alumnos y tomar una decisión. La evaluación sirve entonces para regular, orientar y certificar.

Hay varios tipos de evaluaciones entre las cuales cinco nos parecen más utilizados: **la diagnóstica** (al inicio de la enseñanza aprendizaje para orientar), **la formativa** (durante el proceso de enseñanza aprendizaje para regular: ejercicios de aplicación, controles sin atribución de notas), **la sumativa** (al final de una etapa o de la formación para hacer el balance y tomar la decisión de remediar, suspender, promover o certificar: tareas, exámenes con atribución de notas sin otorga de diploma). Cuando se elige certificar o atribuir diplomas a consecuencia de una evaluación sumativa, se la llama **certificativa**. Además de esos cuatro tipos de evaluación, hay una quinta que hasta hoy se practica sobre todo en el Parvulario (Escuela preescolar de los niños de 3 a 4 años): **el portafolio** (un documento informativo sobre todos los comportamientos de un párvulo a lo largo del año escolar).

En español, tanto como en inglés, alemán y en francés, se evalúa oralmente y también por escrito.

### 3.2.2 Análisis de los resultados de las encuestas

Al analizar los resultados de los cuestionarios dirigidos a los alumnos, nos damos cuenta de que 79 entre los 100 alumnos interrogados se interesan por sus clases de español. A la mayoría (52) no les gusta escribir en español, aunque a muchos otros (48) les gusta hacerlo. En lo que se refiere a las dificultades, los alumnos piensan tener más problemas de vocabulario (91). También les molesta la pronunciación (57). La gramática también plantea problemas a unos (32). Según los alumnos, la mayor parte de sus clases se desarrolla en francés (49), muchas otras en la mezcla del español con el francés (34). Solo unas 17% partes de sus clases se desarrollan exclusivamente en español. Para escribir textos pertinentes en español, los alumnos (52) piensan que necesitan una inmersión lingüística en un país de habla española. Algunos (11) opinan que si se puede introducir actividades lúdicas en las prácticas pedagógicas, ellos podrán dominar la competencia comunicativa escrita. Eso nos muestra que unas clases de español carecen de motivación que aliente a los alumnos a interesarse y a participar más activamente en las actividades desarrolladas en el aula de español en general, y más precisamente en los juegos que puedan fomentar la producción escrita en los alumnos.

Las respuestas de los profesores a las preguntas escritas nos revelan que la gran mayoría de los docentes de español (44) no desarrollan todas las partes de las SA, solo unos 6 lo hacen. Muy pocos (5) imparten sus clases de español en este idioma, contra 19 que las hacen en francés, y 26 que mezclan el español con el francés en sus aulas. Como actividades lúdicas susceptibles de motivar a los alumnos en el aprendizaje del español, los profesores de este idioma aprenden más canciones a sus alumnos (39). Pocos utilizan los informes de actividades escolares (10), los informes de actividades extra escolares (3) y los clubes (3). Todos los profesores encuestados afirman que sus alumnos tienen dificultades en la competencia comunicativa escrita. Pero solo 2 declaran que esta competencia puede ser desarrollada en la etapa de *auto evaluación y compromiso en la acción*, y 12 en la etapa de *Producción*. Pues, la mayor parte de nuestros docentes informantes ignoran que las fases de *Realización-producción escrita* y de *Auto evaluación-informe* son las etapas de las SA donde los grupos-clases de idioma se entregan más a actividades de fomento de la competencia comunicativa escrita.

Por otra parte, la mayor parte de los profesores no son profesionales de la docencia (29), contra solo 7 titulados del CAPES (*Certificado de Aptitud al Profesorado de la Enseñanza Secundaria*) y 14 titulados del BAPES (*“Brevet” de Aptitud al Profesorado de la Enseñanza Secundaria*). La ausencia de profesionalización puede dificultar el fomento de competencias en el alumnado, por carencia de saber hacer didáctico y de saber ser psicopedagógico. Además de la falta de profesionalismo, los profesores en su mayoría, carecen de experiencias en el oficio: entre los 50 encuestados, hasta 29 llevan menos de cinco años enseñando español y solo 9 ya han cumplido 10 años en la carrera.

Al cotejar los resultados de las encuestas entre los discentes y los docentes, llegamos a las conclusiones parciales que los alumnos no consiguen la competencia comunicativa escrita porque carecen de vocabulario, leen mal y no comprenden bien lo que se lee o se dice oralmente, ya que no dominan la pronunciación. Muchos manifiestan defectos sintácticos. Aunque no se excluya que ellos puedan ser responsables de esas dificultades, es preciso mencionar que los alumnos tienen estas dificultades porque los profesores no logran fomentar en ellos esa competencia comunicativa, puesto que ellos mismos carecen de profesionalismo y de experiencias, y no respetan la normativa curricular.

#### **4. Enfoques de solución**

Nuestras sugerencias, las queremos sumamente realistas, en vez de limitarnos a un mero listado de principios teóricos universales, inventados por algunos teóricos de la didáctica de las lenguas extranjeras, sin contextualización. Pues, al contrario de tal enfoque encaminado hacia afuera, nosotros partimos de lo que el currículo beninés (el programa EPC nacional de español) posibilita para el fomento y la adquisición de la competencia comunicativa escrita. Luego, nos valemos de los principios teóricos universales para analizar los mecanismos de provecho durante el funcionamiento de los grupos clases de español, siempre conforme con el currículo nacional vigente en nuestro país. Al fin,

proporcionamos medidas fuera de los grupos clases, medidas cuya realización remite a instancias político administrativas.

#### **4.1 Soluciones para con el currículo**

El programa EPC de español en Benín se organiza esencialmente en torno a Situaciones de Aprendizaje (SA), como lo mentamos anteriormente en nuestro presente documento de investigación. Una SA es un conjunto integrado de actividades cognoscitivas y psicomotrices que se realizan por medio de estrategias precisas, con motivo de desarrollar competencias en el alumnado. A consecuencia del análisis del currículo, podemos deducir que el dispositivo curricular vigente en español ofrece bastantes oportunidades de fomento de la escritura en los discentes, con tal que todos los docentes lo asimilen y lo realicen enteramente.

La única observación que hacemos se relaciona a las competencias transdisciplinarias que pensamos superfluas y poco pertinentes ya que en realidad, son transversales a varias asignaturas. Así que proponemos que se las supriman para conservar dos tipos de competencias: las transversales y las disciplinarias.

Cabe mencionar que la presencia de esos tipos de competencias no dificulta de ningún modo el fomento de la expresión escrita en los discentes. Sin embargo, el dispositivo curricular puede prever un programa de inmersión lingüística en países de habla española. Por eso, la jefatura de la enseñanza del español en nuestro país, las embajadas de los países hispanófonos, la Asociación de los Profesores de Español en Benín (APEB), el Ministerio de los asuntos exteriores, pueden tramitar becas de inmersión lingüística a favor de los hispanistas benineses para ofrecerles oportunidades de plática *in situ*.

#### **4.2 Soluciones enlazadas con las prácticas docentes**

La elección de las diferentes partes de una SA, tanto como su desarrollo durante la gestión de un grupo clase, corresponde a principios psicopedagógicos basados sobre los principios de la psicología cognitiva y el socio constructivismo.

A título de ejemplos, podemos mencionar como principios de la psicología cognitiva, que el individuo se compromete en una acción cuando tiene interés y está motivado a hacerlo, de allí la importancia de la motivación de los alumnos por el docente al objeto de su enseñanza.

Los niños nacen con diferentes inteligencias y tienen diferentes ritmos de asimilación de los conocimientos, por ello se necesita adoptar la pedagogía diferencial en la gestión del grupo clase.

Se guarda de memoria durante mucho tiempo, lo que a uno le interesa y lo que se hace muchas veces, por eso la repetición es pedagógica y el profesor debe concebir actividades pedagógicas que interesen a sus alumnos. En este campo y a título de ejemplo, los ejercicios lúdicos de crucigrama que interesan mucho a los alumnos pueden facilitarles la adquisición de mucho vocabulario.

Como ejemplos de principios socio constructivistas, podemos guardar que el alumno debe construir sus saberes, es decir que debe ser un actor de sus aprendizajes participando activamente en las clases, en vez de ser un elemento pasivo que consume lo que uno le trae. Además de este esfuerzo personal que debe hacer el alumno, él debe también aprender a trabajar con los demás miembros del grupo clase, es decir sus compañeros y el profesor. Es lo que explica el trabajo en grupos en las aulas durante la gestión del grupo clase.

### **4.3 Soluciones relacionadas a los perfiles profesionales**

El respeto de esos principios arriba mencionados, durante la gestión de la clase por el docente, requiere por su parte una capacitación profesional (además de la titulación académica) si pretende emprender la carrera de docente, afín de potenciar sus competencias profesionales en el campo de las ciencias de la educación. Pues, la condición *sine qua non* para que se realicen las soluciones enlazadas con las prácticas docentes, es la capacitación profesional de los candidatos a la docencia por un cuerpo docente de perfil profesional y muy experimentado. Esos candidatos han de ser contratados por medio de competencias nacionales no corruptas. Durante su capacitación, se debe también evaluarlos por pruebas evaluativas pertinentes con deliberaciones no corruptas, para obtener al fin productos pedagógicos competitivos. Una vez en el terreno, tiene que ser motivados por un sistema de sana emulación y de ganancia atractiva.

## **5. Conclusión**

A consecuencia de nuestras investigaciones, llegamos a los resultados según los cuales, las dificultades de fomento y de adquisición de la competencia comunicativa escrita en español en nuestro país, no son debidas al dispositivo curricular vigente, sino a los modales pedagógicos de gestión de los grupos clases por los docentes a cargo de las clases, así que a sus perfiles académicos y profesionales. En menor medida, la falta de laboratorios de lenguas y la inexistencia de una política eficaz y duradera de inmersión lingüística en español, complican esta carencia.

Frente a este diagnóstico, recomendamos que los docentes se diplomem académica y debidamente, y que se capaciten profesionalmente, para cumplir con los requisitos de gestión eficiente de los grupos clases, conforme con el enfoque por competencias. Que los profesores a cargo de las clases de español, impartan las clases en español. Que realicen con sus aprendientes los programas vigentes, en todos sus compartimientos: todas las etapas de desarrollo de las situaciones de aprendizaje (desde el *Inicio* hasta la *Autoevaluación y el compromiso en la acción*), así como las actividades lúdicas y socioculturales.

Mientras nos esforcemos en implementar el dispositivo curricular vigente, la jefatura a cargo de la enseñanza del español en Benín (tanto en la Universidad como en la Secundaria), la Asociación de los Profesores de Español en Benín (APEB), obrarán al

unísono, para tramitar -con las embajadas y consulados de los países de habla española en servicio en nuestro país, y las autoridades político administrativas habilitadas en la materia-, laboratorios de español en la Universidad y en unos colegios, y posibilidades de inmersión lingüística para los profesores, estudiantes alumnos, en países hispanófonos.

### **Breve Bio-Bibliografía**

Nacido en 1965 en Dassa-Zoumé en la parte central de la República de Benín, África del Oeste, Cossi Basile MEDENOU se ha doctorado en Literatura Clásica Española en la Universidad de Lomé en Togo en 2013. También se ha capacitado en Peritaje y Consultación Internacional de las Organizaciones en el Laboratorio de Sociología de Desarrollo de la Universidad de Abomey-Calavi en Benín, su Universidad de procedencia. En la actualidad, enseña la Literatura Clásica Española en las universidades de su país, y la Didáctica Específica del Español, por ser Inspector Pedagógico del Segundo Grado de la Educación Nacional, oficio que ejercía en la Enseñanza Secundaria, antes de doctorarse. Ha publicado varios artículos en esos dos campos de los estudios ibéricos: la Literatura Clásica y la Didáctica Específica. Basilio, como se lo llama afectuosamente entre hispanistas, es de la etnia Mahi, un pueblo esparcido en la región mediana de Benín, desde el Oeste que ladera la República de Togo, hasta el Este junto a la República Federal de Nigeria. Cossi Basile MEDENOU es casado y padre de cinco hijos entre los cuales están dos gemelos.

### **Información Adicional**

No tengo ningún contrato con alguien ni con una institución de cualquier tipo, así que no comparto la tutoría de este artículo con nadie.

### **Bibliografía**

- Aragón, M. C., Gil Cerrolaza, O. y Barquero Llovet, B. (2007). *Español lengua extranjera, Pasaporte ELE*, Madrid, Edelsa Grupo Didascalía.
- Aravena, D. (2012). *Estrategias para desarrollar competencias lingüísticas y comunicativas*, Chile, Plantilla Awesome Inc.
- Barragán, C. y al. (2005). *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*, Grao, Barcelona.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*, Paidós, Barcelona.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*; Editorial Graó, Barcelona.
- Fernández Pérez, M. (1989): *Así enseña nuestra Universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*, Hispagraphis, Salamanca.
- Gado I. (2014). *Recopilación de actas legislativas y reglamentarias del sistema educativo a disposición de los docentes y responsables pedagógicos y administrativos*, Colección Gado, Benín.

- Garclá, M. (1999). *¿Por qué desarrollar la oralidad en la escuela?*, Ulatachira, Cuba.
- Gbetie, T. M. C. (2015). *Legislación y administración escolares en República de Benín*, EPA/Cerade, Porto-Novo.
- Gerard, F. M. (2009). *Evaluar las competencias, guía práctica*, De Boeck, Bruselas, Bélgica.
- Jorba, J., Gómez, I., y Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*, Síntesis, Madrid.
- Jover, G., y Garclá, J. M. (2009). *Hablar, escuchar, conversar. Teoría y práctica de la conversación en las aulas*, Octaedro, Barcelona.
- Lomas, C. y Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*, Editorial Paidós, Barcelona.
- López Garclá, A. (2002). *Comprensión oral del español*, Arco/Libros, Madrid.
- Llobera, M. (1995): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras*, Edelsa, Madrid.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*, Grupo Anaya, Madrid.
- Moreno Fernández, F. (2002). *Producción, expresión e interacción oral*, Arco/Libros, Madrid;
- Nuñez Delgado, M. P. (2001). *Comunicación y expresión oral. Hablar, escuchar y leer en Secundaria*, Narcea, Madrid.
- Nuñez Delgado, M. P. (2003) *Didáctica de la comunicación oral: bases teóricas y orientacionales metodológicas para el desarrollo de la competencia oral en la educación obligatoria*, Grupo Editorial Universitario, Granada.
- Palou, J. y al. (2005). *La lengua oral en la escuela*, Graó, Barcelona.
- Pérez Bello, T. (2008). *Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia fonológica de los profesores generales integrales en formación*, Instituto Superior Pedagógica Enrique José Varona, Habana.
- Roegiers X. (2006). *El EPC, ¿qué es? Edicef*, Paris.
- Roegiers X. (2011). *Situaciones para integrar los conocimientos escolares*, De Boeck, Bruselas.
- Vázquez, G. (2001). *El discurso académico oral: guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*, Edinumen, Madrid.
- Vila Santasusana, M. (2005). *Discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Graó, Barcelona.

Creative Commons licensing terms

Authors will retain the copyright of their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit or adapt the article content, providing a proper, prominent and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions and conclusions expressed in this research article are views, opinions and conclusions of the author(s). Open Access Publishing Group and European Journal of Applied Linguistics Studies shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability caused in relation to/arising out of conflict of interests, copyright violations and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated on the research work. All the published works are meeting the Open Access Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed and used in educational, commercial and non-commercial purposes under a [Creative Commons attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).