

GESTIONAR CON ACIERTO UNA CLASE DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA EN BENÍN CON LOS MEDIOS DISPUESTOS: ¿REALIDAD O RETO?

MEDENOU Cossi Basile
Enseignant-Chercheur
Université d'Abomey-Calavi (UAC) BENIN

Resumen: Realizamos este estudio para contribuir en la solvencia de las dificultades de gestión de clases, participar en el mejoramiento de los resultados escolares y en el perfeccionamiento de nuestro sistema educativo. Para llevarlo a cabo, investigamos en el terreno y analizamos los datos cosechados con los métodos objetivo, cuantitativo, cualitativo y dialéctico. Lo que nos ha posibilitado los resultados según los cuales la mayoría de los docentes encuestados no han recibido una capacitación técnica profesional fuera de su formación académica; muchos docentes no logran contextualizar la preceptiva direccional de aulas recibida en la universidad y en las escuelas de magisterio; otros no logran realizar una transposición didáctica eficaz de los contenidos de los documentos que utilizan; los hay que no aciertan adaptar el objeto de estudio, el nivel de lengua y el estado anímico, a las edades, los gustos, niveles y contextos socioeconómicos y culturales de su alumnado.

Palabras clave: enfoque por competencias, grupo-clase, gestión de clase, animación de clase, situación de aprendizaje.

*Gérer efficacement un cours d'espagnol langue étrangère au Bénin avec les moyens de bord :
réalité ou défi ?*

Résumé : Nous réalisons cette étude pour contribuer à la solution des difficultés de gestion de classe, pour participer à l'amélioration des résultats pédagogiques et de notre système éducatif. Pour le réaliser, nous avons mené des enquêtes sur le terrain et avons analysé les données collectées selon les méthodes objective, quantitative, qualitative et dialectique. Ce qui a produit les résultats selon lesquels la majorité des enseignants interrogés n'ont pas reçu une formation technique professionnelle en dehors de leur formation académique ; de nombreux enseignants n'arrivent pas à contextualiser les préceptes de gestion de classe appris à l'université et dans les écoles normales ; d'autres n'arrivent pas à réaliser une transposition didactique efficace du contenu des documents qu'ils utilisent : il y en a qui ne réussissent pas à adapter l'objet d'étude, le niveau de langue et l'ambiance relationnelle, aux âges, goûts, niveaux et contextes socio-économiques et culturels de leurs apprenants.

Mots clés : Approche Par Compétence, groupe-classe, gestion de classe, animation de classe, Situation d'Apprentissage.

*Managing successfully a spanish foreign language class in Benin with the means available: reality
or challenge?*

Summary: We are carrying out this study to contribute to the solution of classroom management difficulties, to participate in the improvement of educational results and the improvement of our education system. To achieve this, we conducted field surveys and analyzed the data collected using objective, quantitative, qualitative and dialectical methods. This made possible the results according to which the majority of teachers interviewed did not receive professional technical training outside of

their academic training; many teachers fail to contextualize the standard of classroom management learned at university and in normal schools; others fail to achieve an effective didactic transposition of the content of the documents they use ; there are some who fail to adapt the object of study, the language level and the relational atmosphere, to the ages, tastes, levels and socio-economic and cultural contexts of their learners.

Keywords : Competency Approach, class group, class management, class animation, Class Learning Situation.

Introducción

El acierto de la dedicación pedagógica, es decir, el alcance de los objetivos de una sesión de clase, depende de la calidad que el docente consigue conferir a la gestión y animación de su clase. Y más allá de los objetivos de adquisición de competencias y de habilidades que se esperan al fin de una sesión de clase, el mantenimiento de los alumnos en el sistema escolar e incluso su porvenir, dependen de la calidad de la gestión y animación que el personal docente hace de sus clases. Así que una clase mal gestionada y mal animada, no solo impide incentivar las competencias esperadas en el alumnado al salir de esa sesión de clase, sino también, le desmotiva hasta obligarle a abandonar la escuela para siempre. Por eso, tanto el cuerpo docente como el personal de control de la acción pedagógica, andan preocupadísimos por la buena calidad de la gestión y animación de clase.

Por eso nosotros, siendo miembro del personal de control de la calidad de la dedicación pedagógica y de la dirección del personal de la Educación en nuestro país Benín, elegimos este planteamiento con el objetivo de llamar la atención de los profesores de español lengua extranjera, sobre la importancia de la gestión y animación de clase, proporcionar algunas aclaraciones relacionadas con la cuestión a los eventuales interesados y, así y llegado el caso, aportar nuestra contribución a esta temática sumamente importante en el medio escolar y académico.

Se desprende de esa elección de estudio una problemática cuya cuestión central es ¿cómo se gestiona y anima juiciosamente una clase de español lengua extranjera, con los medios disponibles y en condiciones muy modestas como las nuestras? Este interrogante básico puede fragmentarse en otros secundarios, pero corolarios que son: ¿qué es un grupo-clase? ¿qué es gestionar y animar una clase? ¿cuáles son los factores determinantes de una clase acertada? ¿cómo se evalúa la calidad de una gestión y animación de clase? ¿cuáles son las ventajas de una clase bien gestionada y bien animada? ¿cuáles son los inconvenientes de una clase mal

gestionada y mal animada? ¿cuáles son las características del alumnado beninés? ¿en qué condiciones materiales, legislativas, psicológicas y de seguridad trabajamos en nuestras aulas en África en general, y en Benín en particular?

Esas preguntas heurísticas provienen de algunas hipótesis iniciales a nuestra iniciativa de emprender este estudio. Esas hipótesis son:

- muchos actores de la escuela parecen ignorar la estrecha correlación entre la gestión y animación de clase y un sistema educativo formal eficaz;
- muchos actores de la escuela no velan por los factores que determinan el éxito de una sesión de clase;
- los efectivos son pletóricos en las aulas en general, y en las aulas de español en particular en Benín, lo que les dificulta la gestión y animación a los docentes de español;
- los docentes trabajan en malas condiciones materiales, legislativas, psicológicas y de seguridad en sus aulas en África en general, y en Benín en particular;
- los profesores de español se las arreglan con los materiales didácticos disponibles para alcanzar resultados notables.

Para llevar a cabo este estudio, investigamos en el campo, consultamos documentos relacionados al campo educativo en general y al dispositivo curricular oficial vigente en español en nuestro país Benín. Aprovechamos los datos informativos recogidos que explotamos con los métodos objetivo, comparativo y analítico, surtidos de algunas técnicas de análisis de contextos y contenidos.

En espera de definir y justificar en el desarrollo de nuestro trabajo la elección de cada uno de esos métodos, lo organizamos en torno a cuatro grandes partes: un marco teórico y metodológico del estudio; la presentación de los dispositivos curriculares oficiales vigentes en español en la Secundaria en Benín, así como los resultados generados por la implementación de la metodología; la interpretación de dichos resultados; y la discusión que desemboca en algunas recomendaciones.

I. Marco teórico y metodológico

1.1 Metodología

1.1.1 El trabajo de campo

Nuestra cima informativa se compone de tres grupos de informantes. El primer grupo de informantes consta de 100 docentes de español en diez diferentes institutos, tanto públicos como

privados, elegidos en tres grandes ciudades de Benín (Cotonú y Porto-Novo en el Sur del país, y Parakú en el Norte). Presenciamos dos sesiones de clase de cada uno de ese muestreo de cien colegas, por ser nosotros mismo a la vez Consejero, Inspector Pedagógico y Docente-Investigador en la Universidad. El segundo grupo consta de 1000 aprendientes de español, o sea 10 alumnos de cada uno de los 100 profesores de español encuestados. El tercer grupo de informantes se compone de 300 miembros de la administración escolar (el Director del establecimiento, el Censor o Director de estudios, y el Vigilante general).

Elegimos a los profesores y a los alumnos porque constituyen los actores más importantes de la clase. La elección del Director, el Censor y el Vigilante, se justifica por el hecho de que son los actores externos al grupo-clase que pueden entrar en el aula incluso en presencia del docente cuando lo juzgan oportuno, y por lo tanto capaces de opinar sobre el ambiente que suele reinar en el aula durante el desarrollo del curso. También son aquellos que registran las quejas y los ecos favorables de las clases.

A esos tres grupos de informantes dirigimos tres diferentes tipos de cuestionarios para informarnos del respeto de las normas pedagógicas e institucionales, el tipo de ambiente que reina en las aulas, los intereses que producen los objetos de enseñanza en el alumnado, el esfuerzo y la calidad de la transposición didáctica que hacen los docentes de los capítulos de libros escolares para adaptarlos a los diferentes niveles de estudio, la existencia y la calidad de las interacciones entre los mismos alumnos, y entre ellos y su profesor, el nivel y la calidad de la implicación de los aprendientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, el nivel de motivación de los discentes y sus intereses por las clases atendidas.

Preguntas a los alumnos

- a. ¿Qué piensas de tus clases de español: aburridas o amenas? ¿Por qué?
- b. ¿El profesor os anima a participar en sus clases de español?
- c. ¿Os aprecia el profesor a vosotros con palabras desalentadoras?
- d. ¿Soléis vosotros los alumnos trabajar e intercambiar solos entre vosotros?
- e. ¿Lleva preparadas vuestro profesor sus clases en fichas?
- f. En el aula, ¿por dónde suele circular vuestro profesor?
- g. ¿Te interesan muy a menudo los contenidos de las clases de tu profesor de español?
- h. ¿Notas tú que a veces vuestro profesor parece preocupado por problemas personales en el aula?

Preguntas a los profesores

- a. ¿Suele usted preparar sus fichas pedagógicas y llevarlas al aula?
- b. ¿Dejan a veces a sus alumnos trabajar solos e intercambiar entre ellos mismos?
- c. ¿Desarrolla usted todas las partes de las SA con sus alumnos? Si no, ¿qué partes deja usted?
- d. ¿Cuál es su grado académico?
- e. ¿Cuál es su título profesional?
- f. ¿Sabe usted algo de las teorías de gestión y animación de clase?
- g. ¿Sabe usted de transposición didáctica?
- h. ¿Por dónde suele usted circular en el aula?
- i. ¿Cuáles son los medios tecnológicos que usted utiliza durante sus clases de español?
- j. ¿Tiene usted problemas particulares que le desaniman en su oficio de docencia? ¿Los cuáles?

Preguntas a los miembros de la administración (Director, Censor y Vigilante)

- a. ¿Tiene el establecimiento un aula informática?
- b. ¿Están las aulas equipadas de materiales informáticas para las clases?
- c. ¿Cómo animan ustedes a sus docentes a gestionar y animar bien sus clases?
- c. ¿Cuáles son los problemas de su establecimiento?
- d. ¿De qué suelen quejarse sus profesores?
- e. Según usted, ¿pueden constituir esas preocupaciones particulares frenos a una gestión y animación eficaz?

1.1.1 La investigación documental

El corpus de nuestro estudio lo constituyen las prácticas docentes. Además de esas experiencias docentes prácticas, consultamos obras de erudición en el campo de la psicopedagogía que mencionamos en el epígrafe dedicada a la revisión de literatura y también en la rúbrica bibliografía.

1.1.1 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., 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.

Elegimos este método para recoger objetivamente los datos documentales, cotejarlos con nuestras propias experiencias pedagógicas, antes de someter los datos recogidos al análisis.

1.1.2 El método comparativo

Los criterios de comparación son la similitud, la equivalencia y la oposición. Esos diferentes criterios se utilizan en diversos niveles. Los utilizamos para comparar las cosechas documentales con los datos de nuestras propias experiencias pedagógicas, antes de analizarlas de manera crítica.

1.1.3 El método analítico

El análisis es inductivo, deductivo y sintético. Lo utilizamos 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 inducir 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 antes de sacar conclusiones. 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.

Optamos por esta dimensión dialéctica en un procedimiento constructivo, con los objetivos de enriquecer el estudio y conferir a sus resultados un carácter convincente. La dimensión asertiva de este método nos permitirá presentar de modo imparcial el estado de la cuestión en lo que se refiere a la gestión y animación de clases en los establecimientos visitados, a través del recuento de los resultados de las encuestas acerca de las muestras de los principales actores de la enseñanza del español en los colegios (alumnado, profesorado y administrativos). La dimensión antitética nos ayuda a identificar los límites posibles de sus informaciones y los de

nuestras propias aserciones de inicio, para depurarlas de las eventuales subjetividades que quepan. Y, por fin, la dimensión sintética nos facilita resultados fidedignos y exhaustivos.

1.1.4 Las técnicas de análisis de contextos y contenidos

Antes de concluir esta rúbrica sobre los enfoques metodológicos, hace falta notar que la investigación documental, los métodos objetivo, comparativo y analítico, nos parecen fundamentales en el marco de este estudio, que remite a la pedagogía y por razones que expusimos con anterioridad a esta parte. A pesar de ser los fundamentales, esos métodos no son los únicos de los que hacemos uso. En efecto, en los análisis, utilizamos también a título subsidiario, al lado de esos principales métodos, algunas técnicas de análisis de contextos y contenidos. El análisis de contexto consiste en situar las prácticas pedagógicas y los contenidos documentales en su contexto geográfico y temporal. Elegimos las técnicas de análisis de contextos y contenidos como método de trabajo, porque necesitamos apreciar la gestión y animación en los documentos consultados y en nuestro propio contexto socio cultural y pedagógico africano y beninés.

1.1 Aclaración conceptual

1.2.1 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).

1.2.2 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, conforme con las recomendaciones de los Estados Generales de la Educación (octubre de 1990), tras la Conferencia Nacional de las Fuerzas Vivas (febrero de 1990) que los recomendaron y la adopción del Documento Marco de Orientación de la Educación (enero de 1991), 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 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 (la expresión oral);
- reaccionar de forma conveniente frente a un texto leído o escuchado (la comprensión lectiva y oral);
- producir por escrito un texto de cualquier índole literaria (la producción escrita).

1.2.3 Situación de aprendizaje

«Una Situación de Aprendizaje (SA) es un conjunto estructurado e integrado de actividades psicomotoras y cognoscitivas cuya realización en el aula enfoca desarrollar en los

aprendientes competencias disciplinarias, así como las transversales» (Medenou, 2020). 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?

1.2.4 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.

1.2.5 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 las debidas competencias en sus alumnos.

II. Resultados e interpretación

2.1 Resultados

2.1.1 Resultados de las respuestas de los docentes

a. ¿Suele usted preparar sus fichas pedagógicas y llevarlas al aula?

Respuestas	Porcentajes
Siempre	43/100
A veces	57/100
Nunca	00/100

b. ¿Dejan a sus alumnos trabajar solos e intercambiar entre ellos mismos?

Respuestas	Porcentajes
Siempre	00/100
A veces	100/100
Nunca	00/100

c. ¿Desarrolla usted todas las partes de las SA con sus alumnos? Si no, ¿qué partes deja usted?

Respuestas	Porcentajes	Porcentajes
Sí, siempre	38/100	00/100
No. A veces dejo las lecturas de antes de la Aclaración léxica y de los Apuntes de gramática. Dejo también la Autoevaluación y el compromiso en la acción	00/100	10/100
No. A veces dejo las lecturas de antes de la Aclaración léxica y de los Apuntes de gramática y el compromiso en la acción	00/100	16/100
No. A veces dejo la Autoevaluación y el compromiso en la acción	00/100	14/100
No. A veces dejo el compromiso en la acción	00	15/100
No. A veces dejo la Aclaración léxica, la Autoevaluación y el compromiso en la acción	00	7/100

d. ¿Cuál su grado académico?

Respuestas	Porcentajes
BACHILLERATO + DUEL2	02/100
LICENCE	51/100
MAITRISE	33/100
MASTER 2	00/100
MAITRISE + MASTER 2	13/100
DOCTORAT EN ESPAÑOL	01/100
DIPLOMAS DE OTRAS ESPSCIALIDADES	00/100

e. ¿Cuál su título profesional?

Respuestas	Porcentajes
BAPES	31/100
CAPES	12/100
INSPECTORADO	00/100
NINGUNO	57/100

f. ¿Sabe usted algo de las teorías de gestión y animación de clase?

Respuestas	Porcentajes
------------	-------------

Sí	32/100
No	68/100

g. ¿Sabe usted de transposición didáctica?

Respuestas	Porcentajes
Sí	11/100
No	89/100

h. ¿Por dónde suele usted circular en el aula?

Respuestas	Porcentajes
Por la parte delantera, los pasillos de las filas y por la parte trasera del aula	09/100
Por la parte delantera y los pasillos de las filas	10/100
Por la parte delantera	42/100
Me siento en la mesa del docente	39/100

i. ¿Cuáles son los medios tecnológicos que usted utiliza durante sus clases de español?

Respuestas	Porcentajes
Un ordenador y un proyector video	00/100
Un ordenador	06/100
Un teléfono móvil	00/100
Una grabadora audio	03/100
Ninguno	91/100

j. ¿Tiene usted problemas particulares que le desanima en su oficio de docencia? ¿Los cuáles?

Respuestas	Porcentajes
Ninguno	00/100
Sí, no hay documentos de español en las bibliotecas de los establecimientos, ni materiales audiovisuales	68/100
Sí, a los alumnos ya no les gusta hacer esfuerzos	97/100
Sí, el Estado desmotiva por la precariedad del empleo	76/100
Sí, el oficio es penoso y la remuneración es irrisoria	99/100
Los alumnos se hacen más y más indisciplinados	84/100

2.1.2 Resultados de las respuestas de los alumnos

a. ¿Qué piensas tú de vuestras clases de español: aburridas o amenas? ¿Por qué?

Respuestas Pregunta	Porcentajes
Aburridas, porque no comprendo nada en lo que dice el profe. ya que soy mayor principiante del español y él ni me hace caso en el aula.	11/1000
Amenas, porque me gusta muchísimo la asignatura y el profe. nos motiva mucho en el aula.	06/1000
A veces aburridas, sobre todo durante las clases de gramática y por otra parte, mi profe. de español no sonrío.	309/1000
Amenas muy a menudo, porque el profe. explica muy bien, contextualiza muy a menudo las situaciones de aprendizaje y crea también actividades lúdicas.	571/1000
Aburridas muy a menudo, porque pocas veces sonrío el profe. de español, al contrario de los profesores de las demás asignaturas. También, nos insultan y no cantamos con él como lo hacemos con el profe. de inglés.	103/1000

b. ¿El profesor os anima a participar en sus clases de español?

Respuestas	Porcentajes
Sí, mucho.	487/1000
No, nunca.	127/1000
Sí, un poco.	386/1000

c. ¿Os aprecia el profesor a vosotros con palabras desalentadoras?

Respuestas	Porcentajes
Sí	872/1000
No	128/1000

d. ¿Soléis vosotros los alumnos trabajar e intercambiar solos entre vosotros?

Respuestas	Porcentajes
Sí	898/1000
No	102/1000

e. ¿Lleva preparadas tu profesor sus clases en fichas pedagógicas?

Respuestas	Porcentajes
Sí	562/1000
No	438/1000

f. En el aula, ¿por dónde suele circular vuestro profesor?

Respuestas	Porcentajes
Por la parte delantera, los pasillos de las filas y por la parte trasera del aula	21/1000
Por la parte delantera y los pasillos de las filas	85/1000
Por la parte delantera	613/1000
Se sienta enfrente a su mesa	281/1000

g. ¿Te interesan muy a menudo los contenidos de las clases de vuestro profesor?

Respuestas	Porcentajes
Sí	683/1000
No	317/1000

h. ¿Notas tú que a veces vuestro profesor de español parece preocupado por problemas personales en el aula?

Respuestas	Porcentajes
Sí	291/1000
No	709/1000

2.1.3 Respuestas de las preguntas a los miembros de la administración (Director, Censor y Vigilante)

a. ¿Tiene el establecimiento un aula informática?

Respuestas	Porcentajes
Sí	176/300
No	124/300

b. ¿Están las aulas equipadas de materiales informáticas para las clases?

Respuestas	Porcentajes
Sí	52/300
No	248/300

c. ¿Cómo animan ustedes a sus docentes a gestionar y animar bien sus clases?

Respuestas	Porcentajes
No nos compete animar a cualquier docente a cumplir con su deber profesional, sino al Estado que debe encargarse de su capacitación profesional, antes de enviarnoslos (los colegios públicos).	211/300
Organizando de vez en cuando a su favor capacitaciones profesionales que pagamos (sólo los colegios privados)	71/300
Interpelando y aconsejando a aquellos de que los alumnos suelen quejarse.	296/300

Convidando frecuentemente a los inspectores y consejeros pedagógicos para que vengan de improviso a hacer visitas de clases	238/300
Encargándonos de los alumnos indisciplinados que perturban las clases	300/300
Sensibilizando a los padres de alumnos sobre su deber de velar por la educación familiar pro disciplina y fuera de casa	289/300

d. ¿Cuáles son los problemas de su establecimiento?

Respuestas	Porcentajes
Carencia de personales docentes calificados	211/300
Precariedad de nuestro centro de documentación	277/300
Insuficiencia y retraso de la puesta a nuestra disposición del presupuesto estatal para provecho oportuno	231/300
Indisciplina de los alumnos	228/300
Inseguridad de los alrededores de nuestro colegio amenazado por las visitas de los marginados sociales	73/300
Irresponsabilidad de muchos padres de alumnos	209/300
Carencia de aulas para que cada nivel tenga su aula fija, pues las clases son giratorias	287/300

e. ¿De qué suelen quejarse sus profesores?

Respuestas	Porcentajes
Precariedad del centro de documentación del colegio	216/300
Indisciplina de los alumnos	289/300
Inadecuación entre las tantas penas del oficio y la remuneración irrisoria	244/300
A los alumnos ya no les gusta hacer bastantes esfuerzos	272/300
La desvaloración del oficio de docencia organizada por el gobierno actual que habla siempre de evaluación de los docentes como si no fuesen competentes	188/300
La supresión de las libertades sindicales por el gobierno actual	188/300

f. Según usted, ¿pueden constituir esas preocupaciones particulares frenos a una gestión y animación eficaz?

Respuestas	Porcentajes
Sí	54/300

2.1.4 Resultados de las visitas de clases

Las visitas de clase enfocan evaluar la eficacia de la dedicación pedagógica del docente de español durante una sesión de clase durante un promedio de dos horas, y a través de sus destrezas en animar y gestionar su grupo-clase.

Los criterios de valoración son:

- la calidad y la adecuación del entorno espacial y humano en que se desarrolla la clase;
- la calidad de la transposición didáctica notable en su ficha pedagógica;
- la calidad del repaso de la clase anterior y de la introducción de la nueva clase del día;
- la adecuación del contenido de la clase con el programa oficial vigente en español;
- la disponibilidad, adecuación y calidad de los materiales o apoyos didácticos;
- la calidad de las interacciones entre el docente y sus discentes, por una parte, y por otra, entre los mismos discentes;
- el ímpetu, la viveza y el interés manifestados por los aprendientes a través de sus reacciones debidas al interés que manifiestan por la clase en vías de implementación;
- la dosis del español y del francés durante la clase por parte del docente;
- el esfuerzo de expresarse oralmente en español por parte de los aprendientes;
- la cantidad y la calidad de las solicitudes que dirige el profesor a sus alumnos;
- la cantidad y la calidad de las actividades realizadas por los propios aprendientes, actividades que posibiliten legítimos aprendizajes por su parte;
- el dominio de los objetos de enseñanza por el docente;
- la calidad de aprovechamiento de los espacios que ofrece el aula (la pizarra, la parte delantera del aula, los pasillos entre las filas, y la parte trasera del aula);
- la calidad de los premios a los alumnos que intervienen en el desarrollo de la clase;
- el nivel de complicidad relacional y pedagógica entre el docente y sus discentes;
- la cantidad y la calidad de las adquisiciones cognoscitivas y psicomotoras en términos de saberes, de saberes hacer o saberes actuar, y de saberes ser o saberes vivir, en resumidas cuentas, en términos de competencias lingüísticas y socioculturales;
- la calidad del desenlace de la clase y la cantidad y calidad de los ejercicios para casa.

Conforme con esos criterios, pudimos notar que, si la mayor parte de los profesores preparan sus clases, un número no menos importante no lo hacen. Ahora bien, la ficha

pedagógica, es decir la preparación de la clase, es un documento guía del profesor, imprescindible para una clase científica y eficiente. Permite enseñar verdades y no mentiras, enseñar la cantidad requerida de contenidos sin perder tiempo, en breve, la ficha pedagógica representa para el docente lo que representa una brújula para el capitán de un barco: sin ella, el barco pierde el rumbo, así que, sin la ficha pedagógica, el docente pierde de rumbo en la dirección y gestión de su clase para con sus objetivos. También, en una asignatura tal como el español lengua extranjera, sin haber preparado su clase en una ficha, el profesor puede inventar palabras que no existen en español, y los pobres alumnos van a tomar nota de las mentiras o contra verdades del profesor en sus cuadernos de apuntes, e ir a casa con esas contra verdades.

Pocos docentes aprovechan juiciosamente todos los espacios que ofrece un aula de clase. Los hay que sólo circulan por la parte delantera del aula sin entrar en las filas. El mal aprovechamiento de los espacios acarrea pérdida de tiempo y frustración de los alumnos que se sientan en la parte central y en el fondo del aula.

Si la mayor parte de los docentes visitados tienen el libro *Horizontes* en el cual van los textos que ellos estudian, casi todos sus alumnos tienen sólo las fotocopias de los textos. Aquellos que no las tenían, aprovechan las de sus vecinos. No vimos más que un solo profesor que trabaja con su computador.

Durante las clases, algunos profesores pronuncian mal las palabras. Los hay que se expresan más en francés que en español, en vez de lo contrario. Algunos profesores insultan a los alumnos que contestan mal a sus preguntas. Un número importante de los profesores visitados parecen tener disgusto por su oficio, afortunadamente, ellos no son mayoritarios en la muestra.

2.2 Interpretación de los resultados

Conforme con las estadísticas presentadas en los cuadros de arriba, entre los cien docentes informantes, la mayor parte tiene la Licenciatura (Licence, sistema francófono, 3 años de estudios universitarios), diferente de la Licenciatura en España que equivale a cuatro años de estudios universitarios. Constituyen el 51%. Después de ellos, están los titulados de la Maestría (sistema francófono, 4 años de estudios universitarios) que equivale realmente a la Licenciatura en España. Entre esos docentes encuestados, 31% se han capacitado profesionalmente para el BAPES, título de calificación profesional para la enseñanza en el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria. 12% tienen el CAPES, título de calificación

profesional para la enseñanza en el segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria. 57% no tienen ninguna calificación profesional. Solo 32% del conjunto de los docentes de español encuestados, saben algo de las teorías sobre la gestión y animación de clase o más precisamente de grupo-clase, entendida como el conjunto formado por el mismo docente, el alumnado, el aula y las actividades o ambiente pedagógico que se desarrolla en ella (Medenou, 2020), contra 68% que no sabe nada de eso.

Fuera de la presentación de los perfiles profesionales de los docentes de español, veamos ahora la situación pedagógica en las aulas conforme con los datos estadísticos recogidos. Antes que nada, ¿qué es de la preparación de las clases, o sea, la elaboración de las fichas pedagógicas? A este respecto, entre los propios profesores de español encuestados, 57% confiesan que a veces preparan sus fichas pedagógicas y las llevan a las aulas, pero a veces no; 43% declaran que siempre las preparan y las llevan a las aulas. Los aprendientes informantes confirman ese grave incumplimiento profesional por parte de algunos docentes, aunque por gracias ellos no constituyen la mayoría: si 562/1000 o sea 56,2% de ellos reconocen que sus profesores de español llevan preparadas en fichas pedagógicas sus clases, 438/1000 o sea 43,8% declaran que sus profesores no lo hacen, lo que constituye un legítimo problema cuando consideramos la importancia de este documento en la científicidad y la eficiencia de la dedicación pedagógica. En las aulas de español, 100% de los docentes de español dejan a veces a sus discentes trabajar solos e intercambiar entre ellos mismos, según los requisitos de las actividades en grupos en el Enfoque Por Competencias (EPC). Solo 38% entre ellos desarrollan siempre todas las actividades de las Situaciones de Aprendizaje (SA). 16% descuidan la lectura a nivel de la Aclaración léxica y de los Apuntes de gramática. Otros tantos dejan de implementar el Compromiso en la acción. 14% ni abordan la cuarta gran parte de las SA: Autoevaluación y compromiso en la acción. En situación de clase, ningún profesor de español entre los informantes, utiliza a la vez un ordenador ni un proyector video, medios tecnológicos que llaman la atención de los aprendientes y les motivan a atender las clases por su dimensión lúdica. Solo 06% utilizan un ordenador para sus clases. Ni siquiera la grabadora audio está presente en la mayoría de los casos: solo 03% de los docentes de español encuestados hacen uso de ese medio tecnológico. Hasta 91% de los profesores de español no utilizan ningún medio tecnológico durante sus clases de español. En el aula, 39% de los docentes se sientan a su mesa en la parte delantera y 42% circulan sólo por la parte delantera. Unos 10% por ciento se dan la pena de circular por los pasillos de las filas, además de aprovechar la parte delantera. Sólo 09%

de los profesores de español aprovechan debidamente todos los espacios del aula por donde un docente en situación de clase debe circular, para una gestión y animación eficaz de clase: la parte delantera, los pasillos de las filas y la parte trasera.

Además de los perfiles disparates y poco profesionales de los docentes, la situación pedagógica en las aulas y los comportamientos de los propios docentes en situación de clase, ¿qué es de su acondicionamiento psicológico muy determinante para el ímpetu necesario en cualquier faena laboral? Todos los profesores encuestados andan preocupados por problemas particulares que les desaniman en su oficio de docencia. En efecto, 99% opinan que el oficio resulta penoso pero la remuneración es irrisoria. Para los 76%, el Estado empleador les desmotiva haciendo precario su empleo de docencia. Según refieren 188/300, o sea 62,66% de los miembros de la administración (Directores, Censores y Vigilantes), los docentes se quejan de que el gobierno actual desvalore el oficio de docencia, predicando siempre la evaluación de los docentes, como si ellos ya no tuviesen las competencias requeridas para el oficio. Según la misma fuente administrativa, ellos se quejan también de la supresión de las libertades sindicales, tantos factores que alteran el acondicionamiento psicológico motivador del afán a cualquier tarea laboral, la docencia en particular, un oficio sumamente concienzudo. Casi todos, 289/300 o sea 96,33 %, denuncian la indisciplina de los aprendientes de hoy. 97% de los docentes lamentan el hecho de que a sus discentes ya no les gusta hacer muchos esfuerzos y 68% indexan la carencia de documentos de español en las bibliotecas escolares y la ausencia de equipamientos tecnológicos modernos para sus dedicaciones pedagógicas. Todos esos factores desalentadores generan desgraciadamente comportamientos subjetivos que amedrentan a los aprendientes, lo que ellos lamentan en sus reacciones en contra de sus profesores que no sonrían, sino fruncen los ceños e insultan a sus alumnos en el aula: 386/1000 o sea 38,6% declaran que su profesor les anima un poco a participar en sus clases de español, 878/1000 o sea 87,8% confiesan que su profesor de español les aprecia con palabras desalentadoras y 309/1000 o sea 30,9%, afirman que sus clases de español a veces les parecen aburridas, sobre todo durante las clases de gramática y además, su profesor no sonrío.

III. Dispositivos curriculares oficiales vigentes en español en la Secundaria

A consecuencias de los *Estados Generales del Estado* de octubre de 1990 recomendados por la *Conferencia Nacional de las Fuerzas Vivas* de febrero de 1990, y la adopción en enero de 1991 del *Documento Referencial de Política Educativa*, nuestro país Benín ha hecho la

opción del Enfoque Por Competencias (EPC). Aquella decisión de política educativa se tradujo en los currículos de enseñanza por la elaboración de los programas de enseñanza en torno a Situaciones de Aprendizaje (SA) cuya implementación en el aula enfoca incentivar competencias en los aprendientes (Medenou, 2020).

Según el currículo español vigente en Benín, una SA consta de cuatro grandes partes organizadas 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 voz alta y en silencio, preguntas preliminares y presentación escrita introductora del primer texto de estudio);
- **la realización** (lecturas y aclaración léxica, lectura y apuntes de gramática, lecturas, 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).

Se completa este dispositivo curricular por actividades facultativas extra escolares de adquisición de habilidades lingüísticas orales y escritas:

- salidas socio culturales durante las cuales se opta por hablar exclusivamente español;
- clubes de español en los cuales los aprendientes se organizan, ayudados eventualmente por sus mayores y unos docentes disponibles, para desarrollar actividades que les capaciten para la plática del idioma español.

Así organizados los programas de estudio, su proceso de realización requiere la efectividad de la trilogía enseñanza-aprendizaje-evaluación que pueda desarrollar competencias en los aprendientes. El docente enseña y sus discentes aprenden. No hay aprendizaje por parte de los alumnos sin actividades psicomotoras realizadas en el aula y fuera del aula, según estrategias entre las cuales cuatro son fundamentales: trabajo individual; trabajo en pares o parejas, trabajos en grupos de seis alumnos, y trabajo colectivo.

El proceso de enseñanza va surtido siempre de evaluaciones: la diagnóstica que interviene al inicio para valorar el nivel general del grupo-clase y poder orientar objetiva y juiciosamente

la enseñanza, y también durante el proceso para identificar las dificultades particulares de eventuales aprendientes y ayudarles particularmente por medio de la pedagogía diferencial. Además de la diagnóstica, hay también la evaluación formativa, la más utilizada durante el proceso, cuyo objetivo es solicitar el feed-back de los aprendientes para apreciar el nivel de acierto de la enseñanza, y hacer posibles reajustes necesarios.

La evaluación formativa se realiza por medio de:

- ejemplificaciones de los aprendizajes, los ejercicios de aplicación;
- las ilustraciones personales por los propios aprendientes de sus aprendizajes que se van haciendo efectivos en el aula,
- ejercicios para casa y sus correcciones en el aula.

Además de las evaluaciones diagnósticas y las formativas, se practican también evaluaciones sumativas caracterizadas por una acumulación de aprendizajes y el promedio temporal de realización que puede correr desde un mes (tareas escritas), hasta un trimestre (tareas escritas), un semestre (tareas escritas o exámenes blancos), un año (exámenes blancos) o un determinado número de años (exámenes nacionales o concursos), según las programaciones de los propios establecimientos a nivel interno o por zonas pedagógicas o a nivel nacional, subregional, regional o internacional, según convenios internacionales entre nuestro país y otros países. Cuando, a consecuencias de una evaluación formativa se atribuye un diploma, se habla más bien de evaluaciones certificativas. Casos de los exámenes nacionales tales como el BEPC (después de cuatro años en la Secundaria); el Bachillerato (después de siete años en la Secundaria). Pues, una evaluación certificativa es primero sumativa antes de ser certificativa.

Es por el carácter imprescindible de las evaluaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo las formativas y las diagnósticas, por lo que se habla de la trilogía enseñanza-aprendizaje-evaluación, para designar la actividad pedagógica en situación de clase que se designaba antes y por costumbre, por los vocablos enseñanza a secas, clases o cursos. Además de este matiz diferencial entre la enseñanza a secas, las clases o los cursos, y la enseñanza-aprendizaje-evaluación, hay una diferencia fundamental a nivel de la metodología. En efecto, si durante la enseñanza, clase o curso, la relación docente-discentes es vertical, es decir parte del docente para bajar hacia los discentes, lo que remite a la pedagogía tradicional, aunque activa, en el Enfoque Por Competencias (EPC), la relación parece horizontal y centrada en los intereses del alumnado que debe dedicarse a actividades psicomotoras de reemplazos o de

reversión de las adquisiciones, de investigación y de descubierta, por sí mismo, individual o en cooperación con sus pares. Hace falta mencionar también que si en la pedagogía tradicional, la enseñanza parece preocuparse más por la acumulación de los saberes declarativos y el agotamiento de los programas de estudios (enfoque por contenidos), en el EPC y a través de la implementación de las SA, la enseñanza-aprendizaje-evaluación se preocupa más por los saberes construidos, las actividades de los propios aprendientes y la adquisición de competencias por los aprendientes.

El dispositivo curricular oficial vigente reparte las competencias que adquirir en el proceso de aprendizaje-enseñanza-evaluación, en tres grupos convencionales a nivel nacional:

- a. las competencias disciplinarias (03);
- b. las competencias transdisciplinarias (06);
- c. las competencias transversales (08).

La dedicación pedagógica en cada asignatura o materia tal como el español, enfoca desarrollar, además de las demás dos competencias, las competencias disciplinarias que son:

- a. expresarse oralmente y de forma conveniente en español (expresión oral);
- b. reaccionar de forma adecuada frente a un texto leído o escuchado (comprensión);
- c. producir por escrito un texto de cualquier índole literaria (la expresión escrita).

Pues, en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación del español, por ejemplo, el grupo-clase debe preocuparse por alcanzar esos objetivos o competencias, o sea los aprendientes deben ser capaces de expresarse oralmente en español; comprender un texto que ellos mismos leen o que escuchan a alguien leer, o entender lo que alguien está diciendo oralmente; y escribir por sí mismos un texto (epistolar, dialogado, narrativo, descriptivo, discursivo, conminatorio, informativo o reseñador). Eso quiere decir que, si un docente de español que enseña esta asignatura, no consigue llevar a sus aprendientes a manifestar esas destrezas lingüísticas, medibles por medio de evaluaciones regulares y por situaciones comunicacionales de la vida, ese docente no ha alcanzado sus objetivos pedagógicos.

IV. Discusión, consecuencias y recomendaciones

4.1 Discusión y consecuencias de una gestión defectuosa

En lo que se refiere a los perfiles de los docentes, y como lo demuestran los resultados de las encuestas, la mayor parte de los profesores de español actualmente activos en Benín, están académicamente titulados de Licenciatura y profesionalmente del BAPES. Esos títulos son del primer ciclo de la universidad y normalmente, deben enseñar sólo en el primer ciclo de la Secundaria. Pero, en el terreno, están empleados en los dos ciclos por carencia de personal docente en español en el país. Esta situación es debida primero a que el gobierno ha dejado de contratar a suficientes personales docentes. Y cuando se hace imprescindible contratar a personales titulados de diplomas elevados, en español no hay candidatos, porque desde la generalización del sistema LMD (Licenciatura, Máster y Doctorado), sistema anglosajón, el departamento de español en las universidades de Benín ya no forma a estudiantes de nivel Máster, porque no existen bastantes docentes universitarios de grados elevados CAMES [Maestros de Conferencias (MC) y Profesores Titulares (PT)], para elaborar los currículos y encargarse de la formación en Máster y Doctorado. Hasta hoy, hay dos profesores de grado CAMES MC en el Departamento de Filología Hispánica y Civilizaciones Afro americanas, pero las autoridades universitarias estiman que no bastan para encargarse de un segundo y tercer ciclos de formación, así que desde 2015 hasta hoy, no es posible cursar estudios de Máster en español en Benín. Los que quieren hacerlo deben solicitar becas al extranjero o salir para los países de África del Oeste o del Centro (Togo, Ghana, Costa de Marfil, Senegal y Gabón), a sus propias cuentas. Lo extraño es que, en la Universidad Alassane Ouattara (UAO) de Bouaké en Costa de Marfil, por ejemplo, no había ningún docente de español de grado CAMES MC ni PT hasta 2022, sin embargo, se cursan siempre estudios de Máster y de Doctorado en español, bajo la supervisión de los MC y PT de la Universidad Félix Houphouët-Boigny (UFHB) de Abiyán en el mismo país. Este año, la UAO ha salido de esta dependencia porque cuatro docentes universitarios de español han subido de categoría. En la Universidad de Lome (UL) en Togo, no hay más que un solo MC, sin embargo, la posibilidad de cursar el Máster y el Doctorado existe y se realiza. En nuestra Universidad de Abomey-Calavi (UAC), la situación es a la vez inentendible y lamentable porque, hay realmente tres profesores MC entre los cuales uno se ha jubilado, y eso desde más de cinco años, pero los estudiantes cursan sus estudios hasta la Licenciatura, y después, nada. Las autoridades del Departamento nos dicen que los trámites siguen realizándose para que el español quite este obstáculo a su plenitud.

A pesar de esos perfiles lamentables, los docentes se las arreglan para promover el español en Benín, lo que ubica el país, según el censo internacional de 2014, en el primer rango, y en 2017, en el segundo rango, detrás de Costa de Marfil.

Para aprender a animar y gestionar juiciosamente una clase, primero, hace falta capacitarse en una escuela de magisterio cuya correspondencia en nuestro país Benín es la Escuela Normal Superior (ENS) de Porto-Novu. En esta institución profesional, se cursan diplomas profesionales tales como el BAPES (un certificado de aptitud para enseñar en el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria) y el CAPES (un certificado de aptitud para enseñar en el segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria). Pero, en la actualidad, se puede capacitarse en el BAPES con la Licenciatura como diploma académico básico, y en el CAPES con la antigua Maestría (Maîtrise en el sistema francés, cuatro años universitarios) o con el actual Máster académico, que todavía no es posible cursar en el departamento de español de la UAC. Quizás lo vamos a conseguir en la Universidad de Parakú (UP), en el norte de nuestro país, más pronto que en la UAC.

Entonces, entre los obstáculos a una animación y gestión juiciosa de las clases de español en Benín, está la imposibilidad de cursar los estudios avanzados, tanto académicos como profesionales, una situación que escasea el número de los docentes de español con calificaciones profesionales para la docencia.

Además de los factores vinculados con los perfiles académicos y profesionales poco relucientes de los docentes de español, hay la precariedad material en la que trabajan los profesores. En efecto, los colegios y liceos no tienen materiales didácticos en sus centros documentales (libros de español, diccionarios de español, materiales tecnológicos audiovisuales para hacer lúdicos tanto los métodos como los contenidos de enseñanza del español lengua extranjera) y los sueldos de los profesores no les alcanzan para que dediquen una parte de sus ingresos para adquirírselos. Así que los profesores aprovechan los materiales disponibles para animar y gestionar sus clases y alcanzar los resultados apreciables que obtenemos en español en nuestro país.

Otros factores de acondicionamiento psicológico negativo, los constituyen la contratualización de los empleos y la desvalorización del oficio de enseñanza por el gobierno actual que no sólo no contrata a bastantes docentes, sino que tampoco les asegura el futuro de su empleo, y trata a los recién contratados como si no fuesen competentes para el oficio y, por lo tanto, hace falta evaluarles y dejar de lado a aquellos que estén suspendidos tras las

competiciones. Tal situación socio política perjudica el moral de los docentes que se desmotivan por el oficio. Lo que reduce su compromiso en el trabajo. Pues, los profesores de español, además de los frenos relacionados con la carencia de capacitación profesional, la falta de materiales didácticos y la precariedad del empleo, están frustrados por el poder político actual que no les motiva. Sin embargo, trabajan con lo disponible para interesar a sus alumnos por el aprendizaje del español.

Las clases mal animadas y mal gestionadas tienen como consecuencias:

- objetivos no alcanzados (no asimilación de los contenidos e incompetencia de los aprendientes);
- fracasos masivos;
- desafecto por la asignatura por parte de los alumnos;
- conflictos entre los aprendientes y los docentes, por una parte, y por otra, entre la administración y los docentes, y a veces entre los padres, las poblaciones, y los docentes;
- desafecto de los aprendientes y sus padres por la escuela;
- no prestación e ineficacia del sistema educativo para el desarrollo sostenible;
- abandono de la escuela por los jóvenes desanimados por los fracasos sucesivos.

4.2 Recomendaciones

En un contexto de precariedad material como el nuestro en Benín, los docentes de español han de desarrollar una gran capacidad de adaptación y un pragmatismo de combatiente en una frente de lucha. Y pienso que es lo que ellos tratan de hacer en Benín, para poder alcanzar los resultados notables a los diversos exámenes nacionales y a las eventuales solicitudes por parte de las Cámaras de Comercio, los operadores económicos y las agencias de turismo, durante las misiones comerciales y los guiados turísticos.

En lo tocante específicamente a la docencia, en vista del dispositivo curricular oficial y vigente en Benín, el contexto de escasez de materiales didácticos modernos y de medios personales de adquisición de una tecnología didáctica, nosotros recomendamos que los docentes se valgan de los medios disponibles para ejercer su oficio, sin dejar de exigir por parte de las autoridades y por las vías regulares, lo necesario para cumplir con sus tareas pedagógicas en dónde cada cual se encuentre. Por lo que, el profesor debe elaborar objetiva y pertinentemente su ficha pedagógica, hacer uso propicio de los apoyos disponibles, saber aprovechar los espacios que ofrece el aula y adoptar comportamientos comunicativos

alentadores. Por eso, les sugerimos nosotros que tenga en consideración los factores determinantes siguientes.

4.2.1 Los espacios en el aula y su gestión

En el aula, los espacios pedagógicamente provechosos son: la pizarra, la parte delantera del aula, las filas (los pasillos entre las filas) y la parte trasera del aula.

- **La pizarra**

La pizarra es el espacio que más utiliza el profesor en situación de práctica de clase. Para dinamizar sus actividades, es decir permitir a los aprendientes participar activamente en la clase y luego tener la oportunidad propicia de tomar notas, el profesor deja a los alumnos participar en la clase, sin borrar lo que va escribiendo en la pizarra, y después de rellenar las filas previstas, les permite tomar notas. Total, en lo que se refiere a la gestión juiciosa de la pizarra, podemos apuntar las pautas siguientes:

- poner limpia la pizarra;
- repartirla en diferentes filas;
- escribir la fecha del día en medio y arriba;
- reservar una fila para los apuntes de vocabulario, preferentemente en uno de los dos rincones de la pizarra, y en otra fila de otro rincón, las informaciones estadísticas del aula;
- empezar desarrollando por escrito su clase desde el lado izquierdo hacia el lado derecho;
- no borrar lo que uno escribe en las filas previstas para el desarrollo escrito de la clase antes de que los alumnos tomen notas en sus cuadernos;
- desarrollar su clase en español y por eso, apuntar el vocabulario que uno piensa difícil de comprender por los alumnos, en la fila reservada a este respecto en un rincón. Aconsejar a los alumnos que ellos tomen nota de ese tipo de vocabulario en un cuadernillo de apuntes o en los márgenes de sus cuadernos, a medida que vaya realizándose la clase porque, una vez llena esta fila, el profesor la limpia, al contrario de las demás filas cuyos apuntes se no borran mientras no se acabe la clase;
- evitar de borrar algo en la pizarra con sus propias manos, sino con un borrador (pañuelo o pedazo de colchón);
- evitar de escribir en la pizarra hasta muy abajo para no obligar a los alumnos sentados atrás o en el fondo del aula, levantarse antes de leer o de deletrear;

- escribir claramente en la pizarra para no dificultar la lectura a los alumnos;
- se recomienda limpiar la pizarra antes de salir del aula, una vez terminada la clase.

- **La parte delantera del aula.**

Es el espacio donde el profesor actúa más, por donde circula más, donde se queda más de pie escribiendo en la pizarra y explicando sus clases. La estancia del profesor en esta parte facilita el trabajo a los alumnos que adoptan la postura frontal normal en el aula, es decir, sin molestia alguna.

- **Las filas**

Los pasillos entre las filas de mesas constituyen también espacios que ofrece el aula. El docente los aprovecha para asegurar al alumnado de su presencia, disuadir y llamar al orden a los alumnos distraídos y corregir posiblemente los eventuales errores que estén cometiendo. No debe permanecer durante largo momento en esos lugares tanto como en la parte trasera, sino regresar muy pronto a la parte delantera donde todos los alumnos pueden mirarle y escucharle sin cualquier molestia, ya que los africanos en general y los benineses en particular, no solo escuchan u oyen con sus orejas, sino también con sus ojos.

- **La parte trasera**

Es el lugar del aula que se ubica detrás de los alumnos. El docente aprovecha también este espacio para asegurar de su presencia a los alumnos sentados en esta parte. También debe dar unas vueltas por esas partes para disuadir a los golfillos que molestan a sus vecinos, llamar al orden a los aprendientes distraídos y enmendar los eventuales errores que se van cometiendo en esta parte por los discentes. El profe. no debe quedarse durante mucho tiempo en la parte trasera, porque los africanos en general y los benineses en particular, oyen tanto con sus orejas como con sus ojos. Así que, para evitar de molestar a sus alumnos sentados en frente o en medio del aula y quienes, de tanto torcerse o volver o girarse para oír o escucharle atrás con sus ojos y orejas, acabarán por enfermarse de dorsalgias o dolores de espaldas y de tortícolis.

4.2.2 Animación de la clase

Entendemos aquí por animación, dar vida a su clase, alentando a los alumnos a participar en ella motivándolos a intervenir y aceptando como algo obvio el hacer errores tanto como el manifestar pertinencia en sus comportamientos.

Así, al entrar en el aula, el primer contacto se establece con saludos. Luego los repasos de la clase anterior (repasso teórico surtido de ejercicios prácticos), la introducción oral de la clase

del día. Durante la clase, hay que privilegiar los intereses de los alumnos, eligiendo apoyos didácticos interesantes, los premios alentadores (muy bien, bien, aplausos, gracias, para las respuestas pertinentes, y gracias siéntese, ¿quién tiene otra respuesta?, para las respuestas defectuosas).

Durante el desarrollo de la clase, hace falta que el profesor dé la palabra a alumnos de todos los rincones del aula.

Al terminar su clase, es imprescindible dar a los alumnos ejercicios para casa.

Conclusión

En el contexto pedagógico beninés caracterizado por la precariedad de materiales didácticos y de acondicionamiento psicológico desfavorable por parte del poder político, el docente debe considerar las servidumbres de su oficio como el precio de un sacerdocio pedagógico con dimensiones tanto profesionales como cívicos, morales e incluso espirituales, para armarse moralmente y adaptarse a cualquier contexto al que se le llame el oficio, para utilizar exitosamente los medios materiales disponibles para el cumplimiento de su misión patriótica. Por eso, después de indagar la cuestión en el terreno, nos percatamos de que la mayor parte de los docentes benineses ya cumplen con dicho sacerdocio, pero los hay tan importante en número, que, por desgracia, no lo consiguen todavía. A ellos se dirige sobre todo ese papel en el cual pensamos haber servido de alguna utilidad, y para los demás, de cualquier ahondamiento o de alguna teorización de lo que ellos ya practicaban, o por lo menos, de algún recuerdo o repaso. De toda forma, andamos orgullosos de ellos por los esfuerzos que siguen haciendo valientemente y que se manifiestan por los resultados de las diversas evaluaciones nacionales entre las cuales se ilustran particularmente los exámenes del año escolar corriente, evaluaciones que van a constituir el foco de nuestra próxima publicación sobre la pedagogía.

Referencias bibliográficas

- 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;
- García, 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-Novu;
- 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 García, 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 García, 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;
- Medenou, Cossi Basile (2020): «Situaciones de Aprendizaje (S.A.) del español en Benín y posibilidades de fomento de la competencia comunicativa escrita en el alumnado de la Secundaria», in *European Journal of Applied Linguistics Studies*, Volume 2, Issue 2, 2020, págs.93- 114
- Medenou, Cossi Basile (2020): «Dificultades de expresión oral en español en el alumnado beninés: el currículo vigente y las prácticas docentes en tela de juicio para enfoques de solución», in *American Research Institute for Policy Development: Journal of Foreign Languages, Cultures and Civilizations*, June 2020, Vol.8, No1, págs.1-14
- Medenou, Cossi Basile (2020): «El Manual Didáctico *Horizontes* En La Enseñanza Secundaria Desde 2007 Hasta 2020 En Benín: Historial, Bazas, Límites Y Perspectivas», in *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, Vol. 7, No 11, págs. 27-44
- 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;
- Núñez Delgado, M.P. (2001): *Comunicación y expresión oral. Hablar, escuchar y leer en Secundaria*, Narcea, Madrid;
- Núñez 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.