

## **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**

**Cossi Basile MEDENOU<sup>1</sup>**

### **Resumen**

La expresión oral constituye la primera competencia disciplinaria de los programas de estudio de idiomas en Benín. Sin embargo, la mayor parte de los aprendientes del español no consigue manifestar las destrezas de esta competencia. Por lo que elegimos diagnosticar el problema, indagando el dispositivo metodológico vigente, y las prácticas pedagógicas en el terreno. Resulta de nuestras investigaciones que las dificultades se manifiestan por la incapacidad de sustentar una conversación en español. Aquellos que lo hacen no consiguen hacerlo con fluidez y sin falta durante un momento relativamente largo, por carencia de vocabulario, por mala pronunciación y por vergüenza. Las dificultades de fomento y de adquisición de la competencia comunicativa oral en español no proceden del dispositivo curricular vigente, sino de los modales pedagógicos de gestión de los grupos-clases por los docentes, así que de sus perfiles académicos y profesionales. La falta de laboratorios de lenguas y la inexistencia de una política eficaz y sostenible de inmersión lingüística, participan también en esta carencia. Frente a tal diagnóstico, hemos propuesto soluciones susceptibles de resolver los problemas.

**Palabras clave: currículo, competencia, grupo-clase, situación de aprendizaje, gestión de clase.**

### **Résumé**

L'expression orale constitue la première compétence disciplinaire des programmes d'étude des langues au Bénin. Cependant, la majorité des apprenants de l'espagnol ne parvient pas à manifester les habiletés liées à cette compétence. Raison pour laquelle nous avons choisi de diagnostiquer le problème en revisitant le dispositif curriculaire en vigueur et les pratiques pédagogiques sur le terrain. Il en résulte que les difficultés d'expression orale de nos apprenants se manifestent par leur incapacité à maintenir une conversation en espagnol. Ceux qui y parviennent ne peuvent pas le faire avec fluidité sans faute pendant un moment relativement long, à cause du manque de vocabulaire, la mauvaise prononciation et la honte. Les difficultés d'activation et d'acquisition de la compétence communicative orale en espagnol, ne sont pas dues au dispositif curriculaire en vigueur, mais aux modes de gestion des groupes-classes par les enseignants, ainsi qu'à leurs profils académiques et professionnels. L'inexistence de laboratoires de langues et l'absence de politique efficace et durable de bain linguistique en rajoutent à ces difficultés. À tous ces problèmes identifiés, nous avons essayé de trouver des approches de solutions.

**Mots-clés: Curriculum, compétence, groupe classe, situation d'apprentissage, gestion de classe.**

### **Abstract**

---

---

<sup>1</sup> Département de Philologie Hispanique et des Civilisations Afro-américaines (DPHCA) Faculté des Lettres, Langues, Arts et Communication (FLLAC) Université d'Abomey-Calavi (UAC) [medenoubasile@gmail.com](mailto:medenoubasile@gmail.com) / [basile.medenou@flash.uac.bj](mailto:basile.medenou@flash.uac.bj)

---

Speaking is the first disciplinary skill of our national study programs of foreign languages in Benin. Though, most of Spanish students don't succeed in expressing the abilities linked to that competence. Because of that linguistic lack, we choose to diagnose the problem calling into question the curriculum currently in force and the teaching practice on-the-spot. It turns out of our research that the difficulties appear in shape of incapacity to keep up a conversation in Spanish. Those who do it cannot hold the conversation for a long time, because of lack of vocabulary, bad pronunciation and embarrassment. Speaking skill difficulties don't come from the current curriculum, but from the teaching practice and academic and professional profile. The lack of language laboratories and the non-existence of an efficient and sustainable politics of linguistics immersion also contribute to these speaking difficulties. To all these problems, we try to find ways to settle them.

---

**Keywords:** Curriculum, Learning situation; competence; class-group management; assessment.

## Introducción

El primer objetivo del aprendizaje de un idioma es la comunicación. Además, se comunica sobre todo por la oralidad antes de escribir. En nuestras culturas africanas y particularmente beninesas, el habla es fundamental en los tratos sociales. Por eso, en los programas según el Enfoque Por Competencias (EPC) en vías de implementación en nuestro país, la primera competencia disciplinaria (CD1) en la enseñanza aprendizaje de un idioma, es la expresión oral en dicho idioma. Por desgracia, se nota en las prácticas didácticas del español lengua extranjera (ELE) de nuestros colegios y liceos, que los grupos clases experimentan muchas dificultades en desarrollar la expresión oral en Castellano. Por consiguiente, los discentes cursan varios años de este idioma sin poder comunicar oralmente. 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 “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”. 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.

### 1. Marco teórico del estudio

#### 1.1 Aclaración conceptual

- **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).

- **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 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.
- **Situación de aprendizaje**

Una Situación de Aprendizaje (SA) es un conjunto estructurado e integrado de actividades psicomotoras y cognitivas cuya realización en el aula enfoca desarrollar en los aprendientes competencias disciplinarias así como las 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?

- **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.

- **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.

## 1.2 Objeto de estudio, problemática, hipótesis, metodología y finalidades

- **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 oral. Dicho de otra manera, nuestro estudio trata de encontrar las causas por las que algunos aprendientes del español en la Enseñanza Secundaria no consiguen hablar oralmente este idioma, indagando el dispositivo curricular vigente en nuestro país, y las prácticas pedagógicas en el terreno.

- **Problemática**

La problemática de nuestro estudio tiene como interrogante núcleo el porqué de las dificultades de muchos grupos clases de español para hablar oral y convenientemente este idioma. Esta pregunta central se fragmenta en otras derivadas tales como: ¿posibilita el fomento de la oralidad 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 participar activamente en sus clases de español?; ¿hay otros factores que dificultan o imposibilitan el fomento y la adquisición de la competencia comunicativa oral 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.

- **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 oral;
- 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 participar activamente en sus clases de español;
- hay otros factores que obstaculizan o imposibilitan el fomento y la adquisición de la competencia comunicativa oral en los grupos clases de español en Benín.

- **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.

#### **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 platicar 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 hablar 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 oral, si imparten sus clases en español, qué actividades lúdicas realizan para motivar a sus aprendientes a expresarse oralmente en español, su nivel de titulación y su antigüedad.

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

- a. ¿Qué piensa usted de sus clases de español?
- b. ¿Le gusta platicar 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 hable con fluidez el español?

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

- a. ¿Tienen sus alumnos muchas dificultades para hablar español con fluidez?
- 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 oral?
- e. ¿Imparte usted sus clases en español o en francés?
- f. ¿Qué actividades lúdicas realiza usted para motivar a sus aprendientes a expresarse oralmente en español?

- g. Por favor, ¿cuál es su nivel de titulación profesional?  
 h. Disculpe, ¿cuántos años lleva usted enseñando español?

Además de esas preguntas que los informantes rellenaron por escrito, tuvimos breves sesiones de plática en español con ellos, para hacernos una idea de su dominio del habla española.

- **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» (S.Boutillier, A. Goguel d'Allondais, 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.

- **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.

- **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 oral 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.

- **Finalidad del estudio**

Emprendemos este estudio con el fin de identificar los obstáculos al fomento y a la adquisición de la primera 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.

### 1.3 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.

#### 1.3.1 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 la tesis tiene como objeto de estudio sugerir una estrategia didáctica de desarrollo de la competencia fonológica, nuestro trabajo se propone diagnosticar dificultades de fomento de la competencia comunicativa oral. Aunque podemos utilizar los resultados de este trabajo para enriquecer nuestras sugerencias de mejoramiento de la competencia comunicativa oral, 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 que 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.

#### 1.3.2 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 4ª, 3ª, 2ª, 1ª y "Terminale"*, Costa de Marfil/Colección Edicef y NEI;
- Colectivo de autores (2012): *Horizontes, Guía del profesor, clases de 4ª, 3ª, 2ª, 1ª y "Terminale"*, Costa de Marfil, Colección Edicef y NEI ;
- Colectivo de autores (2012): *Horizontes, Cuaderno de ejercicios, clases de 4ª, 3ª, 2ª, 1ª y "Terminale"*, Costa de Marfil, Colección Edicef y NEI;
- Colectivo de autores (2009-2015): *Programas de estudios, clases de 4ª, 3ª, 2ª, 1ª y "Terminale"*, Benín, IGPM/MESFTPRIJ;
- Colectivo de autores (2009-2015): *Guía del profesor, clases de 4ª, 3ª, 2ª, 1ª 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;

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

### **2.1 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.

Las encuestas orales se implementaron breve y discretamente por medio de pláticas con temas muy ordinarios, para que los informantes no se dieran cuenta de que les estábamos pasando una prueba diagnóstica, y por lo tanto, escaparse o evitarnos.

Presentamos los resultados de estas encuestas en cuatro tablas: dos para los cuestionarios (uno de los alumnos y el otro de los profesores), dos para la plática (uno de los alumnos y el otro de los profesores).



## 2.2 Presentación de los resultados

**Leyenda:** P= Pregunta

**Tabla 1: Resultados del cuestionario dirigido a los alumnos (100)**

Preguntas	P1			P2		P3				P4			P5		
Respuestas	Interesantes	Aburridas	Otras	Sí	No	Vocabulario	Pronunciación	Gramática	Otras	Español	Francés	Los dos	Inmersión lingüística	Juegos	Otras
Número	79	10	11	41	59	91	57	33	15	17	49	34	61	22	17

**Tabla2 (inicio): Resultados del cuestionario dirigido a los profesores (50)**

Preguntas	P1			P2			P3		P4			
Respuestas	Mucho	Poco	Ninguno	Diversificar las actividades de oralidad	Dar más notas a las actividades de oralidad	Otras	Sí	No	Inicio	Todas las partes	Autoevaluación	Introducción
Número	44	6	0	11	23	16	6	44	12	29	2	7

**Tabla 2 (continuación y final)**

Preguntas	P5			P6					P7			P8		
Respuestas	Español	Francés	Los dos	Canción	Club de español	Recitación	Escenificación	Otras	BAPES	CAPES-Maestria	Otras	5-	10-	10+
Número	5	19	26	39	3	3	10	16	14	7	29	23	18	9

**Tabla 3: Resultados de la plática con los alumnos (100)**

Comportamientos y esfuerzos	Participación sin falta	Participación con muchas faltas	Participación con pocas faltas	Participación con interrupciones	Participación con fluidez	Abstención por el silencio y sonrisas
Número	0	76	13	53	7	3

**Tabla 4: Resultados de la plática con los profesores de español (50)**

Comportamientos y esfuerzos	Participación sin falta	Participación con muchas faltas	Participación con pocas faltas	Participación con interrupciones	Participación con fluidez	Abstención por el silencio y las sonrisas
Número	26	4	20	2	46	0

**Fuente: Tablas realizadas por nosotros**

## 2.3 Presentación del dispositivo curricular español vigente y análisis de los resultados de las encuestas

### 2.3.1 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 quieren.

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

**Texto:**Título

**Introducción**

**\*Lecturas** (en silencio por los alumnos y en voz alta por el profesor)

**\*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)

**\*Apuntes de gramática**

**\*Lecturas, comprensión y producción**

**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 de pequeños proyectos lingüísticos o socioculturales.**

- **Realización de los pequeños proyectos fuera del aula** (en su casa, en su manzana de casas, en su calle, en su barrio, etc).

- **Elaboración del informe escrito de la realización de los proyectos.**

- **Presentación oral del informe en clase, 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 también a los aprendientes oportunidades para hablar oralmente español, a través de las actividades de repetición, de lectura en voz alta, y de construcción oral de frases personales de reemplazo de las estructuras estudiadas.

#### ❖ Actividades pedagógicas adicionales

Los programas de español 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, trans disciplinarias 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 trans disciplinarias (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 duradero, actuar como un consumidor avisado por la utilización responsables 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 interdisciplinares 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 del proceso de enseñanza aprendizaje para orientar durante el proceso para identificar las dificultades particulares de un aprendiente para resolverlas), **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.

### 2.3.2 Análisis de los resultados de las encuestas

Ya que nuestro estudio se relaciona con la expresión oral correcta, vamos a empezar el análisis por los resultados de la plática en español con los alumnos. A este respecto, notamos que 3 de los 100 encuestados se deshicieron de la encuesta, sin saberlo, por supuesto. Suponemos que se abstuvieron porque no podían aguantar la plática en español. Además, entre los 97 restantes que posibilitaron la encuesta oral, nadie habló sin falta, solo 7 hablaron con fluidez, 13 lo hicieron con pocas faltas, 76 participaron con muchas faltas y 53 con interrupciones antes de reanudar.

Eso nos revela que la mayor parte de los alumnos experimentan muchas dificultades en hablar oralmente español. Estas dificultades se manifiestan por la incapacidad de sustentar una conversación en español, y aquellos que lo hacen no pueden hacerlo sin falta ni durante un momento relativamente largo con fluidez, por carencia de vocabulario, por mala pronunciación, o por timidez o vergüenza. Ahora, veamos lo que ellos mismos declaran con respecto a sus clases de español y con sus dificultades en comunicar oralmente.

Al analizar los resultados de los cuestionarios dirigidos a los alumnos, nos damos cuenta de que 79 de los 100 alumnos interrogados se interesan por sus clases de español. A la mayoría (59) no les gusta platicar en español, aunque a muchos otros (41) 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 (33). Según los alumnos, gran parte de sus clases se desarrolla en francés (49), en una mezcla del español con el francés (34). Solo unas 17% partes de sus clases se desarrollan exclusivamente en español. Para hablar español con fluidez, los alumnos (61) piensan que necesitan una inmersión lingüística en un país de habla española. Muchos otros (22) opinan que si se puede introducir actividades lúdicas en las prácticas pedagógicas, ellos podrán dominar la competencia comunicativa oral. Eso nos muestra que muchas 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 las actividades que puedan fomentar la comunicación oral en los alumnos.

En lo que se refiere a los profesores, los resultados de la plática nos revelan que la mayor parte de ellos hablan oralmente español con fluidez: 46 de los 50. Nadie se abstuvo. Muchos participaron sin falta (26), 20 con pocas faltas, solo 2 interrumpían las charlas para reflexionar y buscar palabras. Sin embargo, 4 hablaron con muchas faltas.

Aunque la mayor parte de los profesores de español salieron bien de este diagnóstico de su propia competencia comunicativa oral, los 4 que hablaron con muchas faltas nos revelan que la incompetencia de los alumnos en la comunicación, se origina también en la incompetencia comunicativa de algunos profesores. Los discentes pueden reflejar la imagen de sus docentes, por lo que, el caso presente, aunque es mínimo, debe preocuparnos.

Sus respuestas 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 la escenificación de los textos (10), la recitación (3) y los clubes (3). Todos los profesores encuestados afirman que sus alumnos tienen dificultades en la competencia comunicativa oral. 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 *Inicio*. Pues, la mayor parte de nuestros docentes informantes ignoran que las fases de *Inicio* y de *Auto evaluación* son las etapas de las SA donde los grupos-clases de idioma se entregan más a actividades de fomento de la competencia comunicativa oral, por ser la oralidad el medio más utilizado, al contrario de la escritura.

Por otra parte, la mayor parte de los profesores no son profesionales de la docencia (29), contra solo 7 titulados del *CAPEP* (*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 oral 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.

### 3. 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 oral. 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.

### 3.1 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 psico motoras 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 oralidad 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 trans disciplinarias 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 oral 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*.

### 3.2 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.

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 se 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.

### 3.3 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 competiciones 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.

## Conclusión

A consecuencia de nuestras investigaciones, llegamos a los resultados según los cuales, las dificultades de fomento y de adquisición de la competencia comunicativa oral 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.

## 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;
- 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;
- 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.