

Enseñanza y aprendizaje del ELE en Benín: ¿qué puede aportar la adaptación del MCER?

Teaching and learning of SFL in Benin: What can provide the adaptation of the CEFR?

Laurent-Fidèle Sossouvi

Université d'Abomey-Calavi (Benín)

laurent.sossouvi108@gmail.com

DOI: 10.17398/1988-8430.23.1.36

Recibido el 10 de octubre de 2014

Aprobado el 11 de noviembre de 2015

Resumen: El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) funciona en Europa como una herramienta para resolver y mejorar las dificultades de los estados miembros en materia de enseñanza de lenguas extranjeras. Pese a su universalidad, su obligada referencia y gran importancia en el mundo, sigue siendo desconocido por los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente del castellano en Benín. En este trabajo se hace hincapié en las posibilidades que tiene este documento en este país. Por ello, se comienza presentando algunas realidades del contexto de aprendizaje para luego explicar en qué consiste este marco supranacional. Después, se explora su importancia para la mejora de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, para centrarse en sus posibles aportaciones en el aula de castellano.

Palabras clave: MCER; enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera; enfoque orientado a la acción; contextualización; innovación.

Abstract: The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) works in Europe as a tool to solve and improve the plight of the state members relating to the foreign languages teaching. Despite the universality, obligatory reference and the great importance of this tool in the world, it remains unknown to foreign language teaching experts, especially those of Spanish as Foreign Language (SFL) in Benin. This paper emphasizes the possibilities of this document in this country. Therefore, we start by presenting some realities of learning context and then we explain what this frame supranational is. Then, we explore its importance for improving teaching, learning and assessment, and focus on their possible contributions to the Spanish language classroom.

Keywords: CEFR; teaching and learning of Spanish as Foreign Language; action-oriented approach; contextualization; innovation.

1.- Introducción

La aldea planetaria ya no es un mito y el conocimiento de lenguas, distintas de la primera lengua (L1) se ha convertido en una necesidad indiscutible en el ámbito personal, cultural y social de las personas, un requisito sine qua non en el mundo profesional y empresarial dentro del mundo globalizado del siglo XXI. En efecto, el tener un buen nivel de lenguas extranjeras (LEs) es una estipulación imprescindible en la mayoría de los trabajos y las ofertas en aprendizaje de lenguas se multiplican, así como las metodologías y las herramientas para mejorar, aprender rápido y eficaz. La Unión Europea en aras de la promoción del plurilingüismo, de intercambio, de confianza mutua, la movilidad entre los países europeos, facilitar la comparación de niveles, el aprendizaje permanente, etc., reunió a veinte expertos de distintos países europeos para confeccionar el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER, en adelante), que está convirtiéndose en una referencia universal. Su adopción o adaptación ya es una realidad en varios países de casi todos los continentes. En la actualidad, para el estudio de la enseñanza y aprendizaje de LEs es de obligada mención este documento en Europa y fuera de ella. Sin embargo, hemos podido observar en los actores de la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) en Benín, un desconocimiento casi total de esta herramienta, que, con todo, sigue conquistando al mundo entero; tampoco existen programas comunes de enseñanzas de las LEs, ni instrumentos comunes de evaluación de los aprendientes de lenguas extranjeras. Ahora bien, aunque, actualmente, se habla de innovación inversa, que hay algunas críticas contra este documento (por ejemplo, Figueras, 2008¹; Bento², 2013), y que tiene sus

¹ Para profundizar en esta cuestión se puede consultar el trabajo de Figueras (2008: 27-29).

² Este autor cree que el MCER no promueve ninguna teoría.

detractores y puntos débiles, creemos que la contextualización y adaptación del MCER puede ser de gran utilidad para la mejora de la calidad y eficacia de la enseñanza y aprendizaje del ELE en el país, donde esta lengua está en auge y en continua expansión³. Entendemos por contextualización, una elección entre los recursos, los planteamientos establecidos en el MCER, así como su adaptación y enriquecimiento. Además, consideramos que enseñar el ELE, hoy por hoy, quiere decir formar a aprendientes que sepan comunicarse en castellano, aptos para interactuar con hispanohablantes nativos, tanto en el mundo académico, profesional, como extraescolar.

Así, con este trabajo nos proponemos presentar los principales posibles aportes de la adaptación del MCER en Benín y algunos factores que se debe tener en cuenta, a fin de mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje del ELE, y para que los aprendientes gocen en grado sumo e ilimitado todas las virtudes de la lengua cervantina. Así pues, en primer lugar, presentaremos sucintamente algunas realidades actuales de la enseñanza y aprendizaje del ELE en Benín, con el fin de familiarizar a los lectores con el contexto; a continuación, nos adentraremos a recordar los objetivos y las principales características de esta herramienta. Finalmente, esbozaremos lo que su adaptación puede aportar al país.

2.- Algunos aspectos de la enseñanza y aprendizaje del ELE en Benín

El español es una de las LEs ofertadas para estudiantes de Institutos de Educación Secundaria, tanto públicos como privados, y para estudiantes universitarios del sector público y privado. Los primeros empiezan el aprendizaje del ELE en *Quatrième* (más o menos 2º de ESO⁴) hasta *Terminale* (más o menos 2º de

³ Para más detalle de la información se puede consultar Sossouvi (2014).

⁴ Educación Secundaria Obligatoria.

Bachillerato). Cabe señalar que los hay que empiezan a partir de *Seconde* (más o menos 4° de ESO), sobre todo en el marco de los institutos públicos. El segundo tipo se refiere a los estudiantes universitarios del departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Abomey-Calavi (UAC), de la Escuela Universitaria de Magisterio de Porto-Novu; los estudiantes de filología francesa, inglesa de las universidades públicas y privadas, y los estudiantes de las escuelas universitarias como escuela nacional de administración y magistratura (ENAM) que eligen el castellano como asignatura opcional o específica. La lengua cervantina todavía no se da en la Educación Infantil y Primaria como el inglés. No obstante, cabe resaltar que después del inglés es la LE más popular en los Institutos de Educación Secundaria, las universidades beninesas e incluso en la población beninesa.

La enseñanza-aprendizaje del castellano que empezó en los años cincuenta (Sossouvi, 2004, 2007, 2014) se desenvuelve en un contexto sociolingüístico y educativo multilingüe de una evidente complejidad. En este contexto, los aprendientes disponen de lenguas de estatus muy diversos: las lenguas locales, las lenguas europeas estudiadas en clase, las lenguas esotéricas o secretas y las lenguas alóctonas traídas por los inmigrantes, si bien el francés es la lengua de uso más generalizado. Por causa de la política lingüística heredada de la Francia colonial, Benín sigue siendo muy dependiente lingüística y culturalmente de la metrópoli. Esta actitud de sujeción ha dificultado mucho el fomento de las lenguas locales. El inevitable impacto de este hecho es el bajo estatus de las lenguas nacionales que solo se utilizan en el marco de la casa, en contextos tradicionales de casamientos, de fiestas y en otros tipos de interacciones informales, si bien actualmente la expansión del francés lo llevar a invadir un número cada vez mayor de hogares, además de ser el vehículo de transmisión en la escuela, la administración, los medios de comunicación, en la calle en general y entre las diferentes etnias.

Por otra parte, la mayoría de los aprendientes benineses relacionan la adquisición de la lengua cervantina exclusivamente con los contextos y las prácticas más formales de aprendizaje, tales como los materiales didácticos, los cursos, los ejercicios preparados, ya que carecen en su entorno inmediato de oportunidades auténticas para usarla. En algunos casos su concepción de aprendizaje de LE se reduce al estudio formal, a la memorización de unidades lingüísticas o a la resolución de ejercicios. Los aprendientes e incluso los docentes se preocupan más por la producción escrita, que es prioritaria, según la gran mayoría de los aprendientes entrevistados. Solo se llena al aprendiente de contenidos escritos. Por consiguiente, se hace más hincapié en la adquisición formal y poco en la práctica del español. Este hecho se debe a las fórmulas de evaluación vigentes en el país. Solo se aplican pruebas que examinan conocimientos globales, en lugar de evaluar aptitudes. Los planes de estudios, sobrecargados, son excesivamente especulativos y se asientan básicamente en la transmisión de conocimientos (gramática, traducción, literatura, etc.). Cabe recordar que el aprendiente no está implicado en las decisiones curriculares, para que pueda ir siendo autónomo. Excepto la Escuela Universitaria de Magisterio, no se preparan a los aprendientes (que estudian español) para la inserción profesional.

Las aulas están repletas de aprendientes, las aulas equipadas para atender a cincuenta alumnos están sobrepobladas con más de noventa alumnos, a veces, en los institutos públicos. En la Universidad de Abomey-Calavi, las aulas construidas para recibir a cien estudiantes se han vuelto diminutas ante el aumento cada vez más exponencial del efectivo del primer curso del Grado en Filología Hispánica. En efecto, las matrículas en este crecieron de 20 estudiantes en el curso académico de 1986-1987, 126 en 2004-2005, 700 en 2012-2013 a más de 1800 en el curso 2013-2014. Las clases están formadas por grupos muy heterogéneos en cuanto al nivel de competencia lingüística y al grado de dominio de la lengua española, lo que significa que hay aprendientes que no participan

en las clases o no tienen la oportunidad de practicar las estructuras enseñadas. De este modo, algunas clases son problemáticas para los docentes a la hora de planificar y ejecutar el proceso de enseñanza. También dificulta el uso del enfoque por competencias, vigente en el país, que se vuelve ineficaz porque un alumnado numeroso no permite entablar un intercambio significativo en horario de clase. En realidad, si se observa minuciosamente las clases en el sistema educativo del país, elementos identificadores del método tradicional siguen vigentes.

Otros factores, tales como la escasez de materiales didácticos adecuados, la falta de una política de promoción del español, la escasez de profesores calificados, algunos déficits en su formación (por ejemplo, la falta de formación en lingüística aplicada, didáctica del español como lengua española, español para fines específicos, etc.) y la extrema formalidad del contexto de aprendizaje del ELE también dificultan el uso del enfoque por competencias. Muchos docentes no poseen el saber y las competencias imprescindibles para responder a las obligaciones escolares y la mayoría de las veces consideran los libros de texto como un tipo de dogma de cumplimiento obligado. Ello acarrea muchas restricciones al aprendizaje del español y no acerca al aprendiente a la auténtica competencia comunicativa. Asimismo, aunque la situación de la enseñanza del ELE va mejorando, los aprendientes siguen teniendo dificultades para expresarse y para entender a los nativos (por ejemplo, una película española, un podcast), especialmente cuando su contacto con la LE se reduce a algunas horas de clases semanales. Estas dificultades podrían estar relacionadas con la naturaleza del aprendizaje formal.

El análisis de la serie de libro de texto vigente en la Educación Secundaria nos permite dudar de que pueda responder eficazmente a las nuevas necesidades sociales, lingüísticas del siglo XXI. Si aborda algunas realidades africanas, la competencia pragmática es descuidada, con textos dialogados artificiales muy alejados de la lengua de uso, con ilustraciones sin gracia. La lengua

de aprendizaje, en clase de español, no prepara a la utilización real de la lengua castellana. Pues la distancia entre la lengua de aprendizaje y la lengua de uso es considerable. No se acompaña de CD ni DVD o Blu ray. El contenido es obsoleto y no ha sido puesto al día con las novedades y cambios normativos más ilustres aparecidas en las últimas obras académicas, tales como *Nueva gramática de la lengua española* (2009), la *Ortografía de la lengua española* (2010), Gómez Torrego (2011), etc. Total, las observaciones de Leather (2003) y Luis Banegas (2011) acerca de los libros de texto de enseñanza de LEs (falta de realismo, insípidos, aburridos, poco atrayentes, y, a veces, engañosos) parecen también válidas para esta serie.

Otro dato de importancia es las mezclas y alternancias de códigos que se observan con frecuencia entre los benineses. Con independencia del dominio que tienen tanto de sus lenguas locales como del francés, escasos son los aprendientes que hablan sus lenguas nacionales o lenguas locales sin introducir de vez en cuando algunas expresiones francesas, y al revés (en el contexto informal). Asimismo, el manejo deficiente de la lengua cervantina es notorio; la gran mayoría de los aprendientes se basan mucho más en la lengua francesa para aprender o hablar español, convirtiendo la primera en su lengua de referencia (Sossouvi, 2004, 2009a, 2009b).

Por otra parte, las numerosas huelgas de los diferentes sindicatos de la educación pública por cuestiones laborales, pedagógicas o políticas, a menudo, perturban el buen desarrollo de los cursos, sobre todo, en el sector público. Cabe señalar que la gran mayoría de los profesores entrevistados todavía desconocen el MCER y siguen evaluando conocimientos sin conseguir pasar a la evaluación de competencias de verdad.

De lo anteriormente expuesto, si el objetivo prioritario de la escuela beninesa es formar a aprendientes capaces de entender y comunicarse sin problemas con hablantes nativos de la lengua

meta, expresarse eficazmente en español, tanto en forma escrita como oral, es deseable pensar en una reforma de la enseñanza del ELE, adaptando el MCER al contexto beninés.

3.- Consideraciones generales sobre el MCER

Es abundante la literatura de los últimos años acerca de este documento teórico, sin embargo, antes de entrar en el meollo de la cuestión que nos interesa, a continuación intentaremos abordar las grandes líneas de este instrumento que tiende a ser universal en el ámbito tanto de la enseñanza como del aprendizaje de lenguas extranjeras.

3.1.- El MCER, pero ¿qué es exactamente?

El MCER es una herramienta innovadora de referencia que describe, de modo exhaustivo, pero flexible, lo que se debe tener en cuenta en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras; presenta una serie de preguntas para guiar a los educadores, a los profesionales de la educación, para que sepan las necesidades de aprendizaje de los discentes y lo que tienen que hacer con la LE. Este documento de consulta elaborado por iniciativa y dentro del Consejo de Europa⁵, durante una decena de años de trabajo científico, tiene varios objetivos:

[...] provide a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc. across Europe. It describes in a comprehensive way what learners have to learn to do in order to use a language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively (Council of Europe, 2001: 1).

⁵ El Consejo de Europa, fundado en 1949, es la organización política más antigua en Europa, su sede permanente se encuentra en Estrasburgo, Francia. Actualmente, esta instancia independiente de la Unión Europea consta de 46 estados miembros.

En otras palabras, sus objetivos consisten en mejorar las habilidades de comunicación de los europeos, facilitar la comparación de los sistemas educativos, así como la transparencia y la coherencia en la enorme diversidad de los sistemas de evaluación y certificaciones en Europa. Por tanto, el MCER aspira a restablecer la confianza y transferencia entre los distintos sistemas educativos y formativos de Europa, así como favorecer la comparación de los niveles de comprensión y producción en lengua extranjera, prosperar la movilidad. Estos objetivos ponen de relieve que en el aprendizaje de lenguas extranjeras, el elemento principal es la realidad cotidiana, la comprensión entre los distintos pueblos y la concordia; en pocas palabras, el querer vivir juntos.

El MCER propone un enfoque centrado en la acción, en que se considera al aprendiente como miembro de una sociedad en la que tiene que realizar tareas. Las principales categorías de habilidades, como las de competencias generales, de competencias comunicativas de la lengua, de actividades lingüísticas, de campo de acción estructuran el documento, que también dedica capítulos particulares a conceptos como tareas, estrategias, textos, aprendizaje y un capítulo sobre el currículo en relación con la diversificación lingüística y el multilingüismo. Asimismo, desarrollos significativos están dedicados a la evaluación de competencias, incluso el MCER incluye propuestas para poner en escena el grado de habilidades en tres niveles principales (A, B y C).

Generalmente el Marco está en consonancia con los anteriores trabajos del Consejo de Europa sobre las lenguas extranjeras. Viene acompañado por guías dirigidas a los profesionales de la enseñanza de lenguas, diversas categorías de usuarios, tales como autores de libros de texto, diseñadores de programas, profesores, formadores, creadores de material escolar, etc. Esta guía renovadora tiene en cuenta el desarrollo de las competencias comunicativas de la lengua y el desarrollo de las competencias generales del individuo. El primer tipo de estas, tiene

que ver con los componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos; mientras que el segundo tipo se refiere al conocimiento, el conocimiento sociocultural, la toma de conciencia intercultural, las aptitudes y las destrezas y habilidades (el saber hacer), la competencia existencial (el saber ser) y la capacidad de aprender (el saber aprender).

De lo anteriormente dicho se puede estar de acuerdo con Morrow (2004), que compara el MCER con un mapa detallado; pero que solo, según Rosen y Varela (2009: 42), da detalles topográficos indispensables para que el aprendiente trotamundos pueda planear su viaje, o por lo menos pueda averiguar si se trate del mejor camino.

Recordemos que esta herramienta ha sido un impulsor en el área de la formación del profesorado, dado que ha estimulado el desarrollo y actualización de congresos, seminarios, talleres y ha ayudado a replantear el concepto de lengua, la manera de enseñar y aprender, etc. En resumidas cuentas, el MCER constituye un estándar que aspira a servir de modelo universal con el objeto de mensurar el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en lenguas extranjeras. El MCER no es normativo, sino descriptivo. Por eso, según Coste (2007), no es un método para enseñar, ni tampoco un documento de normalización, sino solo es un documento de referencia, un desencadenante de renovación metodológica, una herramienta de contextualización. De ahí que haya que considerar este documento como flexible, maleable y ajustable a todos los contextos y circunstancias.

3.2.- Algunos aspectos clave del MCER

3.2.1.- Los niveles comunes de referencia

El Marco propone criterios para definir los descriptores de competencias de lenguas y niveles comunes de competencias divididos en tres niveles de dominio de una lengua extranjera (el usuario básico (A), el usuario independiente (B) y el usuario competente (C)) o en seis subniveles importantes comunes de referencia: los niveles A1 (acceso) y A2 (plataforma), que incumben al usuario básico; los niveles B1 (umbral) y B2 (avanzado), que conciernen al usuario independiente; y los niveles C1 (dominio operativo eficaz) y C2 (maestría), que tienen que ver con el usuario competente. En cada nivel, se describe el grado de competencia de la lengua que el usuario debe alcanzar; en otras palabras, se da cuenta de lo que el aprendiente puede hacer en cada uno de los seis subniveles de referencia. Eso facilita la comparación entre los distintos sistemas de calificaciones. Cabe señalar que estos niveles se pueden subdividir de acuerdo con las diferentes realidades (por ejemplo, A1: niveles intermedios A1.1, A1.2, A1.3, A1.4, etc.) para definir mejor las progresiones esperadas.

3.2.2.- El enfoque orientado a la acción

Otro aspecto importante de este documento teórico tiene que ver con el enfoque de acción, el aprender haciendo, que considera, antes que nada, al aprendiente como usuario de la lengua meta, un agente social capaz de realizar tareas en circunstancias y en un entorno determinado. Así, el aprendiente constituye un integrante de la colectividad dentro de la cual tiene trato social y en la que interactúa oralmente con el objeto de ejecutar tareas, actividades, que no son únicamente lingüísticas, en un entorno y circunstancias determinados. A este respecto, cualquier proceso de aprendizaje o de enseñanza de lenguas extranjeras se relacionaría con cada una de

las dimensiones que entran en juego en la comunicación tales como las estrategias, las tareas, los textos, las competencias generales, las competencias comunicativas, las actividades lingüísticas, los procesos, los contextos y los ambientes.

Algunos autores como Richer (2005: 65), consideran esta nueva denominación como un desplazamiento real de paradigma teórico. En efecto, con este enfoque se plantea formar a agente social que puede actuar con los demás compañeros en forma de coacción. Esta percepción del aprendiente como agente social de pleno derecho es muy reveladora, dado que, metódicamente, representa la evolución de estatuto de sujeto aprendiente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua, más específicamente, la transformación de un educando, que recibe una enseñanza impuesta por la institución, en un agente social que aprende y utiliza la LE con miras a integrarse, en lo que cabe, en una comunidad distinta, pasando por un sujeto aprendiente que se dedica a saber aprender. Por tanto, desde el punto de vista didáctico, el reconocimiento oficial del aprendiente de LE como agente social entronca lógicamente con el concepto de autonomía en el sentido de aprender a aprender, así como el de centralización en el aprendiente. Además, a diferencia del enfoque comunicativo que capacita al aprendiente para poder comunicarse durante una estancia corta, el enfoque de acción habilita al discente para una larga estancia, para que pueda integrarse adecuadamente en los colectivos de la lengua meta. Para Tagliante (2006: 25), este enfoque no ha hecho nada más que añadir a todos los conceptos del enfoque comunicativo, la idea de tarea a realizar por el aprendiente en varios contextos de la vida social. En resumidas cuentas, es una versión más sofisticada del enfoque comunicativo y sus palabras clave son: el desarrollo de las adquisiciones dentro y fuera del aula, el uso sistemático de las tics en la docencia y una pedagogía por proyectos.

3.2.3.- La puesta en evidencia de las nociones de competencias

Otra contribución muy importante del MCER consiste en su distinción o sutileza entre las competencias generales individuales y las competencias comunicativas de la lengua del aprendiente. De acuerdo con este prestigiado documento de homogeneización y referencia, las competencias generales individuales de un aprendiente consisten en las que este último ha adquirido anteriormente y que necesita movilizar para cumplir diversas actividades, incluso lingüísticas. Se componen de conocimientos que cubren la cultura general, el conocimiento del mundo y el saber intercultural; el saber hacer (conocimientos especializados), que se refiere tanto a las aptitudes sociales como a los conocimientos interculturales; el saber ser, que compiten a rasgos de personalidad y modos de ser; y el saber aprender, que tiene que ver con la capacidad de observar nuevas experiencias, participar en ellas, e integrar este nuevo conocimiento con riesgo de modificar los conocimientos previos. Pues, esta capacidad se construye a partir de combinaciones diferentes de conocimientos (saberes), tales como la cultura general, el conocimiento del mundo y el conocimiento intercultural; de destrezas y habilidades (saber hacer), es decir, las aptitudes sociales; y de competencia existencial (saber ser), como los rasgos de la personalidad y la forma de ser.

La toma en consideración de las competencias generales individuales del aprendiente como agente social es muy importante para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, sobre todo del ELE en Benín, ya que se confirma que aprendiendo una LE, en nuestro caso la lengua castellana, se puede acceder a una mejor comprensión de España, del mundo hispánico y sus culturas, y con el tiempo enriquecerse en materia de competencias generales individuales, e incluso la cultura general y el saber intercultural. Con otras palabras, el aprendizaje de lenguas extranjeras es una manera entre tantas otras para descubrir las culturas de la lengua meta, enriquecerse y desarrollarse cultural y personalmente. Lo que certifica la tesis de Galison (2002: 498) *“l'éducation par les*

langues-cultures” [la educación por las lenguas-culturas]. De este modo, la enseñanza y aprendizaje del español en Benín se desmarcaría de la concepción pura y sencillamente instrumentalista, para, por fin, considerar la LE como un instrumento de comunicación, para que los aprendientes sean, lingüísticamente, más competentes en la vida social y profesional.

En lo que atañe a las competencias comunicativas de la lengua, (y más específicamente a las competencias parciales), el MCER se suma fundamentalmente a las definiciones anteriores, sobre todo, la del enfoque comunicativo, pero desarrolla un tercer componente pragmático al lado de los dos otros componentes lingüísticos y sociolingüísticos. La competencia pragmática se refiere a la competencia discursiva y la competencia funcional, es decir, la capacidad de desenvolverse correctamente en las interacciones de la vida diaria, del mundo real. Rosen (2007: 26-30) y Rosen y Varela (2009: 25-28) han hecho una excelente exposición de la diferencia entre esos tres componentes. La noción de competencias parciales introducida por el MCER parece un reconocimiento oficial de un dominio imperfecto, desequilibrado en un estadio dado de la LE por un aprendiente, y al mismo tiempo, de una “competencia funcional” (Consejo de Europa, 2002: 122) respecto a un objetivo definido. En este documento, la competencia parcial se ve inscrita en una competencia plural, plurilingüe que enriquece, puesto que puede extenderse no solo a las actividades lingüísticas de recepción (comprensión oral y escrita) o de producción (expresión oral y escrita), sino también a ámbitos personal o público, profesional o educacional, o una tarea específica de comunicación, o aun a competencias generales individuales. La legitimación de competencias parciales, en cierto modo, de perfiles no equilibrados en términos de aptitudes de un aprendiente de LE es muy útil y preciosa debido a que, en el contexto formal beninés de aprendizaje de LE, se dedica por regla general a querer formar a superaprendiente de LE, capaz de hablar, actuar como un español, y que no debe cometer ningún error.

En cuanto a las competencias comunicativas de la lengua, el MCER ha hecho una clara y precisa distinción entre, de un lado, lo que tiene que ver con competencias generales individuales parciales y competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, y del otro, lo que forma parte de actividades de recepción, de producción, de interacción y de mediación (Rosen, 2007: 31-36). En adelante, escuchar, hablar, leer y escribir son procedimientos, entre otros, para llevar a la lengua-cultura meta, pues se puede animar una clase de ELE por medio de cantidad enorme de recursos didácticos, por separado o conjuntamente.

3.2.4.- La autoevaluación: el portffolio

El portafolio europeo de lenguas (PEL) dirigidos directamente a los aprendientes y a los usuarios individuales se centra en las directrices generales de MCER. El portafolio es una herramienta que permite a las personas que deseen grabar y mantener al día los distintos componentes de los resultados de su experiencia en la LE, en un contexto formal o informal. Es más, este documento pone de relieve, de forma positiva, los logros de diversa índole que pueden informar al aprendiente en algún momento de su carrera. Consta de tres partes, a saber, un pasaporte de lenguas, en el cual el aprendiente apunta las informaciones sobre los diplomas, su nivel en todas las lenguas extranjeras que está aprendiendo; una biografía lingüística, que facilita la reflexión sobre el aprendizaje y la autoevaluación, así como un dossier, integrado por documentos que dan fe de niveles mencionados y experiencias aludidas. Cabe señalar que puede haber una cuarta parte que aporta información sobre experiencias interculturales en el contexto formal o informal (Rosen y Varela, 2009: 64).

Para resumir, debe retenerse que el MCER es, primeramente, una herramienta (de planificación) al servicio de las necesidades de mejora de la enseñanza de lenguas extranjeras en los sistemas educativos. No obstante, para que su utilización sea

eficiente, es deseable que su uso sea precedido por análisis de necesidades, del contexto, una contextualización.

4.- Elementos a considerar y posibles aportes al contexto beninés

En la sección anterior hemos examinado algunos conceptos clave del MCER que son todos apreciables y útiles, no obstante, no son automáticos, ni directamente trasladables a todos los ejemplos ni a todas las teorías. Es conveniente proceder al ajuste de este instrumento con vistas a su adaptación (y no a su adopción). Además, es el espíritu esencial del MCER, que recuerda varias veces su abertura, plasticidad y flexibilidad. Por lo que es muy posible contextualizarlo y adaptarlo a la lengua española en Benín. Se puede hacer algunos cambios en el mismo que tengan en cuenta las tradiciones, la situación sociolingüística y la cultura educativa del país. En efecto, el docente puede realizar una serie de ajustes a su contexto institucional, a sus aprendientes (por ejemplo, necesidades y características) y a sus propósitos (por ejemplo, funciones y tareas).

Una primera adaptación posible sería las escalas y los descriptores, que Rosen y Varela (2009: 34) califican de “corazón del Marco”. El MCER podría proporcionar una base común y legítima a los diversos actores de la educación beninesa, concretamente, a profesores, estudiantes, formadores de docentes, especialistas curriculares y diseñadores de material escolar, autores, etc., en lo que se refiere a la división en niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), la programación y contenidos gramaticales necesarios para cada nivel. La evaluación de los aprendientes benineses podría establecerse sobre la base de los seis subniveles. Ello favorecerá más, entre otras cosas, la movilidad de los estudiantes benineses tanto académica como profesionalmente, incluso el pleno reconocimiento internacional de su título o diploma. Asimismo, serán capaces de localizar su nivel de conformidad con las normas internacionales. Si un estudiante beninés, con un nivel intermedio

del dominio de la lengua española (B1 o B2), va a estudiar a España, se puede saber más o menos lo que ya sabe sobre la lengua y la cultura española; eso puede facilitar la convalidación rápida de sus títulos y evitar que se ponga en el título sacado en España “[...] para los poseedores de títulos extranjeros no homologados a un título español de segundo ciclo [...]”. La contextualización al público beninés y la consideración de las realidades sociolingüísticas, geográficas de Benín son necesarias. La certificación y libros de texto podrían incumbir a lingüistas y profesionales hispanohablantes y benineses del campo de lengua española. Es deseable que los libros tengan en cuenta las especificaciones del MCER, para la estructura del libro y las actividades propuestas. A la vez, los libros de texto podrán incluir videos (DVD, Blu ray), música, CD audio con las audiciones del libro, etc., ya que, a los estudiantes benineses les gustan escuchar y cantar canciones en español, ver películas. Además, es recomendable que cada año, el Ministerio de Educación se informe de las necesidades e intereses de los profesionales, actores de la educación respecto al aprendizaje del ELE o lenguas extranjeras.

La idea de que Benín se beneficiaría a adaptar el MCER se ve reforzada por el hecho de que la aplicación ya está tácitamente en las costumbres pedagógicas a través de diplomas y certificaciones alineados en el Marco como el DELE (Diploma del Español como Lengua Extranjera), que ya han sido sacados por algunos benineses en España o Guinea Ecuatorial. Por otro lado, la introducción de la reforma GMD (Grado, Máster y Doctorado), actualmente, está cambiando mucho el modo de funcionamiento de las escuelas beninesas, principalmente de las universidades. También cabe señalar que algunos libros de texto inscritos en las directrices generales del Marco o del Instituto Cervantes ya comienzan a circular en el país. Por lo tanto, se puede apoyarse en su referencia para el desarrollo de los planes de estudio y aprendizaje de ELE, para la organización de certificación, los procedimientos de evaluación, incluso para el establecimiento de un autoaprendizaje. Sin embargo, se debe asegurar de que las

pruebas valoran las diferencias culturales, reflejan la distancia cultural y / o integran las experiencias, los sistemas culturales de Benín; ya que varios candidatos con quienes hablamos en países como China, Taiwán, Japón, etc., se quejaban de la falta de datos de su entorno personal: una serie de ítems no encajaba con sus costumbres, con la realidad de su entorno y a veces se citan referencias culturales hispanas que los estudiantes ignoran.

La elaboración de los programas de estudios y de métodos de enseñanza y aprendizaje puede inspirarse del enfoque orientado a la acción contextualizado. Así, la evaluación de los aprendizajes se volverá más rigurosa, transparente y fiable. Este enfoque haría de los aprendientes benineses, agentes sociales activos, dicho en otros términos, autónomos y actores de su aprendizaje. Podría permitir a que se desarrollase su espíritu creativo y que tuviese más sentido o espíritu crítico. Esta autonomía puede facultarles operar con su propio estilo cognitivo, evolucionar a su propio ritmo utilizando estrategias, materiales, recursos que les parecen más eficaces, útiles y / o motivantes. Por consiguiente, los aprendientes benineses dejarían de ser meros "consumidores" y espectadores para convertirse en "productores" de sus programas de aprendizaje. Además, pueden aprender la lengua española a lo largo de toda la vida. Con este enfoque, el aprendiente beninés sabrá movilizar el conjunto de sus competencias y recursos estratégicos, cognitivos, verbales y no verbales para acertar en la comunicación lingüística y alcanzar mayor fluidez. Podrá hacer un uso efectivo del castellano en las diferentes situaciones cotidianas, en contextos formales e informales sin viajar a ningún país de habla española, sin inmersión lingüística. Resumiendo, este enfoque puede dar más sentido al aprendizaje del español en el país africano.

La realización de exámenes o pruebas finales podría basarse en las directrices del MCER como en Austria, Países Bajos, entre otros. Generalmente a los aprendientes benineses les gusta trabajar en equipo. El Marco podría, por lo tanto, presentar muchas ventajas, ya que aboga por estrategias de aprendizaje que

involucran la dinámica de grupo: fomenta actividades de interacción, recepción, mediación (traducción, interpretariado, el resumen de texto, etc.), producción (oral y escrita), los conocimientos metalingüísticos y metatextuales. Estas estrategias podrían promover el desarrollo de los estudiantes benineses, dándoles más confianza en sí mismos. Asimismo, las competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas y la variedad de los discursos se tienen en cuenta. Se podrá trabajar con aprendientes reducidos en número y distribuidos en niveles. Con este documento se podrá hacer más énfasis en la interacción, tanto a nivel oral como escrito y los aprendientes podrán aprender a través del uso real de la lengua española, ya que el aprendizaje y uso constituyen dos conceptos inseparables. Además, la utilización del Marco para la evaluación en ELE aumentará la fiabilidad y la transparencia de los diplomas y exámenes. Por otra parte, se podía poner en marcha un sistema de doble indicación que tomará en cuenta las notas obtenidas en las pruebas oficiales del estado beninés y las del examen de DELE correspondiente.

La toma en consideración de las competencias generales del individuo, del agente social puede permitirle que comprenda mejor el castellano y las culturas hispanas. Puede aprovechar del capital cultural y lingüística existente, la experiencia adquirida anteriormente, sus propias experiencias, las de sus compañeros, sus propias imaginaciones, para llevar a cabo todos los tipos de tareas. Por ejemplo, puede utilizar todas las lenguas de su repertorio lingüístico o verbal para descubrir mejor y más rápidamente la lengua española. Los aprendientes pueden ayudarse de su bagaje léxico y sintáctico acumulado durante el aprendizaje del francés, del inglés y de las lenguas nacionales. En ese sentido, el aprendiente de una nueva lengua no es una tabla rasa, no parte de cero, todas las lenguas previamente aprendidas también sirven para descubrir mejor y más rápido la lengua meta. El Marco puede ayudar a que el aprendiente beninés movilice un conjunto de competencias y de recursos, tales como la capacidad de comunicación verbal e incluso no verbal. Se podrá hacer entrar las

escuelas, la enseñanza del ELE en la era digital. El docente podría utilizar recursos auténticos, las tics, medios fílmicos, actividades lúdicas y musicales (popularizar el karaoke), Blu ray, plataformas académicas (en español) en línea, software, redes sociales, Internet, e-learning, foros y blogs; dar a conocer al alumnado esta gran accesibilidad de recursos; en pocas palabras, dotarlo de instrumentos y métodos que también le permiten aprender fuera de la escuela. Todo eso puede ayudar al aprendiente a apropiarse elementos lingüísticos y culturales volátiles, que no están representados en los libros, así como lograr la capacitación para hacer un uso del español como herramienta de comunicación. El profesor podrá tener en cuenta del todo la acción, es decir, todo tipo de actividades e incluso no lingüísticas, considerando la clase como una microsociedad auténtica de pleno derecho. Además, se tiene en cuenta la gramática del habla y se toman los errores como una herramienta para enseñar. El uso de las tics permitirá trabajar casi todas las competencias, a saber, la comprensión oral y escrita (con la radio, foros, chat, podcast, periódicos electrónicos en línea), la expresión oral y escrita (por ejemplo, con el blog, Facebook, podcast, Twitter, wiki.), así como la interacción en tiempo real (por ejemplo, con Skype, Messenger, WhatsApp) con hispanohablantes o casi nativos. También es deseable que el Ministerio de Educación establezca más contactos, favorezca convenios con las distintas universidades de España, sobre todo la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), para proporcionar a las universidades beninesas cursos de español a distancia, formación permanente del profesorado, intercambios de profesores e incluso de estudiantes universitarios.

Las tareas metacomunicativas preconizadas en este documento permitirá que los aprendientes sean agentes activos de pleno derecho de su aprendizaje, y el profesor solo sea un tutor, un guía o consejero en lengua española, que no enseña en materia de gramática todo lo que sabe, sino que se limita a ayudar a los educandos a reutilizar lo que ya saben desde el punto de vista gramatical para dominar mejor el castellano. Estos ejercicios

podrán fomentar en ellos una metalingüística contrastiva que tiene como objetivo no las lenguas, sino las categorías y argumentos a partir de los cuales son analizadas, enseñadas y aprendidas.

En cuanto a las competencias comunicativas de la lengua, el hecho de que el MCER es favorable al reconocimiento de competencias parciales, puede permitir a que ciertos aprendientes benineses tímidos, taciturnos, abandonen el miedo a hablar. El hecho de saber que la mezcla de códigos es normal, útil y transitoria los tranquiliza, los anima a ir más lejos en el aprendizaje del español, e incluso les da una motivación adicional. Como el nivel de competencia esperado ya no está relacionado con ambiciones perfeccionistas, estarán encantados con sus conocimientos imperfectos en castellano, ya que saben que, en adelante, ya no se necesita cueste lo que cueste ser un aprendiente omnisciente, que lo sabe todo y puede hablar como un nativo español. Además, esta concepción del MCER concuerda con la cultura lingüística de Benín donde se permiten las mezclas y alternancias de códigos. Efectivamente, estas últimas son producciones normales y naturales de la interacción entre dos o más benineses en contextos informales. Estas prácticas lingüísticas y comunicativas son rasgos distintivos de los contextos multilingües (Ambadiang Omengele, 2009: 162), y pueden ser didactizadas por el docente.

Este nuevo enfoque permitirá a los profesores considerar, por ejemplo, las similitudes y diferencias importantes entre el español y el francés (incluso las lenguas nacionales) en fonética y fonología, la gramática, y dejar de considerar los errores como un "pecado" para erradicar, y desarrollar estrategias de compensación y la capacidad de asumir riesgos. Eso mejoraría su conocimiento de las diferentes lenguas en presencia. Además, el Marco aconseja las actitudes posibles del profesor ante los errores de sus aprendientes, esto es, ser tolerante y analizar los errores.

Por otra parte, se podría inspirarse de los portfolios, estas herramientas de autoevaluación del aprendiente, este pasaporte lingüístico, para ayudarlo a reflexionar sobre su aprendizaje, así como entrar en contacto con la lengua española dentro y fuera de la escuela. Pueden serle de gran utilidad para hacer el balance de todas sus competencias en lenguas, sus contactos, sus experiencias, sus estancias; puede desarrollar su autonomía aprendiendo a autoevaluarse. Para ello, hace falta tener en cuenta sus necesidades y motivaciones reales. En el contexto beninés, es deseable que los portfolios tengan en cuenta, tanto las lenguas europeas como las lenguas del entorno beninés, para evitar que el alumnado y los colectivos benineses creen que las lenguas no incluidas en el portfolio tienen menos importancia. Por eso, el diseño del portfolio africano ha de incluir por defecto todas las lenguas ambientales que se suele usar en el entorno del aprendiente. No obstante, la introducción del portfolio se hará de manera paulatina, ya que hará falta tiempo para que las culturas y las costumbres de docencia y aprendizaje de LEs beninesas acepten la autoevaluación de los aprendientes.

En resumen, el MCER contextualizado podría ofrecer un gran potencial educativo. Es capaz de proporcionar una aplicación eficaz de las normas de competencia de apoyo, pistas para el diseño de programas educativos, de actividades, la evaluación de los educandos, el tratamiento de los errores, posibilitar una educación multilingüe, etc. Los docentes podrán diagnosticar mejor el estado real de competencias de los aprendientes, así como identificar lo que es verdaderamente imprescindible para llevar a bien los estudios. Con esta herramienta innovadora, Benín tendrá una base común para la confección de syllabus, instrucciones curriculares, cursos, pruebas, materiales didácticos, etc., como en los demás países del mundo que ya han optado por esa, inclusive mejorará la gestión y la práctica educativas. Todos los docentes deben ser formados al Marco de modo a ser incitados a reflejarlo en sus prácticas de clase.

5.- Consideraciones finales

El objetivo de este trabajo consistió en mostrar los posibles aportes de la integración contextualizada del MCER en la enseñanza del ELE en Benín, con el fin de mejorar su calidad. Por eso, hemos empezado por describir algunas razones que nos motivaron, ya que aunque la introducción del ELE data de más de 64 años, su docencia y aprendizaje siguen teniendo algunos problemas. Después, hemos abordado la importancia del MCER y se infiere que presenta muchas ventajas para la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación del ELE en el país; finalmente, hemos identificado algunas pistas de propuestas.

Plantear la utilización contextualizada del Marco en la enseñanza y aprendizaje del español no responde a un esnobismo, sino a una necesidad, y es del todo posible en la práctica. La teoría de las competencias en la que se basa corresponde a la cultura lingüística del país; los descriptores de la competencia lingüística son claros; además, el Marco es bastante elástico y puede sufrir algunas modificaciones que tendrán en cuenta el contexto de enseñanza-aprendizaje. La aplicación de esta herramienta puede proporcionar innovación metodológica, tanto educacional como en la política lingüística. Podría ofrecer una base común a los docentes de ELE para evaluar (homogeneidad) y reconocer la competencia lingüística de los aprendientes, y así, permitir un control de su progresión. Además, la adaptación podría ayudar a los aprendientes a planear su aprendizaje de modo más autónomo y a situar su nivel conforme a criterios internacionales. Los exámenes internacionales como DELE podrían ser una manera eficaz de empezar a aplicar el Marco, ya que los aprendientes benineses dan mucha importancia al reconocimiento de sus competencias en español más allá de las fronteras africanas. Con eso, Benín podrá mejorar la eficacia de la enseñanza del ELE.

Para finalizar, no se trata de una adaptación ajustada con fines políticos, ni tampoco un mimetismo, sino una que tenga en cuenta las necesidades reales de los africanos, la complejidad de su entorno, y no excluye el recurrir a otros modelos y referencias de renombre. Sin embargo, es obvio que, sin una buena formación de los docentes, la colaboración y un esfuerzo integrado entre todos los actores o profesionales de la educación, no se puede esperar un milagro en las aulas.

Referencias bibliográficas

Ambadiang Omengele, T. (2009). Cultura lingüística, derechos lingüísticos e integración sociocultural, en Gobierno de España y Ministerio de Educación (Eds.), *La pluralidad lingüística: aportaciones sociales, culturales y formativas*, págs. 157-177. Madrid: IFIIE, Aulas de verano.

Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation & didactique*, 7(1), págs. 87-100.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte- Anaya.

Council of Europe (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coste, D. (2007). Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation?, en *Le Cadre européen, une référence mondiale?*, Actes du colloque de Sèvres 2007, 54, págs. 19–29. Paris : Fédération internationale des professeurs de français, *Dialogues et Cultures*.

Gómez Torrego, L. (2011). *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM.

Figueras, N. (2008). El MCER, más allá de la polémica. *Monográficos marcoELE*, 7. *Evaluación*, págs. 26-35.

Leather, S. (2003). Taboos and issues. *ELT Journal*, 57(2), págs. 205–206.

Luis Banegas, D. (2001). Comment: Teaching more than English in secondary education. *ELT Journal*, 65(1), págs. 80–82.

Morrow, K. (Ed.) (2004). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press,.

Moya Guijarro, A. J., Albentosa Hernández, J. I. y Harris, C. (Eds.) (2006). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el marco europeo/The teaching and learning of foreign languages within the European framework*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la lengua española (2010). *Ortografía de la lengua española*. México D. F.: Planeta Mexicana, bajo el sello editorial Espasa.

Real Academia Española y Asociación de Academias Americanas (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa libros, S.L.U. 2 vols.

Richer, J.-J. (2005). Le Cadre européen commun de référence pour les langues : des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues? *Synergies Chine*, 1, págs. 63-71.

Rosen, É. (2007). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Clé international.

Rosen, É. y Varela, R. (2009). *Claves para comprender el Marco común europeo*. Madrid: Clave-ELE.

Sossouvi, L.-F. (2004). *Análisis de errores de los alumnos benineses de español como lengua extranjera*. Madrid: Tesis doctoral, Universidad de Alcalá.

Sossouvi, L.-F. (2007). La situación actual de la enseñanza / aprendizaje del español en Benín, en Gloria Nistal Rosique y Guillermo Pié Jahn (Dirs.), *La situación actual del español en África*, págs. 456-478. Madrid: SIAL y Casa de África.

Sossouvi, L.-F. (2009^a). El aprendizaje del español en la enseñanza secundaria de Benín: implicaciones teóricas. *Estudios Filológicos*, 44, págs. 211-225.

Sossouvi, L.-F. (2009^b). La adquisición del español como lengua extranjera por aprendientes francófonos de África: implicaciones teóricas y pedagógicas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, págs. 319-344.

Sossouvi, L.-F. (2014). La lengua castellana en Benín: tendencias actuales después de seis décadas, en Javier Serrano Avilés (Ed.), *La situación del español en África subsahariana*. Madrid: Editorial Catarata.

Tagliante, C. (2006). L'évaluation et le Cadre européens commun de référence. *Le français dans le monde*, 344, págs. 25-26.

