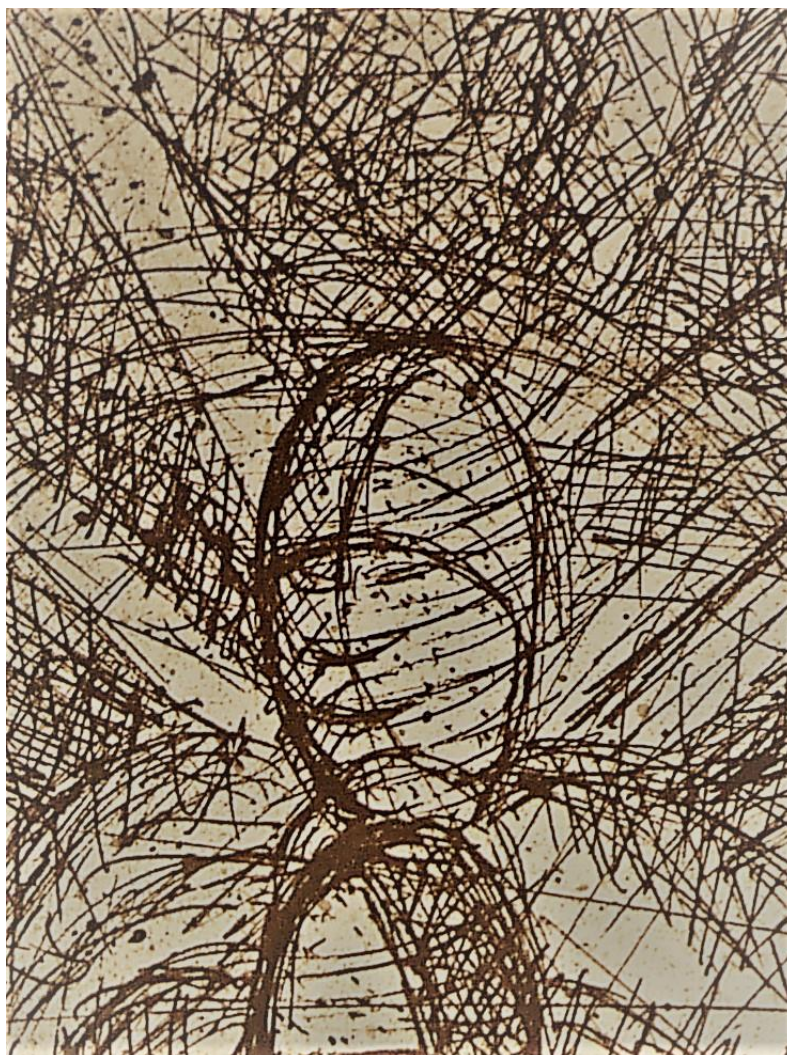


Tiré à part

NodusSciendi.net Volume 20 ième Juin 2017



Volume 20 ième Juin 2017, Textes réunis par

KOUASSI Yao Raphael, UPGC



ISSN 2308-7676

Comité scientifique de Revue

BEGENAT-NEUSCHÄFER, Anne, Professeur des Universités, Université d'Aix-la-chapelle
BLÉDÉ, Logbo, Professeur des Universités, U. Félix Houphouët Boigny, de Cocody-Abidjan
BOA, Thiémélé L. Ramsès, Professeur des Universités, Université Félix Houphouët Boigny
BOHUI, Djédjé Hilaire, Professeur des Universités, Université Félix Houphouët Boigny
DJIMAN, Kasimi, Maître de Conférences, Université Félix Houphouët Boigny
KONÉ, Amadou, Professeur des Universités, Georgetown University, Washington DC
MADÉBÉ, Georice Berthin, Professeur des Universités, CENAREST-IRSH/UOB
SISSAO, Alain Joseph, Professeur des Universités, INSS/CNRST, Ouagadougou
TRAORÉ, François Bruno, Professeur des Universités, Université Félix Houphouët Boigny
VION-DURY, Juliette, Professeur des Universités, Université Paris XIII
VOISIN, Patrick, Professeur de chaire supérieure en hypokhâgne et khâgne A/L ULM, Pau
WESTPHAL, Bertrand, Professeur des Universités, Université de Limoges

Organisation

Publication / DIANDUÉ Bi Kacou Parfait,
Professeur des Universités, Université Félix Houphouët Boigny, de Cocody-Abidjan
Rédaction / KONANDRI Affoué Virginie,
Professeur des Universités, Université Félix Houphouët Boigny, de Cocody-Abidjan
Production / SYLLA Abdoulaye,
Maître de Conférences, Université Félix Houphouët Boigny, de Cocody-Abidjan

Sommaire

- 1- BOHOUSSOU Amon Véronique, « Oralisation de l'écrit littéraire : étude de quelques aspects syntaxiques et lexicaux dans *L'ant-peuple* de Sony Labou Tansi et *verre casse* d'Alain Mabanckou »
- 2- Dr COULIBALY Lassina, « L'écriture des énoncés oraux dans le fils de-la-femme-mâle de Maurice Bandaman : un jeu de convergences ? »
- 3- Dr DIASSE Alain Régis, KISSY Cédric Marshall, « La fonction poétique dans les affiches publicitaires de Coca-Cola »
- 4- Dr DIOMANDÉ Yoeu Patricia, « Jeux et enjeux de l'énonciation dans *Le sourire de Brahim* de Nacer Kettane et *Zeida de nulle part* de leila houari »
- 5- Dr Victoria FERETY, « L'échappée belle dans Heures d'Afrique (Chroniques du Maghreb, 1893-1898) »
- 6- Dr Jean-Marie Andoh GBAKRE, « De l'argumentativité des stéréotypes et clichés : étude de cas en pragmatique »
- 7- Dr Gounougo Aboubakar, « Écriture axiologique ou poétique d'un modèle de quête initiatique dans *L'Alchimiste* de Paulo Coelho »
- 8- Dr KOUAME Yao Emmanuel, « La formation des mots gouro dans le cadre de la théorie générative »
- 9- Dr Ange Gaël Pambo Pambo N'diaye, "The Aging Backward Narrative and the Notion of Time in F. Scott Fitzgerald's 'The Curious Case of Benjamin Button' "
- 10- Dr Séa Frédéric PLÉHIA, « La modernité politique chez machiavel entre marketing et coaching »
- 11- Dr Marie-Laure TCHERE, « Déterminants de l'intégration des soins bucco-dentaires dans les soins de santé primaires en Côte d'Ivoire : Enjeux de la multidisciplinarité et de l'approche intersectorielle »
- 12- Dr Yéboué ALLANGBA, « Communication et développement du tourisme a Grand-Bassam : patrimoine mondial de l'UNESCO »
- 13- Diby Hugues, « Du paramétrage chronotopique du parcours migratoire dans *Les pieds sales* d'Edem Awumey »
- 14- NACANABO PINGUEDBA IGNACE, « De la narration de la violence à la violence narrative dans *L'Etat Z'héros ou La guerre des gaous* de Maurice Bandaman »
- 15- Dr KABORÉ Amado, « La place de l'évaluation des apprentissages dans les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne: le cas du Burkina Faso »

- 16- Dr KOUASSI Raphael, « Solitude et incommunicabilité du héros dans le roman du XIXe siècle »
- 17- Dr Simplicie KUMON, « APC y MCER, dos perspectivas similares en la enseñanza/aprendizaje del español en Costa de Marfil »

APC y MCER, dos perspectivas similares en la enseñanza/aprendizaje del español en Costa de Marfil

Por Simplicie KUMON
Universidad de León (España)

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las autoridades educativas de Costa de Marfil decidieron dar un paso adelante respecto a los métodos que se utilizan para la formación de los jóvenes alumnos. Djandue (2012) señala que el E/LE en Costa de Marfil conoció tres grandes momentos que marcaron su historia. En la historia de la educación en Costa de Marfil han existido tres momentos de máxima relevancia en cuanto a los enfoques curriculares. De 1960 a 1976 se desarrollan programas de construcción nacional marcados por el método tradicional en donde el maestro es el único que sabe en el aula. Era una enseñanza unilateral en la que un maestro todopoderoso instalado en su estrado divulgaba sus conocimientos en un monólogo al grupo de alumnos. En este caso, el “savoir” proviene de una “verdad absoluta” exterior al alumno. Además, muy a menudo se le castigaba de forma muy violenta cuando cometía errores.

De 1977 a 2002 se implementan programas renovados que se fundamentan en el modelo educativo conocido popularmente como PPO (Pedagogía por Objetivos). Una de las conclusiones del estudio sociocultural sobre los programas escolares en Costa de Marfil de enero del año 2000 puso en tela de juicio la calidad y la realidad educativa respecto al mundo del trabajo y la vida social de los alumnos y desembocó en la adopción del APC (*Approche par Compétences*, en sus siglas en francés), la cual se puso en marcha para corregir las incoherencias e inadaptaciones de la PPO (Bile, 2008).

En lo que se refiere a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, el APC se puede asimilar a los enfoques comunicativos promovidos por el MCER y, consecuentemente, en el planteamiento curricular adoptado en la enseñanza de lenguas extranjeras en Costa de Marfil las metodologías tradicionales no tienen demasiada cabida. Sin embargo, las actuaciones propiciadas por la Escuela Normal Superior (ENS) y la Dirección de la Pedagogía y Formación Continua (DPFC) no parecen haber tenido el eco suficiente en la práctica docente.

Para sus detractores, la Pedagogía por Objetivos peca de una excesiva división de los contenidos de los programas escolares en múltiples microobjetivos. Opinan que el alumno

consigue de forma secuencial el conocimiento sin entender su sentido práctico, por lo que le resulta difícil relacionar cómodamente sus conocimientos con la vida real (Dekete y Roegiers, 2009; Roegiers, 2008).

A juicio de los autores arriba citados, con la PPO los alumnos consiguen adquirir conocimientos sin mostrar capacidades para actuar eficazmente mediante sus saberes en la vida práctica. Estas posturas en contra de la pedagogía por objetivos llegaron a convencer a los responsables de la educación en Costa de Marfil. De ahí, la idea de proyectar la educación hacia un nuevo enfoque pedagógico: el APC o el enfoque por competencias. En este sentido partimos de la creencia de que una buena adaptación del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) en algunas de sus categorías sería sumamente útil para una difusión adecuada del español en nuestro país.

1. El Enfoque por Competencias (APC)

Bernard, Nkengne y Robert (2007), a los que traducimos en estos términos, señalan que: El APC está en la confluencia de un movimiento difuso de ideas pedagógicas contemporáneas y de un movimiento comportamentalista en desuso que había dado previamente origen a la pedagogía por objetivos. Es entonces heredera de aquella corriente llamada PPO (Bernard, Nkengne y Robert, 2007: 3).

A diferencia de la Pedagogía por Objetivos, el Enfoque por Competencias es un enfoque metodológico basado en el aprendizaje que se inspira más en teorías constructivistas y socioconstructivistas. Aquí la idea principal reside en el hecho de que el alumno debe construir sus conocimientos mediante una interacción con sus compañeros en el aula en un movimiento espiral. Es un paradigma de aprendizaje que se construye en una lógica de desarrollo de competencias. Se aplica de momento solo al primer ciclo de Educación Secundaria (4^{eme}-3^{eme}). Pero en el último curso (2016-2017) se inició el APC en 2^{do} lo que significa pronto su aplicación será total en el panorama educativo de Costa de Marfil. Los docentes centrados en los contenidos dan prioridad a la conformidad de los conocimientos con saberes estandarizados. En cambio, los que se apoyan en las competencias se centran en las posibilidades que tienen los alumnos de enfrentarse a situaciones concretas. Dicho de otro modo, plantean eliminar los *saberes muertos*, los que no lleven ninguna competencia.

La denominada reforma APC, o Enfoque por Competencias, entró en el panorama educativo marfileño para que la formación educativa se centre aún más en el alumno, poniéndolo en el centro del proceso y ayudándolo a aguzar su curiosidad y su autonomía. La nueva tendencia, desde luego, es ayudar al aprendiente con el APC a adquirir competencias y

conocimientos más útiles en su vida cotidiana. Es un paradigma pedagógico que se propone incitar al saber-actuar en los educandos a través de la movilización y la utilización de recursos, capacidades, habilidades, saberes, saber hacer y saber ser relacionados con la vida cotidiana (Kouassi, 2000).

1.1. Los contenidos

Según la Guía Pedagógica de E/LE de Costa de Marfil, en el nivel *3eme* (2014), los alumnos deben cumplir con un total de siete (7) competencias al finalizar el curso. Entre otras, desarrollar una situación relacionada con el descubrimiento del mundo hispánico. Con este contenido, se tienen que desarrollar actividades de comprensión oral. Luego se fomenta la competencia de desarrollar situaciones relacionadas con intercambio de expresiones de cortesía con actividades de expresión oral. Otras competencias que se desarrollan en este nivel de estudio son las relacionadas con el intercambio de informaciones y expresión de opinión (actividades de expresión escrita); la expresión de la orden, de los sentimientos, etc.

1.2. La Metodología

Desde los inicios de la enseñanza de lenguas extranjeras muchas propuestas metodológicas han ido sucediéndose. Pese a ello, el método gramática-traducción o la metodología tradicional introducida por los franceses estuvo vigente en la tradición de E/LE en Costa de Marfil hasta bien entrada la década de los 90. Hasta esta fecha el aprendizaje de lenguas extranjeras en el sistema educativo de Costa de Marfil suponía una manera de proceder anclada en los siguientes principios:

- memorización de reglas gramaticales
- ejercitación de estas por medio de ejercicios *ad hoc* en los que prevalece la forma sobre el contenido
- memorización de listados de vocabulario organizados por temas
- traducción directa e inversa
- uso de la lengua materna del alumno
- reflexiones de tipo contrastivo entre la lengua meta y la lengua materna (Santos Gargallo (2010:59)

Los objetivos de este tipo de metodología, según continúa Santos Gargallo, se focalizan en saber las reglas gramaticales, aprender a leer y escribir en una lengua extranjera y memorizar listados de vocabulario y expresiones idiomáticas. Con la adopción de la pedagogía por objetivos y luego el enfoque por competencias, se hizo evidente la necesidad de darle una nueva

dirección a la enseñanza de lenguas extranjeras en el país. Las autoridades del país, conscientes de ello, desearon abandonar la *histórica* metodología tradicional por un enfoque más comunicativo o, mejor dicho, una enseñanza que permita el uso de la lengua para comunicarse de forma efectiva y satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos por medio de los actos de habla (Kouassi, 2000). Abundamos en el parecer de Djandue (2012) para afirmar que muchos de los principios expuestos, sobre todo los que se refieren al papel del alumno y del profesor, sitúan al enfoque por competencias (APC) casi en la misma línea que la enseñanza comunicativa de las lenguas. Según se entiende el enfoque por competencias en Costa de Marfil, se presenta como una forma de organizar el currículo en que la enseñanza/aprendizaje del Español como Lengua Extranjera no está desarrollada solo alrededor de estructuras gramaticales, como se venía haciendo con la gramática-traducción, sino que también implica respetar un conjunto de reglas que incluyen tanto las normas gramaticales y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas del uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico en el que tiene lugar la comunicación así como los aspectos pragmáticos. El currículo basado en el APC y el enfoque comunicativo en E/LE comparten entre otras las características que sintetizamos de la forma siguiente:

1. Ponen énfasis en la comunicación a través de las interacciones.
2. Intentan relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella.
3. El alumno está en el centro del proceso de aprendizaje.
4. Se le ofrecen oportunidades para pensar en el proceso y no solo en la lengua.

De esta forma, entendemos que, con la reforma APC, para el E/LE en Costa de Marfil se recomienda la aplicación de una metodología comunicativa en la cual se fomente la capacidad del alumno para comportarse con eficacia en una determinada comunidad de habla.

Kouassi (2000), uno de los diseñadores y orientadores del currículo de E/LE en Costa de Marfil, indica que, en su actividad docente, el profesor debe explicar a sus alumnos los objetivos del enfoque adoptado facilitándoles las informaciones y soportes apropiados. En el aula, el profesor debe planificar el proyecto con los educandos y determinar criterios de evaluación. Debe también evitar interferencias excesivas durante la producción oral en el aula. En cuanto al alumno, es fundamental para él sacar provecho de los recursos humanos y materiales que se le ofrecen, resaltando sus esfuerzos a lo largo del proceso de aprendizaje y autoevaluarse. Como vamos mostrando, el proceso de enseñanza en Costa de Marfil se esfuerza en buscar un ideal que es el desarrollo de *las competencias* en los educandos. Por ello, pasaron de una formación

dirigida por objetivos a otra orientada, esta vez aún más, por el desarrollo de la autoconstrucción de los saberes y una aplicación integrada de las capacidades para una apropiada resolución de problemas comunicativos. Lo que implica el abandono de las *históricas* prácticas docentes.

1.3. Los materiales didácticos

Parafraseamos a Santos Gargallo (2010) para definir los materiales didácticos como todos aquellos recursos, impresos, soportes visuales, sonoros o informáticos que se emplean en la enseñanza de una lengua extranjera. Sin embargo, en la práctica docente marfileña, esta definición se reduciría solo a los impresos. De forma oficial, el material didáctico de E/LE es, básicamente, un libro de texto del alumno, de la colección Horizontes, que además carece de guía didáctica en los primeros cuatro niveles anteriores a *Terminale*, o tercero de bachillerato, donde por lo menos el profesor se beneficia de una guía didáctica que lo oriente en su profesión. Aun así, muy pocos profesores que atienden a los alumnos de *Terminale* disponen de este apoyo docente. En E/LE usan profesores y algunos alumnos –no son todos los que lo que disponen de ellos– diccionarios bilingües (español-francés), complementos de consulta gramatical y lexicográfica y listados de vocabulario o tablas de conjugación, que son muy a menudo libros de texto de los antiguos currículos. No suelen recurrir a una guía pedagógica, pues, según cree la mayoría de ellos, no es indispensable. En cambio, los más motivados y creativos recurren por iniciativa propia a materiales auténticos, como fotografías, dibujos, dramatizaciones e, incluso, soportes sonoros. Se encargan por sí solos, a veces con sus propios medios, de buscar los recursos y procedimientos útiles para los objetivos y necesidades del aula (Bangoura, 2003).

Nos apoyamos fundamentalmente en la propuesta de ficha de análisis de manuales de Fernández López (2004), para describir *Horizontes Terminale*.

Es el libro del alumno de *Terminale*. Es un documento que presenta en su portada una jirafa bajo un sol que ilumina el rostro de un niño africano que está supuestamente echando una mirada hacia el porvenir. En esta imagen rectangular se puede ver también un torero que representa la imagen histórica de España y un cosmonauta en un planeta del sistema solar, símbolo del mundo que se mueve e investiga. Interpretando aquella imagen, podemos decir como Kumon (2010) que el niño africano y la jirafa simbolizan el mundo africano, que a través de la cultura española puede descubrir otro mundo y emprender la vía del desarrollo sostenible. *Horizontes Terminale* es un impreso de 189 páginas, rectangular y el fondo de la portada de color morado. Las letras de los textos ilustrativos y de las actividades son de tamaño 12 y el

tipo de letra dominante en los textos es *Arial*. En las páginas, la letra de los textos es negra y la de los títulos de las actividades, de color azul. Las ilustraciones y fotografías son en blanco y negro. La colección *Horizontes* en su conjunto no lleva ningún soporte multimedia. Ni material visual, ni siquiera audio (grabaciones, cederrón, casete).

Horizontes se conforma con la idea de Santos Gargallo (2010) para estructurarse en unidades didácticas, que a su vez aparecen agrupadas en módulos atendiendo a criterios temáticos y funcionales. Empezamos la descripción interna del manual mencionando el rol del francés, la lengua oficial del país. Aparece en el libro primero en la portada *Espagnol Terminale*, luego en los datos bibliográficos y, especialmente, en el prólogo. El francés solo tiene una función traductora a lo largo del manual.

1.4. La Evaluación

El Instituto Cervantes, en su diccionario de términos didácticos, define la evaluación como la acción educativa que implica siempre recoger información para juzgar y, en consecuencia, tomar una decisión en cuanto a la evolución del proceso. De lo dicho se desprende que la evaluación es un paso muy importante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de todas las disciplinas escolares. La podemos considerar como la cima culminante, “el juez” o la medida de todo proceso formativo. No solo proporciona informaciones acerca del proceso de enseñanza/aprendizaje, sino que también ayuda a tener una idea clara de la evolución de la consecución de los objetivos de este a alumnos y profesores, así como la concreción de distintos niveles de estudio. En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, es la vía por la que se puede averiguar la competencia que para el uso de la lengua poseen o no los alumnos. Se evalúa a los alumnos porque resulta más que necesario medir lo que aprenden/adquieren para tomar decisiones sobre cómo seguir adelante en el proceso, asignar una calificación a los estudiantes que sirva para justificar su acceso a un nivel determinado o su paso a un curso superior o la obtención de un diploma (Martínez Baztan, 2008).

Según el diccionario de términos didácticos del Instituto Cervantes, para una definición más acotada del término es preciso tener en cuenta que la manera de entender la evaluación de los aprendizajes varía sustancialmente según cuál sea la teoría del aprendizaje en que se ampara el enfoque o método didáctico. Rey (2012) señala que el concepto de evaluación según el currículo basado en las competencias no hace caso omiso (como creen los detractores del enfoque basado en las competencias) del saber, sino que lo completa incluyendo la capacidad para usar estas competencias en situaciones diversas y complejas. De hecho, el pedagogo francés da la razón a Carette (2009) al afirmar que el alumno competente es el capacitado para

solventar tareas complejas, y sobre todo inéditas, que requieren la elección y la combinación de procedimientos aprendidos/adquiridos. Dicho eso, con el cambio curricular en Costa de Marfil, se recomienda pasar de una evaluación *tradicional* de los saberes o conocimientos a una evaluación más orientada hacia las competencias, que implica la idea de medir el nivel de integración en la capacidad de resolver situaciones. De ahí se desprende la calificación de los conocimientos que pueda movilizar el alumno de forma regular, reutilizándolos cuando se necesite para que no se alojen en su *inconsciente* (psicoanálisis de Freud). Para alcanzar esta meta, es imprescindible la revisión de los contenidos de programas y criterios de evaluación; así, la evaluación formativa es el procedimiento sugerido por las autoridades educativas (Bilé, 2008). En efecto, según Roegiers (2010), uno de los iniciadores del Enfoque por Competencias (APC) en el país, la evaluación tiene que ser no un castigo ante el error, sino más bien un acto positivo para el desarrollo del proceso de formación. El alumno debe ser observado en su progreso y ser evaluado para medir sus capacidades de acceder al siguiente nivel de estudio. Por su parte, Bangoura (2003), profesor formador de formadores de la Escuela Normal Superior - sección español, señala que, en Costa de Marfil, la evaluación en E/LE, como en todas las disciplinas, se manifiesta esencialmente a través de pruebas y exámenes, que deberían tener dos dimensiones: la evaluación formativa y la evaluación sumativa. La primera se mide mediante pruebas cotidianas o semanales (*interrogation écrite/orale*), y la segunda, mediante pruebas mensuales, bimensuales o trimestrales, según los centros escolares, y se conocen con la denominación *devoir de niveau/devoir commun*. Sin embargo, en la historia educativa de Costa de Marfil, los actores del proceso formativo dan más importancia a la evaluación sumativa por considerarla más fiable a la hora de certificar o clasificar a los alumnos.

2. Generalidades sobre el Marco Común Europeo de Referencia

La publicación del MCER supone un importante cambio en la didáctica de lenguas. Se presenta el MCER (2002), como una herramienta útil que ayuda en el fomento de la construcción de los sistemas de enseñanza y aprendizaje de lenguas que permitan a todos los profesionales en materia de enseñanza de lenguas extranjeras, e incluso a los alumnos, orientar sus actuaciones en el mismo rumbo: el desarrollo de la competencia comunicativa y el enfoque por tareas.

El MCER es, por tanto, una guía pedagógica innovadora para el diseño, evaluación e implementación de programas de enseñanza de lenguas. Su publicación marca un hito en la evaluación de la metodología de lenguas por ser un marco con una filosofía, según sus defensores, adaptada a las nuevas necesidades y posibilidades de los ciudadanos europeos

unidos e, incluso, más allá de las fronteras de su continente de origen. El MCER describe de forma exhaustiva, y sobre todo flexible, las competencias de los usuarios de lenguas, pone al alumno en el centro del proceso y no se limita solo a los aspectos puramente lingüísticos, sino que se preocupa también por los aspectos socioculturales de lengua meta. En la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, el marco pone énfasis no solo en a las competencias comunicativas de la lengua, sino que también se interesa por el desarrollo de las competencias generales del usuario o del alumno: saber hacer (aptitudes sociales), saber ser (rasgos de la personalidad) y saber aprender (aprendizaje autónomo).

El estudio de una lengua extranjera, así entendido, se fundamenta en la búsqueda de un equilibrio entre reflexiones lingüísticas (fonética, léxico, semántica, etc.) y los aspectos más sociales y culturales de la comunidad a la que pertenece la lengua objeto (Zanón, 1990).

Iniciado en los 70, el enfoque comunicativo se desarrolló fundamentalmente en los años 80 del pasado siglo. A partir de la segunda mitad de esta década, empieza a tomar forma como propuesta metodológica y se ha dejado sentir en los materiales didácticos y en las aulas lo que ha venido en llamarse *enfoque comunicativo moderado* y *enfoque por tareas*, enfoque que se centra en activación de los procesos orientados a la realización de tareas significativas (Fernández Sonsoles, 2003; Santos Gargallo, 2010). Cada vez más, parece evidente que el motor del aprendizaje de lenguas es el deseo del aprendiz por dominar una serie de recursos que le permitan establecer con la mayor fluidez posible intercambios comunicativos (García Santa-Cecilia, 1995). El estudiante pretende ser capaz de interactuar en un medio lingüístico. No aprende con el fin único de acaparar conocimientos, sino que esta adquisición va íntimamente ligada al deseo de actuar con la lengua, de llevar a la práctica en contextos reales los conocimientos adquiridos (MCER, 2002).

Sabiendo que todas las lenguas no funcionan de igual manera, se recomienda practicarlas para adquirir competencias y expresarse con soltura en ellas. Como enseña el MCER, la tarea permite al alumno darse cuenta de los fenómenos lingüísticos y sociolingüísticos, y desarrollar las estrategias de entrada en las lenguas extranjeras, así como autoevaluarse de cara a una mejora con la lengua meta. En este contexto, Santos Gargallo (2010) puede definir primero el enfoque por tareas como una alternativa a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que acepta la enseñanza comunicativa en unión con la tarea como procedimiento didáctico para generar en el aula auténticos procesos de comunicación. Luego, citando a Zanón, (1990), la autora española presenta como definitorias las siguientes características de la tarea:

- representativa de procesos de comunicación de la vida real
- identificable como unidad de actividad en el aula

- dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje
- diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo
- (...) énfasis sobre la manipulación de información (el significado) vs. la actividad centrada en los contenidos lingüísticos (la forma)

Así presentado en el campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, el enfoque por tareas pretende promover situaciones favorables al uso de la lengua en la vida cotidiana: ir a la policía, llevar procedimientos administrativos en la subdelegación del gobierno, ir al hospital, de compras en una tienda, al mercadillo, etc. Esta contextualización en una situación supone que cada tarea en una lengua tendrá como primera meta un objetivo extralingüístico. Lo más importante es que ya no se trata solo de saber manejar los usos complejos del pluscuamperfecto del subjuntivo, la conjugación del pretérito indefinido o saber de memoria listados de palabras, que son criterios imprescindibles para la metodología tradicional, sino de poner el énfasis en los contenidos funcionales, socioculturales, pragmáticos, estratégicos, sin , descuidar las formas lingüísticas.

Una tarea es una iniciativa para el aprendizaje que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella y que posee las siguientes propiedades:

1. Tiene una estructura pedagógicamente adecuada.
2. Está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos.
3. Requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.
4. Les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

El objetivo principal del MCER es animar la reflexión sobre las prácticas en el aula, que es diferente de una intención de normalizar las actividades profesionales y educativas en enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. El MCER, en sus expectativas generales, pretende promover ante todo la reflexión y discusión sobre un sistema común para así permitir a cada usuario analizar su situación y elegir la mejor adaptación a su contexto respetando los valores claves (Figueras, 2008; Coste, 2007).

Desde este punto de vista, se ve en el MCER un documento flexible que se puede adaptar a casi todo tipo de contexto de enseñanza de lenguas extranjeras. Resulta muy difícil que exista una referencia única a cada situación de enseñanza/aprendizaje. Se invita, pues, al usuario a utilizar el MCER no como una panacea mágica transferible tal como se encuentran diseñadas sus recomendaciones y aplicable a una situación educativa cualquiera. Bien al contrario, se recomienda utilizar, mejor dicho adaptar, el *Marco* a las tradiciones educativas, las

posibilidades y el contexto educativo e, incluso, el origen cultural. Para corroborar este aspecto retomamos lo que dice el propio libro:

No se pretende que las categorías y los ejemplos sean exhaustivos. Si el usuario quiere describir un área especializada, quizá tenga que establecer más subcategorías de las que tiene la actual clasificación. Los ejemplos son solo sugerencias. Puede que el usuario desee mantener algunos, rechazar otros y añadir los propios. No hay que tener reparo en ello, pues es el usuario el que decide sus objetivos y su producto. Hay que recordar que lo que a un usuario pueda parecerle innecesario tiene su sitio en el *Marco de referencia* porque otra persona de distinto origen cultural que trabaje en una situación distinta y que sea responsable de un grupo diferente de alumnos puede considerarlo esencial (...). El esquema taxonómico presentado en los capítulos 4 y 5 del *Marco* no se contempla como un sistema cerrado, sino que está abierto a futuros desarrollos en función de la experiencia (MCER, 2002).

2.1. El MCER en otros contextos educativos

En la actualidad el Marco Común Europeo de Referencia está traspasando sus fronteras de origen. Hoy en casi todos los sectores del mundo se cita el documento común europeo como referencia en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, segundas lenguas o terceras lenguas. Aunque en una proporción desigual, en cada continente se encuentran países que se apoyan, o, mejor dicho, manifiestan la intención de apoyarse, en su carácter flexible para intentar contextualizar el *Marco* y ajustarlo a sus condiciones y sus procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Por lo tanto, pensamos que ya ha quedado anticuada su denominación de *Marco común europeo de referencia*. Sería mejor, en este caso, una denominación más global: Marco Común de Referencia para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Kumon, 2015).

La Ley Constitucional de 1867 en Canadá autoriza el empleo del francés y el inglés como lenguas del Parlamento e instituciones como los tribunales federales. Son ambos idiomas oficiales en Canadá. En el ámbito francófono, Canadá se ha convertido en la actualidad en uno de los más desarrollados en materia de enseñanza de lenguas extranjeras. Muchas entidades africanas de habla francesa, e incluso europeas, se inspiran en los modelos canadienses para reformar y redefinir su concepción de aprendizaje de lenguas. Es el caso del propio MCER, cuyos componentes reflejan las perspectivas de investigadores canadienses como Michael Canale y Merrill Swain, de la Universidad de Toronto. Aun así, se tiene que remodelar el MCER a la medida del caso específico canadiense en algunos aspectos. Mientras el MCER intenta arropar el multilingüismo y el multiculturalismo en Europa, Canadá lleva una política de

protección del francés y el inglés reconociendo, sin embargo, las sesenta lenguas autóctonas reagrupadas en doce familias lingüísticas distintas como el algonquino. Antes de la publicación del MCER, en Canadá ya se encontraba descrito el enfoque orientado a la acción a través de los estudios de Canale y Swain a partir de 1980. Canadá intenta evitar la ambigüedad del término “destrezas” refiriéndose a “habilidades” y ajustar los enfoques pedagógicos a la diversidad de poblaciones escolares existentes como fruto de la fuerte inmigración. Los programas de estudios en lenguas se fundamentan en el currículo multidimensional y en un enfoque comunicativo. Por lo tanto, se ve útil un marco de referencia que permita una coherencia en la enseñanza de lenguas. Por ello en su propuesta, sostiene el enfoque basado en la acción y el modelo de competencias comunicativas en lenguas definidas por el MCER. (Consejo de Ministros de Educación de Canadá, 2010).

En Sudamérica, a través de expertos relacionados con universidades sudamericanas, el MCER, a día de hoy, ha empezado a difundirse. Si hasta ahora no ha llegado a imponerse de forma significativa en los currículos en materia de enseñanza de lenguas extranjeras, se conoce por lo menos su existencia por medio de varios estudios que se refieren a él. En la actualidad, tanto instituciones universitarias privadas como públicas de América Latina manifiestan el deseo de tomar como base del proceso de enseñanza de LE el MCER para determinar los niveles de competencia y/o establecer una correlación con él. Sobre esta base, la Universidad Nacional Autónoma de México, en el curso 2009-2010, empezó a experimentar un nuevo diseño curricular para desarrollar habilidades de expresión, comprensión y de interacción con el fin de responder a los actuales requerimientos académicos de los estudiantes. Se concibe al alumno como responsable de su propia formación, el profesor oficia como guía en el proceso y se aplican los principios de aprender a aprender, además de poner el énfasis en el aprendizaje significativo para una posterior utilidad práctica de la lengua. Se recomienda, además, poner como referentes teóricos el enfoque comunicativo. En Brasil, pretendieron los gobiernos españoles y brasileños organizar un programa de enseñanza a distancia del Instituto Cervantes, en el sistema público de la educación brasileña, haciendo referencia a las directrices del MCER, con la firma de un acuerdo en agosto de 2009 (Oliveira, 2012).

Con Ducatel y Sagaz (2011), sabemos que con el MCER se abrieron nuevas expectativas en didáctica de lenguas y nuevas perspectivas de reflexión en materia de enseñanza de idiomas extranjeros en Japón. Desde esta perspectiva, se desarrollan proyectos inspirados en la política lingüística educativa europea.

En China, los programas universitarios están diseñados según las características de los estudiantes chinos y las necesidades del Estado. El currículo se desarrolla fundamentalmente según los conocimientos lingüísticos, literarios y culturales (Wenxin, 2011).

2.2. Similitudes y diferencias entre APC y MCER

Para entender la orientación curricular, creemos imprescindible exponer primero las finalidades o los objetivos que se supone que se persiguen en E/LE. La finalidad de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en general, así como el español en Costa de Marfil, responde principalmente a un objetivo educativo. El español forma parte del dominio de las lenguas, al igual que el francés, el alemán y el inglés, en nuestro sistema educativo. Se estudia esta lengua en Costa de Marfil como segunda lengua extranjera en la educación secundaria. Se ve como una herramienta de comunicación útil para varios sectores internacionales como la diplomacia, el comercio, así como las ciencias y el fomento de las relaciones internacionales. Desde este punto de vista, los responsables de educación de Costa de Marfil reconocen que saber una lengua extranjera como el español es una necesidad favorable para la inserción socioprofesional del ciudadano. Para las autoridades educativas, pues, los programas educativos son una base de *situaciones* que debe desarrollar el alumno. Se define, por ende, la *situación* como el conjunto de circunstancias contextualizadas en las cuales uno se puede encontrar en su proceso de aprendizaje. Cuando el alumno consigue “salvarse” de la situación por medio de diversos recursos o habilidades, se le reconoce como alumno competente por haber desarrollado competencias. Todas las disciplinas, igual que el E/LE, tienen el mismo objetivo final: realizar la formación integral del alumno. Para llevar a cabo este objetivo, es fundamental pasar de la participación pasiva del alumno a una participación más bien activa de este. En este caso, el rol del profesor, señala la Dirección de la Pedagogía y Formación Continua, (2014), ya no se limitaría solo a la transmisión de conocimientos, sino que este se convierte en guía o animador para el grupo de alumnos en su camino hacia la consecución de las competencias.

Ya desde finales de la década de los 90, se recomienda al profesorado convertir la clase de E/LE en un lugar de ocio y no de “tensión” o “temor”. En la actualidad, el método comunicativo está sustituyendo al método tradicional en los documentos oficiales y desde los centros de formación del profesorado. El Enfoque por Competencias (APC), el modelo curricular que dirige la Educación en Costa de Marfil y la Guía Pedagógica son casi los únicos documentos que conforman el conjunto de la documentación oficial para la Educación en general. Son documentos que desarrollan las nuevas orientaciones curriculares para la

Educación. Hablando especialmente del español, la Guía Pedagógica publicada por la Dirección de la Pedagogía y Formación Continua en 2014, con el apoyo del Ministerio de Educación, establece los nuevos parámetros nacionales para la Enseñanza/aprendizaje de E/LE en el sistema educativo. Con este documento, repartido por todos los centros educativos, tanto privados como públicos, la autoridad educativa pretende conseguir un E/LE más uniforme, eficaz y, sobre todo, práctico para el alumno. Es una herramienta para ser aplicada de forma directa en las aulas de español. Los beneficios de la enseñanza/aprendizaje de E/LE no se limitan solo al aprendizaje de idiomas de países ajenos, sino que también contribuye a la formación global de la ciudadanía.

A diferencia del documento guía en materia de Educación en Costa de Marfil que acabamos de exponer, el *Marco* no se presenta como un documento curricular. Solo se perfila como una base común, garantía de transparencia y coherencia. Antes de ofrecerse como un documento útil para la enseñanza de lenguas extranjeras, el *Marco* desvela objetivos políticos o sociales. El documento quiere participar en la defensa de los derechos humanos, la democracia pluralista y la preeminencia del Estado de Derecho entre los humanos. “El *Marco* incluye denominaciones estandarizadas de los niveles de las lenguas para equiparar grados, cursos o certificados que debe expedir una institución” (Llorían, 2007:3), y ofrece opciones acerca de cómo se puede afrontar la enseñanza de los diferentes aspectos involucrados en el uso de la lengua.

Según el MCER (2002), el individuo o aprendiente no guarda sus conocimientos de las lenguas y culturas extranjeras adquiridas en compartimientos mentales estrictamente separados, sino que pone en movimiento una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas para interactuar. De esto se entiende una vez más la voluntad del Consejo de Europa de poner énfasis en la necesidad comunicativa del individuo. Tost (2005) recalca que el Consejo de Europa ha fomentado un enfoque basado en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que les permiten satisfacer esas necesidades y que resulten apropiados para sus características como alumnos. Al *Marco*, en este caso, no le corresponde fomentar una metodología concreta para la enseñanza de idiomas, su objetivo es presentar opciones adaptables a cada situación de aprendizaje.

Por lo tanto, deducimos que el MCER, igual que el enfoque pedagógico basado en las competencias, subraya la importancia de las competencias comunicativas o los enfoques comunicativos en la enseñanza de una lengua extranjera. De ahí la necesidad de poner de relieve

los puntos de convergencia entre ambos documentos. En este sentido, traducimos en las líneas siguientes lo que dice el manual *Horizontes Espagnol 4eme:3* (1er nivel de español):

¿Para qué sirve la lengua si no es para comunicar?

Aprender una lengua es entonces aprender un nuevo código de comunicación para entender lo que dice el otro y hacerse entender en cambio. Decir es expresar oralmente, escribir, expresar por un gesto o una mímica.

Ya anunciamos en páginas anteriores que los nuevos libros de texto, así como la nueva visión de la política educativa en materia de enseñanza/aprendizaje del Español como Lengua Extranjera en el sistema educativo de Costa de Marfil, quiere apoyarse en la eficacia comunicativa de los alumnos, los ciudadanos de mañana. Al finalizar el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE, se verán más tipos de utilidad que la mera necesidad educativa de aprender una lengua. Se siente, pues, la necesidad de llenar nuestra práctica docente de pragmatismo, de sentido y, sobre todo, de significado. Así podríamos conseguir un E/LE útil y valorado. Por eso todas las reflexiones se fundamentan desde un punto de vista comunicativo. Por su parte, el MCER está diseñado para buscar uniformidad, coherencia y transparencia en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el dominio de enseñanza de LE para mantener la diversidad lingüística y multicultural de Europa y basándose en la competencia comunicativa que reivindica un carácter orientativo, flexible, sin normas obligatorias.

Recapitulamos, a continuación, mediante una tabla los principales caracteres del MCER y del APC:

APC	MCER
Pedagogía generalista (diseñada para varias disciplinas educativas)	Didáctica de Lenguas Extranjeras
Pedagogía centrada en los alumnos(sus necesidades) Pedagogía activa centrada en el aprendizaje espiral (constructivismo)	Análisis de necesidades, autonomía del alumno, enseñanza/aprendizaje centrado el alumno y no líneal (construtivismo).
Conocer y respetar la pluralidad de estilos de enseñanza.	Carácter abierto, no dogmatico. Diseñar el currículo según el contexto.
Activación de los conocimientos anteriores, tarea global, no subdivida en distintas secuencias. Actividades lingüísticas y no lingüísticas se desarrollan juntas, no el uno tras el otro.	Poner en movimiento una competencia comunicativa incluyendo de forma óptima todos los recursos lingüísticos (incluso de la L1, L2 etc.) así como las destrezas y habilidades generales y las competencias comunicativas de la lengua, teniendo en cuenta cuando sea necesario, los conocimientos anteriores en la elaboración de nuevos aprendizajes. Uso de todas las estrategias útiles para interactuar.
Integración de los aprendizajes, situación real de uso de la lengua,	Usuario agente social. Documentos auténticos.
Enfoque comunicativo/enfoque por tareas sin proponer actividades comunicativas. Privilegia la práctica y no la descripción.	Enfoque por tareas, actividades comunicativas. Privilegia la práctica y no la descripción de la lengua.
Tolerancia ante el error	Tolerancia ante el error
Evaluación según criterios/evaluación formativa, la autoevaluación.	Privilegia la evaluación formativa, la autoevaluación.
Necesidad de las TIC	Necesidad de las TIC

Tabla.10. Principales características del MCER y el APC

Fuente: kumon, 2015

CONCLUSIÓN

En su tesis doctoral Kumon (2015) llegó a descubrir que poco menos de un 10% de los profesores de español de Costa de Marfil cree que aplicar el APC es una práctica fácil o muy fácil contra cerca de 52% los que lo ven difícil o muy difícil. Creemos pues que es necesario reflexionar sobre el tema e intentar difundir más y mejor este enfoque para poder sacarle el máximo provecho. Es sumamente lógico reconocer el importante papel que desempeña el profesor en un proceso educativo por centrado en el alumno. Por eso su formación adecuada es indudablemente clave para el éxito del proceso. Se le tiene que capacitar para afrontar los retos y los requisitos que se imponen a él en su actividad docente. Nuestra reflexión desemboca en la idea de trabajar en el sentido de llevar efectivamente al aula las propuestas metodológicas

del APC mediante el MCER. En este sentido una adaptación del documento referencial europeo a nuestras realidades o características socioeducativas sería fundamental para la aplicación del APC en el aula para que los inmensos esfuerzos de la DPFC (Dirección de la Pedagogía y Formación Continua) y de la ENS (Escuela Normal Superior) tengan eco suficiente en el aula.

REFERENCIAS

- Bangoura, B. (2003). *Contribuciones kinésicas a la interacción comunicativa del aula de ELE y sus implicaciones didácticas: las gestos-manualidades co-verbales icónicas*. Tesis Doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/view/14442342/el-espanol-como-lengua-extranjera-en-el-sistema->
- Bernard, J. M., Nkengne, N. A. P. y Robert, F. (2007). *La relation entre réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique: réalité ou fantasme? L'exemple de l'approche par les compétences*. Zürich : (IREDU) Université de Zürich.
- Bile, E. A. (2008). *Biennale 2008 de l'Education en Afrique: Articulation entre Enseignement Secondaire supérieur et Enseignement Supérieur en Côte d'Ivoire*. Paris: ADEA.
- Carette, V. (2009). Et si on évaluait des compétences en classe? A la recherche du cadrage instruit. En L. L. Mottier et M. Crahay (Eds.). *Evaluations en tension*. Bruxelles: De Boek. pp.147-163.
- CEMEC. (2010). *L'exploitation du Cadre européen Commun de Référence pour les langues (CECER) dans le contexte canadien. Guide pour les responsables de l'élaboration de politiques et concepteurs de programmes d'études*. Consejo de Ministros de Educación de Canadá.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya.
- De Ketele, J. M. y Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations: Fondement des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview*. Bruxelles: De Boeck.
- Djandué, B. D. (2012). *Enseñanza-Aprendizaje del E/LE en Costa de Marfil: el uso de la lengua meta en el curso inicial*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- DPFC. (2014). *Programmes éducatifs et guide d'exécution: espagnol 4eme*. République de Côte d'Ivoire. Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique.
- Ducatel, N. y Sagaz, M. (2011). Pourquoi adopter le CECR au Japon?. *Synergies Europe*, 6, 153-163. Recuperado de <http://gerflint.fr/Base/Europe6/sagaz2.pdf>
- Fernández López, M^a. C. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Drs), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 715-734). Madrid: SGEL.
- Fernández López, S. (2003). *Propuesta curricular y marco común de referencia: desarrollo por tareas*. Madrid: Editorial Edinumen. 5.
- Figueras, N. (2008). El MCER, más allá de la polémica. Monográfico MarcoELE, (7) ,26-35
- García Santa-Cecilia, Á. (1995). *El currículo del español como lengua extranjera*. Edelsa.

- Haidar, M. (2012). *L'enseignement du français à l'université marocaine. Le cas de la filière «sciences de la vie et sciences de la terre et de l'Univers*. Tesis doctoral. Ibn Tofail (Marruecos): Université de Ibn tofail y Université de Rennes 2.
- Horizontes Espagnol Terminale. (2002). Edicef/NEI.
- Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation de formation et problématisation. En M. Fabre y E. Vellas, *Perspectives en éducation et formation*, (pp. 31-39). Bruxelles: De Boeck Superior.
- Kherra, N. (2011). L'adaptation du CECRL aux besoins d'étudiants arabophones non spécialistes du français : cas des étudiants de l'école préparatoire d'architecture dans le contexte universitaire algérien. *Synergies Europe*, 6, 85-98. Recuperado de <http://gerflint.fr/Base/Europe6/Kherra.pdf>
- Kouassi, K. J. (2000). *Metodología comunicativa en la enseñanza del español como lengua para extranjeros en la enseñanza secundaria*. Abidjan: DPFC.
- Kumon, S. (2010). Las necesidades de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera en relación con el Marco Común Europeo de Referencia. Tesina de DEA. León: Universidad de León.
- Kumon, S. (2015). Análisis de las prácticas docentes del profesorado de español como lengua extranjera de Costa de Marfil. Tesis Doctoral. León: Universidad de León.
- Llorian, S. (2007). *Entender y utilizar el marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Universidad de Salamanca: Española Santillana.
- Martínez-Baztán, A. (2008). *La evaluación oral: una equivalencia entre las guidelines de ACTFL y algunas escalas del MCER*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Oliveira, S. R. (2012). *Los parámetros y orientaciones curriculares para la Enseñanza de E-LE en Brasil: Análisis comparativo con el Mcer y significado para la formación de profesorado*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ouatarra, K., N'dede, B. F. y Aya, A. (2009). *La Formation Par Compétences dans l'Enseignement Primaire en Côte d'Ivoire: Réalités et Défis*. Abidjan: Rocare.
- Rey, O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences. Dossier d'actualité Veille et Analyse. 76. Lyon
- Roegiers, X. (2010). *Les pratiques de classe dans l'APC. La pédagogie de l'intégration au quotidien de la classe*. Bruxelles: De Boeck.
- Tost, P.M. (2005). Las actividades de aprendizaje del FLE a la luz del Marco Común Europeo de Referencia. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(2) 111-127.
- Wenxin, W. (2011). Potentiel d'adaptation du CECR dans les facultés de français en Chine. Adopter ou adapter: le Cadre européen commun de référence est-il seulement européen. *Revista Synergies Europe*, 6, 193-204. Recuperado de <http://gerflint.fr/Base/Europe6/wang.pdf>
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5-21