

El Manual Didáctico Horizontes En La Enseñanza Secundaria Desde 2007 Hasta 2020 En Benín: Historial, Bазas, Límites Y Perspectivas.

Cossi Basile MEDENOU*

Université d'Abomey- Calavi/Bénin

*Corresponding Author: Cossi Basile MEDENOU, Université d'Abomey- Calavi/Bénin

Abstract: We've undertaken that study on Horizontes' books with a pedagogical approach, not especially in a linguistic viewpoint, because of controversies about those teaching tools. So we planned to set the record straight and make a national's balance of the implement of those manuals from 2007 to 2020. To carry out this work, we holded an investigation on the aforementioned polemic and consulted referential normative documents. Then, we analyzed the data collected with objective, comparative methods, matched with analysis' technics of contexts and contents. It turned out of our research that Horizontes are available pedagogical resources whose sections enable to teach and learn speaking and writing communication in Spanish for school assessment situations in particular, and for life' situations in general. Though, many secondary teachers confessed that they are fed up of using those manuals because they last long and can't go on any longer, to avoid routine vices. Horizontes don't provide texts and iconographic supports to exploit for Benin typically socio-cultural and economic studies. Horizontes don't include audiovisual hardware for play audiovisual classes that foreign language learners enjoy so much. Up to a point, if we have been using these manuals for thirteen years and if we plan to change them, above all, because they are revealed culturally less inclusive in comparison with Benin typical realities, it is not less true that these manuals are not anachronistic, so that we can continue using them for teaching Spanish in our country, according to competences approach, until we produce something better prepared to change that sub regional didactic manual.

Keywords: curriculum; didactic manual; competence approach; learning situation; teaching and learning.

1. INTRODUCCIÓN

Después de los manuales de la *Colección Caminos del idioma* que corrieron vigencia hasta 2006 en la enseñanza del español en Benín, se ha adoptado la *Colección Horizontes* a partir de 2007. La elección de ese manual es la consecuencia de muchos factores socio políticos entre los cuales están sobre todo los *Estados Generales de la Educación* de octubre de 1990 y la adopción del *Documento Referencial de Política Educativa* en enero de 1991. Aquellos dos encuentros nacionales determinaron el compromiso de nuestro sistema educativo en el Enfoque Por Competencias (EPC), como principio de formación escolar y académica que debería capacitar a ciudadanos benineses autónomos, capaces de tomarse a cargo socio económicamente, después de culminar sus estudios, sin esperar que el Estado lo contrate antes de insertarse en la vida socioeconómica. Pues, desde 2007 hasta hoy, es decir durante casi trece años, venimos utilizando *Horizontes* en nuestros colegios y liceos, lo que ha originado desde los últimos tres años una viva polémica en torno al uso de ese manual. Por lo que emprendemos este estudio para hacer ajustes informativos y el balance nacional de la implementación de este manual desde 2007 hasta 2020, y constituir un envase informativo para la elaboración o elección de un nuevo manual escolar de enseñanza del español en nuestro país o en la subregión oeste africana. Para llevarlo a cabo, lo estructuramos en cinco apartados: una aclaración conceptual; la problemática, hipótesis metodología y revista documental; el historial y los objetivos nacionales del EPC que indujo la elección de los manuales *Horizontes*; el estudio crítico de la *Colección Horizontes*; y los enfoques de soluciones.

2. ACLARACIÓN CONCEPTUAL

2.1. Currículo

El currículo es un plan de estudio. Es el conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades. Según Françoise Raynal y Alain Rieunier, (*Pedagogía,*

diccionarios de conceptos clave, 2015:163-164), «es el enunciado de intenciones de formación. Consta de: el público meta, las finalidades, los objetivos, los contenidos, la descripción del sistema de evaluación, la planificación de las actividades, las actitudes y los comportamientos esperados».

Este concepto procede de los pioneros de la Nueva Educación y se opone al concepto de programa (descripción de una lista de contenidos) más usado en pedagogía tradicional (John Dewey, *The child and the curriculum*, 1902: 49). En un marco de referencia más sociológica, Philippe Perrenoud distingue tres tipos de currículos: el formal (prescrito por los responsables educativos), el real (conjunto estructurado de experiencias formadoras que vive el aprendiente) y el escondido (conjunto de experiencias formadoras no observables) («*Currículo, el formal, el real, el escondido*» in Jean Houssaye, *La pedagogía: una enciclopedia para hoy*, 1993: 61).

2.2. Manual Didáctico

Etimológicamente, la palabra manual procede del latín *manuale manualis*, «libro portátil, que se puede llevarse en la mano». Es «una obra didáctica que presenta las nociones esenciales de una ciencia, una tecnología» (*Le Robert Ilustrado*, 2015: 1188). Según *Clave Diccionario de uso del español actual*, un manual es un «libro en el que se recoge lo más importante de una materia» (2011: 1262). El diccionario Hachette (1993:980) lo define como «obra con uso a menudo escolar, que presenta en formato maleable lo esencial de las nociones de un arte, de una ciencia, etc ». Para Richaudeau (1981), un manual escolar es «un material impreso, estructurado, destinado a utilizarse en un determinado proceso de aprendizaje y formación». Choppin (1992:19) considera el manual escolar como «un producto de consumo en tanto que un producto fabricado, un conjunto de hojas que conforman un volumen; es también un soporte de conocimientos que en cierto modo se convierte en el espejo en el que se refleja la imagen que la sociedad quiere dar de sí misma», lo que conduce a considerarlo como «un vehículo ideológico y cultural que transmite un sistema de valores específicos. Por último, es un instrumento pedagógico inseparable, tanto en su elaboración como en su empleo, de las condiciones y los métodos de enseñanza de su tiempo» (Ibídem, pág. 2 l). Martínez Bonalé (1992) afirma desde una concepción más amplia que no son únicamente medios para la enseñanza sino que son fundamentalmente una teoría sobre la escuela, un modo de concebir el desarrollo del currículum, un instrumento de codificación de la cultura que previamente seleccionan y un modo de concebir la relación entre el profesor y los alumnos. «El texto refleja, en las tareas que determina, una teoría curricular; por tanto, no sólo es el soporte técnico de la información, es también un modo de hacer el currículum» (pág.8).

La UNESCO, consciente de la importancia del manual escolar como material didáctico más usual (a finales de los años 70 absorbía el 85% de los gastos mundiales en material pedagógico) y sorprendida por la escasez de estudios al respecto encarga a Richaudeau un estudio que aparece publicado en español en 1981. Richaudeau elabora una guía práctica para la creación y producción de manuales escolares que sirva de ayuda técnica y a la vez como instrumento de reflexión.

Los criterios mínimos que ha de satisfacer un manual según Richaudeau (1981: 52) son:

- valor de la información seleccionada,
- adaptación de la información al contexto sociocultural e ideológico, y
- coherencia pedagógica: tanto interna (referida a los contenidos y su estructuración) como en general con los modelos pedagógicos adecuados a nivel de los alumnos y la formación de los maestros.

A partir de esas definiciones seleccionadas, podemos inferir que *Horizontes* es, o por lo menos debería ser, un libro que recoge lo más importante o las nociones esenciales del español que enseñar en los países como Benín, que ha elegido oficialmente ese libro conforme con sus necesidades educativas diseñadas en su política educativa, o sea conforme con el perfil de ciudadano diseñado en dicha política.

2.3. Enfoque Por Competencias

Antes de abordar el enfoque por competencias, sírvanse permitírnos circunscribir primero el concepto de competencia.

La competencia es «el hecho de poder resolver una situación compleja, utilizando recursos determinados previamente seleccionados» (François-Marie Gérard, 2009: 26). Según Xavier Roegiers

(2006: 7), la competencia es «lo que le permite a cada cual realizar correctamente una obra compleja, sirviéndose de recursos (saberes, saberes hacer y saberes ser)».

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

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

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

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

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

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

Según nosotros y merced a nuestras experiencias pedagógicas y nuestras investigaciones, el Enfoque Por Competencias (EPC) es una opción curricular encaminada a formar a los discentes en la escuela

por la resolución de problemas complejos en situaciones integradas de aprendizaje, para la adquisición de competencias y no solamente de conocimientos, y con el objetivo final de capacitarlos a desenvolverse frente a situaciones complejas de la vida.

En el EPC, el saber-hacer es imprescindible y su evaluación se hace por la resolución de tareas complejas. Por eso la enseñanza corre pareja con el aprendizaje, porque requiere la participación activa del aprendiente por la realización de actividades cuya resolución necesita la elección y el uso de estrategias juiciosas por él mismo.

Es preciso hacer la diferencia entre el EPC y el EPO (el Enfoque Por Objetivos o por conocimientos), en el cual se fundamenta la enseñanza esencialmente en la adquisición de conocimientos sobre todo teóricos, suficientes para el progreso del aprendiente en su trayectoria educativa.

Entonces, el EPC resulta un enfoque de elaboración de un currículo de capacitación a base de competencias seleccionadas.

Ahora hace falta recordar algunos principios esenciales del EPC según P. Perrenoud (1998):

- crear situaciones didácticas que tengan sentido y posibiliten aprendizaje;
- relativizar las situaciones de aprendizaje con las necesidades de desarrollo de las zonas de los aprendientes para que se reconozcan en las demandas;
- desarrollar una observación formativa y una regulación interactiva en situaciones, trabajando sobre los obstáculos;
- dominar los efectos de las relaciones subjetivas y de las distancias culturales en la comunicación didáctica.

Para la eficacia del EPC, es menester tomar en cuenta algunos factores pedagógicos tales como los programas de estudio, las infraestructuras, los equipamientos, los materiales didácticos y los recursos humanos (aprendientes y docentes) que garantizan la calidad de la enseñanza-aprendizaje-evaluación.

2.4. Situación De Aprendizaje

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

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

2.5. Enseñanza-Aprendizaje

La enseñanza-aprendizaje es la educación escolar o académica para transformar el aprendiente desde los puntos de vista cognoscitivo y práctico. En su obra *Pedagogía, diccionario de los conceptos-clave, Aprendizaje, formación, psicología cognoscitiva*, Françoise Raynal y Alain Rieunier definen la enseñanza-aprendizaje como «sinónima de una situación de aprendizaje, una situación organizada por el docente para provocar un aprendizaje preciso en los alumnos» (Raynal F. y Rieunier A., 2014:202). Según ellos, una situación de enseñanza-aprendizaje se articula en torno a tres componentes: un contenido de enseñanza, aprendientes a quienes no les gusta siempre aprender, y un docente quien quiere instruir.

3. PROBLEMÁTICA, HIPÓTESIS METODOLOGÍA Y REVISTA DOCUMENTAL

3.1. Problemática Del Estudio

La cuestión núcleo de nuestro estudio es si el manual *Horizontes* constituye un apoyo didáctico eficaz para la implementación del EPC en el programa beninés de español conforme con el dispositivo curricular nacional. Esta pregunta central se fragmenta en otras conexas que son:

- permite *Horizontes* fomentar las competencias disciplinarias, transversales y transdisciplinarias en el alumnado beninés de español?
- ¿es anticuado *Horizontes* en el contexto beninés en el cual se define?
- ¿es *Horizontes* excéntrico?

3.2. Hipótesis

De la problemática arriba planteada derivan las hipótesis siguientes:

- *Horizontes* no permite desarrollar las competencias disciplinarias, transversales y transdisciplinarias en los aprendientes benineses del español;
- *Horizontes* es anticuado;
- *Horizontes* es excéntrico.

3.3. Metodología

La realización de este trabajo de investigación ha necesitado el uso juicioso de algunos métodos: el método objetivo, el método comparativo, el método dialéctico surtido de algunas técnicas de análisis de contextos y contenidos.

- **El método objetivo**

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

En el método objetivo, es preciso considerar el objeto de estudio como una realidad fuera del espíritu de modo autónomo e independiente. El objetivo general de este método es atenerse a los datos controlables y apartar del campo de estudio los elementos subjetivos que no se pueden averiguar, para proponer una representación conforme con la realidad y un análisis riguroso. El fundamento del método objetivo es la separación estricta del sujeto que lleva la investigación del objeto de estudio.

Elegimos este método para realizar una encuesta informativa del terreno y conferirla la mayor objetividad requerida.

- **El método comparativo**

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

- **El método dialéctico**

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

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

de este método nos permite presentar de modo imparcial el recuento de los resultados de las encuestas. La dimensión antitética nos ayuda a identificar los límites posibles de las informaciones y los de nuestras propias aserciones de inicio a nuestro estudio, para depurarlas de las eventuales subjetividades que quepan. Y, por fin, la dimensión sintética nos facilita resultados fidedignos y exhaustivos

- **Las técnicas de análisis de contexto y de contenido**

Antes de concluir esta rúbrica sobre los enfoques metodológicos, hace falta notar que los métodos objetivo, comparativo, dialéctico nos parecen fundamentales en el marco de nuestro estudio que compete a la pedagogía y por razones que expusimos con anterioridad en esta parte. A pesar de ser los fundamentales, esos métodos no son los únicos de los que hacemos uso.

En efecto, en nuestros análisis, utilizamos también a título subsidiario, al lado de esos principales métodos, algunas técnicas de análisis de contexto y contenido.

El análisis de contexto consiste en situar un documento en su contexto (género, fecha, procedencia, situación histórica, condiciones de creación o de redacción). También nos permite precisar explícitamente el contenido del documento, definir una problemática a partir de una idea central y analizar las palabras y nociones que revisten una importancia histórica, los giros estilísticos y los tonos.

(Boutillier, S.; Goguel D'Allondais, A. y al:163-164).

3.4. Revista Documental

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

3.4.1. Estado de tratamiento del temario

A nivel nacional, nadie ha dedicado un estudio sobre el temario relacionado con la aplicación del manual *Horizontes* en la Enseñanza Secundaria.

A nivel subregional, más precisamente en Costa de Marfil, participamos en diciembre de 2019 a un Congreso Internacional de Hispanistas durante la cual una ponente marfileña presentó un trabajo de investigación sobre el paso del manual *Horizontes* al manual *¡Ya estamos!* en la enseñanza del Español en Costa de Marfil. Hasta hoy, los actos de ese Congreso internacional no han sido publicados. Además, aquel trabajo se focalizó en la implementación del manual *Horizontes* en Costa de Marfil para hacer una comparación con la implementación del nuevo manual *¡Ya estamos!*, mientras que nuestro trabajo se focaliza en la implementación de *Horizontes* en Benín para estudiar su vigencia didáctica en nuestro país.

Durante nuestras investigaciones documentales, topamos con dos estudios que llamaron nuestra atención:

- PRENDES ESPINOSA, M. P. (2001), «Evaluación de manuales escolares», en *Pixel-Bit*, Revista de medios y Educación, No16, España: Universidad de Murcia;
- BENDIB D. y HAFDALAH Z. (2016), *El manual escolar, entre lo cognoscitivo, las diferentes concepciones, y sus repercusiones sobre la adquisición, caso de los alumnos del 3er año de la Secundaria*, Tesina de Master, Algeria: Universidad Larbi de Tébessi.

Esos dos documentos tratan de los criterios de evaluación de un manual escolar. Nos sirven de fuentes de erudición de las que recogimos unos criterios para apreciar el manual *Horizontes*, objeto de nuestro estudio.

3.4.2. Documentos-Apoyos O Corpus De Nuestro Estudio

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

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

- ATTIKLEME K., TOSSA J. y DJIHOUESSI B. C. (2018): *Evaluación de los programas de estudio y de las guías pedagógicas del primer ciclo de la enseñanza secundaria general elaborados según el enfoque por competencias (EPC)*, Benín: Ministerio de la Enseñanza Secundaria y el Programa Mundial para la Educación.
- Colectivo de autores (2012): *Horizontes, Libro de alumno, clases de 4ª, 3ª, 2ª, 1ª y “Terminale”*, Costa de Marfil Colección Edicef y NEI;
- Colectivo de autores (2012): *Horizontes, Guía del profesor, clases de 4ª, 3ª, 2ª, 1ª y “Terminale”*, Costa de Marfil, Colección Edicef y NEI;
- Colectivo de autores (2012): *Horizontes, Cuaderno de ejercicios, clases de 4ª, 3ª, 2ª, 1ª y “Terminale”*, Costa de Marfil, Colección Edicef y NEI;
- Colectivo de autores (2009-2015): *Programas de estudios, clases de 4ª, 3ª, 2ª, 1ª y “Terminale”*, Benín, IGPM/MESFTPRIJ;
- Colectivo de autores (2009-2015): *Guía del profesor, clases de 4ª, 3ª, 2ª, 1ª y “Terminale”*, Benín, IGPM/MESFTPRIJ;
- GADO I. (2014): *Recopilación de actas legislativas y reglamentarias del sistema educativo a disposición de los docentes y responsables pedagógicos y administrativos*; Porto-Novo, Colección Gado;
- GBETIE T.M.C. (2015): *Legislación y administración escolares en República de Benín*; Porto-Novo, Centro de difusión de manuales escolares;
- GERARD F. M. (2009): *Evaluar las competencias, guía práctica*, Bruselas, Bélgica, De Boeck;
- ROEGIERS X. (2006): *El EPC, ¿qué es? Francia, EDICEF.*

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

Además de estas referencias oficiales, nos apoyamos en documentos científicos por los aspectos teóricos generales de nuestro estudio.

4. HISTORIAL Y OBJETIVOS NACIONALES DEL EPC QUE INDIJO LA ELECCIÓN DE LOS MANUALES HORIZONTES

La introducción del EPC en Benín se remonta a la reforma de enero de 1991 a la que dieron impulso algunos actos precedentes y la crisis sociopolítica y económica de finales de los años ochenta:

- la realización de estudios sectoriales por las instituciones internacionales PNUD y UNESCO en septiembre de 1989. Dichos estudios tocaban a todos los niveles de enseñanza, a los componentes tales como los programas de estudio, las infraestructuras, los equipamientos, los manuales y a otros parámetros tales como la formación de los docentes, la administración, la eficacia del sistema, los costes y financiamientos de la educación en Benín;
- la crisis socioeconómica nacional de 1987-1989;
- la organización de la Conferencia Nacional de las Fuerzas Vivas en febrero de 1990;
- la organización de los Estados Generales de la Educación en octubre de 1990;
- la adopción del documento marco de política educativa por el gobierno beninés en enero de 1991.

La implementación de ese enfoque se hizo progresivamente en tres fases:

- la experimentación durante la reanudación escolar de 1994-1995 en treinta (30) escuelas públicas piloto en medios urbanos, semi-urbanos y rurales, a razón de cinco (05) por cada uno de los seis (06) antiguos departamentos;
- la extensión se arrancó a la reanudación escolar de 1996-1997, lo que permitió implicar ciento cincuenta (150) escuelas públicas y privadas;
- la generalización a la reanudación escolar de 1999-2000 en la Enseñanza Primaria y en la Enseñanza Secundaria General en 2005-2006, con los primeros candidatos titulados del diploma

de CEP (Certificado Elemental de la Primaria, después de cursar 06 años en la Enseñanza primaria), con una tasa de éxito que alcanzó los 98% (JPNRC: 2011).

La Enseñanza Secundaria conoció entonces la generalización del EPC en el año escolar 2005-2006 en las clases de 6ª (primer año de la Enseñanza Secundaria) y su primer examen BEPC /EPC en 2008-2009.

Como se lo puede notar, la enseñanza del español según el EPC en los colegios y liceos benineses se generalizó en 2007-2008 en la clase de 4ª (tercer año de la Secundaria, año en que la ley rige que se inicien las segundas lenguas vivas a las que pertenece el idioma español en la generalización de los Nuevos Programas de Estudio). Pues, empezamos utilizando la *Colección Horizontes* en Benín con el EPC a partir del año escolar 2007-2008, y el primer examen nacional BEPC/EPC en 2009, a pesar de que el manual salió en 1998 para la clase de 4ª, y en 2002 para la clase de *Terminale* en Costa de Marfil.

El EPC se impuso por aquel entonces porque los productos de la escuela ya no conseguían insertarse en los circuitos socioeconómicos, porque no solo venían a ser más numerosos de lo que necesitaba el Estado beninés que ni siquiera contrataba más a jóvenes altamente titulados, sino también los perfiles de aquellos jóvenes ya no correspondían a las necesidades del mercado de empleo. Ahora bien, se considera la escuela como la palanca más importante para sacar adelante un país. Si la escuela ya no puede abastecer al Estado de los ejecutivos capaces de fomentar su desarrollo sostenible, es preciso poner esta institución educativa en tela de juicio. ¿Va el país a seguir formando con el Enfoque Por Objetivos (EPO), o cambiar de paradigma y pensar en las competencias que requería el desarrollo del país? ¿Qué tipo de ciudadano necesita nuestro país para su desarrollo?

Claro que urge cambiar de paradigma y formar a otro tipo de ciudadano. Por eso se elige el EPC para posibilitar la capacitación de:

- un ciudadano autónomo, intelectual y físicamente equilibrado;
- un ciudadano respetuoso de la persona humana, del medioambiente, de la verdad, de la democracia;
- un ciudadano animado de un espíritu de método, de cooperación y del gusto por la responsabilidad;
- un ciudadano capaz de crear empresas, de tomarse a cargo, de aprender a lo largo de su vida;
- un ciudadano capaz de adaptarse a todas las situaciones de la vida en la sociedad.

El EPC cuya implementación requiere emparejar la enseñanza del docente con el aprendizaje de los educandos, el uso de principios socio constructivistas a través de actividades realizadas en grupos por los alumnos, el desarrollo de la responsabilidad, de la autonomía y de la cooperación por medio de las interacciones entre los mismos alumnos, etc, responde más al enfoque educativo susceptible de formar a ciudadanos de tal perfil de competencias.

Hasta entonces, el currículo español del sistema educativo beninés utilizaba la *Colección Caminos del idioma* cuyos contenidos socioculturales se orientan más hacia afuera, es decir hacia el extranjero, Europa y América, ya que está elaborada en Francia y por europeos. Además, hasta aquel momento, el taller nacional de enseñanza del idioma español no tenía a ningún inspector diseñador, profesionalmente capacitado. Eran los decanos a los que se nos agregó más tarde, aquellos que nos encargamos de elaborar los documentos *Programas de estudios*, *Guías del profesor*, los formatos de las pruebas de español para los diferentes exámenes nacionales, los módulos de capacitación de los docentes en el terreno. Aquellos decanos eran la señora Sophie GRANGE, los señores Antoine TAYEWO y el diputado Nestor EZIN a quienes rendimos honor en este trabajo memorable. Ese taller se encargaba también de capacitar a los colegas para la implementación del EPC en español en los colegios y liceos.

Entre 2013-2015, tras una oposición nacional de contratación de inspectores cursillistas, aprobaron dos hispanistas, Cossi Basile MEDENOU y Ernest Séraphin ASSAH quienes fueron capacitados a nivel nacional en la Escuela de Formación de los Personales de dirección de la Educación Nacional (EFPEEN) en Porto-Novo, y a nivel internacional en la Universidad Louvain-La-Neuve en

Bruselas/Bélgica y en la Academia de Clermont-Ferrand/Francia. Entre los dos, uno, Cossi Basile MEDENOU quien cursó el Doctorado en Estudios Ibéricos en la Universidad de Lomé/Togo entre 2008-2013, fue puesto a finales de 2015 a disposición del Departamento de Español en la Universidad nacional de Abomey-Calavi (UAC) en Benín, por el Ministerio de la Función Pública, con el permiso de su ministerio de tutela, Ministerio de la Enseñanza Secundaria, para reforzar el escaso cuerpo docente de este departamento. Entre 2016-2018, se capacitaron a otros dos en las mismas condiciones: Polycarpe GBAGUIDI y Solange LAGBENOU. Desde 2019, otros dos vienen capacitándose con la misma trayectoria académica de formación profesional. Culminarán su formación a lo mejor en diciembre del corriente. Se trata de Guy OKAMBAWA y Lucien DEDEWANOU. Esta junta directiva formada de inspectores se encarga presentemente de la gestión de la enseñanza del español según el Enfoque Por Competencias (EPC) a nivel nacional.

Se estudia el idioma español en la Enseñanza Secundaria beninesa para pasar los exámenes nacionales de las enseñanzas secundarias generales y técnicas: BEPC, Bachillerato, DT/Turismo, DT/Hostelería y Restauración, BTS/ Turismo, BTS/Hostelería y Restauración, BTS/Secretariado y Ofimática con una prueba escrita obligatoria, y una prueba oral. En los demás sectores técnicos, hay una prueba escrita opcional en español. Llegado a la Universidad, se puede cursar estudios en el Departamento de Español donde se estudia filología española y traducciones, en otros Departamentos para completar su formación académica, tal como existe en los currículos de formación escolar y académica de Francia, la metrópoli colonizadora de Benín. Pues, en realidad, estudiamos español en el sistema educativo beninés porque Francia lo tiene como asignatura de estudio en sus currículos. Eso quiere decir que si los hispanistas benineses no se las ingenian a crear sectores de estudios hispanistas portadores de esperanzas laborales para probar su utilidad sociocultural y económica, más de lo que pasa hoy, un gobierno de hombres de negocios que reclaman cada dos por tres la utilidad económica de todos los currículos de formación escolar y académica, víctimas de sus límites culturales y acosado por las dificultades socio económicas, podrá poner en tela de juicio la presencia del español como asignatura en los currículos educativos nacionales. Y eso, a pesar de la gran pasión, el ímpetu y el número cada año más elevado de los hispano estudiantes, tanto en la Secundaria como en la Universidad. A este respecto, los países hispanófonos, sobre todo España, habrán de ayudarnos a diseñar y a realizar currículos de formaciones económicamente rentables. De momento, cuando se terminan los estudios de español en la Universidad, se puede enseñar español en los colegios y liceos, se puede trabajar en la traducción e interpretación en turismo y hostelería, o en misiones comerciales, a veces en los oficios de edición y en periodismo.

5. ESTUDIO CRÍTICO DE LA COLECCIÓN HORIZONTES

5.1. Presentación Del Corpus De Estudio

El manual Horizontes sale en cinco niveles: *Horizontes 4è*, *Horizontes 3è*, *Horizontes 2e*, *Horizontes 1ère* y *Horizontes Terminale*. Cada nivel consta de tres documentos: *Horizontes* el libro de alumno, el *Cuaderno de actividades* del alumno y la *Guía pedagógica del profesor*. Los documentos de cada ciclo (1er ciclo: *4è* y *3è*; 2do ciclo: *2e*, *1ère* y *Terminale*) tienen todas unas unidades o rúbricas. Para ahorrar espacio en este artículo, vamos a presentar los contenidos de un manual de cada ciclo. A este respecto, elegimos los manuales de los alumnos de las clases de *3è* y *Terminale*, por ser esas clases el fin de cada uno de los dos ciclos.

- ***Horizontes, 3è***

El manual *Horizontes 3è* propone un nuevo enfoque: un libro de alumno para desarrollar sobre todo la oralidad, y un cuaderno de actividades para el escrito. Completa y profundiza las enseñanzas de *Horizontes, 4è*. Se lo ha concebido con motivo de acompañar a los alumnos y los profesores en sus diversas actividades durante la clase de español:

- la lectura y el estudio de textos;
- el aprendizaje y el estudio de la lengua;
- el aprendizaje de las técnicas de expresión;
- el descubrimiento de la civilización de los países hispanófonos.

El manual *Horizontes 3è* consta de ocho unidades temáticas:

- *Recuerda*
- *Ser joven hoy*
- *Por España*
- *Por África*
- *Por América*
- *Fiestas y tradiciones*
- *Hablando del futuro*
- *Por el mundo.*

El desarrollo de cada unidad va surtido de actividades comunicativas y gramaticales. La primera unidad permite a los alumnos repasar las nociones esenciales estudiadas en la clase de 4è. Es también la última unidad temática en la que las consignas o instrucciones de trabajo van en francés. *Horizontes 3è* propone así un enfoque pedagógico que aúna metodología tradicional con técnicas recientes en lo tocante al aprendizaje de una lengua extranjera. Presenta notables oportunidades para comunicar en pares (la rúbrica *En parejas*) o en grupos (la rúbrica *En grupos*).

Por medio de una variedad de textos y documentos selectos (diálogos, artículos de prensa, textos de autores, carteles de publicidad o anuncios, viñetas, etc), el aprendiente puede conocer una progresión lingüística regular. Un logo indica la procedencia de cada texto:



Los recuadros *De memoria* aclaran el léxico que guardar de memoria. Todas las estructuras gramaticales estudiadas en los textos están desarrolladas en la rúbrica *Fíjate*.

El libro de alumno y su cuaderno de actividades constituyen dos herramientas inseparables. Un pictograma remite a la página correspondiente en el cuaderno de actividades cuya progresión corresponde a la del libro de alumno pero propone ejercicios adicionales sobre las nociones estudiadas, ejercicios que tratar en el aula o en casa.

En este manual, van las rúbricas siguientes que clasificamos según los tipos de actividades que encierran:

- actividades sintácticas (*gramática, conjugación, léxico, ortografía, etc.*): rúbricas *Observa, Fíjate y De memoria*. Estas actividades ayudan a los alumnos a ejercerse en gramática, conjugación y ortografía, y adquirir vocabulario.

- actividades de comprensión: rúbricas *Comprender el texto y Comprender el comics*. Son preguntas de comprensión sobre el texto de apoyo. Sirven para desarrollar la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la expresión oral y la producción. En efecto, a partir de la lectura (1, 2 o 3 veces) en voz alta por el profesor, los alumnos escuchan con sus libros cerrados. La práctica repetida de esta actividad incentiva la comprensión auditiva en ellos. Cuando los mismos leen en silencio y en voz alta, desarrollan su comprensión lectiva. Contestando oralmente a las preguntas orales de su docente, los alumnos, después de intercambiar oralmente en grupos, desarrollan su expresión oral. Por fin, al escribir las respuestas a las preguntas de comprensión en grupos y colectivamente, sobre todo la última pregunta que es libre o abierta, ellos desarrollan su producción escrita;

- actividades dialogadas: rúbrica *En parejas*. Son actividades de producción guiada que implican una comunicación efectiva del mensaje. Favorecen una interacción entre los participantes.

- actividades de interacción social: rúbrica *En grupos*. Aquí podemos incluir todas las actividades de la rúbrica *En grupos*. No sólo implican una comunicación interactiva, sino también se basa siempre en un texto de apoyo.

- ***Horizontes, Terminale***

El manual *Horizontes Terminale* es la continuación y el fin de los manuales *Horizontes* del Segundo Ciclo de la Enseñanza Secundaria. Consta de las mismas actividades que los manuales de los niveles de *2e* y *1ère*. Además de esas actividades, facilita la preparación de los exámenes escritos y orales del Bachillerato:

- estudio de textos;
- reflexión sobre el funcionamiento de la lengua;
- aprendizaje de las técnicas de expresión;
- descubrimiento de la civilización de los países hispanófonos.

Horizontes Terminale encierra ocho unidades temáticas que permiten ahondar las nociones adquiridas en las clases de *2e* y *1ère*. Este manual mezcla también y siempre el método tradicional con las nuevas técnicas comunicativas.

Tanto como en el primer ciclo, un logo indica la procedencia de cada documento:



Para África



Para América del Sur



Para España

Con un acercamiento progresivo, el educando podrá desarrollar a través de las diferentes actividades de la sesión de clase:

- el léxico y la gramática gracias a la rúbrica *Entérate*;
- la comunicación oral en la rúbrica *Diálogo*;
- el análisis y el comentario de textos en la rúbrica *Comprende y analiza*;
- la reflexión y la argumentación en la rúbrica *Comunica*.

En el desarrollo de la clase, los recuadros constituyen preciosas herramientas tales como las rúbricas:

- *Así se dice* que presenta las expresiones-clave traducidas;
- *De memoria* que facilita vocabulario cuyo sentido en francés el discente va a buscar en los léxicos del fin del libro;
- *Puntualicemos* que explica las estructuras gramaticales de los textos.

Cada lección va acompañada al fin del manual de una página de varios ejercicios escritos.

Al fin del libro, están otras rúbricas:

- *PréBac* que propone actividades de preparación a los exámenes del Bachillerato;
- *PréBac Oral* que consta de tres fichas metodológicas para el comentario de documentos iconográficos: fotos, viñetas, publicidad y otros documentos de entrenamiento;

- *PréBac Écrit* que proporciona cinco pruebas de examen del Bachillerato;
- *Gramática* que presenta por orden alfabético los puntos de gramática;
- un doble léxico *Francés-Español*, y *Español-Francés*.

5.2. Las Bajas De La Colección Horizontes

Según nosotros, el manual *Horizontes* dispone de muchas bajas. En efecto, a pesar de ser un libro de lengua extranjera por lo que cabe documentos civilizaciones de los países hispanófonos, facilita documentos socioculturales africanos (de Togo, Costa de Marfil, Guinea ecuatorial, África Central, etc). Pues, la contextualización de los soportes didácticos constituye una baja de suma importancia porque motiva a los aprendientes quienes se reconocen a través de muchos textos y documentos iconográficos africanos que les ayudan a hacer menos esfuerzos para asimilar los contenidos temáticos que encierran esos documentos.

Las actividades interactivas en grupos y en pares constituyen muestras del enfoque socio constructivista de enseñanza-aprendizaje-evaluación que forma parte de los requisitos del EPC.

Las actividades de las rúbricas *Entérate*, *Diálogo*, *Comprende* y *analiza*, *Comunica*, *Así se dice*, *De memoria* y *Puntualicemos*, tal como las presentamos más arriba, capacitan a los alumnos a dominar la gramática, a adquirir y explotar varias redes léxicas, a expresarse oralmente y por escrito, pues a desarrollar las tres competencias disciplinarias enfocadas en el estudio de lenguas vivas según el dispositivo curricular: ***expresarse oralmente y de forma apropiada en español; reaccionar de forma adecuada en español frente a un texto leído; y producir por escrito y en español un texto de cualquier índole literaria.***

Todos esos aspectos constituyen, para nosotros, bajas del manual *Horizontes* en un contexto escolar de escasos medios didácticos, como el contexto beninés nuestro.

5.3. Límites De La Colección Horizontes

• Falta De Contextualización Para Con El Propio Benín

A pesar de que *Horizontes* conlleva muchas realidades socioculturales y económicas de países africanos tales como Costa de Marfil, Ghana, Togo, Burkina-Faso, África Central, etc., realidades que en muchos rasgos se parecen a las de Benín, un aprendiente beninés no puede reconocerse enteramente en un soporte textual o iconográfico cabido en un manual *Horizontes*, desde la clase de 4^a hasta la clase de *Terminale*. Es un reproche fundamental que los usuarios benineses de *Horizontes* hacen en contra de ese manual.

• Límites Didácticos

Horizontes no ofrece, sin esfuerzo de transposición didáctica, fichas pedagógicas inmediatamente realizables en las aulas de cada nivel de estudio de español. A pesar de que su concepción está basada en la pedagogía activa, no facilita fichas pedagógicas conformes con el EPC, estilo beninés, ni con el formato oficial vigente de la ficha pedagógica.

• Antigüedad

Llevamos casi trece años utilizando *Horizontes* con el Enfoque Por Competencias (EPC). Aunque Costa de Marfil ha llevado más tiempo, casi veinte años, antes de iniciar la elaboración de nuevos manuales escolares en Español, podemos tratar de antiguo este manual no solo porque ha llevado más de diez años, sino también y sobre todo porque no sabemos todavía cuándo se va a iniciar la redacción de un nuevo manual escolar en español en Benín. Esta incertidumbre incrementa el peso de la antigüedad. Y la antigüedad del manual llega a generar la rutina pedagógica.

6. ENFOQUES DE SOLUCIONES

6.1. Contextualización

La contextualización nos parece un requisito imprescindible. Consiste no sólo en incluir en el manual escolar soportes textuales e iconográficos compatibles con las realidades socio culturales de nuestro país Benín, sino también en adecuar los enfoques y condiciones de la implementación de los contenidos del manual, con las realidades socio económicas del pueblo beninés. De lo contrario, el aprendizaje no sólo va a desmotivar a los aprendientes por ser socio culturalmente excéntrico, sino

también va estar fuera de su alcance socio económico. Las muy modestas condiciones técnicas e infraestructurales de aprendizaje escolar de nuestro país no favorecen las comodidades de aprendizaje de otros países más desarrollados. Por ejemplo, sería estupendo que *Horizontes* conllevara textos e imágenes del mercado internacional de Tokpa, los templos vodúes, los museos nacionales, la gruta marial de peregrinación cristiana internacional de Dassa-Zoumé, la ruta de los esclavos de la ciudad histórica de Ouidah, las colinas pintorescas de Savè, los parques turísticos internacionales de Pendjari en el norte del país, etc, las historias, los cuentos y leyendas sobre los pueblos y antiguos reinos de Benín, etc.

El coste del libro también debe estar al alcance de las posibilidades financieras de los padres de alumnos y el coste de los materiales de realización de las clases por los docentes debe ser bajo, para estar al alcance económico de los profesores o de los establecimientos escolares. O, el Estado cumple con sus deberes de posibilitar la educación a todos sus ciudadanos, abasteciendo todas las escuelas con los materiales didácticos que necesitan, lo que de momento constituye una utopía.

Enfatizamos el desarrollo de este apartado sobre la contextualización porque a veces nos enfrentamos con polémicas entre colegas sobre la contextualización de muchos enfoques didácticos de la docencia del español, o de las calidades de los documentos didácticos del español, lengua extranjera en nuestro país. Los que alimentan tales polémicas en su mayoría han cursado sus estudios doctorales en España cuyas realidades asimilan y quieren adecuar los enfoques didácticos, el dispositivo curricular beninés y la definición de la competencia lingüística del aprendizaje del español en Benín (África del Oeste), con las disposiciones del Marco Común Europeo (MCER) que están elaboradas en Europa, para los Europeos y conforme con sus necesidades educativas y sus realidades socio culturales y económicas. Ahora bien, hasta P. Perenoud (1998) en sus condiciones de elaboración de las situaciones de aprendizaje, pudo escribir, como lo referimos más arriba, que hace falta «relativizar las situaciones de aprendizaje con las necesidades de desarrollo de las zonas de los aprendientes para que se reconozcan en las demandas».

En la misma Europa e incluso en los mismos países que componen este continente, las regiones disfrutan de una soberanía que les permite organizar su educación según sus necesidades y conforme con sus propias realidades. Por ejemplo, en Cantabria, se organizan y definen los conceptos educativos con cierta autonomía, contextualizando así lo definido en la educación en las macro instancias europeas y en la misma España.

A título de ilustración de nuestra argumentación, la competencia en comunicación lingüística es, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), «la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer, escribir), y para interactuar lingüísticamente de forma apropiada en una amplia gama de contextos sociales y culturales -educación y formación, trabajo, hogar y ocio» (*Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Dirección General de Educación y Cultura. Comisión Europea. 2004, pág. 14.). Sin embargo, el currículo cántabro define la competencia como «la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta» (*Real Decreto 56/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria*, BOC de 24 de mayo, pág. 7404.). Y los Decretos de Enseñanzas Mínimas del MEC, y en consecuencia, los Currículos para Cantabria de la enseñanza obligatoria añaden que «en síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera». Toda la formulación de la Competencia que antecede se centra en que

el dominio de la lengua, es uno de los ámbitos de aprendizaje imprescindibles para la consecución de las siguientes finalidades en el alumnado: la realización personal; el ejercicio de la ciudadanía activa; la incorporación, de manera satisfactoria, a la vida adulta; el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. (Real Decreto 56/2007, pág. 7405).

El currículo beninés no define la competencia lingüística con las mismas letras que lo han hecho el MCER y los Currículos de Cantabria para la enseñanza obligatoria, sino como lo hicimos en el párrafo sobre la aclaración del concepto *competencia*.

Pues, para sacar esa polémica en claro, quisiéramos puntualizar que ese comportamiento de algunos colegas que tuvieron la oportunidad de estudiar en España y una vez de vuelta a su país, quieren que se lo sujete todo en Benín a los modelos de España -objetivos curriculares, diseño de programas de enseñanza-aprendizaje del español en Benín, métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje del español en Benín, la didáctica del español lengua extranjera en Benín- se equivocan si están hablando en serio, de lo contrario tienen mala fe o experimentan un complejo de superioridad, por haber estudiado en España, la metrópoli del español. Ahora bien, no se estudia español por el único objetivo de hablar, leer y escribir español, sino sobre todo para desenvolverse en los circuitos socio económicos y culturales benineses. Y el currículo español forma parte de un conjunto de dispositivo curricular diseñado por los ejecutivos curricularistas y en adecuación con la política educativa nacional. Además, debido a las diferencias de contextos, la transposición de las realidades didácticas al contexto pedagógico beninés sería irrealista, ilusoria e irresponsable. En Benín, el sistema educativo es centralizado por el Estado. Eso quiere decir que los programas de estudio de cada asignatura, los métodos de enseñanza-aprendizaje, los métodos de evaluación y los formatos de las pruebas de examen, etc., son uniformes en cada asignatura, así que los referenciales de control son uniformes. Pues, cualquier persona que quiera enseñar en Benín en la Enseñanza Primaria o en la Enseñanza Secundaria, de dondequiera que venga, debe conformarse con esos modelos juiciosamente diseñados, y será evaluado conforme con los dispositivos pedagógicos referenciales vigentes. Unos ejemplos de discrepancias contextuales: en las aulas beninesas, están a veces hasta ciento y pico alumnos, mientras que los efectivos en las aulas europeas varían entre veinticinco y treinta y cinco. Pues, ya con el concepto de efectivo pletórico, la comprensión varía en las dos áreas: ya se habla de efectivo pletórico en los países europeos cuando los alumnos superan treinta y cinco, mientras que en Benín, nadie va a pensar en un efectivo pletórico cuando hay treinta y cinco aprendientes en una aula, sino cuando los discentes superan sesenta y cinco. En las aulas europeas, la suficiente disponibilidad de los materiales pedagógicos constituye una exigencia, al contrario, en Benín no, los docentes se las arreglan con lo poco que existe. Además, la legislación escolar en Benín no es la misma que en España, así que la gestión y animación de clase aquí en Benín no puede ser la misma que en España. Tampoco se estudia español segunda lengua en España, sino el alemán, el inglés o el francés. Por todo eso, el que quiera enseñar español en Benín o en cualquier país africano, habrá de apropiarse los programas de estudio, los métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje –evaluación, los formatos de las pruebas de las evaluaciones sumativas y certificativas, así que la legislación escolar y los manuales oficiales vigentes.

Recordemos que en la pedagogía de ELE en nuestro país, debido a la precariedad de los soportes didácticos modernos, por pragmatismo funcional, se correlacionan las lenguas de partida (el francés) con la lengua meta (el español) con una dosis pro lengua meta para más eficacia en la acción pedagógica, sobre todo en las aulas de principiantes. Pues, no se utiliza exclusivamente el español en el aula, primero por realismo profesional y segundo por el mismo currículo que cabe estructuras gramaticales comparativas (francés-español) tales como las equivalencias del indefinido francés *ON*, las del relativo francés *DONT*, la traducción al español de las expresiones enfáticas *C'EST...QUE*, *C'EST...QUI*, etc, que son puntos de gramática comparativa que desconoce el español nativo o el que ha cursado enteramente sus estudios en un país de habla española, así que el que estudia ELE en países anglófonos, por ejemplo. En esos últimos países, también tienen estructuras de gramática comparativas que tampoco conocemos nosotros en los países francófonos. La asimilación de la lengua- meta (el español) no se hace efectiva sin la lengua de partida (el francés para nosotros), sobre todo en clases principiantes de lenguas extranjeras. La metrópoli Francia también lo rige así. Por eso nos resultan más juiciosos los manuales de español concebidos en países francófonos para lenguas extranjeras. El libro *Grammaire espagnole* de Bouzet o de Villégier, por ejemplo, resultan más provechosos para un hispano estudiante francófono por su completud, que cualquier libro de gramática española elaborado en un país hispanohablante (por su carencia de las estructuras comparativas).

6.2. Soluciones Didácticas

El manual *Horizontes* no ha sido concebido para nuestro país Benín en particular, sino para muchos países de la subregión africana. Así que no se adecua integralmente con el currículo beninés de enseñanza-aprendizaje-evaluación del español en Benín. Por eso, los docentes tienen que manifestar ingenio de adaptación de los contenidos con sus sílabos didácticos. Por eso se exige que tengan una

capacitación profesional en la docencia, lo que les permite dominar los métodos y técnicas de transposición didáctica y de vigilancia epistemológica. Por desgracia, hasta hoy, este requisito no se cumple todavía, la mayor parte de los docentes siguen enseñando español u otras asignaturas en los colegios y liceos, sin formación pedagógica. Para remediar esta laguna profesional, la Escuela Normal Superior a cargo de la capacitación profesional, ha instituido una asignatura intitulada *Didáctica específica* cuyo silabo diseñado a propósito, permite a los cursillistas de esta escuela de magisterio, apropiarse los programas y métodos de enseñanza-aprendizaje-evaluación en cada asignatura.

Debido a que la mayor parte de los que imparten clases en los colegios y liceos nacionales proceden de las Facultades de las Universidades nacionales, en vez de la escuela profesional de magisterio, también se ha instituido afortunadamente esta asignatura en los currículos de formación de esas Facultades para que, por lo menos, aquellos que salen de esas Facultades y que quieren enseñar en los colegios antes de encontrar otro empleo de su gusto, se acostumbren a las realidades de esos centros de educación formal.

En español, esta clase tiene que impartirse por docentes profesionales (inspectores-doctores o, por lo menos, inspectores), conocedores del terreno, muy impregnados del dispositivo jurídico de la enseñanza en la Secundaria, y experimentados en las prácticas docentes en ese sector de la enseñanza. Capacitan a los estudiantes candidatos a la enseñanza del español, para que sepan cuáles son los programas oficiales implementados en esos colegios y liceos, con qué objetivos, cómo se confecciona una ficha pedagógica de secuencia de clase de una Situación de Aprendizaje (S.A.) en español, cómo se anima y gestiona una secuencia de clase en español, cómo se hacen las evaluaciones formativas, sumativas y certificativas, conforme con los formatos vigentes en español, cómo se califican los exámenes, cómo se remedian los defectos de los aprendientes, cómo participar en las animaciones pedagógicas semanales en español en los colegios y liceos, cómo comportarse durante una visita de un consejero pedagógico o la inspección de un inspector pedagógico de español, cuál es la deontología y la ética del docente en un centro de educación tal como una escuela, un colegio o un liceo. A posteriori, esta experiencia que venimos viviendo en el Departamento de Español desde 2007 hasta hoy, ha resultado muy benéfica para todos los estudiantes de español procedentes de la Facultad, porque ya no se enajenan en los colegios en los talleres de español, lo que explica también los mejores resultados en español tras de los exámenes nacionales y por consiguiente, los números muy elevados de aprendientes del idioma castellano en la Secundaria y en la Universidad, todo lo que mejora la imagen del español en el sistema educativo beninés.

6.3. Posibilidad De Cambio

Venimos utilizando el manual *Horizontes* con el EPC desde 2007, es decir desde hace trece años. Pues, podemos cambiarlo por antigüedad pero no por desuso. En su lugar, podemos elaborar un nuevo manual escolar en español que incluya en sus contenidos muchos datos socioculturales y económicos típicamente benineses, juntos con los datos civilizacionales de los países hispanófonos (España, América hispánica y Guinea Ecuatorial), por supuesto. Costa de Marfil ya nos da el ejemplo, con la elaboración de un nuevo manual intitolado *¡Ya estamos!* cuyo segundo nivel ya ha salido (para la clase de 3^a). Pero hace falta recordar que ese país empezó utilizando *Horizontes* desde finales de los años noventa, unos ocho años antes que Benín. La elaboración de un nuevo manual nos puede también evitar los vicios de la rutina pedagógica.

7. CONCLUSIÓN

Total, *Horizontes* permite desarrollar en el alumnado hispano estudiante beninés las competencias disciplinarias (la expresión oral conveniente en español en diversas situaciones, la comprensión oral y lectiva, y la producción escrita), las competencias transversales, y las competencias transdisciplinarias. Ello, gracias a sus rúbricas *Observa, Fíjate, De memoria, Comprender el texto, Comprender el comics, En parejas y En grupos*, del Primer Ciclo, y las rúbricas *Entérate; Diálogo; Comprende y analiza; Comunica, Así se dice, De memoria, Puntualicemos, Gramática*, y con el doble léxico *Francés-Español*, y *Español-Francés*. Además, las rúbricas *PréBac Écrit* y *PréBac Oral* ayudan a ejercerse para el Bachillerato escrito y oral, aunque los formatos de pruebas propuestos en *Horizontes* no corresponden a los formatos de las pruebas escritas y orales del Bachillerato beninés. A pesar de que ese manual no conlleva realidades socioculturales y económicas típicamente beninesas, no nos parece excéntrico porque las realidades de los países africanos que van en él, no discrepan por

completo con las beninas. Por otra parte, aunque *Horizontes* sea antiguo, no es desusado, sin embargo es oportuno cambiarlo por otro manual escolar para evitar los vicios de la rutina pedagógica. A este respecto, esperamos con toda humildad que este trabajo nuestro, por lo menos, sirva de envase informativo para la elaboración o elección de un nuevo manual escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- [1] ARAGÓN, M.C., GIL CERROLAZA, O. y BARQUERO LLOVET, B. (2007): *Español lengua extranjera, Pasaporte ELE*, Madrid, Edelsa Grupo Didascalía;
- [2] ARAVENA, D. (2012): *Estrategias para desarrollar competencias lingüísticas y comunicativas*, Chile, Plantilla Awesome Inc.;
- [3] BARRAGÁN, C. y al. (2005): *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*, Grao, Barcelona;
- [4] BERNAD MAINAR, J.A. (1979): *Guía para la valoración de los textos escolares*. Barcelona: Teide.
- [5] BUJ GIMENO, A. (1.973): «Libros: Objetivos, tipos y condiciones», in Mailló, A. (dir.): *Enciclopedia de Didáctica Aplicada* (1). Barcelona: Labor. 577-589
- [6] CARRATALÁ TERUEL, F. (1.993): «Literatura para adolescentes: los materiales de apoyo y su valor didáctico», in *Revista de Educación de la FERE*. 35 (166), págs.189-203.
- [7] CASSANY, D. (2006): *Taller de textos : leer, escribir y comentar en el aula*, Paidós, Barcelona;
- [8] CASSANY, D., LUNA, M., y SANZ, G. (1994): *Enseñar lengua*; Editorial Graó, Barcelona;
- [9] CHOPPIN, A. (1.992): **Les manuels scolaires: histoire et actualité**. París: Hachette.
- [10] CLEMENTE LINUESA, M. (1.983): Los sistemas de valores en los textos escolares: un modelo de análisis. **Enseñanza** (1), 159-174.
- [11] CRÍTICOS, C. (1.993): *Mapas y significados*, in APARICI, R. (coord.), *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones de la Torre. Págs.243-252.
- [12] DE PABLOS PONS, J. (1.993): La evaluación de materiales de enseñanza. En COLÁS BRAVO, M.P. y REBOLLO CATALÁN, M.A.: **Evaluación de programas: una guía práctica**. Sevilla: Kronos.
- [13] FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1989): *Así enseña nuestra Universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*, Hispagraphis, Salamanca;
- [14] FULYA, I. y REIGELUTH, CH.M. (1982): «Writing and evaluating textbooks: contributions from instructional theory», in *Educational Technology Publications*. Págs.53- 90.
- [15] GADO I. (2014): *Recopilación de actas legislativas y reglamentarias del sistema educativo a disposición de los docentes y responsables pedagógicos y administrativos*, Colección Gado, Benín;
- [16] GAULUPEAU, Y. (1.993): Les manuels par l'image: pour une approche sérielle des contenus. In CHOPPIN, A. (dir.): **Manuels scolaires, Etats et Sociétés. XIXe-XXe siècles**. N° especial *Histoire de l'éducation*. (58). Págs.103-135.
- [17] GBETIE, T.M.C. (2015): *Legislación y administración escolares en República de Benín*, EPA/CERADE, Porto-Novó;
- [18] GERARD, F. M.(2009): *Evaluar las competencias, guía práctica*, De Boeck, Bruselas,Bélgica;
- [19] GIMENO SACRISTÁN, J. (1991): Los materiales y la enseñanza. In *Cuadernos de Pedagogía* No.194, págs.10-15.
- [20] JORBA, J., GÓMEZ, I., y PRAT, A. (2000): *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*, Síntesis, Madrid;
- [21] JOVER, G., y GARCÍA, J.M. (2009): *Hablar, escuchar, conversar. Teoría y práctica de la conversación en las aulas*, Octaedro, Barcelona;
- [22] LOMAS, C. y OSORO, A. (1993): *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*, Editorial Paidós, Barcelona;
- [23] LÓPEZ RODRÍGUEZ, N. (1.986): *Cómo valorar textos escolares*. Madrid: Cincel- Kapelusz
- [24] LLOBERA, M. (1995): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras*, Edelsa, Madrid;
- [25] MARTÍNEZ SANTOS, S. (1987): *El currículum explícito y el currículum oculto en los libros de texto*. Madrid: Librería Pedagógica
- [26] MEDENOU, C. B. (2020): «Situaciones de Aprendizaje (S.A.) del español en Benín y posibilidades de fomento de la competencia comunicativa escrita en el alumnado de la Secundaria», in *European Journal of Applied Linguistics Studies*, Volume 2, Issue 2, 2020, págs.93- 114

- [27] MEDENOU, C. B. (2020): « Dificultades de expresión oral en español en el alumnado beninés: el currículo vigente y las prácticas docentes en tela de juicio para enfoques de solución», in American Research Institute for Policy Development: Journal of Foreign Languages, Cultures and Civilizations, June 2020, Vol.8, No1, págs.1-14
- [28] MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002): *Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*, Grupo Anaya, Madrid;
- [29] NUÑEZ DELGADO, M.P. (2001): *Comunicación y expresión oral. Hablar, escuchar y leer en Secundaria*, Narcea, Madrid;
- [30] NUÑEZ DELGADO, M.P. (2003): *Didáctica de la comunicación oral: bases teóricas y orientacionales metodológicas para el desarrollo de la competencia oral en la educación obligatoria*, Grupo Editorial Universitario, Granada;
- [31] RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1.983): «Evaluación de textos escolares». In Revista de Investigación Educativa. Vol. 1, págs.259- 279.
- [32] ROEGIERS X. (2006): *El EPC, ¿qué es? Edicef*, Paris.
- [33] ROEGIERS X. (2011): *Situaciones para integrar los conocimientos escolares*, De Boeck, Bruselas;
- [34] SANZ LERMA, I. (1989): Las representaciones en relación con la presentación de la información en los textos escolares de matemáticas. In ICE y Escuela universitaria del profesorado de EGB: II Encuentro Nacional sobre el Libro Escolar. Sevilla: ICE-E.U. del Profesorado de EGB. Págs. 157-165.
- [35] VALVERDE ORTEGA, J.A. (1989): «Los mapas, gráficos e ilustraciones en los libros de texto. Algunos criterios para su utilización», in ICE Y Escuela universitaria del profesorado de EGB: II Encuentro Nacional sobre el Libro Escolar. Sevilla: ICE-E.U. del Profesorado de EGB. 127-136.
- [36] VÁZQUEZ, G. (2001): *El discurso académico oral: guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*, Edinumen, Madrid;

Citation: Cossi Basile MEDENOU. "El Manual Didáctico Horizontes En La Enseñanza Secundaria Desde 2007 Hasta 2020 En Benín: Historial, Bajas, Límites Y Perspectivas." *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, vol 7, no. 10, 2020, pp. 01-17. doi: <https://doi.org/10.20431/2349-0381.0710008>.

Copyright: © 2020 Authors. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.