



## LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL AULA DE E/LE MARFILEÑA: UNA CONSTRUCCIÓN QUE EMPIEZA POR EL TEJADO

Koffi Konan Herve

### INTRODUCCIÓN

Desde el siglo XVI, muchas metodologías se han sucedido en materia de enseñanza de lenguas; y cada una de ellas, según las teorías subyacentes, ha concedido mayor o menor grado de protagonismo al alumnado en las actividades de clase. Asimismo, el método tradicional que reinó hasta la primera mitad del siglo XX, enfocó su objetivo, no solo en el dominio de la lengua escrita y de los textos literarios de referencia, sino también en el protagonismo del profesor, supuesto depositario único y fuente inagotable de conocimientos lingüísticos y culturales. La acción docente se centraba por tanto en la enseñanza, dejando el aprendizaje en segundo plano.

Pero desde el advenimiento de los métodos comunicativos a principios de los años 70 del siglo anterior, se observa un interés creciente de la comunidad educativa por situar al alumno en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje; esto es, como actor principal de dicho proceso. De esta nueva corriente (la comunicativa) han surgido varias vertientes entre las cuales destacan el enfoque por tareas (Zanón, 1999), el enfoque orientado hacia la acción (Consejo de Europa, 2002), o el enfoque por competencias (Boutin & Julien, 2000; Boutin, 2004; Hirtt, 2009; Perrenoud, 2006), consideradas como favorecedoras de una mayor actuación discente en el aula.

En este sentido, en muchos países, varios estudios relativos a la enseñanza, realizados a partir de los años 1990, revelaron la necesidad de volver a definir el sistema educativo, condición indispensable para una mayor realización del alumno y la consecución de un desarrollo acertado en todos los ámbitos (Ouattara, N'dede y Aya, 2009). Así es como en Costa de Marfil (país que aquí nos ocupa) se optó por la Formación por Competencias a partir del año 2002, para paliar las insuficiencias de la Pedagogía por Objetivos (PPO).

¿Cuáles son las bases epistemológicas de la Formación por Competencias? ¿Cómo se adoptó en el sistema educativo marfileño? ¿Qué problemas encuentra en su realización general, y especialmente en la enseñanza del español como lengua extranjera? A estas preguntas nos dedicaremos a contestar, antes de proponer algunas pistas de solución para una mejor reforma de dicho sistema educativo.

## 1. LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

A nivel planetario, la experiencia de la Formación o Enfoque por Competencias se hizo en varios países: Estados Unidos, Australia y Canadá son unos de los más destacados. En Europa, a partir del Marco Europeo de competencias, el Reino Unido, Portugal, Suiza, Bélgica, Holanda, Francia, España, etc. han rediseñado sus currícula con un enfoque por competencias (Bolívar Botía, 2008). África no ha querido quedar al margen del proceso, y países como Benín, Burkina Faso, Costa de Marfil, Guinea Ecuatorial, Níger, Senegal, Togo o Túnez la han adoptado como metodología de enseñanza escolar (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya: 2006). Lejos de aparecer como un fenómeno de moda, la FPC se presenta, a juicio de muchos, como una buena alternativa para dichas naciones en vía de desarrollo.

Aunque las intenciones específicas de su adopción puedan diferir según los países en los que se ha experimentado (Ouattara, N'dede y Aya, op.cit), la gran mayoría de aquellos que la han emprendido convergen hacia un objetivo principal común: mejorar la calidad de la enseñanza, y crear una verdadera conciliación entre la formación y el mundo profesional.

Se avanza que esta nueva perspectiva educativa nació esencialmente del encuentro entre el constructivismo apoyado por el psicólogo suizo Jean Piaget, y el socio-constructivismo respaldado por el ruso Vygotski. Según las ideas del primero, los conceptos se adquieren más fácil y eficazmente cuando el alumno construye por sí mismo el conocimiento; esto es, mediante la participación en un proceso de hipótesis y de deducción. La puesta en situación de búsqueda no solo es fuente de motivación, sino que también en ella, los cuestionamientos continuos, las vacilaciones, los errores y las hipótesis que todo ello supone, permiten progresar real y efectivamente en la comprensión de los temas. Según sus iniciadores, el proceso constructivista es más eficaz que una enseñanza basada en la pura transmisión de información. No por ello se descuida al docente, cuyo papel queda muy importante. Es él quien define los objetivos a alcanzar y los medios para ello, es decir, quien domina y controla a fin de cuentas todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En cuanto al socio-constructivismo, pone mayor énfasis sobre la importancia de las relaciones sociales del niño (el entorno, los compañeros, los profesores) que sobre el desarrollo autónomo de la inteligencia. El discente está activamente comprometido con la elaboración del saber. Su papel se vuelve muy importante, pues participa vivamente en la construcción de su propio ser, en colaboración con sus compañeros. Por su parte, transmisor de información en las metodologías tradicionales, el profesor se convierte de ahora en adelante en un facilitador del aprendizaje, de modo que él:

- Planifie, organise des activités ;

- Conseille, accompagne, encourage, soutient ;
- Apprend en cours de route ;
- Fait des suggestions mais n'impose jamais ;
- Stimule la créativité, encourage le développement d'une pensée indépendante (Boutin, op.cit: 31)

Aunque se ha podido establecer unas pequeñas divergencias ideológicas entre estas dos posturas teóricas por una parte y la Pedagogía por Competencias por otra (Hirtt, op.cit), los iniciadores de esta pretenden establecer un vínculo estrecho entre la práctica escolar y las realidades sociales; esto es, permitir una mayor adecuación entre la formación y el mundo laboral, una mayor autonomía y socialización del alumno, en comparación con los programas anteriores. En abierto, con la nueva metodología se pretende conseguir una mejor inserción social y profesional de los alumnos. A este respecto, en Costa de Marfil, como bien avanza el ex director de la Dirección de la Pedagogía y de la Formación Continua (DPFC), José Vilá,

La FPC est une approche qui permet d'améliorer les anciennes pratiques issues de la Pédagogie par Objectifs en permettant aux élèves d'utiliser efficacement ce qu'ils ont appris à l'école en vue de résoudre les problèmes auxquels ils seront confrontés dans la vie de tous les jours. La FPC ambitionne d'amener chaque élève à une réussite à mesure. Cette approche prépare également l'apprenant à l'autonomie, à la coordination et à l'interdisciplinarité; en un mot à une meilleure insertion sociale (en Seu, 2011: 6).

La nueva reforma ya no se enfoca tanto sobre la adquisición de conocimientos, sino que ambiciona mejorar la calidad de la educación gracias al desarrollo de "competencias", noción clave, aunque muy controvertida, dada la variedad de interpretaciones que se le suele atribuir según los ámbitos sociales. El término ha evolucionado mucho en las últimas décadas a través de la literatura pedagógica y didáctica. Sin embargo, pese a la insistencia de muchos pensadores en su dimensión polisémica, una gran parte de ellos han llegado a un relativo consenso. Asimismo, en el ámbito educativo, a pesar de unas leves diferencias de concepción, la comunidad educativa suele coincidir en que una competencia es un saber que permite al alumno resolver un problema, movilizándolo los recursos y mecanismos ya adquiridos en clase o fuera de ella (Jonnaert, 2001; Perrenoud, 1997; Ouattara, N'dede y Aya, op.cit). La competencia se desarrolla en situación, y es el resultado del "solucionamiento" acabado y socialmente aceptado de

dicha situación, por una persona o colectivo de personas. Como se observa, las competencias no se pueden evaluar independientemente, pues solo en contexto situacional se pueden llevar a cabo. Como bien apuntan Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, “Es en situación que la persona desarrolla la competencia: la situación la origina. Por otra parte, si esta situación es tratada eficazmente, una persona puede declararse competente: el tratamiento eficaz de la situación es el principal criterio de evaluación de la competencia contextualizada” (op.cit: 4).

Otros investigadores insisten en el carácter imprescindible de la práctica como condición necesaria para adquirir la competencia. Para ellos, en efecto, “Se adquiere mediante el learning-by-doing” (Roe, 2002, citado por García Cano, 2008: 4), a diferencia de los conocimientos y habilidades que se suelen lograr por transmisión. Coincidiendo con el ya citado Jonnaert (2001), los citados autores afirman que al ser dinámicas, las competencias se deben desarrollar en formación inicial, permanente y con experiencia a lo largo de la vida, puesto que uno puede ser competente hoy y dejarlo de ser mañana, o serlo en un contexto y dejarlo de ser en otro contexto que no resulta conocido. Y es que las competencias tienen un carácter recurrente y de crecimiento continuo. Por eso los estudiosos advierten que “Nunca se es competente para siempre” (García Cano, op.cit: 5). A la luz de lo que precede, se deduce que según el postulado de la tesis competencial, al igual que la constructivista, el conocimiento es elaborado por el sujeto aprendiente, y surge necesariamente de su propia experiencia.

En el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas, desde la aparición de la dicotomía competencia-actuación (Chomsky, 1965), se concibió la competencia (primero lingüística y luego comunicativa [Hymes, 1971]) como objetivo último y también como estrategia de enseñanza-aprendizaje fundamental. Según esta concepción, la enseñanza de la comunicación pasa por la propia comunicación, lo mismo que aprendemos a conducir un coche conduciéndolo, o a bailar la salsa bailándola. “We learn to speak by speaking”, como bien escribe Rivers (1981: 188). En el contexto europeo, esta tendencia se ha visto reforzada por la aparición del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, op.cit). Este ambicioso documento expone que la comunicación en lenguas extranjeras requiere necesariamente dos tipos de competencias: por un lado, las competencias generales del individuo y, por otro, la competencia comunicativa.

En esta misma línea de resolución de situaciones que proclama el enfoque de competencias, en el país que aquí nos reúne (Costa de Marfil) se decidió introducir un nuevo esquema de clase en el aula de español como lengua extranjera (E/LE). Si bien este nuevo programa no se acaba de adaptar totalmente a la filosofía de la formación competencial, la edición del manual **Horizontes** desde el año

1998 constituye un avance importante. Este manual propone con frecuencia, en efecto, actividades/rúbricas tendentes a ser realizadas más bien “en parejas” o “en grupos”, y en las cuales el discente ha de movilizar sus conocimientos anteriores o ya adquiridos para solucionar los problemas que se le planteen; lo cual aparece como una señal patente de la preocupación por favorecer el trabajo social y cooperativo. En espera de manuales más apropiados, se intenta evitar en la medida de lo posible la enseñanza magistral, esto es, la pura transmisión de conocimientos a aprendientes individualistas y pasivos.

En materia de medición de los aprendizajes, no se abandonan los antiguos ejercicios de aplicación. Pero la introducción de las “actividades de integración” y de “resolución de situaciones” constituye una importante innovación en la nueva filosofía, como herramienta de evaluación y como medio potente de comprobar el desarrollo efectivo de las competencias. La intención radica en que a través del trato con sus compañeros, el alumno sea capaz de percatarse por sí mismo de su grado de evolución y descubra lo que le queda por aprender: la auto-evaluación ocupa un puesto central (Sanz Muñoz, 2005).

Se distinguen generalmente tres tipos de competencias (Trujillo, 2007): las básicas (habilidades para la lectura, escritura, comunicación oral y matemática), las genéricas (para el desempeño en diferentes sectores o actividades), y las específicas (ocupaciones concretas y no transferibles fácilmente). Si la primera es fundamental, la discusión sobre la preferencia por una de las últimas mencionadas constituye un problema candente, al ser un punto discordante entre los investigadores. Según los países, se insisten en unas u otras en relación con los objetivos marcados. Asimismo, en Costa de Marfil, la enseñanza del español persigue el encaminamiento del alumno hacia la competencia comunicativa, la cual se deberá entrever a través de la consecución de tres competencias disciplinarias (o específicas), a saber: “1. Comunicar oralmente, 2. Comunicar por escrito, 3. Hacerse del sentido de los mensajes orales o escritos” (MEN, 1998: 7).

Deslumbrados por estos fundamentos teóricos, los responsables académicos marfileños, después de una sucinta exploración del contexto social y educativo, decidieron implantar la FPC en el sistema escolar en los albores del año 2000, desde Primaria hasta la clase de 3º; o sea, el cuarto curso de secundaria.

- **EL CONTEXTO DE IMPLANTACIÓN DE UNA REFORMA METODOLÓGICA**

La calidad del sistema educativo siempre ha preocupado a las autoridades marfileñas desde la independencia política del país en 1960. Asimismo, varias reformas se han realizado a lo largo de dicha

época de soberanía nacional. En medio siglo, se han sucedido el programa renovado de enseñanza (1963), la enseñanza televisiva (1971-1982) y el programa de soberanía nacional (1982-2002). Por lo que respecta al caso específico de la enseñanza del español como lengua extranjera, se ha optado sucesivamente por el método tradicional (1960-1977), el método activo (1977-1998) y la Formación por Objetivos (1998-2002). Sin embargo, tanto en unas como en otras, a excepción del programa televisivo en el que se ha notado una actuación discente relativamente importante en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Deunf, 1974; Desalmand, 1986), el protagonismo del profesor siempre ha sido abrumador en el aula, de modo que el alumno no siempre ha podido realizarse de manera óptima.

A partir del 2000, una serie de diagnósticos y encuestas sobre el sistema educativo nacional revelaron claramente que los programas vigentes ya no respondían a las esperanzas de los socios, de ahí que hubiese que reformarlo para permitir no solo mayor grado de éxito escolar, sino una real posibilidad de inserción socio profesional y cultural de los alumnos. Entre las alternativas que se ofrecían a las autoridades educativas en términos de metodologías, se optó por la FPC, presentada como la más pertinente para alcanzar los objetivos de la nueva Ley educativa de 1995, en cuyo artículo 3 se estipula que "Le service public de l'enseignement est conçu et organisé en vue de permettre l'acquisition du savoir, savoir-faire et savoir-être, des méthodes de travail et d'assimilation des connaissances, la formation de l'esprit critique et le développement de la sensibilité et de la curiosité".

Esta reforma se justifica también por las exigencias internacionales, en las cuales los convenios firmados por el país le imponían asegurar la formación a todos los niños, sin discriminación. Para llevar a cabo este plan de "Educación para todos" conforme con dichos compromisos, era necesario adaptar el sistema educativo a las citadas exigencias, "ampliando el alcance a la educación básica" (MEN, 2004: 7) al mayor número posible de alumnos.

Convencidos de que la FPC era la mejor metodología para alcanzar estos objetivos, las autoridades educativas recurren a un gabinete internacional canadiense especializado en elaboración de currícula, en calidad de apoyo técnico. Asimismo, en el año 2002 empieza en Montreal la formación de dos marfileños especialistas en FPC. En el mismo año se capacitan a nivel local, a otros 120 en materia de concepción de programas escolares. Los beneficiarios de dicha formación se encargarían de formar a un grupo de profesores destinados a llevar a cabo el proyecto piloto que constituiría la fase experimental, la cual se inicia efectivamente en el año 2004. Si en su realización general, este proyecto ha de abarcar todo el sistema de enseñanza básica; esto es, de Primaria al final del primer ciclo de secundaria, en el

marco del español como lengua extranjera, englobaría los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Con todo, a pesar del entusiasmo que suscitó en la comunidad educativa, tanto a nivel internacional como nacional, la puesta en práctica del proyecto de FPC no siempre ha encontrado facilidades en su ejecución. Una década después, cualquier observador puede hacerse eco de las ingentes insuficiencias, y del trabajo que queda por hacer.

### **3. LA REALIDAD DEL TERRENO**

Desde los inicios de la formación mediante competencias en el ámbito internacional a principios de los años 1990, no solo ha encontrado problemas para implantarse, sino que se ha topado con detractores muy acérrimos. Críticas de las más acerbas le han sido sistemáticamente destinadas. Como es sabido, esta reforma se apoya principalmente en cuatro pilares: la lógica de las competencias, la perspectiva socio-constructivista, la atención centrada en los alumnos, y la importancia creciente de las situaciones de formación (Jonnaert, Barrette, Boufrahí y Masciotra, 2005). Asimismo, los ataques han ido especialmente en contra de estos puntos, y de otros más.

En Occidente, varios investigadores de renombre en el ámbito de la educación han venido expresando un constante escepticismo o simplemente se han hecho eco de las contrariedades que dichos supuestos plantean. Asimismo, Boutin & Julien (op.cit) se han mostrado abiertamente duros acerca de esta metodología que, a su modo de ver, descansa en unos fundamentos teóricos y conceptuales faltos de claridad y coherencia. En su obra ***l'obsession des compétences***, afirman sin ambages que "On constate, de plus en plus, que l'approche par compétences (APC) est confuse sur le plan conceptuel, démunie sur le plan pratique et inadéquate pour répondre aux principaux besoins d'une société d'apprentissage" (Boutin & Julien, op.cit: 14). Otros autores como Boutin (op.cit); Hirtt (2001; 2009); Bilman (1997); Guzmán (2003); Díaz Barriga (2006); Tobón, Rial, Carretero y García (2006) citados por Andrade Cázares (2008), ahondan en esta misma línea. Incluso reconocidos defensores de la FPC, como Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya (op.cit: 11), han llegado a reconocer que "Queda por construir una verdadera teoría de las competencias". Según señala este prestigioso investigador canadiense, las reformas actuales en su país no son sino un engaño cuyas primeras víctimas serán los alumnos. Por lo tanto, alienta a la construcción de una teoría basada en la lógica de competencias en una perspectiva curricular. La aplicación de esta a la elaboración de programas de estudio deberá verificarse y validarse, para que así, los socios educativos tengan mayor visibilidad en su desarrollo.

Sin ánimo de realizar una enumeración exhaustiva, otras reprensiones en contra de dicha reforma por competencias las mencionamos a continuación conforme con la reseña bibliográfica:

**1. La confusión general acerca de la noción de competencia**

**2. Su proveniencia del mundo empresarial y profesional, y no del ámbito educativo.** Son normas de competencia laboral, ligadas íntimamente a la eficacia y la rentabilidad productiva, las que se convertirán en metas de enseñanza. Este traslado a la formación escolar implica un cambio automático de funciones dentro de esta institución. De ahora en adelante, es el mercado laboral el que define los contenidos educativos que los alumnos deberán aprender. Todo lo contrario de la realidad antigua, en la cual la función de definir los contenidos siempre había sido atribución exclusiva del sector educativo. La educación se vuelve, así, dependiente de las demandas del sistema empresarial y económico; lo cual no siempre queda a gusto de muchos, que piensan que lo antedicho tergiversaría e impediría el camino hacia una finalidad educativa inclusiva e integral, es decir, pensada para formar una ciudadanía crítica y solidaria (Boutin & Julien, op.cit; Bolívar Botía, op.cit; Salinas, 2010). Por su parte, Hirtt (2001) opina que se ha “mercantilizado” la escuela, al ajustar la enseñanza a las expectativas de las potencias industriales y financieras. Esto tiene, según él, dos consecuencias dramáticas: la instrumentalización de la Escuela al servicio de los intereses económicos de las empresas y el agravamiento de las desigualdades sociales en el acceso a los saberes.

**3. El conflicto por preferir entre competencias específicas y competencias transversales.** Por una parte, se arguye que las ventajas de las competencias transversales residen en su alta relevancia en el ámbito laboral, dado que al adquirirlas, se las podría transferir a diversas circunstancias. Asimismo, enfatizar en la polivalencia del trabajador hoy en día haría de él un agente capaz de desenvolverse en varias situaciones, ya no solamente dominador de un solo y reducido sector de la vida. Este tipo de ciudadano, (abierto a todo) sería ya no una mano de obra, sino “Una mente en obra” (Mendoza, 1996: 34). Otros autores, por su parte, niegan la existencia de dichas competencias generales puesto que para ellos, el pensamiento siempre se sitúa dentro de unos contextos sociales y físicos, y está vinculado con una situación de enseñanza particular, más que con una habilidad cognoscitiva general. En consecuencia, dudan de la capacidad de transferencia de dichas competencias generales (Guzmán, op.cit).

**4. La FPC pretende que la formación se centre en los desempeños de los estudiantes;** es decir, en lo que son capaces de demostrar y hacer, y no tanto en los conocimientos. Aunque el





desarrollo de muchas competencias requiere la movilización de saberes, dicho desarrollo no se puede realizar en la escuela sin limitar el tiempo consagrado a la asimilación de saberes. Considerando que la misión de la escuela estriba ante todo en la instrucción y la transmisión de conocimientos, muchos actores educativos no tardan en plantear su clara oposición ante el cambio de proceso (ibid:146; Perrenoud, 2008).

**5. La poca implicación del profesorado y la insuficiente formación del mismo en la nueva metodología.** Todo proceso de reforma que suponga nuevos modelos de acción, nuevas pautas culturales para las acciones, genera conflictos y no puede imponerse de arriba-abajo a los agentes implicados que la viven y la tienen que poner en práctica. Para que tenga el éxito esperado, dichos agentes (en nuestro caso los docentes) deben sentirse implicados y no solamente afectados. Es fundamental preparar a los profesores que trabajan los currícula con el enfoque de competencias. Una reforma del currículo requiere que sea socializado ante la comunidad educativa para que todos estén enterados de cuáles son los cambios que se proponen, dado que en general se ejercen modificaciones en el currículo, además de que la práctica docente viene sustentada por un nuevo enfoque. En el marco de la FPC, el profesor ya no es mero transmisor, sino diseñador de los ámbitos y experiencias de aprendizaje para los alumnos. Ello conlleva una nueva actitud en el trato profesor/alumno. El docente estudia, diseña y aplica los mejores métodos y se compromete con el éxito de cada estudiante, proponiendo diversas maneras para promover el desarrollo integral del estudiante. En suma, la enseñanza requiere nuevas competencias docentes (Perrenoud, 2004). No es suficiente con saber la materia; es necesario poner los conocimientos en relación con los aprendientes, es decir, establecer un proceso de mediación pedagógica además de un ambiente propicio para el aprendizaje. A este respecto, como bien titulan su libro Hernández y Sancho (1989), **para enseñar no basta con saber la asignatura.** Ocurre que en el ámbito de la enseñanza por Competencias, esta filosofía no parece acabar de arraigarse. La mayoría de los países prefieren definir las competencias a alcanzar, mediante unos expertos generalmente muy lejanos del campo de batalla que representa el aula. No solo se deja de lado la opinión de los profesores de planta en la toma de decisiones, sino que también, luego se les impone la aplicación de las mismas en el trabajo escolar. Ante esta falta de sensibilización, de implicación y de formación suficiente, estos suelen manifestar un legítimo rechazo (Boutin & Julien, op.cit; Monreal Gimeno, 2008).

Muchas de estas invectivas de carácter internacional las percibimos también en el contexto educativo nacional marfileño en general, y particularmente en la enseñanza del español como lengua extranjera. Asimismo, en materia de implicación de los socios educativos por ejemplo, el país no ha podido escapar de la tendencia internacional; pues la instauración práctica de la reforma no siempre ha ido pareja con la formación del cuerpo docente. Y aunque el ya mencionado José Vilà manifiesta una relativa satisfacción, las cifras son alarmantes pues en diez años de práctica de la nueva reforma, solo el 53% de los profesores han recibido alguna formación al respecto (Seu, op.cit). En este contexto, es comprensible que un gran número de docentes sigan actuando en el aula según las prescripciones de las metodologías anteriores.

Además de todo lo anterior, el país tiene que gestionar otros problemas propios que se han originado, y que han hipotecado aun más el éxito del proyecto, especialmente en materia de enseñanza del español. Entre ellos, podemos mentar:

1. La reticencia de los profesores y de los formadores para el cambio, faltos de sensibilización
2. La tímida adhesión de los centros escolares a la reforma, de los sindicatos y de las ONG's implicadas en la educación.
3. La inadecuación entre la formación docente nacional y los manuales de base.
4. La falta de material didáctico adecuado a la situación.
5. La crisis política y militar, que dificultó durante diez años, la puesta en práctica efectiva de la reforma.
6. La falta de descriptores claros de niveles de referencia (indispensable para la evaluación), que determinen con rigor el nivel a alcanzar por el alumno en las diferentes dimensiones de la lengua.

Todos estos factores han hecho que la metodología por competencias al final haya quedado en agua de borrajas. El gran entusiasmo suscitado en sus inicios ha sido traicionado por los bajos resultados escolares de los alumnos. La ambición de autonomía y polivalencia de los aprendientes no parece haber sido alcanzada, vista la gran pasividad actual de los mismos. Las recurrentes quejas de los propios profesores corrobora fehacientemente este malestar: "Los alumnos son cada vez más perezosos y pasivos", dicen. Es más, el objetivo inicial de conseguir mayor éxito de los aprendientes tarda en cumplirse. Como prueba de ello, aparte de la enseñanza primaria, el porcentaje de éxito escolar a los exámenes nacionales no ha podido superar los 50% desde el año 2000, como se puede observar en la siguiente tabla.

**Tabla I: Resultados escolares, de 2000 a 2013**

Nivel de estudio Año	CEPE, en %	BEPC, en %	BAC, en %
1999-2000	54,4	26,33	38,36
2000-2001	53,6	28,47	38,2
2001-2002	63,88	36,42	21,73
2002-2003	63,43	42,24	32,33
2003-2004	77,19	47,58	34,40
2004-2005	81,1	23,04	31,77
2005-2006	76,36	39,98	40,39
2006-2007	75,16	44,38	25,5
2007-2008	71,38	34,67	26,14
2008-2009	74,51	23,38	20,12
2009-2010	68,96	31	24
2010-2011	58,22	17,09	20,59
2011-2012	55,07	17,03	25,22
2012-2013	67,03	40,17	33,58

Otros problemas, de índole cultural, minan también la escuela; lo cual augura de una sociedad desprevenida e indispuesta para aplicar la metodología comunicativa, aún menos la metodología por Competencias. En efecto, la mayoría de los profesores no parecen estar mentalmente preparados para operar el necesario acercamiento a los alumnos, por temor a una falta de respeto por parte de estos. En África, “cuanto más distante el mayor o el superior jerárquico, más respeto inspira”, se avanza, aunque en el ámbito de la educación, esta actitud no sea muy favorecedora de empatía ni facilite la transmisión en el aula. Es conocido que el continente negro ha evolucionado tradicionalmente en un ámbito de “Educación del miedo” (Mungala, 1982; Moumouni, 1998), el cual suele desembocar en una notable pasividad del niño, del alumno.

Huelga mencionar que la falta de medios técnicos y logísticos apropiados para poner en práctica las directrices de la metodología por competencias es uno de los mayores obstáculos a la consecución de los objetivos. La situación de callejón sin salida en la que se encuentra la actual reforma recuerda las causas del fracaso de la pedagogía televisiva emprendida en la década de los años 1970. En efecto, pese a su relativo éxito (Desalmand, op.cit), esta fue abandonada por el Estado, debido a la gran escasez de medios económicos y de televisores en las aulas. Ello constituye una prueba fehaciente de que en la mayor parte del continente africano, muchos países, todavía muy insolventes a nivel económico, no cumplen los requisitos materiales y organizacionales para un desarrollo efectivo de la metodología por

competencias, cuya aplicación demanda ingentes soportes tecnológicos en las escuelas. Especialmente en Costa de Marfil, aunque conscientes de la importancia de diversificar los materiales didácticos en materia de enseñanza, los dirigentes académicos han elegido trabajar sobre la marcha e ir resolviendo los problemas paulatinamente, en vez de preparar el terreno antes de iniciar el proyecto. Así, si bien se reconoce la utilidad de materiales como los Tics, el video, el proyector, etc., es un secreto a voces que diez años después del inicio de dicha reforma, en más del 90% de las aulas se sigue teniendo una “enseñanza en estado puro” (Ramos García, 2010: 84), caracterizada por la sola presencia del docente y del alumnado frente a una cruel insuficiencia de recursos, limitados a una pizarra y una tiza. En Costa de Marfil, en la clase de español, pocos son los alumnos que poseen un simple libro de texto. Con esta abrumadora falta de materiales de trabajo, hay poco que esperar en el contexto actual de la educación.

La masificación de las aulas constituye también un estorbo notable a la ejecución de la educación basada en competencias. Si a nivel internacional se recomienda una ratio de entre 25 y 30 alumnos por profesor (Sanz Muñoz, op.cit) para que la enseñanza cumpla los objetivos fijados, no es raro encontrar aulas de hasta 100 alumnos en dicho país (Koffi Kouakou, 2010); lo cual entorpece gravemente la ejecución de la mayoría de las actividades previstas a todos los niveles de estudio. Cuanto mayor es el número de estudiantes, menos posibilidades de interacción, de control, de supervisión individual o de realimentación entre el profesor y los alumnos, y entre estos últimos existen. Es más, para trabajar con grupos avanzados, es necesario un número reducido de alumnos (Fernández March, 2006). Según el grado de numerosidad, este autor clasifica los grupos en pequeños (entre 1 y 15), medianos (entre 15 y 30), grandes (entre 30 y 60), y muy elevados (más de 60). Si nos atenemos a esta clasificación, el número de alumnos por aula en Costa de Marfil no se adapta al desarrollo de actividades de interacción en grupos o en parejas, sino a una clase más bien globalizada y a una enseñanza magistral (Sánchez Pérez, 2004; Amat, 2005).

La disposición del aula tampoco contribuye a una enseñanza comunicativa de tipo grupal, dado que la mayoría de las actividades que requieren este tipo de organización no se podrían realizar. En actividades como el seminario, por ejemplo, “se recomienda la ubicación de los participantes en círculo, en cuadrado o en “U”” (Rodríguez Cruz, 2007: 32). La realidad marfileña está totalmente en desfase con estas representaciones, pues nos encontramos con el profesor frente a un grupo de alumnos, sentados en pupitres fijos, lo cual impide el movimiento y la comunicación cara a cara.

Como vemos, la falta de información, junto con el bloqueo cultural de la gran mayoría de los docentes para aceptar la renovación metodológica, y una multitud de problemas materiales se plantean

como los grandes obstáculos al desarrollo de la FPC. Todos estos problemas han llevado al Gobierno marfileño a empezar a dudar de la eficacia total de dicha reforma, por lo que pidió un reajuste conceptual a partir del año 2009. Hasta ahora las conclusiones de las reflexiones no han dado los resultados esperados.

- **¿QUÉ HACER?**

Los obstáculos evocados más arriba respecto de la ejecución de la FPC, aunque lejos de ser exhaustivos, son suficientemente relevantes para llevar a deducir que la realidad marfileña está demasiado insoslayable y precaria para una aplicación correcta y eficiente de la mencionada metodología. En consecuencia, sugerimos por nuestra parte el abandono temporal (no definitivo) de la reforma, lo cual podría dar tiempo a madurar su puesta en práctica y echar sus bases de manera firme. La satisfacción previa de las necesidades y condiciones de su desarrollo parece imprescindible para el éxito del sistema educativo. Mientras tanto, las bases teóricas y conceptuales tanto a nivel internacional como nacional se terminarán de asentar.

En ese momento, una serie de acciones se imponen:

1. No empeñarse en usar una metodología porque sí. Esta puede gozar del éxito necesario en el ámbito internacional o en unas áreas geográficas específicas, sin poder funcionar en otras, dado que las realidades sociales y culturales son distintas. Esta norma, tanto la ha entendido la Unión Europea que, pese a la implantación casi total de la metodología comunicativa desde la última década del siglo XX, los trabajos de los Expertos del Consejo de Europa consignados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, op.cit) recobran un carácter abierto; es decir, sugestivo y adaptable a cada país, región o centro educativo. Es más, dentro de un mismo país, como España, el que haya un currículo común para todo el territorio no impide que al mismo tiempo, aquello sea flexible y abierto. Esto quiere decir que las Comunidades Autónomas tienen capacidad de decisión para adecuarlo a su contexto socio-económico y cultural. Queremos decir con todo ello que antes de emprender cualquier reforma educativa, es importante pensar en su adaptabilidad.
2. Respecto a la FPC particularmente, el que provenga del ámbito empresarial no siempre ha facilitado su integración al mundo educativo, pues muchos pensadores ven en ella un gran desfase educativo, por lo que exigen un retorno inmediato a la educación antigua. Según el prestigioso economista-escritor español, José Luis Sampedro, por ejemplo,



La Universidad antigua – la Universidad clásica – era una universidad para el saber. La universidad de Bolonia que entrega el mando a los financieros es una universidad para la técnica y para fabricar; no para saber, no para la sabiduría, sino para la eficacia y la productividad; de modo que no se está preparando [a la juventud] para el futuro. [...] Las exigencias actuales son las de un sistema de organización distinto, que no puede ser ya el capitalismo, que ya está agotado (Sampedro, 2011: [00: 06: 10]).

Con lo que precede, intuimos que el desarrollo de la reforma por Competencias ha de ser fruto previo de una reflexión madura, sobre todo en países como Costa de Marfil, cuyo paso irreversible y definitivo hacia la revolución industrial todavía no se ha dado. Es más, otros como China nos enseñan que la metodología comunicativa de tipo occidental puede no ser la más adecuada en todos los continentes. A día de hoy, la enseñanza de lenguas extranjeras en este país asiático sigue un modelo básicamente tradicional, mezcla de gramática-traducción y audio-lingual. Y es que conforme con la tradición cultural ofrecida por el Confucionismo, el respeto al mayor y al superior jerárquico es regla inviolable. Así, lejos de asociarse a diversión, la educación requiere compromiso y esfuerzo continuo; por lo que los chinos son escépticos en emplear juegos y actividades comunicativas, considerados como un entretenimiento en clase (Sánchez Griñán, 2006; 2008; Xiaojing, 2008). Junto a ello, existe lo socialmente conocido como el miedo a “Perder la cara en público”, sensación de timidez que en general conduce al estudiante a adoptar una actitud de inhibición en el aula. Con lo cual la enseñanza se centra en el profesor. Sin embargo, todo lo anterior no implica que la educación china sea de bajo nivel. Al contrario, los buenos resultados del país, tanto a nivel económico como cultural en las últimas décadas, nos parecen el justo reflejo de un sistema educativo competitivo.

Como lo ha acertado el pueblo chino, los africanos en general y Costa de Marfil, en peculiar, deberían pensar en una metodología inspirada de su propia tradición cultural, cuyos valores educativos son insospechables. Colectiva, pragmática, funcional, polivalente e integracionista (Mungala, op.cit), la educación tradicional africana ya recoge muchos principios fundamentales proclamados por el método comunicativo y la pedagogía por Competencias de hoy. Además, la tradición africana conectaba directamente teoría y práctica en la formación del ciudadano. Hoy en día, esta filosofía de educación vuelve a ser reconocida, pues autores prestigiosos como Anderson, Reder y Simon (1996) anhelan una seria vinculación entre los conocimientos de clase y una enseñanza concreta y específica. De hecho, con el advenimiento de la filosofía competencial, simplemente “Se supera el viejo prejuicio de considerar

que el trabajo intelectual es superior al manual" (Guzmán, op.cit: 154). Existen ya países occidentales donde se procura que de ahora en adelante, la experiencia vivencial adquirida por un ciudadano se convierta en competencia, consiguiendo así la certificación de la institución académica. Es más, como bien apunta Hirtt,

En estos momentos, dice la OCDE, "se admite que el aprendizaje se desarrolla en múltiples contextos, formales e informales" y precisa que "la globalización - económica, política y cultural- hace obsoleta la institución implantada localmente y anclada en una cultura determinada que se llama "la Escuela" y al mismo tiempo que ella al "enseñante". Los gurús de la Comisión europea son aún más explícitos, ya que estiman que "ha llegado el momento de la educación fuera de la Escuela y la liberación del proceso educativo que así se ha hecho posible conducirá a un control por parte de proveedores de educación más innovadores que las estructuras tradicionales. (2001: 16).

Como se observa, antes calificada de informal y sin valor, por no asignar un profesor específico a un aula determinada, la educación africana viene a recobrar toda la importancia que se merece.

3. En materia de enseñanza de lenguas, una alternativa se ofrece a los países africanos: el espíritu y la práctica del cuento tradicional. Si bien se ha tildado a la educación cotidiana del continente-cuna de la humanidad de favorecer un clima de miedo y la pasividad en los aprendientes, el cuento tradicional se destaca como una plataforma para olvidarse de todo tipo de formalismos y de tensiones. Si en la sociedad ordinaria existe una jerarquía de autoridad en cuanto a la toma de la palabra (Derive, 1987; Koffi Konan, 2012), el cuento se plantea como un mundo recreado y aparte. Con su doble función de educación y de diversión, contar es a la vez lúdico e instructivo. Gracias a este ambiente entretenido, simpático y empático, se instaura una realidad igualitaria entre los participantes; rompiéndose así las barreras sociales entre jóvenes y mayores, entre varones y mujeres, entre clases, etc.; de ahí que cada uno tenga el derecho a la palabra del mismo modo (N'da, 1984). El conocimiento y la palabra se vuelven patrimonio público y las intervenciones se realizan a voluntad, pues el cuento tradicional nunca se realiza ante una audiencia pasiva. Al contrario, el carácter activo de esta es el que le asegura el éxito (Koffi Konan, 2011). Es más, cada sesión es una oportunidad dorada que se brinda a los niños y otros asistentes para contar sus propios cuentos, dar rienda suelta a su espíritu creativo, y ganar

autonomía paulatina conforme con el andar del tiempo. A todo ello, conviene añadir que la disposición espacial de los asistentes en círculo favorece el diálogo entre todos, tanto sobre temas contradictorios que necesiten diferentes bandos opuestos como sobre problemas consensuales.

A todas luces, los principios de la pedagogía lingüística moderna (que la calificuemos de funcional, comunicativa o por Competencias) ya se encuentran arraigados, más allá de los cuentos tradicionales, en toda la cultura del continente africano. Para que una anécdota enganche al niño, ha de ser divertida, despertar la curiosidad y estimular la imaginación. Asimismo, empatía en clase, actividad y autonomía progresiva del alumno, etc. son filosofías ya recogidas por la cultura africana en general, y marfileña en particular. Solo basta con saberla aprovechar y adaptar al contexto moderno para tener un sistema educativo de valor.

## **CONCLUSIÓN**

Moverse según las fluctuaciones metodológicas occidentales siempre ha sido una característica principal de los países del tercer mundo, particularmente los de África. Cada vez que se ha originado una nueva reforma educativa en los países del Norte, también en los de África ha sido motivo para poner en solfa los antiguos métodos de enseñanza. Generalmente el uso del nuevo método ha sido sistemático; esto es, sin pensar en su aplicabilidad y sin adaptarlo al nuevo ambiente cultural, económico y geográfico; lo cual muchas veces ha entorpecido la formación de los niños africanos.

Pese a su relativo éxito en países como Canadá, Bélgica o Estados Unidos, la educación mediante competencias no siempre ha adquirido la adhesión de todos en materia de enseñanza en general, y de las lenguas en particular. Su procedencia del mundo empresarial y productivo siempre ha sido motivo de grandes contestaciones en Occidente.

En Costa de Marfil, es un secreto a voces: la Pedagogía por Competencias no ha sido capaz de dar los resultados esperados. Implantada en la precipitación, esto es, sin previa preparación del terreno ni una sensibilización adecuada de los socios educativos, se enfrenta a una multitud de problemas en cuanto a adopción y aplicación efectiva en el aula. Es más, el espíritu empresarial que se le reclama está totalmente en desfase con las economías todavía dependientes de la agricultura de países como el que nos reúne. Todo ello impide un desarrollo correcto de la FPC en las escuelas; de ahí el bajo rendimiento de los discentes.



Como si este fracaso no hubiese servido de lección, y como para dejarse llevar por la moda, se proclama instaurar el sistema de Licenciatura- Master- Doctorado (LMD) en la enseñanza Superior marfileña a partir del curso 2012; y esto sin ninguna preparación previa y seria de los agentes implicados. Mientras tanto, en el propio mundo occidental donde se originó, oímos en discursos de prestigiosos críticos que la filosofía de la universidad pensada por Bolonia “es un error total” (Sampedro, op.cit: [00: 06: 05]), al favorecer el despotismo tecnificado.

Considerando todo lo anterior, y analizando bien la situación, en materia de enseñanza de lenguas, la cultura africana ofrece ingentes posibilidades metodológicas de aprendizaje. El cuento, como sistema privilegiado de formación y de disfrute, entre otras cosas, aparece como una de las materias primas más valerosas a aprovechar en el contexto africano. Imitar o copiar siempre a los demás sin meditación puede, al fin y al cabo, llevar a uno a perder la propia esencia. Por lo tanto, como avanza Mothar Mbow (1976), las claves de la salvación de la educación africana residen en las entrañas de la propia cultura. ¿Cómo reactualizar esta para ponerla al servicio de la modernidad? Este es el reto principal que debería intentar superar la comunidad educativa en el futuro próximo.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMAT, O. (2005): *Aprender a enseñar. Una visión práctica de la formación de formadores*, Barcelona, Ediciones Gestión 2000
- ANDERSON, J. R.; REDER, L. y SIMON, A. (1996): “Situating Learning and Education”, *Educational Researcher*, Vol. 25, No. 4, pp. 5-11. Disponible en [http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses\\_Folder/ED\\_261\\_Papers/Anderson, Reder\\_Pt1.pdf\"%20Reder\\_Pt1.pdf](http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Anderson_HYPERLINK_\)
- ANDRADE CÁZARES, R. (2008): “El enfoque por competencias en educación”, [*Ide@s CONCYTEG*], Año 3, Núm. 39, 8 de septiembre de 2008, pp.53-64. Disponible en [http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39042008\\_EL\\_ENFOQ\\_UE\\_POR\\_COMPETENCIAS\\_EN\\_EDUCACION.pdf](http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39042008_EL_ENFOQ_UE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf), consultado el 23 de marzo de 2012
- BILMAN, S. (1997): *Le dressage global*, chapitre III. 5, “l’approche par compétences et l’évaluation par l’observation continue”. Disponible en <http://www.arle.ch/archives/bilman/>, consultado el 22 de febrero de 2012

- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2008): "Competencias básicas y ciudadanía", *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, núm. 1, abril de 2008.
- BOUTIN, G. & JULIEN, L. (2000): *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Editions Nouvelles.
- BOUTIN (2004): « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *Connexions*, 2004/1 n° 81, p. 25-41. DOI: 10.3917/cnx.081.0025 Disponible en <http://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm> [Consultado el 22/12/2013]
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua, I y II". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, 54-62 y 18, 78-89. Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net>
- CANO GARCÍA, E. (2008): La evaluación por competencias en la educación superior, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, cultura y deporte, Anaya. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf)
- CISSÉ, S. (2008): "Formation par compétences. Tout sur le système où on ne redouble pas de classe", *Nord-Sud quotidien* du 30 octobre 2008
- CORVALÁN, O.V. (1993): *Una propuesta curricular: la enseñanza basada en competencias*, CIDE. Disponible en [http://www.riic.unam.mx/01/02\\_Biblio/doc/Competencias\\_Chile.pdf](http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/Competencias_Chile.pdf)
- DERIVE, J. (1987): "Parole et pouvoir chez les Dioula de Kong", *Journal des africanistes*, tome 57, fascicule 1-2. pp. 19-30. Disponible en [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/jafr\\_0399-0346\\_1987\\_num\\_57\\_1\\_2159](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/jafr_0399-0346_1987_num_57_1_2159)
- DESALMAND, P. (1986): "Une aventure ambiguë, le programme d'éducation télévisuelle (1971-1982)", *Politiques africaines*, n°24. Disponible en <http://www.politique-africaine.com/numeros/pdf/024091.pdf>
- DEUNF, J. (1974) : *Rapport de mission, PETV*, volume XV, Paris
- DÍAZ BARRIGA, Á. (2006): "El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" *Perfiles Educativos*, Recuperado en [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org)

- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006): "Metodologías activas para la formación de competencias", *Educatio siglo XXI*, 24 · 2006, pp. 35 -56
- GUZMÁN, J. C. (2003). "Los claroscuros de la Educación Basada en Competencias (EBC)". *Nueva Antropología*, abril, 143-162.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. (1989): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Barcelona: Editorial Laia.
- HIRTT, N. (2001): *Los tres ejes de la mercantilización escolar*, Traducido del francés por Beatriz Quirós, del secretariado de SUATEA –STEs
- HIRTT, N. (2009): "L'approche par compétences : une mystification pédagogique", *L'école démocratique*, n°39, septembre 2009. Disponible en [http://www.skolo.org/IMG/pdf/APC\\_Mystification.pdf](http://www.skolo.org/IMG/pdf/APC_Mystification.pdf)
- JONNAERT, P. (2001): *Competencias y socio-constructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudios*, Quebec, Université du Québec à Montréal (UQAM).  
[http://www.riic.unam.mx/01/02\\_Biblio/doc/Competencias%20y%20socioconstructivismo%20JONNAERT.pdf](http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/Competencias%20y%20socioconstructivismo%20JONNAERT.pdf)
- JONNAERT, P.; BARRETTE, J.; BOUFRAHI, S.y MASCOTRA, D. (2005): Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. Note de synthèse", *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 3, 2004, p. 667-696. Disponible en [http://www.ibe.unesco.org/cops/Competencies/observ\\_critiq.pdf](http://www.ibe.unesco.org/cops/Competencies/observ_critiq.pdf)
- JONNAERT, P.; BARRETTE, J.; MASCOTRA, D. y YAYA, M. (2006): *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación. Disponible en: [http://www.ibe.unesco.org/Spanish/cops/Competencies/ORE\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/Spanish/cops/Competencies/ORE_Spanish.pdf)
- KOFFI KONAN, H. (2011): *La didáctica de la competencia comunicativa oral en el aula de E/LE en Costa de Marfil: problemas y perspectivas*, Tesis inédita de doctorado, Granada, Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación
- KOFFI KONAN, H. (2012): "Lengua oral y silencio en el aula de español Lengua Extranjera del África Negra: el ejemplo de Costa de Marfil", *Alhucema, Revista Internacional de Teatro y Literatura*, (Vol. I), n° 27 de enero a junio de 2012, pp. 144- 169.

Premier semestre 2014

KOFFI KOUAKOU (2010): "Analyse du résultat scolaire des élèves de CE2 du primaire public : cas des classes passerelles de la zone centre de la Côte d'Ivoire", *EDUCI/ROCARE. Afr educ dev issues*, N°2, 2010, Special JRECI 2006 & 2009, pp.279-294

Loi n° 95-696 del 7 de septiembre de 1995

MENDOZA MORENO, A. (1996): "Nuevos retos en la concepción del trabajo (mente en obra)", *1<sup>er</sup> Foro Regional de Vinculación Educación- Sector productivo*, Estado de México, Tecamac

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1998): *Espagnol en classe de quatrième*, Abidjan, DPFC.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE(2004): *Curricula de formation par compétences*, Troisième, Abidjan, DPFC

MONREAL GIMENO, M. C. (2008): "El aprendizaje por competencias, su incidencia en la Enseñanza Superior en el marco de la Convergencia Europea", *I Jornadas de trabajo sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en las Universidades Andaluzas: I libro de actas*. Cádiz, del 19 al 21 de septiembre de 2006, 2008, ISBN978-84-9828-183-5, pp.741-746

MOHTAR MBOW, A. (1976): "La dimension culturelle du développement", *Ethiopiennes*, revue socialiste de culture négro-africaine n° 7 de 1976. Disponible en [http://www.refer.sn/ethiopiennes/article.php3?id\\_article=429](http://www.refer.sn/ethiopiennes/article.php3?id_article=429) [última consulta: 30 de marzo de 2012]

MOUMOUNI, A. (1998): *L'éducation en Afrique*, Paris, Présence africaine.

MUNGALA, A. S. (1982): "L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales", *Ethiopiennes, revue socialiste de culture négro-africaine* n° 29, février 1982. Disponible en <http://ethiopiennes.refer.sn/spip.php?article838> [consultado el 22 de diciembre de 2012]

N'DA, P. (1984): *Le conte africain et l'éducation*, Paris, l'harmattan

NIKLEVA GEORGIEVA, D. (2009): "La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras", *ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos*, n°5 (2009), pp. 29-40. Disponible en [http://www.ogigia.es/OGIGIA5\\_files/OGIGIA5\\_NIKLEVA.pdf](http://www.ogigia.es/OGIGIA5_files/OGIGIA5_NIKLEVA.pdf)

OLIVERAS, À. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.

OUATTARA, I.; N'DEDE B. y AYA A.(2009): *La Formation Par Compétences dans l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire : réalités et défis*, Abidjan, ROCARE / ERNWACA. Disponible en



<http://www.rocare.org/grants/2009/Formation%20par%20competence%20en%20Cote-d-ivoire.pdf>

PARRA ACOSTA, H. (2006): *"El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje y sus implicaciones en la formación integral del estudiante universitario"*, en 6to. Congreso Internacional retos y expectativas de la universidad, "El papel de la Universidad en la transformación de la sociedad", Chihuahua: Abril 2006

PERRENOUD, P. (1997): *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó, reseña de Carbajo

Martínez, C. (2005) en *Educatio*, n. ° 23, 2005, pp.223-229

PERRENOUD, P. (2006): *Construir competencias desde la escuela*, Primera edición, Santiago: Ediciones Noreste/J. C. Sáez Editor.

PERRENOUD, P. (2008): "Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?". *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 11 "Formación centrada en competencias (II)".

Consultado (03 de enero de 2012),

[http://www.riic.unam.mx/01/02\\_Biblio/doc/CONSTRUIR%20LAS%20COMPETENCIAS](http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/CONSTRUIR%20LAS%20COMPETENCIAS) HYPERLINK

"[http://www.riic.unam.mx/01/02\\_Biblio/doc/CONSTRUIR LAS COMPETENCIAS perrenoud.pdf](http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/CONSTRUIR_LAS_COMPETENCIAS_perrenoud.pdf)"%20perrenoud.pdf

RAMOS GARCÍA, A. M. (2010): "El reto de enseñar una lengua extranjera sin Recursos", en *Porta Linguarum*, n° 14, junio 2010, pp.79-89. Disponible en

[http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero14/5%20El%20reto%20de%20enseñar](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero14/5%20El%20reto%20de%20enseñar)

HYPERLINK "[http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero14/5\\_El\\_reto\\_de\\_enseñar\\_una lengua extranjera A Ramos.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero14/5_El_reto_de_enseñar_una_lengua_extranjera_A_Ramos.pdf)"%20una%20lengua%20extranjera\_A%20Ramos.pdf

RIVERS, W. M. (1968): *Teaching Foreign Language Skills*. Second Edition. The University of Chicago Press, Chicago and London, 1981

RODRÍGUEZ CRUZ, R. L. (2007): *Compendio de Estrategias Bajo el Enfoque por Competencias*, Primera versión, Instituto Tecnológico de Sonora, coordinación de Desarrollo Académico, Área de Innovación Curricular

SALINAS, J. L. (2010): *Un acercamiento crítico al modelo educativo basado en competencias*, IXTLI,

Asociación Mexicana de Profesores de Filosofía de Educación Media. Disponible en

<http://ixtliaf.blogspot.com/2010/02/un-acercamiento-critico-al-modelo.html> . Consultado el 19 de febrero de 2012.

- SAMPEDRO, J. L. (2011): "Nuestro sistema económico está descompuesto", *Podcast de En días como hoy en la cadena - RNE*. Disponible en [www.rtve.es](http://www.rtve.es)
- SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. (2006): "Dificultades del enfoque comunicativo en China". *I Congreso Virtual E/LE (editorial Ediele)*: <http://bscw.rediris.es/pub/bscw.cgi/d699645/DIFICULTADES%20DEL%20ENFOQUE> [%20COMUNICATIVO%20EN%20CHINA.pdf](http://bscw.rediris.es/pub/bscw.cgi/d699645/DIFICULTADES_DEL_ENFOQUE_COMUNICATIVO_EN_CHINA.pdf) HYPERLINK
- SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. (2008): "Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China", *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, núm. 8, 2009. Disponible en [http://www.marcoele.com/descargas/8/albertosanchez\\_comunicativaenchina.pdf](http://www.marcoele.com/descargas/8/albertosanchez_comunicativaenchina.pdf)
- SANZ MUÑOZ, S. (2005): "El reto de la evaluación siguiendo las directrices del Marco de Referencia en el contexto educativo español", *Glosas didácticas*, N° 14, primavera 2005, pp. 37-45. Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/04.pdf>
- SEU, D. (2011): "Interview de José Vila (ex DPFC). La FPC, que d'insuffisances", *Éduc-emploi*, n°3 du 14 décembre 2011.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2007): "Enseñar por competencias: una nueva propuesta", *Jornadas Provinciales Cádiz* – 2007:[http://www.omerique.net/twiki/pub/CEPCA3/ActividadFormacion071106JO007/Educar\\_por\\_comp etencias.pdf](http://www.omerique.net/twiki/pub/CEPCA3/ActividadFormacion071106JO007/Educar_por_comp_etencias.pdf)
- XIAOJING, H. (2008): "El silencio y la imagen china en el aula de ELE", *Linred: Revista electrónica de lingüística*, n° 6, 2008. Disponible en [http://www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_31102008.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_31102008.pdf)
- ZANÓN, J. (coord.) (1999): *La Enseñanza del Español mediante Tareas*, Madrid, Edinumen.