



Universitat de Lleida

Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: análisis de las creencias del alumnado/profesorado e implicaciones didácticas para una formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE

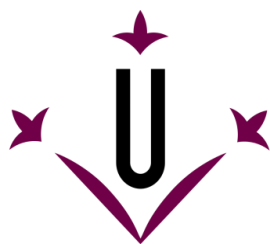
Oscar Kem-Mekah Kadzue

<http://hdl.handle.net/10803/399641>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



Universitat de Lleida

FACULTAT DE LLETRES

DEPARTAMENT DE FILOLOGIA CLÀSSICA, FRANCESA I HISPÀNICA

TESIS DOCTORAL

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN CAMERÚN:

Análisis de las creencias del alumnado/profesorado e implicaciones didácticas para una formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE.

Oscar KEM-MEKAH KADZUE

DIRECTOR

Dr. Moisés SELFA SASTRE

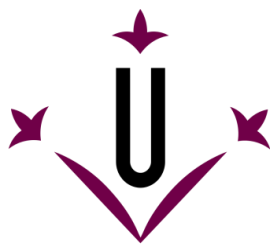
FEPTS, Universitat de Lleida

CODIRECTOR

Dr. André-Marie MANGA

ENS, Universidad de Yaundé I

LLEIDA, 2016



Universitat de Lleida

FACULTAT DE LLETRES

DEPARTAMENT DE FILOLOGIA CLÀSSICA, FRANCESA I HISPÀNICA

TESIS DOCTORAL

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN CAMERÚN:

**Análisis de las creencias del alumnado/profesorado e implicaciones
didácticas para una formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE.**

Oscar KEM-MEKAH KADZUE

DIRECTOR

Dr. Moisés SELFA SASTRE

FEPTS, Universitat de Lleida

CODIRECTOR

Dr. André-Marie MANGA

ENS, Universidad de Yaoundé I

LLEIDA, 2016

Tesis Doctoral realizada por Oscar Kem-Mekah Kadzue para alcanzar el Grado de Doctor en Filología Hispánica, bajo la dirección del Dr. Moisés Selfa Sastre, de la Universitat de Lleida, y codirección del Dr. André-Marie Manga, Profesor Dr. de la Universidad de Yaoundé I.

Facultat de Lletres, Departament de Filologia Clàssica, Francesa i Hispànica,

Universitat de Lleida.

Visto bueno del Director de la Tesis Doctoral

Dr. Moisés Selfa Sastre

A mi familia,

la familia Kadzue Sonyem Gnintezemo Fouodji.

A todos los profesores y todas las profesoras que me han inspirado a lo largo de mi
trayectoria escolar y académica.

A todos los que nos dedicamos con orgullo y pasión al maravilloso ámbito de la
docencia.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, doy las gracias a Dios y a los arquitectos de mi credo espiritual bamileke, desde mis antepasados hasta los agentes de la espiritualidad colectiva Bangang, por sus bendiciones y por guiarme los pasos para hacer esto posible.

En segundo lugar, me gustaría expresar mi profunda gratitud a mi director de tesis, el Dr. Moisés Selfa Sastre, quien, más que ser un director de tesis, ha sido mi amigo, mi compañero de viaje, mi cómplice a lo largo de estos cuatro años de investigación. ¡Gracias por todo, amigo! En segundo lugar, me gustaría agradecer a mi codirector de tesis, el Dr André Marie Manga, que me asesoró especialmente durante la investigación empírica en Camerún y que desde principio a fin me garantizó su colaboración y apoyo. Asimismo, es de agradecer el aporte de mi tutora, la Dra. María Carme Figuerola, por sus valiosos consejos y seguimiento. Además, gracias a ti empezé todo, *moltes gràcies per haver obert les portes de la Universitat de Lleida a nosaltres els estudiants camerunesos*. Ha sido un honor y un orgullo ser miembro de la comunidad universitaria de esta nuestra universidad. Gracias a la Universidad de Lleida y a la ciudad de Lleida por acogernos y cuidarnos.

A los miembros del tribunal, les agradezco su disponibilidad, sus comentarios y sugerencias.

Quisiera agradecer a toda mi grande y querida familia que, a pesar de la distancia geográfica, siempre ha estado ahí y nunca ha dejado de preocuparse por mí y apoyarme en el sentido amplio de la palabra. Pienso particularmente en mis padres, Kadzue Antoine y Sonyem Odette, mis hermanas y hermanos, Roseline Fouodji, Marlyse Latieu, Yannick Meli, Carlos Lati, Peguy Kem-meka, Nelson Lontsie, Germain Yonta, Rosly Mamekem. A mis sobrinas, Anelda, Azalea y Estrella por hacer realidad mi ilusión de formar parte del colectivo de los tíos. Asimismo doy gracias a toda la familia de mis tíos y tías que siempre me han garantizado su absoluto apoyo y cariño. A las familias Maurice Tsotsop, Jerome Djiala, Sufuo, Etienne Tiayo, Lucas Yefoue, Rosaline Mamekem. *Un merci spécial* a Brigitte Tiayo “Mané”, por ser la mejor tía de todas. A Idriss Hosino, Glwadys Kaze, Francis Zougoung y Paulin Kouakam por vuestra proximidad y por animarme siempre.

A todos los informantes, estudiantes y docentes de la Educación Secundaria, formadores del profesorado, que han participado a esta investigación. Nunca estaré lo suficientemente agradecido con vosotros, sin vosotros esto no hubiera sido posible. Pienso especialmente en Dieudonné Sol Tjock, Raphael Tchatchim, Anne Tchiaffi, Didier Foti, por su simplicidad y su apoyo a lo largo de la investigación en el terreno.

Muy especialmente, agradezco a todos mis amigos y amigas, tanto de aquí como de allá, por el cariño y el apoyo que me han prestado siempre. Pienso particularmente en Fabrice Zanga, Daniel Shimon mis hermanos de siempre. A Ulrich Bemmo, Arnaud Kembeng, Nelson Sindze, Florent Lontsi, Pascal Zong, hasta aquí he llegado y os espero, y a la inolvidable Macarena Agüero por su cariño y su simplicidad. A todos mis amigos y amigas de carrera de la famosa jet-set, particularmente a William Dongmo, presi Palmer. Pienso asimismo en mis amistades: estudiantes de movilidad (Chile, México, República Checa, Venezuela, China, Italia, Polonia, Grecia, etc.) de la Universitat de Lleida que he ido conociendo a lo largo de mi estancia con quienes he compartido experiencias que no tienen precio. A toda la comunidad camerunesa de Lleida, especialmente a la comunidad estudiantil, gracias. Judith Sacristán, *graciès pel teu afecte i el teu dolç, contagiós i inspirador somriure*. Quisiera agradecer asimismo a mi amigo y tocayo Óscar Godoy y su preciosa esposa, Reka Simon, por su amistad y por compartir conmigo momentos de excursiones, risas y desconexión de la vida investigadora. A aquellos miembros del personal de la biblioteca de Lletres y de Cappont de la UdL con quienes he estado trabajando estos últimos meses, gracias por vuestro cariño, buen rollo y por hacerme sentir como en familia. A Alexandra y Sara, mis nuevas compañeras de piso, por vuestra amistad y por las tardes y noches de risa y baile. A mi peña de *Joves en Acciò* por los memorables momentos compartidos y por hacerme crecer como persona.

También doy las gracias a la comunidad virtual ELE por las ideas, experiencias y recursos inspiradores compartidos a diarios en las redes sociales. Agradezco especialmente a ASELE por brindarme la oportunidad de conocer y compartir experiencias con especialistas del mundo de ELE a lo largo de estos últimos años. Agradezco especialmente a Marta Baralo por sus consejos relativos a cuestiones metodológicas sobre mi investigación. Una mención especial a mis amigas y colegas Mar Galindo y María Méndez Ramos por el apoyo, el cariño y su simplicidad. A Leyre Alejaldre, mi compañera y amiga de tesis. Nos hemos apoyado mutuamente y hemos mirado juntos hacia la misma dirección a lo largo de estos últimos años y este año toca dar el giro final. También estoy muy agradecido con la Dra Eugénie Eyeang por su simplicidad y sus valiosos consejos.

A todos los que no he mencionado explícitamente en estas líneas, recordad que sin vuestro apoyo, cariño, ánimos, esto no hubiera sido posible. Finalmente, a todos los que sientan interés en leer este trabajo, gracias y disfrutadlo.

RESUMEN

Hoy en día, la finalidad universal del aprendizaje de lenguas extranjeras es el desarrollo de la competencia comunicativa en los discentes. No obstante, cabe admitir que la adquisición de esa competencia comunicativa no siempre se da al final del proceso de aprendizaje. En este sentido, sea cual sea el contexto de aprendizaje, no es sorprendente encontrar un gran número de estudiantes que, después de pasarse toda la Educación Secundaria aprendiendo una lengua extranjera, se muestre incapaz de mantener una mínima conversación en la misma al finalizar esta etapa de aprendizaje. Qué es lo que falla es una de las preguntas que forma parte del hilo conductor de nuestra investigación. Siguiendo los postulados del constructivismo, la primera hipótesis que nos planteamos es que tal vez sea porque las ideas que los discentes cameruneses tienen sobre el español, aunque en el pasado eran un acicate para el aprendizaje de esta lengua, en cierta medida, a día de hoy, constituyen también una dificultad para el aprendizaje significativo del español. Desde este punto de vista, el análisis de las creencias de los alumnos cameruneses sobre todo lo que está relacionado con el español nos dará una respuesta clara a este interés de investigación.

En segundo lugar, como segunda hipótesis, planteamos que, a pesar de las reformas educativas emprendidas en Camerún a lo largo de los últimos años, las prácticas y actuaciones docentes, es decir, el método/enfoque de enseñanza que prevalece en las aulas de ELE en Camerún, probablemente sea de corte tradicional y estructural. Por lo tanto, no debe estar en consonancia con los planteamientos que las innovaciones metodológicas y tecnológicas actuales en el campo de la didáctica de lenguas plantean para garantizar mejores resultados académicos. En este sentido, con la finalidad de investigar y analizar el método/enfoque de enseñanza vigente en las aulas de ELE en Camerún, indagamos en las creencias del profesorado/alumnado sobre cómo se enseña/aprende una lengua, por una parte; y, por otra parte, sobre aspectos claves del contexto específico de Camerún que condicionan no solo la percepción que los alumnos tienen del español, sino también las prácticas vigentes en las aulas. De este modo, nuestro objetivo es comprobar si las creencias de los alumnos/docentes de ELE en torno a los aspectos del proceso de enseñanza/aprendizaje objeto de estudio dificultan el aprendizaje significativo del español o, en el mejor de los casos, lo facilitan. Los

resultados a los que llegamos, y que son explicados detalladamente en esta Tesis Doctoral, nos permiten plantear unas propuestas de intervención didácticas contundentes de cara a mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje del español en la Educación Secundaria y la formación del profesorado de ELE en Camerún.

La presente Tesis Doctoral se enmarca dentro del estudio de las creencias del alumnado/profesorado, una línea de investigación relativamente novedosa en el ámbito de ELE pero que tomó su impulso en el campo de la didáctica de idiomas, en concreto en la tradición investigadora y educativa anglosajona, a mediados de los años 80 con la publicación de los estudios pioneros de Horwitz (1985) y Wenden (1986). Se trata de un campo de estudio que estipula que las creencias son el soporte de gran parte de las decisiones, acciones y actuaciones conscientes o inconscientes de los discentes/docentes en el aula. De ahí su crucial importancia para ahondar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas.

Palabras clave: didáctica del español, español en África Subsahariana, español en Camerún, ELE, creencias, percepción sobre lo español, actitudes y motivaciones por el aprendizaje, toma de decisión, creencias sobre la enseñanza/aprendizaje, prácticas docentes, enseñanza/aprendizaje, método/enfoque de enseñanza, innovaciones metodológicas, reformas educativas, TIC y enseñanza de idiomas, competencia comunicativa, formación del profesorado, alumnado, profesorado, formadores del profesorado.

ABSTRACT

Nowadays, the universal objective of learning foreign languages is the development of the communicative competence of the learners. Nevertheless, it is important to notice that the acquisition of that competence is not always guaranteed at the end of the learning process. In this regard, whatever the learning context, it is not surprising to find students who are not able to hold even a simple conversation in a given foreign language even though they have studied that language all through their secondary education. What goes wrong is one of the main questions that will guide this research. Based on the principles of Constructivism, our first hypothesis is that, the ideas that cameronian learners have about Spanish, although they were an incentive for the learning of that language in the past, nowadays, they instead represent an obstacle to significative learning of Spanish. In this point of view, the analysis of Cameroonian students' representations about everything related to Spanish will surely provide us a precise answer to this research interest.

On the other hand, our second hypothesis is that, in spite of the various educative reforms undertaken in Cameroon during the latest years, the teaching practices and conducts, that is, the teaching method /approach that prevails in the classrooms in Cameroon is probably traditional and structural. Consequently, this teaching method does not correspond to the new languages teaching approaches based on the current methodological and technological innovations whose objective is to guarantee better academic results. In this respect, in order to investigate and analyse the teaching method/approach which is currently prevailing in Spanish classrooms in Cameroon, we have focused our study on teachers'/learners' representations about how to teach/learn a language on the one hand and, on the other hand, about the key aspects of the specific context of Cameroon which determine not only the perception that students have concerning Spanish, but also the teaching practices carried out in the classrooms. So, our main objective consists of verifying if the beliefs of SFL (Spanish as a Foreign Language) students/teachers on the aspects of the teaching/learning process studied hinder an efficient learning of Spanish or, most importantly, facilitate it. The results we have achieved and which are presented in further details in this Doctorate Thesis permit us to make proposals for pedagogically decisive interventions which aim

at ameliorating the standard and quality of Spanish teaching/learning in Secondary Education and the training of teachers in Cameroon.

This work is enrolled in the study line of learners'/teachers' beliefs. This is a relatively recent research line in the SFL domain even though it took off in the area of languages' didactic, precisely in the Anglo-Saxon tradition of research and education in the middle of the 80 thanks to the publication of the pioneer studies of Horwitz (1985) and Wenden (1986). This domain of study stipulates that most of learners'/teachers' conscious or unconscious decisions, actions and conducts within the classrooms are based on their beliefs. This is why it is crucial to study in depth their importance on languages teaching/learning process.

Keywords: Spanish didactic, Spanish in Sub-Saharan Africa, Spanish teaching, Spanish in Cameroon, SFL, beliefs, representations, representations on the Spanish universe, learning attitudes and motivations, decision making, beliefs on the teaching/learning process, teaching practices, the teaching/learning process, teaching method/approach, methodological innovations, educative reforms, ICT and languages teaching, communicative competence, teachers' training, learners, teachers, teachers' trainers.

RESUM

Avui dia, la finalitat universal de l'aprenentatge de llengües estrangeres és el desenvolupament de la competència comunicativa en els discents. No obstant això, cal admetre que l'adquisició d'aquesta competència comunicativa no sempre es dona al final del procés d'aprenentatge. En aquest sentit, sigui el que sigui el context d'aprenentatge, no és sorprenent trobar un gran nombre d'estudiants que, després de passar-se tota l'Educació Secundària aprenent una llengua estrangera, es mostri incapaç de mantenir una mínima conversa en la mateixa en finalitzar aquesta etapa d'aprenentatge. Què és el que falla és una de les preguntes que forma part del fil conductor de la nostra recerca. Seguint els postulats del constructivisme, la primera hipòtesi que ens plantejem és que tal vegada sigui perquè les idees que els discents camerunesos tenen sobre l'espanyol, encara que en el passat eren un esperó per a l'aprenentatge d'aquesta llengua, en certa mesura, a dia d'avui, constitueixen també una dificultat per a l'aprenentatge significatiu de l'espanyol. Des d'aquest punt de vista, l'anàlisi de les creences dels alumnes camerunesos sobre tot el que està relacionat amb l'espanyol ens donarà una resposta clara a aquest interès de recerca.

En segon lloc, com a segona hipòtesi, plantejem que, malgrat les reformes educatives empreses a Camerun al llarg dels últims anys, les pràctiques i actuacions docents, és a dir, el mètode/enfocament d'ensenyament que preval a les aules d'ELE a Camerun, probablement siguin de tall tradicional i estructural. Per tant, no està d'acord amb els plantejaments que les innovacions metodològiques i tecnològiques actuals en el camp de la didàctica de llengües plantegen per garantir millors resultats acadèmics. En aquest sentit, amb la finalitat d'investigar i analitzar el mètode/ enfocament d'ensenyament vigent a les aules d'ELE a Camerun, indaguem en les creences del professorat/alumnat sobre com s'ensenya/aprèn una llengua, d'una banda; i, d'altra banda, sobre aspectes claus del context específic de Camerun que condicionen no solament la percepció que els alumnes tenen de l'espanyol, sinó també les pràctiques vigents a les aules. D'aquesta manera, el nostre objectiu és comprovar si les creences dels alumnes/docents d'ELE entorn dels aspectes del procés d'ensenyament/aprenentatge objecte d'estudi dificulten l'aprenentatge significatiu de l'espanyol o, en el millor dels casos, el faciliten. Els resultats als quals arribem, i que són explicats detalladament en

aquesta Tesi Doctoral, ens permeten plantejar unes propostes d'intervenció didàctiques contundents de cara a millorar la qualitat de l'ensenyament/aprenentatge de l'espanyol a l'Educació Secundària i la formació del professorat d'ELE a Camerun.

La present Tesi Doctoral s'emmarca dins de l'estudi de les creences de l'alumnat/professorat, una línia de recerca relativament nova en l'àmbit d'ELE però que va prendre el seu impuls en el camp de la didàctica d'idiomes, en concret en la tradició investigadora i educativa anglosaxona, a mitjan anys 80 amb la publicació dels estudis pioners de Horwitz (1985) i Wenden (1986). Es tracta d'un camp d'estudi que estipula que les creences són el suport de gran part de les decisions, accions i actuacions conscients o inconscients dels discents/docents a l'aula. D'aquí la seva crucial importància per aprofundir i reflexionar sobre el procés d'ensenyament/aprenentatge de les llengües.

Paraules clau: didàctica de l'espanyol, espanyol a Àfrica Subsahariana, espanyol a Camerun, ELE, creences, percepció sobre l'espanyol, actituds i motivacions per l'aprenentatge, presa de decisió, creences sobre l'ensenyament/aprenentatge, pràctiques docents, ensenyament/aprenentatge, mètode/ enfocament d'ensenyament, innovacions metodològiques, reformes educatives, TIC i ensenyament d'idiomes, competència comunicativa, formació del professorat, alumnat, professorat, formadors del professorat.

RESUMÉ

De nos jours, l'objectif universel de l'apprentissage des langues étrangères est le développement de la compétence communicative des apprenants. Cependant, force est de constater que l'acquisition de cette compétence n'est pas toujours au rendez-vous à la fin du processus d'apprentissage. Dans ce sens, quel que soit le contexte d'apprentissage, il n'est pas surprenant de rencontrer un grand nombre d'étudiants qui, après avoir passé tout le secondaire à apprendre une langue étrangère, se montre incapable de maintenir ne serait-ce qu'une simple conversation en ladite langue au terme de ce cursus. Qu'est-ce qui ne marche pas est l'une des questions qui constitue le fil conducteur de cette investigation. S'inscrivant en droite ligne dans les principes du constructivisme, la première hypothèse que nous émettons est que peut-être les idées que les apprenants camerounais ont sur l'espagnol, bien qu'elles représentaient par le passé un stimulant pour l'apprentissage de cette langue, de nos jours, elles constitueraient plutôt, dans une certaine mesure, un obstacle pour un apprentissage significatif de l'espagnol. De ce point de vue, l'analyse des représentations des élèves camerounais sur tout ce qui est lié à l'espagnol nous donnera une réponse précise à cet intérêt de recherche.

D'autre part, la deuxième hypothèse que nous émettons est que, malgré les réformes éducatives entreprises au Cameroun tout au long des dernières années, les pratiques et conduites enseignantes, c'est-à-dire, la méthode/l'approche d'enseignement qui prévaut dans les salles de classe au Cameroun, est probablement de nature traditionnelle et structurelle. Par conséquent, elle ne serait pas conforme aux approches que les innovations méthodologiques et technologiques actuelles dans le domaine de la didactique des langues proposent pour garantir des meilleurs résultats académiques. A cet égard, afin d'investiguer et d'analyser la méthode/l'approche d'enseignement qui prévaut actuellement dans les classes d'espagnol au Cameroun, nous centrons notre recherche sur les représentations des enseignants/apprenants sur comment on enseigne/apprend une langue, d'une part; et, d'autre part, sur les aspects clés du contexte spécifique du Cameroun qui déterminent non seulement la perception que les élèves ont de l'espagnol, mais aussi les pratiques enseignantes en vigueur dans les salles de classe. Ainsi, notre objectif consiste à vérifier si les croyances des élèves/professeurs

d'ELE sur les aspects du processus d'enseignement/apprentissage objet d'étude entravent un apprentissage significatif de l'espagnol ou, dans le meilleur des cas, le facilitent. Les résultats auxquels nous sommes parvenus, et qui sont expliqués de façon détaillée dans cette Thèse Doctorale, nous permettent d'avancer des propositions d'intervention pédagogiques décisives dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement de l'espagnol dans l'enseignement secondaire et la formation du professorat d'ELE au Cameroun.

Cette Thèse Doctorale s'inscrit dans le cadre de l'étude des croyances des apprenants/enseignants, une ligne de recherche relativement récente dans le domaine de l'ELE mais qui a pris son envol dans le champ de la didactique des langues, et plus concrètement dans la tradition investigatrice et éducative anglo-saxonne, au milieu des années 80 avec la publication des études pionnières de Horwitz (1985) et Wenden (1986). Il s'agit d'un champ d'étude qui stipule que les croyances sont le socle de la grande partie des décisions, actions et conduites conscientes ou inconscientes des élèves/enseignants dans les salles de classe. D'où leur importance cruciale pour approfondir et réfléchir sur le processus d'enseignement/apprentissage des langues.

Mots clé : Didactique de l'espagnol, l'espagnol en Afrique-Subsaharienne, enseignement de l'espagnol, espagnol au Cameroun, ELE, croyances, représentations, représentations sur l'univers espagnol, attitudes et les motivations pour l'apprentissage, la prise de décision, les croyances sur l'enseignement/apprentissage, pratiques enseignantes, enseignement/apprentissage, méthode/approche d'enseignement, innovations méthodologiques, les réformes éducatives, TIC et enseignement des langues, compétence communicative, formation des enseignants, étudiants, enseignants, formateurs d'enseignants.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	ii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	vi
RESUM.....	viii
RESUMÉ.....	x
LISTA DE SIGLAS	xxviii
ÍNDICE DE TABLAS	xxx
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xxxvi
LISTA DE FIGURAS	xxxviii
INTRODUCCIÓN.....	1
I. ORIGEN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	2
II. CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS PREGUNTAS E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN	8
III. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	13
IV. HIPÓTESIS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	15
V. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
PRIMERA PARTE. LA REALIDAD DEL ESPAÑOL EN ÁFRICA O EL HISPANISMO AFRICANO: Una aproximación sincrónica y diacrónica	18
CAPÍTULO I. EL ESPAÑOL EN EL ÁFRICA DEL NORTE	21
I. EL ESPAÑOL EN MARRUECOS	21
I.1. El contacto hispano-marroquí y su evolución hasta los años 90.....	21
I.2. El español en el sistema educativo marroquí, los materiales didácticos, el enfoque de enseñanza y el paradigma sociolingüístico.....	24
I.3. Estado actual	26
II. ESPAÑOL EN ARGELIA.....	28
II.1. Marco histórico	28
II.2. El español en el sistema educativo argelino.....	29
III. EL ESPAÑOL EN TÚNEZ	31

IV. EL ESPAÑOL EN EGIPTO	33
IV.1. Marco histórico	33
IV.2. El español en la el sistema educativo egipcio	35
V. EL ESPAÑOL EN EL SÁHARA OCCIDENTAL	36
V.1. Marco histórico.....	36
V.2. Situación del español en la época del protectorado español	37
V.3. Situación del español después del protectorado español hasta la actualidad.....	39
CAPÍTULO II. EL ESPAÑOL EN EL ÁFRICA SUBSAHARIANA	43
I. EL ESPAÑOL EN COSTA DE MARFIL	48
II. EL ESPAÑOL EN SENEGAL	52
III. EL ESPAÑOL EN ÁFRICA SUBSAHARIANA ANGLÓFONA	56
III.1. El español en Sudáfrica	56
III.2. El español en Kenia	58
CAPÍTULO III: EL ESPAÑOL EN GUINEA ECUATORIAL	61
I. LA LLEGADA DEL ESPAÑOL A TIERRAS ECUATOGUINEANAS	61
II. EL ESTADO DEL ESPAÑOL EN GUINEA ECUATORIAL	63
CAPÍTULO IV. EL ESPAÑOL EN CAMERÚN	70
I. EI ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO CAMERUNÉS	70
I.1. Generalidades históricas y lugar del español en el sistema educativo	70
I.2. El español en el currículo de la Educación Secundaria.....	76
I.3. Métodos y manuales de enseñanza del español en la Educación Secundaria.	84
II. LOS PROBLEMAS QUE PLANTEAN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CAMERÚN	87
II.1. Problemas relativos a la formación/actuación del profesorado y al currículo de enseñanza.....	87
II.2. Carencias relativas a factores socioeconómicos y sociolingüísticos.....	91
II.3. Insuficiencias relativas a los manuales de enseñanza y las actitudes lingüísticas del alumnado	93
CONCLUSIÓN PARCIAL	98
SEGUNDA PARTE. MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	101

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO SOBRE LAS CREENCIAS EN TORNO A LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE IDIOMAS	102
I. FACTORES QUE INCIDEN EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	102
I.1. Los factores internos o personales	104
I.2. Los factores externos.....	106
II. CREENCIAS DE LOS ALUMNOS/DOCENTES EN TORNO DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	107
II.1. Comienzos de una línea de investigación: las creencias de los docentes/alumnos...	107
II.2. Definición y enfoques de estudio de las creencias.....	111
II.3. Origen, naturaleza y áreas de estudio de las creencias	122
II.3.1. Origen de las creencias.....	122
II.3.2. Naturaleza o característica de las creencias.....	123
II.3.3. Áreas de estudio de las creencias.	126
III. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE LOS ESTUDIOS SOBRE LAS CREENCIAS EN TORNO A LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS.....	131
III.1. Las creencias del profesorado/alumnado acerca de elementos y factores implícitos en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de una LE/L2	132
III.2. Creencias sobre la formación, la retroalimentación jornadas pedagógicas y otros programas de preparación profesional y pedagógica.....	136
III.3. Las creencias del profesor/alumnado sobre sí mismos o sobre factores individuales del proceso de enseñanza.....	138
CAPÍTULO II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	143
I. LOS ENFOQUES MIXTOS.....	143
I.1. Diseño de los enfoques mixtos.....	145
I.1.1. El diseño de triangulación.....	145
I.1.2. El diseño incrustado.....	146
I.1.3. El diseño exploratorio	146
I.1.4. El diseño explicativo.....	147
II. TIPOLOGIA, DISEÑO Y ESTRUCTURA DE LOS CUESTIONARIOS DE LAS ENCUESTAS Y ENTREVISTAS	148
II.1. Diseño, estructura de los cuestionarios y justificación de la misma	148
II.1.1. Estructura de la encuesta al alumnado camerunés de español	151
II.1.2. Estructura de la encuesta al profesorado camerunés de español	152

II.1.3. Estructura de la entrevista a Inspectores pedagógicos y al profesor de la Escuela de formación del profesorado de español	154
II.2. Tipología de las encuestas, entrevistas y preguntas de nuestro estudio	154
TERCERA PARTE. ESTUDIO EMPÍRICO	157
CAPÍTULO I. PREPARACIÓN, REALIZACIÓN Y TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENCUESTAS Y ENTREVISTAS	158
I. PREPARACIÓN DE LA RECOGIDA DE DATOS, PRESENTACIÓN DE LA MUESTRA Y ENCUESTA PILOTO	158
I.1. Preparación de la recogida de datos, presentación de la muestra.....	158
I.2. Encuesta piloto	161
II. REALIZACIÓN DE LAS ENCUESTAS Y ENTREVISTAS Y CENSO DE LOS DATOS RECOPIADOS	162
II.1. Realización de las encuestas	162
II.1.1. Realización de las encuestas al alumnado	162
II.1.1. Realización de las encuestas al profesorado	167
II.2. Realización de las entrevistas	168
II.3. Censo de los datos recogidos	171
II.3.1. Profesorado.....	171
II.3.2. Alumno	171
II.4. Número actual del alumnado/profesorado de ELE en Camerún y organigrama de los actores de la enseñanza/aprendizaje del español	173
II.5. Valoración global del proceso de recogida de datos.....	174
CAPITULO II. TRATAMIENTO DE DATOS: TRANSCRIPCIÓN, CODIFICACIÓN Y PROCESAMIENTO	179
I. TRATAMIENTO DE LAS ENTREVISTAS	179
II. TRATAMIENTO DE LAS ENCUESTAS	181
II.1. Herramienta informática de gestión de datos.....	182
II.2. Preparación de los datos y diseño de la matriz de datos	182
II.2.1. Revisión previa de las encuestas	182
II.2.2. Tipos de datos de las encuestas	182
II.2.3. Variables.....	183
II.2.4. Codificación de las encuestas dirigidas al alumnado y al profesorado.....	184
II.3. Procesamiento de los datos	185

II.3.1. Procesamiento de los datos de las encuestas del profesorado en SPSS y en Word 185

II.3.2. Procesamiento de datos de las encuestas del alumnado en SPSS y en Word.... 187

CAPÍTULO III. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS DIRIGIDAS AL PROFESORADO CAMERUNÉS DE ELE..... 191

I. ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS DE LA PARTE INTRODUCTORA..... 193

I.1. Distribución de la muestra global de profesorado encuestado por edad y género 193

I.2. Ubicación del centro donde trabajan los informantes 193

I.3. Grado académico y profesional de los informantes 195

I.4. Motivo de la elección del español como lengua de trabajo..... 196

I.5. Experiencia docente: ¿Cuánto tiempo lleva dedicándose a la enseñanza del ELE? .. 198

I.6. Creencias sobre la profesión docente: ¿Cómo ve la profesión de profesor de ELE en el contexto Camerunés?..... 199

I.7. Vocación profesional: ¿A día de hoy, si pudiera decidir trabajar en otra cosa lo haría? 202

II. ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS CENTRALES 204

II.1. Análisis de las prácticas docentes y de las creencias del profesorado sobre la enseñanza/aprendizaje y en torno a algunos factores que la condicionan..... 204

II.1.1. Las creencias del profesorado en torno a la enseñanza 205

II.1.2. Creencias sobre la labor docente: ¿Qué significa según usted ser buen profesor de español?..... 207

II.1.3. Enseñanza de la gramática: ¿Cómo procede a la enseñanza de la gramática en el aula? 210

II.1.4. Creencias sobre el papel del profesor en el aula: ¿Cuál es el papel del profesor en el aula de ELE? 216

II.1.5. Creencias sobre el papel del Alumnado el aula: ¿Cuál es el papel del alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje? 217

II.1.6. Creencias del profesorado sobre el alumnado: ¿Qué tipo de alumno de lenguas es el alumnado camerunés? ¿Su concepción de la enseñanza y rol en el aula, facilita o dificulta la E/A? 218

II.1.7. Prácticas docentes: ¿Cree que el profesor sigue siendo el mayor protagonista en el aula de ELE en Camerún? 223

II.1.8. Factor que condiciona la práctica docente y creencia del docente: ¿Cree que obligaciones del currículo obligan al profesorado trabajar en el aula algunas destrezas lingüísticas más que otras?..... 225

II.1.9. Factor que condiciona la práctica docente: la formación docente: ¿Cómo ve la formación docente que ha recibido en la ENS? ¿Los conocimientos teóricos adquiridos le ayudan en la realidad contextual del aula? 228

II.1.10. La práctica docente: el método de enseñanza. ¿Cómo definiría el método de enseñanza que usa en las aulas de español?	231
II.1.11. Práctica docente: De las cuatro destrezas lingüísticas básicas (escribir, leer, escuchar, hablar), ¿cuál(es) es/son las que más trabaja Vd. en el aula?.....	236
II.2. Factores socioeconómicos, socioculturales y creencias del profesorado sobre los mismos	242
II.2.1. Efectivos pletóricos del alumnado en el aula: ¿Cómo procede a fomentar el trabajo colaborativo en la clase de español con un número elevado de alumnos en las aulas?.....	242
II.2.2. Creencias sobre España: ¿qué percepción global piensa que sus alumnos tienen de lo español?.....	244
II.2.3. Percepción sobre lo Hispanoamericano: ¿Qué percepción piensa que sus alumnos tienen de lo hispanoamericano?	247
II.3. Factores relacionados con los materiales didácticos y las TIC en la enseñanza/aprendizaje	249
II.3.1. Manuales y prácticas docentes: ¿cree que existe una cierta monotonía en las actividades diarias que los profesores llevan al aula debido a la poca variedad de las actividades presentes en el manual didáctico?	250
II.3.2. Uso de las TIC. ¿Conoce y usa algunas referencias o páginas web de interés para un profesor de ELE? En caso afirmativo ¿cuál (es) y con qué finalidad?.....	251
II.3.4. Uso de las TIC. ¿Ha usado un casete/cinta, mp3, CD-ROM o algún programa informático, redes sociales o las TIC en general para enseñar español? En caso afirmativo, ¿Cuál(es)? Describa el proceso de la actividad.	254
II.3.5. Creencias sobre las TIC y el uso de las mismas para la enseñanza del ELE.....	256
II.4. Factores relativos a las creencias sobre el contexto sociolingüístico y sobre el error en el proceso de enseñanza/aprendizaje	257
II.4.1. Creencias sobre el contexto sociolingüístico y sobre el error.....	258
II.4.2. Creencias y tratamiento en el aula de errores de interferencias lingüísticas: ¿cómo procede a la corrección de los errores de interferencias lingüísticas de sus alumnos, y qué hace para evitar que ocurran?	260
II.4.3. Creencias sobre el error en el proceso de aprendizaje: ¿cuál es la actitud de sus alumnos ante el error que cometen sus compañeros?.....	262
II.4.4. Creencias sobre el francés y/o el inglés en el proceso de aprendizaje: ¿piensa que el francés y/o el inglés constituyen una facilidad/dificultad a la hora de aprender/enseñar el español?.....	264
II.4.5. Creencias sobre el uso del francés y/o del inglés en el aula. ¿Cree que a veces es útil usar o comparar el francés y/o el inglés con el español mientras se enseña español?	266
III. CIERRE: VALORACIONES FINALES	272

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS DIRIGIDAS AL ALUMNADO CAMERUNÉS DE ELE..... 275

I. ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS DIRIGIDAS AL ALUMNADO DEL PRIMER CURSO DE ELE..... 276

I.1. ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS INTRODUCTORAS: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA..... 276

I.2. ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS CENTRALES 277

I.2.1. BLOQUE A. CREENCIAS SOBRE LO ESPAÑOL, AULA DE LENGUA Y LA DIMENSIÓN AFECTIVA..... 278

I.2.1.1. Actitudes lingüísticas: ¿Te gusta el español?..... 278

I.2.1.2. Actitudes y motivaciones lingüísticas: ¿Por qué decidiste estudiar español? 281

I.2.1.3. Actitudes y motivaciones lingüísticas: ¿Por qué decidiste estudiar español? Otro motivo. 285

I.2.1.4. Actitudes y motivaciones lingüísticas: de todos los motivos presentados anteriormente y de otros que no habremos citado, ¿cuál es la razón más importante de todas que te motivó para aprender español?..... 287

I.2.1.5. Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué idea tienes de España?..... 288

I.2.1.6. Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué idea tienes de los españoles? 290

I.2.1.7. Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué es lo que más te gusta de la lengua española? 290

I.2.1.8. Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué es lo que no te gusta o menos te gusta de la lengua española es? 291

I.2.1.9. Creencias del alumnado sobre la enseñanza/aprendizaje: ¿Qué es lo que más te gusta, o lo que más te gustaría, en la clase de español? 292

I.2.1.10. Creencias del alumnado sobre la enseñanza/aprendizaje: ¿Qué es lo que no te gusta, menos te gusta, o lo que menos te gustaría, en la clase de español?..... 293

I.2.1.11. Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué es lo que más te gusta de España y los españoles? 295

I.2.1.12. Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué es lo que no te gusta o menos te gusta de España y los españoles?..... 297

I.2.2. BLOQUE B. LOS FACTORES AFECTIVOS Y LAS CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENIDIZAJE 298

I.2.2.1. Creencias en torno a la enseñanza y el aprendizaje 299

I.2.2.2. Creencias en torno a la enseñanza y el aprendizaje: ¿quién debe ser más activo en el proceso de aprendizaje/enseñanza de una lengua? 302

I.2.2.3. Creencias en torno a la enseñanza/aprendizaje: ¿cuál es el papel del profesor en el proceso de enseñanza/aprendizaje?	304
I.2.2.4. Creencias en torno a la enseñanza/aprendizaje: ¿cuál es el papel del alumnado en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas?.....	305
I.2.2.5. Prácticas docentes y creencias en torno a la enseñanza/aprendizaje: ¿Qué tipos de actividades soléis hacer en las clases de español? Indica los tipos de actividades que hacéis y con qué frecuencia las hacéis.....	307
I.2.2.6. Prácticas docentes y creencias en torno a la enseñanza/aprendizaje: ¿Cuáles de las actividades citadas anteriormente, o algunas que no hemos citado, te gustan o te parecen ser buenas actividades para aprender el español? ¿Cuáles no te gustan o no te parecen adecuadas para estudiar el español?.....	311
I.2.3. BLOQUE C. CREENCIAS DEL ALUMNADO EN TORNO AL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO Y SOBRE EL ERROR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENIDIZAJE.....	317
I.2.3.1. Creencias del alumnado en torno al contexto sociolingüístico: ¿Qué piensas del francés en relación al proceso del aprendizaje del español?	317
I.2.3.2. Creencias del alumnado en torno al contexto sociolingüístico: ¿Qué piensas del inglés en relación al proceso del aprendizaje del español?	320
I.2.3.3 Creencias del alumnado en torno al contexto sociolingüístico y sobre la concepción del error en el proceso de aprendizaje.....	321
I.2.4. BLOQUE D. EL FACTOR SOCIOECONÓMICO/MANUAL DIDÁCTICO Y LAS CREENCIAS DEL ALUMNADO EN TORNO AL USO DE LAS TIC.....	328
I.2.4.1. Análisis del impacto del factor socioeconómico (manual) en la enseñanza/aprendizaje del español: ¿Tienes el manual oficial de español?.....	328
I.2.4.2. Uso de las TIC por el alumnado para aprender español: ¿has usado un CD-ROM o algún programa de ordenador o algún sitio web para estudiar español?....	329
I.2.4.3. Acceso y uso de las TIC (internet) para fines personales o generales: ¿Sueles conectarte a internet?.....	330
I.2.4.4. Acceso y uso de las TIC (internet) para fines generales o personales: ¿Cuándo te conectas a internet, desde dónde/qué lo haces?.....	331
I.2.4.5. Creencias del alumno sobre las TIC	332
I.3. PREGUNTAS DE CIERRE.....	333
II. ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS DIRIGIDAS AL ALUMNADO DEL QUINTO CURSO DE ELE.....	335
II.1. ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS INTRODUCTORAS: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA.....	335
II.2. ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS CENTRALES.....	337
II.2.1. BLOQUE A. CREENCIAS HACIA LO ESPAÑOL, AULA DE LENGUA Y LA DIMENSIÓN AFECTIVA.....	337

II.2.1.1. Actitudes lingüísticas: ¿Te gusta el español?.....	337
II.2.1.2. Actitudes y motivaciones lingüísticas: ¿Por qué decidiste estudiar español?	340
II.2.1.3. Actitudes y motivaciones lingüísticas: ¿Por qué decidiste estudiar español? Otro motivo.....	344
II.2.1.4. Actitudes y motivaciones lingüísticas: De todos los motivos presentados anteriormente, y de otros que no habremos citado, ¿cuál es la razón más importante de todas que te motivó para aprender español?	346
II.2.1.5. Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué idea tienes de España?....	348
II.2.1.6. Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué idea tienes de los españoles?	349
II.2.1.7. Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué es lo que más te gusta de la lengua española?.....	351
II.2.1.8. Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué es lo que no te gusta o menos te gusta de la lengua española?	352
II.2.1.9. Creencias del alumnado sobre la enseñanza/aprendizaje: ¿Qué es lo que más te gusta, o lo que más te gustaría, en la clase de español?	353
II.2.1.10. Creencias del alumnado sobre la enseñanza/aprendizaje: ¿Qué es lo que no te gusta, menos te gusta, o lo que menos te gustaría, en la clase de español?	354
II.2.1.11. Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué es lo que más te gusta de España y los españoles?.....	356
II.2.1.12. Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué es lo que no te gusta o menos te gusta de España y los españoles?	358
II.2.2. BLOQUE B. FACTORES RELATIVOS A LAS CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE.....	360
II.2.2.1. Creencias en torno a la enseñanza y el aprendizaje.....	360
II.2.2.2. Creencias en torno a la enseñanza y el aprendizaje: ¿quién debe ser más activo en el proceso de aprendizaje/enseñanza de una lengua?.....	364
II.2.2.3. Creencias en torno a la enseñanza/aprendizaje: ¿cuál es el papel del profesor en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas?.....	365
II.2.2.4. Creencias en torno a la enseñanza/aprendizaje: ¿cuál es el papel del alumnado en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas?	367
II.2.2.5. Prácticas docentes y creencias en torno a la enseñanza/aprendizaje: ¿Qué tipos de actividades soléis hacer en las clases de español? Indica los tipos de actividades que hacéis y con qué frecuencia las hacéis	368
II.2.2.6. Prácticas docentes y creencias en torno a la enseñanza/aprendizaje: ¿Cuáles de las actividades citadas anteriormente, o algunas que no hemos citado, te gustan o te parecen ser buenas actividades para aprender el español? ¿Cuáles no te gustan o no te parecen adecuadas para estudiar el español?	373

II.2.3. BLOQUE C. CREENCIAS DEL ALUMNADO EN TORNO AL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO Y SOBRE EL ERROR	377
II.2.3.1. Creencias del alumnado en torno al contexto sociolingüístico: ¿Qué piensas del francés en el proceso del aprendizaje del español?	377
II.2.3.2. Creencias del alumnado en torno al contexto sociolingüístico: ¿Qué piensas del inglés en el proceso del aprendizaje del español?	379
II.2.3.3 Creencias del alumnado en torno al contexto sociolingüístico y sobre la concepción del error en el proceso de aprendizaje.....	380
II.2.4. BLOQUE D. EL FACTOR SOCIOECONÓMICO/MANUAL DIDÁCTICO Y LAS CREENCIAS DEL ALUMNADO EN TORNO AL USO DE LAS TIC	386
II.2.4.1. Análisis del impacto del factor socioeconómico en la enseñanza/aprendizaje del español: ¿Tienes el manual oficial de español?.....	386
II.2.4.2. Uso de las TIC por el alumnado para aprender español: ¿Has usado un CD-ROM o algún programa de ordenador o algún sitio web para estudiar español?.....	387
II.2.4.3. Acceso y uso de las TIC (internet) para fines personales: ¿Sueles conectarte a internet?.....	388
II.2.4.4. Acceso y uso de las TIC (internet) para fines generales o personales: ¿Cuándo te conectas a internet, desde dónde/qué lo haces?.....	389
II.2.4.5. Creencias del alumno en torno al uso de las TIC	390
II.3. PREGUNTAS DE CIERRE	391
CAPÍTULO V. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS	396
I. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA DIRIGIDA A LA INSPECTORA PEDAGÓGICA DE ESPAÑOL DEL SUROESTE	398
I.1. PREGUNTAS INTRODUCTORAS: MOTIVACIONES POR LA ELECCIÓN DEL ESPAÑOL COMO ORIENTACIÓN LABORAL, VALORACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE DE ELE.....	398
I.2. BLOQUE A: PRÁCTICAS DOCENTES Y CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	399
I.3. BLOQUE B. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO	401
I.4. BLOQUE C: CREENCIAS SOBRE EL MANUAL DIDÁCTICO Y SOBRE LAS TIC.....	402
I.5. CIERRE DE LA ENTREVISTA: ¿TIENE ALGO QUE AÑADIR? ¿PIENSA QUE SOBRA O FALTA ALGO EN ESTA ENTREVISTA?	404
II. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA DIRIGIDA AL INSPECTOR PEDAGÓGICO DE ESPAÑOL DEL NORESTE	405

II.1. PREGUNTAS INTRODUCTORAS: MOTIVACIONES POR LA ELECCIÓN DEL ESPAÑOL COMO ORIENTACIÓN LABORAL, VALORACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE DE ELE	405
II.2. BLOQUE A: PRÁCTICAS DOCENTES Y CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ELE	405
II.3. BLOQUE B. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO	408
II.4. BLOQUE C: CREENCIAS SOBRE EL MANUAL DIDÁCTICO Y CREENCIAS EN TORNO A LAS TIC	409
II.5. CIERRE DE LA ENTREVISTA: ¿TIENE ALGO QUE AÑADIR? ¿PIENSA QUE SOBRA O FALTA ALGO EN ESTA ENTREVISTA?	411
III. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA DIRIGIDA A LA INSPECTORA PEDAGÓGICA DE ESPAÑOL DEL CENTRO	411
III.1. PREGUNTAS INTRODUCTORAS: MOTIVACIONES POR LA ELECCIÓN DEL ESPAÑOL COMO ORIENTACIÓN LABORAL, VALORACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE DE ELE.....	411
III.2. BLOQUE A: PRÁCTICAS DOCENTES Y CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE ELE.....	412
III.3. BLOQUE B. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO	414
III.4. BLOQUE C: CREENCIAS SOBRE EL MANUAL DIDÁCTICO Y SOBRE LAS TIC.....	415
III.5. CIERRE DE LA ENTREVISTA: ¿TIENE ALGO QUE AÑADIR? ¿PIENSA QUE SOBRA O FALTA ALGO EN ESTA ENTREVISTA?	417
IV. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA DIRIGIDA AL INSPECTOR PEDAGÓGICO NACIONAL DE ESPAÑOL.....	417
IV.1. PREGUNTAS INTRODUCTORAS: MOTIVACIONES POR LA ELECCIÓN DEL ESPAÑOL COMO ORIENTACIÓN LABORAL, VALORACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE DE ELE.....	417
IV.2. BLOQUE A: PRÁCTICAS DOCENTES Y CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ELE	418
IV.3. BLOQUE B. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO	424
IV.4. BLOQUE C: CREENCIAS SOBRE EL MANUAL DIDÁCTICO Y SOBRE LAS TIC.....	424
IV.5. CIERRE DE LA ENTREVISTA: ¿TIENE ALGO QUE AÑADIR? ¿PIENSA QUE SOBRA O FALTA ALGO EN ESTA ENTREVISTA?	428
V. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA DIRIGIDA AL PROFESOR DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	428

V.1. PREGUNTAS INTRODUCTORAS: MOTIVACIONES POR LA ELECCIÓN DEL ESPAÑOL COMO ORIENTACIÓN LABORAL, VALORACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE DE ELE.....	429
V.2. BLOQUE A: FORMACIÓN DOCENTE Y CREENCIAS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	429
V.3. BLOQUE B. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO	432
V.4. BLOQUE C. FORMACIÓN DOCENTE Y LAS TIC, COOPERACIÓN PARA ENSEÑANZA Y EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	433
V.5. CIERRE DE LA ENTREVISTA: ¿TIENE ALGO QUE AÑADIR? ¿PIENSA QUE SOBRA O FALTA ALGO EN ESTA ENTREVISTA?	435
VI. TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS	436
VI.1. Motivaciones por la elección del español como orientación laboral, valoración sobre la profesión docente de ELE en Camerún.	436
VI.2. Método/enfoque de enseñanza del español en Camerún	437
VI.3. La extensión del currículo y su incidencia en el fomento de una formación de calidad	438
VI.4. Creencias relativas al contexto sociolingüístico.....	439
VI.5. Creencias sobre el uso de las TIC en la enseñanza/aprendizaje del español	440
VI.6. Factores externos, marco cultural de cooperación: creencias sobre la implicación de Camerún, España e Hispanoamérica en el proceso de enseñanza y difusión del español en Camerún	440
VI.7. Internacionalización de la enseñanza del español en Camerún.....	441
CAPÍTULO VI. TRIANGULACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	443
I. TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS Y ENTREVISTAS	443
I.1. FACTORES AFECTIVOS O CREENCIAS SOBRE LO ESPAÑOL.....	444
I.1.1. Creencias, actitudes y motivaciones lingüísticas de los alumnos hacia la lengua española.....	444
I.1.1.1. Creencias y actitudes hacia el español.....	444
I.1.1.2. Creencias y motivaciones del alumnado por el aprendizaje del español.....	448
I.1.1.3. Creencias de los alumnos sobre España, los españoles e Hispanoamérica .	450
I.1.2. Creencias de los docentes sobre el español, sobre la profesión o vocación docente	453
I.2. CREENCIAS DE LOS DISCENTES/DOCENTES EN TORNO A LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA LENGUA	454
I.2.1. Creencias de los alumnos/profesores sobre el método/enfoque de enseñanza ...	454

I.2.1.1. Creencias de los alumnos sobre el método/enfoque de enseñanza.....	455
I.2.1.2. Creencias de los profesores sobre el método/enfoque de enseñanza y prácticas docentes	458
I.2.2. Creencias sobre los factores externos que condicionan la enseñanza/aprendizaje del español.....	461
II. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	468
II.1. Sobre algunos fundamentos teóricos del estudio de las creencias	468
I.1.1. Sobre la explosión terminológica.....	468
I.1.2. Sobre la definición de las creencias	472
I.1.3. Sobre el origen y la naturaleza de las creencias.....	475
II.1.2. Sobre los aspectos de las creencias del alumnado/profesorado en torno a la enseñanza/aprendizaje analizados	477
II.1.2.1. Sobre las creencias sobre lo español: actitudes y motivaciones lingüísticas ..	477
II.1.2.2. Sobre el método/enfoque de enseñanza.....	485
II.1.2.2.1. Sobre las creencias del alumnado en torno al método/enfoque de enseñanza.....	491
II.1.2.2.2. Sobre las creencias del profesorado en torno al método/enfoque de enseñanza.....	494
II.1.2.3. Sobre las creencias en torno a los factores externos que inciden en la enseñanza/aprendizaje.....	498
II.1.2.3.1. Sobre las creencias en torno al currículo, la formación docente, la masificación del aula y los manuales.....	498
II.1.2.3.2. Sobre las creencias en torno a la incidencia del contexto sociolingüístico y el uso o comparación del español con el francés/inglés en el aula	504
II.1.2.3.3. Sobre las creencias en torno al error.	507
II.1.2.3.4. Sobre las creencias sobre el uso de las TIC en el enseñanza/aprendizaje de ELE.....	510
II.1.2.3.5. Sobre las creencias en torno a la implicación de Camerún, España e Hispanoamérica en la enseñanza/aprendizaje.....	513
CAPÍTULO VII. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN DEL ALUMNADO/PROFESORADO CAMERUNÉS DE ELE.....	518
I. PROPUESTAS EN RELACIÓN A LAS CREENCIAS NEGATIVAS SOBRE LO ESPAÑOL Y EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL.....	519
I.1. La necesidad de potenciar la motivación de los alumnos cameruneses por el aprendizaje de ELE.....	519
I.2. La enseñanza motivadora del español y el cambio de paradigma metodológico como claves	520

I.2.1. La reforma metodológica y la integración de los componentes de la enseñanza motivadora en el aula	520
I.2.2. Desarrollo y contextualización de los componentes de la enseñanza motivadora a la realidad camerunesa	521
I.2.2.1. Crear condiciones básicas de motivación en el aula de ELE.....	522
I.2.2.2. Generar motivación inicial en los alumnos cameruneses	523
I.2.2.3. Mantener y proteger la motivación de los alumnos cameruneses	524
I.2.2.4. Fomentar la autoevaluación retrospectiva y positiva en el aula	524
I.2.3. Propuestas de estrategias motivadoras que los docentes cameruneses pueden implementar en las aulas	524
I.2.4. Uso y adaptación del Portafolio Europeo de Lenguas (PEL) como instrumento de pilotaje de la enseñanza motivadora.....	534
I.3. ¿Cómo potenciar la motivación y vocación profesional de los docentes?	535
I.3.1. Lo que debería hacer el Estado camerunés	535
I.3.2. Lo que debería saber el docente camerunés.....	536
II. PROPUESTAS EN RELACIÓN A LAS CREENCIAS EN TORNO AL ENFOQUE DE ENSEÑANZA O CÓMO FUNDAMENTAR EL CAMBIO DE PARADIGMA METODOLÓGICO.....	537
II.1. Postulados clave para posibilitar el cambio de metodología en las aulas de ELE de Camerún	537
II.2. Postulados clave para cambiar las creencias de los alumnos.....	538
II.3. Postulados clave para cambiar las creencias de los docentes	539
II.4. Propuesta metodológica y tipos de actividades para fundamentar un cambio de paradigma	540
II.4.1. Propuesta metodológica: enfoque ecléctico o pedagogía posmétodo.....	540
II.4.2. Ideas de actividades y estrategias para fundamentar un cambio de paradigma .	542
II.5. Masificación de las aulas o cómo convertir un problema en una oportunidad	549
II.6. Necesidad de una reforma curricular o el diseño de un marco de referencia.....	551
III. PROPUESTAS EN RELACIÓN A LAS CREENCIAS SOBRE LOS FACTORES EXTERNOS QUE INICIDEN EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	554
III.1. Formación de los docentes en la ens: potenciar la dimensión contextual, reflexiva, afectiva y práctica.....	554
III.2. Propuestas relativas al contexto sociolingüístico y al tratamiento del error en el aula	557
III.2.1. El contexto sociolingüístico es una ventaja y no lo contrario	557
III.2.2. Ideas de tratamiento del error en el aula.....	558
III.3. TIC y enseñanza del español en camerún: propuesta de innovación tecnológica ...	561

III.3.1. Preámbulo y necesidad del planteamiento del PLE en Camerún	562
III.3.2. Diseño del PLE del docente camerunés o como usar las TIC para enseñar/aprender	564
III.4. Propuesta de creación de un blog sobre la enseñanza de ELE en África Subsahariana: <i>Español en África Subsahariana</i>	570
CONCLUSIONES	572
BIBLIOGRAFÍA	579
ANEXOS	602
ANEXO 1. Certificado de viaje de investigación a Camerún firmado por nuestros directores de tesis.	603
ANEXO 2. Autorización de investigación del Ministro camerunés de la Educación Secundaria.	604
ANEXO 3. Autorización de investigación del delegado de la educación secundaria de la región del Centro.	605
ANEXO 4. Autorización de investigación del delegado de la Educación Secundaria del departamento de la Mena.	606
ANEXO 5. Contexto de la recopilación de datos.	607
ANEXO 6. Cantidad de datos brutos recolectados durante el proceso de recopilación de la información.	610
ANEXO 7. Cuestionario de la encuesta dirigida al alumnado camerunés del primero y quinto curso ele de la zona francófona.	611
ANEXO 8. Cuestionario de la encuesta al alumnado camerunés del primer y quinto curso de ele de la zona anglófona.	618
ANEXO 9. Cuestionario de la encuesta dirigida al profesorado camerunés de ELE	625
ANEXO 10. Cuestionario de la entrevista semi-estructurada a los Inspectores Pedagógicos de español	630
ANEXO 11. Cuestionario de la entrevista semi-estructurada al profesor de ens de Yaundé I.	632
ANEXO 12. Transcripción de la entrevista al profesor de la Escuela Normal Superior (ENS) De Yaundé I	634
ANEXO 13. Transcripción de la entrevista a la inspectora pedagógica de español de la región del Suroeste	641
ANEXO 14. Transcripción de la entrevista al inspector pedagógico de español de la región del Noroeste.	648
ANEXO 15. Entrevista al inspector pedagógico nacional de español.	656
ANEXO 16. Transcripción de la entrevista a la inspectora pedagógica de la región de Yaundé.	665
ANEXO 17. Breve charla con el inspector pedagógico de alemán de la región del Oeste	671

ANEXO 18. Transcripción de los datos de las preguntas abiertas de las encuestas del profesorado.....	673
ANEXO 19. Transcripción de los datos de las preguntas abiertas de las encuestas del alumnado.	718
ANEXO 20. Número actual del alumnado y profesorado de ele Camerún junto con el número de profesores que se necesita.....	730
ANEXO 21. Colegio Sonara	731
ANEXO 22. Currículo oficial de la enseñanza del español en la educación secundaria de Camerún.	732

LISTA DE SIGLAS

ABP: Aprendizaje Basado en Proyectos.

AC: Análisis Contrastivo.

AE: Análisis del Error.

AECI: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

AESLA: Asociación Española de Lingüística Aplicada.

APC: Approche Par Compétences, Enfoque por competencias.

ASELE: Asociación para la Enseñanza del español como Lengua Extranjera.

BAK: Beliefs Assoumption and Knowledge.

BALLI: Beliefs About Language Learning Inventory.

BEPC: Brevet d'Etude Du Premier Cycle (Certificado de estudios de primer ciclo).

CRS: Creencias, Representaciones, Saberes.

DELE: Diploma de Español Lengua Extranjera.

E/A: Enseñanza/Aprendizaje.

EDICEF: Editions Classiques d'Expression Française.

ELE: Español como Lengua Extranjera.

ENS: Escuela Normal Superior.

ES: Educación Secundaria.

ES: Educación Secundaria.

FMI: Fondo Monetario Internacional.

IP: Inspector/a Pedagógico/a.

IP: Inspectora Pedagógica.

IPN: Inspector Pedagógico Nacional.

IPR: Inspector Pedagógico Regional.

L1: Lengua Primera.

L2: Lengua segunda.

L3: Lengua tercera.

LA: Lingüística Aplicada.

LE: Lengua Extranjera.

LM: Lengua Materna.

MCERL: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

MOOC: Massive Open Online Course.

ONU: Organización de las Naciones Unidas.

PC: Primer Curso (de ELE).

PCEG: Profesor de Colegios de la Enseñanza General.

PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes.

PEL: Portfolio Europeo de Lenguas.

PLE: Personal Learning Enviroment.

PLEG: Profesor de Liceos de la Enseñanza General.

QC: Quinto Curso (de ELE).

TFM: Trabajo de Fin de Máster.

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

UA: Unión Africana.

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Los doce países del mundo con más alumnos de ELE. Instituto Cervantes (2006-2007).....	45
Tabla 2. Los doce países del mundo con más alumnos de español. (Serrano Avilés, 2014)46	
Tabla 3. Manual y método de enseñanza de ELE en Costa de Marfil (Konan Koffi, 2009).50	
Tabla 4. Números de alumnos de español en Sudáfrica.....	57
Tabla 5. Países del mundo donde el español es la lengua oficial (El español una lengua viva, informe 2015).....	66
Tabla 6. El español en el sistema educativo de Camerún.....	72
Tabla 7. Alumnos de español y alemán en la educación secundaria (Godínez González, Martínez Hernando & Rodríguez Dopico, 2006).....	74
Tabla 8. El español como carrera en la Universidad.....	75
Tabla 9. Currículo de la enseñanza del español en la Educación Secundaria. Traducción propia.....	83
Tabla 10. Manuales usados en la enseñanza del español en Camerún.....	86
Tabla 11. Censo estudios sobre creencias 1.....	135
Tabla 12. Censo estudios sobre creencias 2.....	138
Tabla 13. Censo de estudio sobre creencias 3.....	141
Tabla 14. Estructura encuesta al alumnado.....	152
Tabla 15. Estructura encuesta al profesorado.....	153
Tabla 16. Informantes, instrumentos y localidad de recogida de datos.....	159
Tabla 17. Calendario de la recogida de datos al alumnado.....	166
Tabla 18. Calendario de la recogida de datos al profesorado.....	168
Tabla 19. Calendario de realización de las entrevistas a Inspectores Regionales.....	169
Tabla 20. Calendario de realización de las entrevistas al Inspector pedagógico nacional y al profesor de la ENS.....	170
Tabla 21. Censo de los datos recogidos a los docentes.....	171
Tabla 22. Censo de los datos recogidos a alumnos en la parte francófona.....	172
Tabla 23. censo de los datos recogidos a alumnos en la parte anglófona.....	172
Tabla 24. Organigrama de los actores del proceso de E/A del español entrevistados y encuestados.....	173
Tabla 25. Número de alumnos de ELE en la Educación Secundaria en Camerún.....	174

Tabla 26. Distribución de la muestra de los docentes encuestados	193
Tabla 27. Frecuencia ubicación del centro de trabajo	194
Tabla 28. Frecuencia de la variable grado de los encuestados	195
Tabla 29. Motivos de la elección del español como lengua de trabajo	196
Tabla 30. Experiencia docente	198
Tabla 31. Media experiencia docente.....	199
Tabla 32. Valoración de la profesión docente	199
Tabla 33. Frecuencia de la vocación profesional	203
Tabla 34. Creencias del profesorado sobre la enseñanza	206
Tabla 35. Enseñanza de la gramática en el aula	211
Tabla 36. El alumnado camerunés visto por el profesorado	218
Tabla 37. Creencias del profesorado sobre el protagonismo.....	223
Tabla 38. Enseñanza de las 4 destrezas y factores externos	225
Tabla 39. Actuación docente y formación docente	228
Tabla 40. Método/enfoque de enseñanza	232
Tabla 41. Las 4 destrezas lingüísticas	237
Tabla 42. Creencias que los docentes piensan que los alumnos tienen sobre lo español	244
Tabla 43. Creencias que los docentes piensan que los alumnos tienen sobre lo hispanoamericano.....	248
Tabla 44. Actividades monótonas y creencias sobre los manuales	250
Tabla 45. TIC y enseñanza de ELE	252
Tabla 46. Uso de las TIC en el aula.....	254
Tabla 47. Creencias sobre las TIC.....	256
Tabla 48. Creencias sobre el error y creencias relativas al contexto sociolingüístico.....	258
Tabla 49. Creencias de los alumnos sobre el error.....	263
Tabla 50. Creencias sobre el impacto del francés/inglés.....	265
Tabla 51. Creencias sobre el uso pedagógico o comparación del francés/inglés con el español en el aula	267
Tabla 52. Distribución de la muestra del alumnado de la zona francófona según la variable sexo.....	276
Tabla 53. Edad media de la muestra de alumnos de la parte francófona.	276
Tabla 54. Distribución de la muestra del alumnado de la parte anglófona según la variable sexo.....	276
Tabla 55. Edad media de la muestra de alumnos de la parte anglófona.....	276

Tabla 56. Distribución de la muestra del alumnado del primer curso	277
Tabla 57. Creencias sobre el español primer curso parte francófona.....	278
Tabla 58. Creencias sobre el español primer curso parte anglófona.	279
Tabla 59. Creencias de los alumnos del primer curso sobre el español	280
Tabla 60. Creencias del alumnado del primer curso de la parte francófona sobre lo español.	282
Tabla 61. Frecuencia creencias del alumnado del primer curso de la parte anglófona sobre lo español.....	282
Tabla 62. Otras motivaciones	286
Tabla 63. Motivación. Razón más importante del alumnado del primer curso.....	287
Tabla 64. Creencia del alumno del primer curso sobre España.....	289
Tabla 65. Creencia del alumnado del primer curso sobre los españoles.	290
Tabla 66. Creencias del alumnado del primer curso sobre la lengua española.	291
Tabla 67. Creencias del alumnado del primer sobre el español	291
Tabla 68. Creencias del alumnado del primer curso sobre la realidad del aula: lo que más le gusta.....	293
Tabla 69. Creencia del alumnado del primer curso sobre la realidad del aula: lo que menos le gusta.....	294
Tabla 70. Creencias del alumnado del primer curso sobre España y los españoles: lo que más le gusta	296
Tabla 71. Creencias del alumnado del primer curso sobre España y los españoles: lo que menos le gusta.	298
Tabla 72. Creencias del alumnado del primer curso en torno a la enseñanza/aprendizaje..	300
Tabla 73: Quién debe protagonizar la E/A según los alumnos del primer curso	303
Tabla 74. Creencias del alumnado del primer curso sobre papel del profesor en el proceso de enseñanza/aprendizaje	304
Tabla 75. Creencias del alumnado del primer curso sobre su papel en el aula	305
Tabla 76. Distribución de los porcentajes obtenidos en cada tipo de actividad	308
Tabla 77. Las actividades que más les gustan a los alumnos del primer curso o que les parecen adecuadas para aprender español	312
Tabla 78. Las actividades que a los alumnos no les gustan o que no les parecen adecuadas para aprender español.	315
Tabla 79. Creencias de los alumnos del primer curso de la parte francófona sobre el impacto del francés en el proceso de aprendizaje.	318
Tabla 80. Creencias de los alumnos del primer curso de la parte anglófona sobre el impacto del francés en el proceso de aprendizaje	319

Tabla 81. Creencias de los alumnos de la parte anglófona sobre el impacto del inglés en el aprendizaje del español.....	320
Tabla 82. Creencias relativas a la realidad del contexto sociolingüístico y sobre la concepción del error en el proceso de aprendizaje.	322
Tabla 83. Creencias del alumnado de la zona francófona relativas a la realidad del contexto sociolingüístico y sobre la concepción del error en el proceso de aprendizaje.	325
Tabla 84. Creencias del alumnado de la zona anglófona relativas a la realidad del contexto sociolingüístico y sobre la concepción del error en el proceso de aprendizaje.	326
Tabla 85. Alumnos que disponen o no del manual de español.....	329
Tabla 86. Uso de las TIC por el alumnado del primer curso para aprender español.....	329
Tabla 87. Acceso y uso de las TIC para cuestiones generales o personales.....	330
Tabla 88. Desde dónde/a partir de qué dispositivo se conectan los alumnos a internet	331
Tabla 89. Creencias sobre las TIC en el alumno del primer curso	333
Tabla 90. Alumnos del primer curso que afirman que usan o no el español fuera de clase	333
Tabla 91. Distribución de la muestra del alumnado del quinto curso de la zona francófona según la variable sexo.....	335
Tabla 92. Edad media de la muestra de alumnos del quinto la parte francófona.	335
Tabla 93. Distribución de la muestra del alumnado del quinto curso de la parte anglófona según la variable sexo.....	336
Tabla 94. Edad media de la muestra de alumnos del quinto curso de la parte anglófona ...	336
Tabla 95. Creencias sobre el español alumnos del quinto curso de la parte francófona	338
Tabla 96. Creencias sobre el español alumnos del quinto curso de la parte anglófona.....	338
Tabla 97: Creencias del alumnado del quinto curso de ELE sobre el español	340
Tabla 98. Motivación y creencias sobre el español en el alumnado del quinto curso la parte francófona.....	341
Tabla 99. Motivación y creencias sobre el español en el alumnado del quinto curso la parte anglófona.....	342
Tabla 100: Creencias y otras motivaciones	345
Tabla 101. Razón más importante de todas que te motivó a los alumnos del quinto curso para aprender español.....	346
Tabla 102. Creencias sobre España en los alumnos del quinto curso	348
Tabla 103. Creencias sobre los españoles con los alumnos del quinto curso.....	350
Tabla 104. Creencias de los alumnos del quinto curso sobre la lengua española: lo que más les gusta.	351
Tabla 105. Creencias de los alumnos del quinto curso sobre la lengua española: lo que menos les gusta.....	352

Tabla 106. Creencias de los alumnos del quinto curso sobre la realidad del aula: lo que más les gusta.	353
Tabla 107. Creencia de los alumnos del quinto curso sobre la realidad del aula: lo que menos les gusta.....	355
Tabla 108. Creencias de los alumnos del quinto curso sobre lo que más aprecian de España y los españoles.....	357
Tabla 109. La creencia de los alumnos del quinto curso sobre lo que no les gusta de España y los españoles.....	359
Tabla 110. Creencia del alumnado del quinto curso en torno a la enseñanza/aprendizaje..	361
Tabla 111. Protagonismo en el aula según los alumnos del quinto curso	364
Tabla 112. Creencias de los alumnos del quinto curso sobre el papel del profesor en el proceso de E/A	366
Tabla 113. Creencias del alumnado del quinto curso sobre su papel en el aula.....	367
Tabla 114. Resultados obtenidos en cada tipo de actividad en el quinto curso.....	369
Tabla 115. Las actividades que más les gustan a los alumnos del quinto curso o que les parecen adecuadas para aprender español	375
Tabla 116. Las actividades que a los alumnos del quinto curso no les gustan o que no les parecen adecuadas para aprender español.	376
Tabla 117. Creencias de los alumnos del quinto curso de parte francófona sobre el impacto del francés en el proceso de E/A.	377
Tabla 118. Creencias de los alumnos de parte del quinto curso de la zona anglófona sobre el impacto del francés en el proceso de E/A.	378
Tabla 119. Creencias de los alumnos del quinto curso de la parte anglófona sobre el impacto del inglés en el proceso de E/A.	379
Tabla 120. Creencias relativas al contexto sociolingüístico y concepción del error en el proceso de aprendizaje.	381
Tabla 121. Creencias sociolingüísticas y sobre la concepción del error en alumnos del quinto curso de la zona francófona.....	384
Tabla 122. Creencias sociolingüísticas y sobre la concepción del error en alumnos del quinto curso de la zona anglófona	385
Tabla 123. Número de alumnos que disponen del manual.....	386
Tabla 124. Uso de las TIC por el alumnado para aprender español.....	387
Tabla 125. Acceso y uso de las TIC para cuestiones generales o personales en el quinto curso	388
Tabla 126. Desde dónde/A partir de qué dispositivo se conectan los alumnos a internet...389	
Tabla 127. Creencias del alumnado del quinto curso en torno al uso de las TIC.....	390

Tabla 128. Alumnos que afirman que usan o no el español fuera de clase	391
Tabla 129. Triangulación creencias sobre el español	445
Tabla 130. Triangulación creencias y motivaciones por el aprendizaje de ELE.....	449
Tabla 131. Triangulación creencias sobre España y los españoles	452
Tabla 132. Triangulación creencias sobre el método/enfoque de enseñanza/aprendizaje de la lengua	457
Tabla 133. Triangulación creencias de los docentes sobre el método/enfoque de enseñanza/aprendizaje de la lengua.....	460
Tabla 134. Triangulación creencias sobre los factores externos que inciden sobre la enseñanza/aprendizaje	467
Tabla 135. Mini portafolio sobre la evaluación de las creencias de los alumnos sobre las clases de español	534
Tabla 136. Modelo encuesta de análisis de las creencias de los estudiantes-futuros docentes de ELE.....	556
Tabla 137. Modelo encuesta de análisis de las creencias de los estudiantes-futuros docentes de ELE al finaliza la formación.....	557
Tabla 138. Modelo de aplicación del PLE etapa 1.....	565
Tabla 139. Modelo de aplicación del PLE etapa 2.....	568
Tabla 140. Modelo de aplicación del PLE etapa 3	570

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Número aproximado de estudiantes de español en el norte y noroeste de África (2004-2005).....	28
Gráfico 2: Número de alumnos de español en algunos países del África Subsahariana. Español en Cifras, Instituto Cervantes (2006).....	44
Gráfico 3. Número de alumnos de ELE en África Subsahariana (Serrano Avilés, 2014).....	47
Gráfico 4. Número de alumnos de ELE en África Subsahariana (Serrano Avilés, 2014)....	47
Gráfico 5. Número de alumnos de ELE en África Subsahariana (Serrano Avilés, 2014).....	47
Gráfico 6. Frecuencia de la variable edad profesorado	193
Gráfico 7. Distribución geográfica del lugar de trabajo	194
Gráfico 8. Perfil profesional y académico de los encuestados	195
Gráfico 9. Motivos de elección del español como lengua de trabajo	197
Gráfico 10. Valoración de la profesión docente	200
Gráfico 11. Vocación profesional.....	203
Gráfico 12. Enseñanza de la gramática en el aula	211
Gráfico 13. Creencias del profesorado sobre el alumno.....	219
Gráfico 14. Protagonismo en el aula	223
Gráfico 15. Enseñanza de las 4 destrezas y factores externos.....	226
Gráfico 16. Formación docente y actuación docente	229
Gráfico 17. Método/enfoque de enseñanza	232
Gráfico 18. Las 4 destrezas lingüísticas	237
Gráfico 19. Creencias que los docentes piensan que los alumnos tienen sobre lo español.	244
Gráfico 20. Creencias que los docentes piensan que los alumnos tienen sobre lo hispanoamericano	248
Gráfico 21. Monotonía y creencias sobre los manuales	250
Gráfico 22. TIC Y ELE	252
Gráfico 23. Uso de las TIC en el aula	254
Gráfico 24. Creencias de los alumnos sobre el error.....	263
Gráfico 25. Creencias sobre el impacto del francés/inglés en el aprendizaje del español...265	
Gráfico 26. Creencias sobre el uso pedagógico o comparación del francés/inglés con el español.....	267
Gráfico 27. Creencias sobre el español primer curso parte francófona.....	279

Gráfico 28. Creencias sobre el español primer curso parte anglófona	279
Gráfico 29. Creencias de los alumnos del primer curso sobre el español	280
Gráfico 30. Motivación. Razón más importante que motivó a los alumnos del primer curso a aprender español.....	288
Gráfico 31. Protagonismo en el aula según los alumnos del primer curso.....	303
Gráfico 32. Creencias de los alumnos del primer curso sobre su papel del profesor en el aula	304
Gráfico 33. Creencias de los alumnos del primer curso sobre su papel en el aula.....	306
Gráfico 34. Creencias de los alumnos del primer curso de la parte francófona sobre el impacto del francés en el aprendizaje.....	318
Gráfico 35. Creencias de los alumnos del primer curso de la zona anglófona sobre el impacto del francés en el aprendizaje.....	319
Gráfico 36. Creencias del alumnado del primer curso de la parte francófona sobre el impacto del inglés en el aprendizaje.....	320
Gráfico 37. Creencias sobre el español alumnos del quinto curso de la parte francófona ..	338
Gráfico 38. Creencias sobre el español alumnos del quinto curso de la parte anglófona ...	338
Gráfico 39. Creencias del alumnado del quinto curso de ELE sobre el español	340
Gráfico 40. Razón más importante de todas que te motivó a los alumnos del quinto curso para aprender español.....	347
Gráfico 41. Protagonismo en el aula según los alumnos del quinto curso	364
Gráfico 42. Creencias de los alumnos del quinto curso sobre el papel del profesor en el proceso de E/A	366
Gráfico 43. Creencias del alumnado del quinto curso sobre su papel en el aula.....	367
Gráfico 44. Creencias de los alumnos del quinto curso de la zona francófona sobre el impacto del francés.....	377
Gráfico 45. Creencias de los alumnos del quinto curso de la parte anglófona sobre el impacto del francés.....	378
Gráfico 46. Creencias de los alumnos del quinto curso de la zona anglófona sobre el impacto del inglés en el aprendizaje.....	379
Gráfico 47. Uso de las TIC para aprender español en el quinto curso	387

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Áreas de estudio de las creencias de los docentes.....	129
Figura 2. El diseño de triangulación.....	145
Figura 3. El diseño incrustado 1	146
Figura 4: El diseño incrustado 2	146
Figura 5. El diseño exploratorio	146
Figura 6. El diseño explicativo	147
Figura 7. Papel del docente en el aula	216
Figura 8. Papel del alumno en el proceso de E/A.....	217
Figura 9. Creencias negativas del profesorado sobre el alumnado.....	219
Figura 10. Creencias positivas del profesorado sobre el alumnado	221
Figura 11. Masificación del aula y trabajo colaborativo	243
Figura 12. Modelo de proceso de la motivación en el aprendizaje de las L2 en el aula. (Dörnyei, 2008:45).	481
Figura 13. Iceberg representativo del sistema las creencias de los docentes	496
Figura 14. Los componentes de la práctica de la enseñanza motivadora de L2/LE en el aula. (Dörnyei, 2008).	521

INTRODUCCIÓN

En el mundo actual cada vez más globalizado y competitivo, el dominio de lenguas extranjeras se ha convertido, y sigue convirtiéndose, primero, en la llave de acceso al conocimiento científico y, segundo, en el pasaporte imprescindible que permite una movilidad transnacional efectiva marcada por una integración sociocultural y profesional del ciudadano del mundo actual. Por otra parte, en la actual sociedad del siglo XXI, el conocimiento de la otredad, tanto cultural como lingüísticamente, es en valor de alza, pues es lo que garantiza una cooperación fructífera y un intercambio de bienes y servicios entre los distintos países del mundo. Todo ello, deja entrever que en un futuro cercano ya no se dirá analfabeto a aquel que no sepa leer ni escribir, sino a aquel que solo hable su lengua materna. Los sistemas educativos de los países del mundo apreciaron muy pronto esta necesidad y optaron por la introducción de la enseñanza de las lenguas extranjeras y lenguas segundas (en adelante LE y L2) en sus sistemas educativos respectivos. No obstante, es preciso destacar que una cosa es introducir esas lenguas en los sistemas educativos, y otra es pensar y llevar a cabo una política educativa, curricular y metodológica sostenible que sustente una enseñanza efectiva de las mismas. Asimismo, una cosa es pensar y desarrollar las mencionadas políticas educativas, y otra las realidades y retos que se dan en las aulas y a los que los docentes tienen que enfrentarse día a día. En esta óptica, surge la necesidad de la investigación en torno a la enseñanza de idiomas. Puede decirse que el carácter fundamental de la investigación sobre la enseñanza de idiomas demuestra claramente que una cosa es introducir y enseñar una LE/L2 en un sistema educativo, y otra muy imprescindible es analizar constantemente los retos de índole afectivo (actitudes y motivaciones lingüísticas), sociocultural, sociolingüístico, metodológico, etc., para llevar a cabo esa tarea. Por lo tanto, hoy en día, las investigaciones en Lingüística Aplicada a la enseñanza de LE/L2 se están convirtiendo en áreas importantes de investigación a las que prestar especial atención, sobre todo en el contexto actual en que percibimos un aumento galopante de la demanda de aprendizaje de LE/L2.

El caso de nuestra investigación no es, pues, una excepción. Siguiendo los planteamientos de la LA, marco de referencia epistemológico en el que se encuadra el aprendizaje de LE y L2 (Pastor Cesteros, 2004), en nuestra investigación nos sumergimos en el universo de la enseñanza/aprendizaje (en adelante E/A) del español como lengua extranjera (ELE) en Camerún con el fin de analizar una variable específica que condiciona el proceso de E/A del español y, por ende, las prácticas docentes en las aulas y el dominio

de esta lengua por los alumnos cameruneses de la Educación Secundaria. Se trata, pues, de analizar las creencias de los docentes/alumnos cameruneses de ELE.

I. ORIGEN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

El interés por llevar a cabo nuestros estudios de doctorado en LA a la enseñanza de LE, y especialmente en el campo de ELE, surge cuando empezamos a cursar el Máster en Lenguas Aplicadas en la Universidad de Lleida. Mientras cursábamos y sobre todo cuando terminamos de cursar el mencionado máster, la bibliografía leída sobre la LA y las asignaturas relacionadas con la didáctica de lenguas¹ nos empujó a adoptar una perpetua reflexión sobre la realidad de nuestra propia experiencia de discente/docente de ELE en Camerún. En realidad, los conocimientos en didáctica de lenguas extranjeras adquiridos en dicho máster y la asistencia a varias jornadas y congresos sobre la enseñanza de idiomas (AESLA 2012, ASELE 2013, ASELE 2014 y 2015) despertaron en nosotros la necesidad de valorar, primero, las prácticas docentes de nuestros antiguos profesores de lenguas, en general, y de español, en particular, de la Educación Secundaria y universitaria en Camerún. En segundo lugar, estas experiencias formativas en el campo de la didáctica de lenguas nos llevaron a plantear hondas reflexiones sobre nuestras propias actuaciones y prácticas docentes como profesor interino de español en Camerún. Por otra parte, nuestras experiencias, primero como alumno de catalán (A1 y A2) en el Servicio Lingüístico (actualmente Instituto de Lenguas) de la Universidad de Lleida, y más tarde como Auxiliar de conversación de lengua francesa en el IES de Aínsa-Sobrarbe (Aragón), nos impulsaron a comparar las realidades y prácticas educativas (relación profesor/alumno, ambiente y clima en el aula, clase comunicativa, autonomía del alumnado y poca dependencia del docente, etc.) del aula de lenguas en lo que consideramos, en ese momento, contexto español/europeo con las del contexto camerunés/subsahariano. De hecho, durante nuestras experiencias como alumno y profesor de lenguas en Cataluña y Aragón nos encontramos con una manera bastante distinta de enseñar/aprender una lengua, una enseñanza comunicativa, una clase centrada en el alumno y en el desarrollo de las cuatro destrezas

¹ *Diseño curricular programación y elaboración de materiales, Recursos TIC para la enseñanza de lenguas, Educación plurilingüe e intercultural (2011-2012).*

lingüísticas básicas. Se trata de una enseñanza comunicativa, contextualizada, y orientada a las realidades sociales y necesidades comunicativas diarias del discente. Nos percatamos de que era un contexto de enseñanza en el que el profesor no era considerado, ni se consideraba, como un demiurgo, una persona que lo sabe todo y lo transmite a unos alumnos pasivos sentados y listos para tomar apuntes. Nos encontramos en un contexto en el que la clase de lengua no era tan diferente de una situación de comunicación entre la gente en la calle, en casa, en el supermercado, en el instituto, o en cualquier otro sector de la vida cotidiana. La clase era, o al menos así estaba planteada, como un reflejo de lo que pasa en la vida cotidiana. Los alumnos se expresaban e interactuaban en el aula con una confianza y naturalidad espontánea, como si estuviesen en casa, en familia. Veíamos a alumnos que se arriesgaban a hablar en la lengua meta, sin temer si lo que iban a decir estuviese bien dicho o no. Es así como, comparando esa *cultura de enseñanza* (Barcelos, 2003) con lo que pasaría en el contexto camerunés/subsahariano, nos percatamos de la implicación de la dimensión afectiva, experiencial, comunicativa, funcional y humana que se descuida completamente en el aula de LE en el contexto educativo camerunés/subsahariano.

El alumnado europeo/español de lengua catalana² y francesa³ no tenía por qué guardar silencio en el aula y escuchar al profesor como si estuviera en un acto religioso o en un espacio formal, o bien no tenía por qué estar siempre callado esperando eventualmente que el profesor/a le dé la orden de decir lo que se le pasaba por la cabeza. No tenía por qué callar sus emociones, sensaciones, gustos, ideas. Prevalecía un trato cordial y una simetría en la relación docente/alumno. Pensamos, pues, que esa cultura de aprendizaje no nace de la nada, nace del proceso de democratización del proceso educativo que tal vez sigue siendo, al menos tomando nuestra experiencia como alumno en Camerún, una tarea pendiente en el sistema educativo camerunés. Esa cultura de E/A en el contexto español/europeo⁴, sin

² Esa fue nuestra experiencia como alumno de catalán en el *Servei Lingüístic* de la UdL.

³ Esa fue nuestra experiencia como docente de francés en el IES de Aínsa-Sobrarbe.

⁴ Para evitar cualquier malentendido, queremos discrepar señalando que nuestro objetivo no es mostrar que el enfoque de enseñanza de lenguas en España/Europa es mejor y el utilizado en Camerún/África es peor. La enseñanza es una ciencia y las teorías sobre la didáctica evolucionan con el tiempo. Pero una cosa es el cambio y otra poner en práctica el mismo. Tampoco estamos afirmando con la total certeza que en todas las aulas de lenguas en España/Europa o Camerún/África la enseñanza siga el enfoque que estamos describiendo. De hecho, también hay aulas de lenguas en España/Europa en las que los profesores todavía siguen las directrices del método tradicional de enseñanza: la gramática/traducción. Vamos a citar a este respecto a Varo (2014), profesor de ELE, que compartió en marzo de 2014 en su

pretensión de generalizar, ha contribuido a que el alumno sea comunicativo, se sienta más cómodo en el aula, se sienta como en casa y tenga la confianza de opinar, de arriesgarse en la lengua meta, de pensar y hacer cosas con la lengua que está aprendiendo. Es el principal protagonista en el proceso de E/A. A partir de esta realidad, nos pusimos a reflexionar y de nuestra experiencia personal como estudiante/profesor ayudante de lengua en Camerún llegamos a estas conclusiones: en el aula de lengua en Camerún, los profesores hablamos mucho, hablamos demasiado, el alumno es un mero sujeto pasivo en el aula. Pasamos contenido (en la pizarra o por dictado) y los alumnos se encargan de apuntar todo. Luego lo explicamos hasta que nos parece que lo hayan asimilado, seguidamente se hace uno o dos ejercicios de aplicaciones y finalmente se dan unas tareas caseras. Hay una frase típica que se puede oír en el aula en el contexto camerunés. Al terminar de tomar los apuntes, el profesor se dirige a sus alumnos⁵: “Chicos, ahora, ¡dejen los bolígrafos! ¡Paren de tomar apuntes los que no hayan terminado! ¡Cállense y escuchen atentamente!” Después de esta frase, generalmente sigue un largo monólogo del profesor, explicando una y otra vez una noción gramatical. Y desde luego, la explica, la explicamos, muy bien. Pero la verdad es que falta interacción, falta conexión con el alumnado, falta el uso y la manipulación auténticos de ese componente gramatical por el alumno. Después de la explicación suele haber una tarea de aplicación o un deber casero para que el alumno pueda ejercitarse en lo enseñado, pero no forzosamente aprendido.

Nos imaginamos que algún docente camerunés diría: ¿cómo se puede fomentar una enseñanza comunicativa en un aula con 60-100 alumnos? Eso de hecho es otro debate. Hay alternativas, si bien no siempre fáciles, para dar respuestas a esta cuestión. Lo que sí planteamos es que parece que la tradición educativa, o mejor dicho, lo que Barcelos (2003:9) denomina *cultura de enseñanza*, basada en los métodos tradicionales de enseñanza, ha transformado los docentes en seres autoritarios y proveedores de conocimiento, y a los alumnos en unos seres pasivos que esperan todo del docente. Todo

blog su experiencia de aprendiz de catalán y alemán en estos términos: “Llevo algo más de un mes estudiando catalán y alemán (...). Hasta ahora las clases han seguido fundamentalmente el **método gramatical** y repiten errores que he sufrido en primera persona desde la escuela hasta el día de hoy: la **lengua vehicular** de clase es la **lengua materna** de la mayoría de los alumnos, es decir, el español. el **profesor** es el **protagonista** del aula. el **libro de texto** es la base de todo, etc.” Con esta cita plasmamos la observación que hace surgir nuestro interés investigador.

⁵ Este no es más que un ejemplo entre tantos.

ello, parece haber fundamentado una visión de la enseñanza que no es la que se adecúa a los enfoques modernos de enseñanza que sí garantizan resultados más significativos. La relación profesorado/alumnado está cargada por un formalismo y respeto a ultranza. Muchas veces el ambiente que ofrecemos en nuestra clase no estimula una E/A significativa de la lengua meta. Se ha familiarizado al alumno con la mera memorización de las reglas gramaticales y la aplicación de las mismas en las tareas caseras y exámenes. Citamos el siguiente testimonio de una universitaria camerunesa que nos comentó para nuestro Trabajo de Fin de Máster:

Desde la 4e [primer curso de ELE] que empecé a aprender el castellano, nunca tuve la oportunidad de hablarlo, solo conocía el español de los libros, los cuadernos. Otra cosa, somos muy mal educados [*risa*], lo voy a decir así de manera bruta. Sobre todo nosotros los francófonos, fíjate en algo, un anglófono habla más fácilmente el francés que un francófono habla el inglés. ¿Sabes por qué? Porque en el sistema anglófono no se corrige mucho los errores como en el sistema francófono. Si lo has notado en la escuela, si una persona habla y hace una falta, recibirá ese nombre hasta el final del curso. Eso crea frustraciones, a mí me pasó mil veces, que quería hablar pero no hablaba porque decía ‘¡uy! si hago una falta’ (Kem-mekah Kadzue, 2012:153)

La cita anterior es un punto de partida que plasma parte del imaginario de los docentes/alumnos en el que queremos ahondar para comprobar su estado actual y su incidencia en la metodología vigente en las aulas de ELE. Las prácticas educativas de las que hace mención esta universitaria son un reflejo de una cultura de E/A caracterizada por la pasividad del alumno. De este modo, no nos sorprendería el siguiente testimonio de Serrano Avilés (2013), profesor de español en Kenia, quien señala que “aunque los kenianos suelen ser muy comunicativos, la metodología comunicativa choca a veces con su concepción de una clase y lo que debe suceder en ella”. Así pues, el alumno ignora el verdadero papel que a él le corresponde en el aula de lengua como alumno comunicativo y activo. En la misma línea, Alejaldre Biel (2014a:277), en su estudio etnográfico realizado en las aulas de lengua en Gambia, concluye que “en todas las observaciones se apreció que el profesor es la autoridad máxima en la clase y los estudiantes tienen que obedecerle.” La cultura de E/A del español que predomina en el aula parece no ser la adecuada para desarrollar en el alumnado la competencia comunicativa en la lengua que aprenden, dado que prevalece la memorización de las reglas y de los apuntes. Es una enseñanza centrada en el docente y en los contenidos. Como subrayaba la universitaria camerunesa que hemos citado anteriormente, el alumno no tiene la oportunidad de hablar la lengua dado que va al aula a tomar apuntes, aprende el “español de los libros, de los cuadernos”. Por consiguiente,

resulta lógico que Benítez Rodríguez (2010:250) afirme que “Senegal es en la actualidad el segundo país del África Subsahariana en lo que al número de estudiantes de español se refiere, pero después de tantas horas de dedicación son pocos los que lo hablan”. De ahí se percibe que las prácticas educativas vigentes en las aulas dificultan un aprendizaje significativo del español. Se trata, pues, de un problema educativo crucial y que merece una atención especial dado que condiciona el aprendizaje significativo del español. De ahí nace nuestro interés en explorar las creencias de los docentes y alumnos cameruneses de ELE en torno al proceso de E/A del español; concretamente en torno a cómo conciben la E/A de una LE con el fin de tener una idea científica y actualizada sobre este tema y eventualmente proponer orientaciones metodológicas prácticas para una modificación de creencias y actuaciones.

A parte del análisis de las creencias de los docentes/alumnos sobre cómo se enseña/aprende una lengua, también nos sumergiremos en el universo de las creencias de los alumnos cameruneses sobre el español y el mundo hispánico. Nuestro propósito de investigación en torno al estudio de las creencias de los alumnos tiene que ver con el planteamiento de Pendanx (1998:11), según el cual “deux types de représentations peuvent influer sur l’activité de l’apprenant: celles relatives a la langue étrangères et à l’univers étranger, et celles qui reflètent la manière dont il conçoit l’apprentissage.” En realidad, siguiendo a Caro Muñoz (2010:115) que advierte que “las creencias son el resultado de una pluralidad de factores como los afectivos, cognitivos y contextuales” y los planteamientos del enfoque contextual de estudio de las creencias, en esta investigación, para explorar en su complejidad el sistema de creencias de los docentes/alumnos cameruneses sobre cómo se enseña/aprende una lengua, también investigaremos las creencias que el profesorado/estudiantado tienen en torno a los factores externos de la realidad camerunesa que condicionan la E/A de manera general, concretamente el enfoque/método de enseñanza vigente en las aulas y la concepción que los alumnos tienen del español. Nos referimos a la percepción que tienen los docentes/discentes sobre la incidencia del contexto sociolingüístico, socioeconómico y curricular en las prácticas vigentes en las aulas de español en Camerún. Resumiendo,

antes de abordar el análisis de cómo conciben el alumnado/profesorado la E/A, conviene, en primer lugar, analizar las creencias de los alumnos cameruneses sobre *lo español*⁶ y comprobar hasta qué medida este factor afectivo incide en el proceso de E/A. Después de analizar las creencias de los estudiantes sobre lo español, pasaremos al análisis de las creencias del profesorado/alumnado sobre la E/A y sobre los factores sociolingüísticos, socioeducativos, socioeconómicos, socioculturales de Camerún que condicionan, primero, la metodología de enseñanza vigente en las aulas y, segundo, la percepción que los estudiantes tienen sobre la lengua española. En el marco del análisis de las creencias de los docentes/alumnos sobre cómo se enseña/aprende una lengua, analizaremos también las creencias que tanto el profesorado como el alumnado tienen sobre las TIC con el fin de determinar qué papel juegan o podrían jugar las tecnologías de la información y de la comunicación en el proceso de innovación metodológica en las aulas de lengua de Camerún. Conocer lo que piensan u opinan los docentes/alumnos sobre la E/A es de suma importancia para plantear cualquier reflexión y reforma educativa exitosa. En este sentido, Santos Gargallo (1999) subraya que:

A todos los profesores nos interesa profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje, es decir, en los factores psico-afectivos, sociales, educativos, etc. que inciden en dicho proceso; ya que cuánto más sepamos sobre este proceso, mejor podremos orientar el de enseñanza, en el sentido de que contribuya a agilizar y facilitar el uso de la nueva lengua. (Santos Gargallo, 1999:22).

La cita anterior plasma el espíritu de nuestra investigación. Los factores a los que se refieren Santos Gargallo cobran vida en cuanto los principales actores del proceso de E/A mantienen una relación significativa con las mismas. Por eso, analizamos esas variables a través del estudio de lo que piensan los docentes/alumnos para comprobar la incidencia de las creencias en el proceso de E/A. Se explora el universo cognitivo del profesorado/alumnado en cuanto a la E/A sin perder de vista sus pensamientos sobre las variables contextuales que condicionan una E/A más efectiva del español. Exponemos a continuación los tres distintos aspectos del sistema de creencias de los docentes/discentes que exploraremos en esta investigación.

⁶ Relacionamos las creencias sobre *lo español* con la percepción que tienen los alumnos sobre el Estado español, el ser español, la lengua y la cultura españolas e Hispanoamérica y la necesidad del aprendizaje.

- Análisis de las creencias de los alumnos sobre lo español: lengua y cultura españolas, el Estado español, el ser español e Hispanoamérica.
- Creencias del profesorado/alumnado sobre cómo se enseña/aprende una lengua, es decir, sobre el método y enfoque de enseñanza.
- Creencias sobre los factores externos específicos de Camerún que condicionan negativamente o, en el mejor de los casos, positivamente las prácticas docentes vigentes en el aula y las creencias que los alumnos tienen sobre el español. Se trata de comprobar si piensan que las variables relativas al contexto (manuales, masificación de las aulas, obligaciones curriculares, el contexto sociolingüístico, contexto socioeconómico) condicionan en cierta medida positiva o negativamente los dos aspectos de las creencias de los docentes/alumnos anteriores presentados: la percepción que tienen los alumnos sobre lo español y la concepción que los docentes/docentes tienen sobre la E/A y sobre las prácticas educativas vigentes en las aulas.

II. CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS PREGUNTAS E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado, a la luz de las reflexiones personales que iniciaron esta investigación y que planteamos en el apartado anterior, vamos a apuntar unas preguntas de investigación sobre la realidad del aprendizaje de lenguas extranjeras y, particularmente, del español en el contexto camerunés. Esas preguntas son el hilo conductor sobre el que se mueve nuestra investigación. ¿Por qué después de 5 años⁷ aprendiendo español en la Educación Secundaria los alumnos cameruneses terminan su itinerario de la Enseñanza Secundaria siendo incapaces de hablar español? ¿Por qué después de 7 años aprendiendo el inglés en la Educación Secundaria el alumno francófono camerunés acaba su formación siendo incapaz de mantener una conversación en inglés? Es verdad que muchos alumnos, después de 7 años de aprendizaje de inglés o de 5 años de aprendizaje del español, redactan textos correctos en dichos idiomas y, asimismo, solucionan ejercicios de gramática y léxico en esos idiomas. Pero la gran pregunta sería: ¿cuántos acaban el itinerario de la Educación

⁷ 5 años, 4 horas de español semanales, lo que equivale aproximadamente a 576 horas de su vida aprendiendo español en la Educación Secundaria.

Secundaria siendo capaz de hablar o mantener una mínima conversación en dichas lenguas? ¿Será que durante el proceso de enseñanza se trabajan algunas destrezas lingüísticas más que otras? ¿Será que en la enseñanza de las mencionadas lenguas, el español particularmente, solo se trabaja la competencia gramatical y cultural? ¿Será que, pese a que es sabido que los alumnos cameruneses y subsaharianos manifiestan mucha pasión por el español, las creencias que tienen los alumnos sobre lo español (actitudes y motivaciones lingüísticas) no terminan de ser un acicate verdadero y durable para el aprendizaje? ¿Cuántos universitarios cameruneses, que aprendieron español durante 8 años, 5 en la Secundaria y 3 de grado universitario en Camerún, después de llegar a España para cursar estudios de posgrado se percatan de que después de tantos años de aprendizaje en Camerún nunca habían otorgado el valor que se merece a la dimensión funcional y comunicativa del aprendizaje del español? ¿Cuántos al llegar a España se encuentran perdidos y frustrados al ver el telediario en español o al mantener una conversación con nativos? ¿Cuántos al llegar no consiguen lanzarse y decir oralmente cosas triviales que normalmente pueden escribir correctamente en español? ¿Cuántos alumnos cameruneses del bachillerato A4 español, lo que implica 5 años de aprendizaje del español, sacarían un aprobado en la prueba de nivel A2 o B1 del DELE? ¿Cómo reaccionarían en la prueba de la escucha (destreza auditiva) si nunca escucharon una reproducción audio de una voz nativa durante los 5 años de aprendizaje de español? ¿Cómo se enfrentarían a la evaluación del habla y de la destreza auditiva si desde que aprenden español nunca hicieron un examen de tal envergadura? ¿Cómo podrían superar al examen de interacción oral si sus profesores de la Educación Secundaria nunca les hicieron una prueba de tal peso? Imaginamos que, por lo menos, sacarían un aprobado en la parte del examen relacionada bien con los ejercicios de gramática, bien con la actividad que consiste en redactar un ensayo sobre algún tema de la vida cotidiana, o bien con la actividad de comprensión y expresión escrita (leer un texto y contestar a las preguntas de comprensión). ¿Es que se orienta equivocadamente la enseñanza del ELE en Camerún? ¿Por qué en el aula de lengua en Camerún no se trabaja, o intenta trabajar, integradamente las cuatro⁸ destrezas lingüísticas básicas?

⁸ Somos conscientes de que estudios recientes hablan de una quinta destreza lingüística: la interacción o

Conseguir un nivel de idiomas competente para acceder al mercado laboral en el actual contexto global y competitivo tendría que ser, más que nunca, uno de los objetivos del aprendizaje del español en Camerún y en África subsahariana en general. Vivimos en un mundo global y cada vez más interconectado donde el dominio de varios idiomas es considerado cada vez más como un requisito decisivo para que uno pueda integrarse social y profesionalmente allí donde esté, incluso en el propio país del aprendiz de ELE. Se trata, pues, de un mundo en el que durante una entrevista de trabajo, por poner un ejemplo, no puede faltar una pregunta como cuántas lenguas hablas y que, en la misma entrevista, el entrevistador evalúe oralmente al entrevistado en los diferentes idiomas que este habrá enumerado. Ahora bien, durante las entrevistas de trabajo así como en el proceso de evaluación del currículum vitae de los numerosos aspirantes a un puesto de trabajo del actual mercado global, los examinadores nunca preguntarán: ¿cuántas reglas de gramática domina este candidato? Por lo tanto, si en Camerún/África, la orientación que se da a la enseñanza de lenguas extranjeras, en vez centrarse en el desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma en cuestión, se centra en el desarrollo de la competencia gramatical y cultural en la lengua meta, podemos estar seguros que no estamos ayudando a la juventud camerunesa de hoy y de mañana a su adecuada formación lingüística. Tal como señaló Canale (1995:63), “en el campo de la pedagogía de una segunda lengua (y extranjera) este interés general en el lenguaje como comunicación es visto como una prometedora desviación de la consideración más limitada y todavía popular del lenguaje como gramática”. La presente investigación es, pues, una invitación a la necesidad de repensar la orientación que damos a la enseñanza de las lenguas extranjeras, en general, y del español, en particular, en el contexto educativo camerunés. De hecho, la problemática que planteamos en esta investigación es una realidad común en varios países donde se enseñan idiomas extranjeros. Romero Lacal (2011) en un estudio reciente planteaba el caso de España señalando que:

El problema radica en analizar los motivos por las cuales la mayoría de nuestros alumnos no son capaces de mantener una mínima conversación en inglés al

terminar los estudios. No es comprensible que después de pasar tantas horas a lo largo de su vida estudiando un idioma extranjero, sean incapaces de comunicarse en este mismo idioma. (Romero Lacal, 2011:1)

Los retos metodológicos relativos a la enseñanza de lenguas extranjeras parecen ser, pues, una cuestión planteada no solo en Camerún y África Subsahariana, sino en todos los países del mundo donde se las enseña. Otra pregunta interesante que nos parece importante plantear para orientar nuestro quehacer investigativo es por qué, a pesar de que a día de hoy existen teorías y enfoques modernos para la enseñanza de lenguas, la enseñanza de lenguas extranjeras en Camerún todavía sigue los enfoques tradicionales de enseñanza. A esta última pregunta, la última reforma educativa (2006) que conoció el sistema educativo camerunés, en la que se plantea el cambio de paradigma metodológico hacia el uso de las llamadas APC (*approche par compétences*, enfoque por competencias), certifica que la enseñanza en Camerún a día de hoy sigue un modelo de formación educativa que rompe con los moldes tradicionales de enseñanza. De hecho, como subraya Cros et al. (2010) en su informe sobre esa reforma metodológica en Camerún en particular, y en África subsahariana en general,

la réforme APC participe du renouveau déclaré du statut de l'élève et du rôle de l'enseignant. Les directives officielles insistent ainsi sur la place de l'apprenant au centre de l'action éducative et sur son rôle actif dans les apprentissages. Et comme il est difficile de modifier la place de l'apprenant en laissant le rôle de l'enseignant inchangé, celui-ci se trouve également revisité. Son rôle ne consiste plus à inculquer des savoirs, à guider ses élèves vers des objectifs qu'ils ignorent ou dont ils ne voient pas l'utilité, mais à animer des situations d'apprentissage, à accompagner de près les élèves dans leurs processus d'acquisitions des savoirs (au sens large du mot) et à les aider à surmonter leurs difficultés. (Cros et al., 2010:27).

De hecho, la presente reforma propuesta por las políticas educativas de Camerún para mejorar la calidad de la enseñanza sustenta una E/A en la que el alumno ya no es, como antaño, aquel sujeto pasivo que se limitaba a recibir del docente conocimientos y asimilarlos. El discente se convierte, pues, en agente responsable y activo de su aprendizaje; actúa, procesa, usa, manipula la información. La figura del docente cambia y este pasa a ser un facilitador, un dinamizador, un estimulador, una persona que ayuda al discente a desarrollar su saber, su saber ser y sobre todo su saber hacer. En el currículo de enseñanza del español en Camerún también se observa que el método de enseñanza que se recomienda es el comunicativo. No obstante, más allá de esas normativas oficiales y teóricas que sustentan la práctica docente hacia los enfoques modernos de enseñanza, nos preguntamos si a día de hoy en el aula de español de

Camerún las prácticas docentes siguen realmente la nueva normativa metodológica prescrita. Si es que las prácticas docentes no siguen esa reforma, nos podemos preguntar: ¿qué es lo que falla? A esta pregunta, Borg (en una entrevista realizada por Birello, 2012:88) responde que “it’s clear today that one of the reasons for this is that those reforms were targeting behaviors without taking into consideration beliefs. [...] if we want to promote change, we also need to look at beliefs.” En nuestra investigación iremos ahondando en esta cuestión del método vigente en las aulas y comprobaremos hasta qué punto las creencias del profesorado/alumnado sobre cómo se enseña/aprende una lengua inciden sobre el mismo. En cuanto a la problemática del método de enseñanza y las creencias de los docentes/alumnos, nos preguntamos también en este estudio si en Camerún/África Subsahariana hay una dificultad de llevar al aula una enseñanza comunicativa del español.

Partiendo de todo lo expuesto anteriormente, nos preguntamos también: ¿Por qué a pesar de las reformas educativas parece ser que el profesor es quien sigue teniendo mayor protagonismo en el aula de lenguas en Camerún/África Subsahariana? ¿Por qué el alumnado en el contexto camerunés/africano casi solo se limita a escuchar al profesorado, responder a algunas preguntas y tomar apuntes? ¿Por qué en el contexto subsahariano la enseñanza de lenguas extranjeras casi solo se limita al desarrollo de la competencia gramatical y cultural?

Para poder responder a las preguntas anteriormente planteadas, nos parece lícito analizar las creencias que los alumnos/docentes cameruneses tienen sobre la E/A del español. Por ello, nos preguntamos: ¿Qué creencia tiene el profesorado/alumnado camerunés sobre la E/A de una lengua? ¿Qué creencias tiene el docente/disciente sobre cómo se enseña/aprende una lengua? ¿Qué creencias tiene sobre los factores externos de la realidad camerunesa que inciden en las prácticas vigentes en las aulas? ¿Por qué la enseñanza de lenguas en el contexto camerunés/subsahariano no está vehiculada a los métodos modernos centrados en el enfoque comunicativo de la lengua en cuestión? ¿El enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas no se corresponde con la realidad sociocultural camerunesa/africana? ¿Urge, pues, una contextualización de los métodos modernos de enseñanza con las necesidades específicas de la realidad africana/camerunesa? ¿Urge primero un ‘darse cuenta’, una toma de consciencia de los principales protagonistas del proceso de E/A para que haya un cambio de paradigma? En la misma línea de la exploración de las creencias de los profesores/estudiantes, nos

seguimos preguntando: ¿qué papel podrían aportar las TIC para mejorar la calidad de la E/A de ELE en Camerún y qué creencias se tienen sobre las mismas?

A partir del análisis de las creencias de los docentes y discentes en torno al proceso de E/A, nos proponemos dar respuestas a una serie de preguntas que derivan de la problemática general que aborda nuestro estudio, que es por qué después de 5 años aprendiendo español en la Educación Secundaria los alumnos terminan su itinerario de la Enseñanza Secundaria siendo incapaces de mantener un mínima conversación en español. Este estudio nos permitirá responder principalmente a las preguntas siguientes:

1. ¿Cuáles son las creencias de los alumnos sobre lo español?
2. ¿Cuál es el método/enfoque de enseñanza que predomina en las aulas? ¿Cómo piensan los alumnos/docentes que se debe enseñar/aprender el español? ¿Cómo perciben los alumnos el aprendizaje de lenguas? ¿Cómo perciben los docentes la enseñanza de lenguas?
3. ¿Cuáles son las creencias de los docentes/alumnos sobre los factores externos (creencias relativos al contexto sociolingüístico, relativos a los manuales y contexto socioeconómico, creencias sobre la formación docente, creencias sobre el currículo, creencias sobre el alumno, creencias sobre la cooperación española, hispanoamericana en la enseñanza del español) que inciden en una E/A efectiva, es decir, en las prácticas docentes vigentes en las aulas y en la concepción que los alumnos tienen sobre lo español?
4. ¿Las creencias que tienen los alumnos/profesores en torno a la E/A dificultan o, en el mejor de los casos, facilitan la E/A efectivo del español?

III. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación en sí tiene como objetivos percibir de manera objetiva las realidades siguientes acerca de la E/A de ELE en Camerún:

- Conocer las creencias de los alumnos cameruneses de ELE sobre lo español.
- Conocer las creencias de los docentes/alumnos sobre cómo se enseña/aprende una lengua. Por ende, se quiere conocer los enfoques de enseñanza vigentes en las aulas de ELE en Camerún y analizar la adecuación de los mismos, tanto desde el punto de vista de las necesidades del contexto camerunés/africano como desde los enfoques modernos de la enseñanza de lenguas.

- Conocer las bases en las que se fundamentan las creencias de los docentes/alumnos cameruneses en relación al aprendizaje del español y observar cómo estas influyen en la manera de enseñar/aprender el español.

- Conocer y ahondar en las creencias que los docentes/alumnos tienen sobre los condicionantes sociolingüísticos, socioeconómicos y socioeducativos (curriculares, formación de los profesores de ELE) que inciden en la percepción que tienen de lo español, así como sobre el método/enfoque de enseñanza y sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE. El análisis de las creencias de los docentes/alumnos sobre los factores específicos del contexto camerunés nos permitirán analizar el origen y las variables que condicionan el pensamiento del profesorado/estudiantado.

Los objetivos de la investigación en sí nos permitirán:

- Responder a las preguntas de nuestra investigación que surgen de las reflexiones personales consecuencia de nuestra propia experiencia como alumno y docente ayudante de ELE en Camerún.

- Ofrecer una contribución científica para que todas las personas implicadas directamente en el proceso de E/A de ELE en Camerún (**alumnos, profesores, tanto los de la Educación Secundaria como los de la Educación Universitaria, principalmente formadores del profesorado de ELE y los inspectores pedagógicos regionales y nacionales**) sean conscientes de cómo las creencias del profesorado/alumnado sobre lo español, sobre cómo se enseña/aprende esta lengua y las creencias sobre los factores externos relacionados con la E/A pueden repercutir en la calidad de la enseñanza y dominio del español por los alumnos.

- Ayudar a los discentes/profesores/formadores del profesorado/inspectores pedagógicos y la comunidad política educativa a reflexionar profundamente sobre el proceso de E/A de ELE, los métodos de enseñanza y las variables que pueden influir en ellos.

- Analizar todos los factores relevantes que condicionan las creencias sobre lo español y sobre el método/enfoque de enseñanza/aprendizaje para así poder diseñar una propuesta metodológica propicia que permita dar respuesta a los factores analizados.

- Proponer soluciones y una guía de planificación e intervención didáctica, metodológica y curricular para mejorar tanto la actuación del profesor de ELE como la de los formadores del profesorado. Esto implica proponer líneas de actuación para que se replantee la metodología de la enseñanza de ELE en Camerún. Por tanto, se quiere proponer una reorientación de la enseñanza hacia caminos metodológicos y competenciales más

acordes no solo con nuestra realidad sociocultural camerunesa, sino también con las exigencias del actual contexto global y competitivo. Por lo tanto, queremos delimitar propuestas de innovación metodológica para que el alumnado, al terminar sus 5 años de aprendizaje del español de la Educación Secundaria, tenga una competencia comunicativa en español que corresponda a los años de dedicación por el aprendizaje.

- Diseñar una propuesta de innovación metodológica a partir del análisis de las creencias de los docentes/alumnos sobre el uso de las TIC.

- Aportar información relevante y datos actualizados sobre la realidad de la enseñanza del español en Camerún para la comunidad científica dado, como se verá más adelante, existen escasos estudios realizados sobre este tema y que tengan como informantes a los principales actores que intervienen en la difusión del español como lengua extranjera en Camerún.

IV. HIPÓTESIS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

Hipótesis 1: Las creencias que los principales actores del proceso de E/A (docentes, alumnos) tienen sobre la lengua, sobre cómo se enseña/aprende la misma y sobre los factores específicos del contexto educativo que inciden en el enseñanza son un instrumento clave para ahondar en la realidad del aula con el fin de analizar las causas del fracaso educativo y pensar innovaciones metodológicas exitosas y sostenibles. Lo que los estudiantes/docentes piensan y opinan sobre lo que aprenden y sobre cómo se ha de enseñar/aprender es fundamental para toda reflexión y reforma educativa.

Hipótesis 2: Las creencias que los alumnos cameruneses tienen sobre lo español (actitudes y motivaciones lingüísticas), si bien siempre han sido caracterizadas por ser muy positivas dada la pasión que los estudiantes cameruneses/subsaharianos demuestran por la lengua, en cierta medida a día de hoy constituyen también una dificultad para el aprendizaje de la lengua. Las ideas que los discentes tienen sobre lo español, aunque en el pasado era un acicate para el aprendizaje de esta lengua, a día de hoy constan de elementos negativos que dificultan el aprendizaje.

Hipótesis 3: Las creencias que los docentes/dicentes cameruneses tienen del proceso E/A no se corresponden con los planteamientos metodológicos y enfoques modernos de enseñanza de lenguas y, por consiguiente, dificultan un aprendizaje significativo de la lengua española por los estudiantes.

En cuanto a las creencias de los alumnos, planteamos que la manera cómo los estudiantes conciben la E/A está relacionada con los planteamientos tradicionales de enseñanza: alumno pasivo, enseñanza centrada en el alumno, el método de gramática-traducción prevalece, percepción negativa del error, el uso testimonial de las TIC en la enseñanza, etc. En lo que se refiere al profesorado, se plantea que la manera como concibe la E/A se orienta hacia los planteamientos tradicionales de enseñanza de lenguas: clase centrada en el docente, tratamiento negativo del error, el método que prevalece es el de gramática traducción, dependencia del manual, clima autoritario en el aula y relación asimétrica con los alumnos, creencias negativas sobre el uso de las TIC en la E/A, etc. En palabras de Martínez Agudo (2011), entre otros aspectos, se trata de comprobar si los docentes “se limitan únicamente a transmitir los conocimientos, reproduciendo metodologías tradicionales y mostrándose reticentes a los cambios, a incorporar cualquier tipo de iniciativa o alternativa didáctica en su plan de trabajo, o a modificar sus hábitos de trabajo.” (Martínez Agudo, 2011:106)

Hipótesis 4. Las creencias que el profesorado/alumnado cameruneses tienen en torno a la E/A y concretamente sobre los factores externos específicos de su contexto de trabajo (contexto sociolingüístico, socioeconómico, obligaciones curriculares, manual de enseñanza y enseñanza comunicativa) dificultan una E/A funcional del español y no se corresponden con los planteamientos que las innovaciones metodológicas actuales plantean sobre la E/A de una LE/L2.

Concretamente, uno de los planteamientos de esta hipótesis es que los docentes/alumnos tienen una visión parcial sobre la incidencia del contexto sociolingüístico en el aprendizaje del español. Piensan que el francés, el inglés y multiplicidad de lenguas nacionales son una dificultad para el aprendizaje del español. Por otra parte, se plantea que monitorizados por sus creencias, los docentes no están de acuerdo con un uso pedagógico del francés o inglés en el aula. Por otra parte, se plantea que los docentes se muestran muy pendientes e impotentes ante las incidencias del contexto específico de Camerún en la metodología de enseñanza vigente en las aulas. Por lo tanto, piensan que las obligaciones administrativas, curriculares, socioeconómicas (masificación de las aulas, pocos recursos materiales y tecnológicos) y el manual dificultan una enseñanza comunicativa del español y las innovaciones metodológicas. Como se observa, no planteamos en esta hipótesis que los factores específicos del contexto (contexto sociolingüístico, socioeconómico, obligaciones curriculares, el manual y la enseñanza comunicativa) representan deliberadamente una dificultad o facilidad para la E/A del español en Camerún. La hipótesis que planteamos

describe que lo que sí constituye una dificultad o, en el mejor de los casos, una facilidad para la E/A del español son las creencias que los docentes/discentes tienen sobre esos factores externos.

V. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación está estructurada en tres grandes partes con un total de doce capítulos. En la primera parte, nos sumergimos en la realidad del español en África, en general, y en Camerún, concretamente, a partir de una revisión de la literatura de los estudios que tratan de la andadura y la E/A del español en África, África Subsahariana y Camerún. Este censo nos permitirá explorar bases que nos ayuden a orientar mejor tanto metodológicamente como epistemológicamente nuestro propio estudio. En la segunda parte de esta investigación, presentamos el marco teórico donde se exponen las bases teóricas sobre el estudio de las creencias de los docentes/alumnos en el campo de la LA a la enseñanza de LE/L2. En esta segunda parte, también se trata de la metodología que planteamos para llevar a cabo nuestro estudio sobre las creencias de los docentes/alumnos cameruneses de ELE. En la tercera y última parte, presentamos el estudio empírico donde, en primer lugar, se trata de la recogida de datos en Camerún. En segundo lugar, en los capítulos siguientes analizamos los datos recopilados en las encuestas y entrevistas a estudiantes, docentes y formadores de profesores de ELE. A continuación, triangulamos los resultados obtenidos antes de pasar a la discusión de los mismos. En el último capítulo, diseñamos unas propuestas didácticas de cara a mejorar, en primer lugar, la calidad de la E/A de ELE en la Educación Secundaria y, en segundo lugar, la formación inicial y continua del profesorado.

Antes de cerrar esta parte introductoria de nuestro estudio, queremos subrayar que en esta investigación, aunque los informantes sean hombres o mujeres, sin ningún prejuicio o intención de causar algún malentendido, usamos por pura necesidad formal las formas genéricas ‘los alumnos’, ‘los profesores’, ‘los docentes’, los discentes, etc., excepto en el caso de las entrevistas donde hablamos de “la entrevistada o el entrevistado” según el género del informante al que hemos entrevistado.

PRIMERA PARTE. LA REALIDAD DEL ESPAÑOL EN ÁFRICA O EL HISPANISMO AFRICANO: UNA APROXIMACIÓN SINCRÓNICA Y DIACRÓNICA

La primera parte de esta investigación versa sobre la realidad del español en África, en general, y particularmente en Camerún. En esta primera parte eminentemente teórica y panorámica se quiere exponer el cuándo, el cómo y el porqué la lengua de Cervantes empezó su andadura por las tierras africanas. Asimismo, el propósito de este primer capítulo es describir la trayectoria de su andadura partiendo de las publicaciones científicas de autores o investigadores con el fin de dar a conocer la existencia, la supervivencia, los logros, los problemas de la enseñanza del español en África. Se trata de una especie de censo bibliográfico, aunque expuesto de manera analítica y sucinta, de los principales artículos, monografías e investigaciones que tratan de la realidad del español en el continente africano. Sin embargo, siendo consciente de que esta tesis versa en el ámbito de la LA a la enseñanza de ELE, expondremos con más consistencia aquellos datos que se relacionan con los logros y los desafíos de su E/A. En realidad, el hecho de introducir este trabajo con esta presentación panorámica puede ser explicado por muchas razones, entre las cuales destacamos tres a continuación. Primero, se quiere contribuir, aunque modestamente, a una recopilación analítica de bibliografía sobre la situación del español en el mundo africano con el fin de decir en voz alta y de manera científica, como ya dijo Rodríguez Ponga (1998:13), que “el español es una realidad [muy real] en África”, y si bien otros autores como Álvaro Durántez Prados (2004) señalaban que el español es un idioma prácticamente ausente en África subsahariana, con la excepción formal de la República de Guinea Ecuatorial. Segundo, queremos sumergirnos en los estudios que han sido realizados sobre esta lengua romance en otros países del universo africano, establecer un diálogo con estos estudios con el fin de comprender, enfocar y analizar mejor la situación de la misma en el entorno específico que nos interesa, el entorno camerunés. Tercero, la presentación de este censo es para el investigador de este trabajo un reto a superar dado que es consciente de que, como señala Trujillo Carreño (2003:6) “recopilar y sistematizar la documentación y las fuentes de la pervivencia del español en África Subsahariana es una ardua tarea por muchas y diversas razones”, entre las cuales se puede destacar: la escasa documentación encontrada en internet sobre la situación del español en África y la dificultad de encontrar el contenido mismo de algunas referencias encontradas. A las dificultades anteriormente

destacadas, el propio Trujillo Carreño (2003:7) añade el agravante del “flujo de materiales sin edición o en ediciones precarias y la existencia de materiales de carácter oral -como ponencias y comunicaciones-”. Por ejemplo, en el caso de Guinea Ecuatorial el mismo autor argumenta que:

El devenir histórico, político, económico y religioso de las relaciones entre España y Guinea Ecuatorial, así como el clima y el desarrollo del país, han tenido como dramática consecuencia la destrucción, demedición o desaparición de documentos, archivos y bibliotecas completas. [...] la circulación restringida en Guinea y España de numerosos textos –ya en apógrafos, ya en ediciones sin registrar y la publicación indistinta de libros en diversos países convierten parte del corpus textual ilocalizable. (Trujillo Carreño 2003:6).

De hecho, el libro titulado *La enseñanza del español en África Subsahariana* recientemente publicado, a finales de 2014, bajo la coordinación de Serrano Avilés (2014a) es a fecha de hoy el único libro dedicado a la enseñanza del español en África Subsahariana. Coincidimos con Benítez Rodríguez (2012) en que

cuando se habla del español en el mundo, África es la gran olvidada [...] En Costa de Marfil, en Mali, en Camerún, etc. se habla español porque se ha estudiado en la escuela. En el caso particular de Senegal, es el español la lengua que más se elige como segunda lengua obligatoria en la enseñanza obligatoria, pero es que no solo lo es en la actualidad, sino que lleva años siéndolo. (Benítez Rodríguez, 2012:6)

Frente a esa invisibilidad de la realidad del español en el mundo⁹, esta primera parte de nuestro estudio, igual que el libro de Serrano Avilés (2014a), se propone llenar en la medida de nuestras posibilidades el vacío informativo sobre el español en tierras africanas.

Se presentará esta primera parte de esta investigación en cuatro capítulos diferenciados en los que se presenta el estado del español en cuatro zonas geográficas: el español en el África del Norte, el español en el África subsahariana¹⁰, el español en Guinea Ecuatorial

⁹ “Todo el mundo habla sobre el aprendizaje del español en los Estados Unidos y en Europa (a veces incluso de Asia). Pero sobre el interés que despierta el castellano en África era un tema que parecía inexistente porque no se hablaba de él. Gracias por arrojar un poco de luz en el tema” (anónimo, 2013) Frase leída en el espacio comentario de un blog cuya entrada trataba de la realidad del español en Kenia

¹⁰ Se hablara concretamente de la realidad del español en algunos países del África subsahariana donde el español tiene un sitio destacable, excepto en Camerún y Guinea Ecuatorial.

como el único¹¹ país africano oficialmente de habla hispana y obviamente el español en Camerún. Conviene subrayar que no pretendemos visualizar la realidad del español en todos los países de las dos zonas geográficas mencionadas, sino sumergirnos en el caso de los países donde el español tiene un lugar destacable. Tampoco se pretende rastrear toda la bibliografía existente respecto a cada sitio determinado sino partir de algunas cuantas referencias bibliográfica para tener una idea clara de la llegada y andadura del idioma peninsular en el continente africano. Además, dado que nuestra investigación versa sobre la enseñanza del español en la Educación Secundaria, en esta parte introductoria no haremos hincapié sobre la situación del español en el ámbito universitario.

¹¹ Decir único no sería del todo exacto, ya que si nos sumamos al pensamiento de los países del mundo que reconocen el Sahara Occidental como país libre e independiente, podemos considerar que es el segundo país africano de habla hispana.

CAPÍTULO I. EL ESPAÑOL EN EL ÁFRICA DEL NORTE

Para desarrollar este capítulo sobre la realidad del español en el Magreb, se presentarán datos partiendo de las distintas zonas geográficas de esa parte del continente donde la lengua española ha ido adquiriendo un importante peso. En concreto son datos sobre la historia del español desde el primer momento que pisó las tierras árabes. Se presentará el estado actual de la cuestión en lo que se refiere a la enseñanza y aprendizaje de la misma y sus desafíos actuales. En otras palabras se ofrece una descripción diacrónica, aunque de manera sucinta, de la historia del español en Marruecos, Argelia, Túnez, Egipto y en el Sahara Occidental.

I. EL ESPAÑOL EN MARRUECOS

I.1. El contacto hispano-marroquí y su evolución hasta los años 90

El primer contacto de la lengua española con las tierras marroquíes tuvo lugar en los años 1492, fecha de la expulsión de los musulmanes de la Península Ibérica. Aquellos musulmanes, por haber permanecido en España más de 700 años, llevaban en sí rasgos de lo español y en concreto de lo andaluz, tanto cultural como lingüísticamente. Al llegar a sus tierras hubo una expansión natural a partir del proceso de socialización -desde la doble visión del mundo o identidad que en aquella época formaba parte de sus cogniciones- en su nuevo contexto de vida. En cambio, el primer contacto, y hasta se podría llegar a decir casamiento de la cultura española con la árabe, se remonta a 711, fecha de la invasión de la Península Ibérica por los musulmanes. En realidad, por su cercanía o posición geográfica y sus riquezas naturales, Marruecos se convirtió a principios del siglo XX en un estado con mucho interés entre las potencias europeas (Francia, Alemania, Inglaterra, España). Tras la crisis de intereses en 1905 se convocó la conferencia de Algeciras, realizada en España en 1906, donde se debatió el estado de la política española y francesa en Marruecos. Más tarde, en 1912, por el Tratado de Fez, una parte del sur de Marruecos se convirtió en un protectorado francés. El mismo año y por el mismo tratado, los territorios del norte se convirtieron en el protectorado español de Marruecos. Durante el protectorado español, según comenta Benyaya (2007:169), “el español se convierte en la primera lengua impuesta por el colonizador tanto en la administración como en las instituciones.” Este autor añade también que la expansión del español en aquel momento fue en cierto modo natural dado que los nativos marroquíes tenían que interactuar por motivos sociales y económicos con

los españoles. Importa subrayar, sin embargo, que también existía una escolarización (primaria y secundaria) regida por el gobierno español donde la gran mayoría del alumnado formaba parte de la población española residente en Marruecos, aunque la población marroquí también tenía acceso a la misma. Junto a esta, había una educación típica marroquí en las mezquitas que seguía los pasos de la educación precolonial. Pero más tarde, como señala Benyaya (2007:169), se nota que “se va abandonando la mezquita como lugar de instrucción [...], se desarrolla un nuevo tipo enseñanza marroquí [...] en la que la instrucción general se realizaba en árabe, esto sí, con el español como lengua fundamental.” Mientras tanto hubo resistencias sociales en contra de la colonización española y al final el Marruecos español obtuvo su independencia el día 2 de marzo de 1956 y el protectorado francés el día 7 de abril del mismo año.

Tras la independencia, para sentar en la cognición social las bases del nacionalismo, el gobierno marroquí inició la política de marroquinización del estado y arabización del sector de la enseñanza. Sin embargo el estado francés siguió con su política lingüística y económica a través de movimientos como la francofonía. Mientras tanto España iba perdiendo completamente terreno hasta que se instauró el francés como segunda lengua oficial usada sobre todo en el sector administrativo. Como bien reconoce Gil Grimau (2010:40), “el estado español entró en un gran período de dejadez respecto a su presencia económica, cultural y política en Marruecos, y aquella enseñanza hispano-marroquí [la que comentábamos anteriormente] fue desapareciendo combatidas por las enseñanzas francesa y franco-marroquí.” Desaparecen centros españoles y hasta se cierran librerías españolas, se pasa a una casi erradicación de lo español a favor de la marroquinización o arabización y la franco-marroquinización del estado. Es así como el gobierno español, al percatarse de que iba perdiendo días tras días todo su pasado histórico con su vecino magrebí, reactivó su política exterior firmando el llamado Convenio Cultural hispano marroquí del 7 de Julio de 1957 que, según Benyaya (2007:170), “venía a ser un intento de limar las asperezas y abrir una nueva página en la historia de España y Marruecos.” Si la relación del pasado era la de colonizador y colonizado, la que se quería sembrar con el convenio tenía como fin sentar las bases para una cooperación bilateral y amistosa. Pero hay que subrayar que hubo muchas dificultades de cara a reanudar el contacto y reemprender la política cultural y lingüística. Moratinos dice a este propósito que:

La responsabilidad no fue exclusivamente española, sino que las autoridades de Rabat, por estrictas razones políticas, aplicaron a rajatabla el bilingüismo oficial: árabe y francés mientras que nuestra lengua y cultura no solo no encontraron apoyo, sino que

hubieron de enfrentarse a todo tipo de dificultades para su difusión. (Moratinos, 1993:180)

La enseñanza del español en Marruecos de aquel momento era supervisada por Francia y la enseñanza del español se llevaba a cabo en relación al francés. Según Benyaya (2007:171), a partir de los años ochenta, entre España y Marruecos se asiste a “una relación más fluida y porosa que desemboca en una mediación y en un análisis de las deficiencias de la política cultural hasta entonces llevada a cabo.” Así, en 1979, ambos países firman un nuevo convenio para subsanar las dificultades que hasta la fecha encontraban la difusión del español en Marruecos. En ese último acuerdo, los dos países en cuestión reconocieron los fracasos de las políticas anteriores y optaron por escribir nuevas páginas en las relaciones hispano-marroquíes enfocadas esta vez principalmente en el sector de la enseñanza y difusión de la lengua española en Marruecos. En unas de las grandes líneas del segundo convenio, se podía leer: elaboración de materiales didácticos siguiendo las necesidades de los alumnos marroquíes, enseñanza del español no guiada por inspectores franceses, puestos de lectores para profesores españoles en Marruecos y profesores marroquíes en España, etc. Si bien es verdad que, como comenta Benyaya (2007:172), a pesar de este segundo convenio, la enseñanza del español “se encontraba todavía dominada por la dirección francesa [...] todo se quedó en un buen convenio [...]” Como consecuencia, el español seguía perdiendo terreno respecto al francés u otra lengua extranjera como el inglés: poca motivación del alumnado¹², falta de material didáctico, problemas con la convalidación de diplomas de estudiantes marroquíes en España, entre otras cuestiones. Definitivamente, en 1991, España se replantea sus relaciones culturales con su vecino marroquí y crea en Marruecos el mayor organismo de difusión de la lengua y cultura españolas, el Instituto Cervantes. Fue por lo tanto a través de esta creación que el español en Marruecos empezó a crecer con una velocidad exponencial dado que este Instituto junto con la Consejería de Educación de la Embajada de España en Rabat y el Ministerio de Educación marroquí empezaron a llevar a cabo proyectos con el fin de subsanar los problemas del español tanto desde el punto de vista teórico como práctico. A continuación, exponemos con más detalles los logros y fracasos de esta nueva etapa del español en Marruecos y del lugar actual del español en el sistema educativo marroquí.

¹² El informe de la Oficina Cultural Española de Marruecos del 1991 señala que frente a un 92% de alumnos que estudiaban inglés, solo un 7,23% estudiaban español.

I.2. El español en el sistema educativo marroquí, los materiales didácticos, el enfoque de enseñanza y el paradigma sociolingüístico

Como se ha venido evidenciando en el apartado anterior, aunque hubo protectorados español y francés en Marruecos, el español ha ido perdiendo terreno, incluso en la propia parte de su protectorado, el norte del país. En otras palabras, si antes el español competía con la lengua francesa (actualmente lengua cooficial del país), al haber perdido tanto terreno empezó a competir en las décadas de los 90, y sigue compitiendo hoy en día¹³, con otras lenguas extranjeras como el inglés, el italiano y el alemán. Según una investigación realizada por Muñoz Sánchez-Brunete (2003) sobre el español en Magreb y en Marruecos, existen tres focos de enseñanza del español en este país: la enseñanza reglada marroquí; la acción educativa española coordinada por la competencia de la Consejería de Educación, que cuenta con una importante red de centros docentes españoles que imparten enseñanzas regladas; y el Instituto Cervantes. En el sistema educativo marroquí, la primera lengua extranjera -y cooficial del estado- con carácter obligatorio es el francés que empieza a impartirse en el segundo curso de la enseñanza primaria. La segunda lengua extranjera se introduce en el sistema educativo a partir de la enseñanza secundaria (precisamente en los dos cursos de bachillerato), nivel en el que se ofrece al alumnado la posibilidad de elegir una lengua extranjera entre el español, el inglés, el alemán y el italiano. Según El Fathi & Gutiérrez Rivilla (2005:36) “en bachillerato se estudia la tercera lengua¹⁴ (inglés, español, alemán y, desde el curso 1994-1995, italiano). Estudian español el 8% de los alumnos de bachillerato.” Esta es una cifra elevada si se la compara con otros idiomas extranjeros, exceptuando el inglés, que lo estudia un 88 % de los alumnos, según datos proporcionados en el mismo estudio. Para aportar más detalles y sobre todo datos actualizados sobre el lugar del español en la enseñanza secundaria, citamos de nuevo a Benyaya (2007:174) quien señala que el español “se imparte en los tres niveles de secundaria y en todas sus ramas, [...] según se trataba de la rama de Letras (4 horas), de la de Ciencias (3 horas), o la de Letras originales (2 horas)”. Se evidencia que tanto los que estudian en la Enseñanza

¹³ Hoy en día, es absurdo decir que sigue compitiendo con el francés ya que el francés ya no se clasifica en Marruecos en la escala de lengua extranjera sino como una lengua segunda, si bien hay que señalar que recibe también el nombre de primera lengua extranjera.

¹⁴ Aquí hablan de tercera lengua: árabe (primera lengua), francés (segunda), inglés/español/italiano/alemán (tercera lengua)

General como los que estudian en la Educación Técnica tienen la oportunidad de aprender el español.

Por lo que respecta al material didáctico, en los años de la ausencia española y la supremacía de la política francesa, se utilizaban manuales de enseñanza inadecuados desde el punto de vista pedagógico, cultural e intercultural. Además eran manuales elaborados por editoriales francesas. Esos materiales tenían cuatro principales problemas: su poca disponibilidad, la falta de enlace entre la cultura meta y la del aprendiz, en ellos se presentaba una imagen no actualizada de España y sobre todo, preconizaban una enseñanza del español utilizando la lengua francesa. Hamparzoumian & Barquín Ruiz (2005) tratando de estas inadecuaciones señalan que:

En los centros marroquíes se venían utilizando, tradicionalmente, como manuales de enseñanza, durante muchos años, materiales como: “Como uno, como dos”, “¿A dónde?”, “Jatíb del español”, “¿Qué tal Carmen?”, “Pueblo y Pueblo II”, “Mundo Hispánico”, “Adelante”, “Sol y Sombra”, “Lengua y Vida”, “Siglo XX”, “La Practique de l’Espagnol” ... casi todos elaborados por autores franceses y utilizando como lengua vehicular el francés. Ello es muestra clara del desinterés y la falta de capacidad de España en su política de promoción de la lengua. (Hamparzoumian & Barquín Ruiz, 2005:20)

Coincidiendo casi textualmente con esta carencia, Benyaya (2007) apunta que:

En los centros marroquíes, se venían utilizando un material didáctico arcaico e inadecuado, que conservaba todavía esa imagen trasnochada y tópica de la España ‘flamenca y torera’. Eran manuales eminentemente de elaboración francesa como el *Sol y sombra*, *Por el mundo hispánico*, *Lengua y vida*, *La Practique de l’espagnol* o el ya clásico *¿Qué tal Carmen?* (Benyaya, 2007:76)

Después del método tradicional de gramática-traducción, llega el método audiovisual con diapositivas y cintas magnetofónicas de elaboración francesa, pero este posee también una deficiencia dado que por ser destinado a un público internacional, sus contenidos no tomaban en cuenta las realidades socioeconómicas y socioculturales del alumno marroquí. Consciente de las limitaciones didácticas y pedagógicas de estos materiales, el Ministerio de Enseñanza Primaria y Secundaria señala en el Programa oficial de español de 1976 que “la enseñanza del español no debe pasar por la relación con el francés.” Es así como España (desde su política exterior) y Marruecos deciden trabajar mano a la mano de cara a una mejora desde el punto de vista de la calidad de la enseñanza y del material didáctico. Pero a pesar de todo, la interferencia de Francia –y a veces la tímida presencia española- vino a ser otro lastre para la difusión del español. Sin embargo, con la creación del primer Instituto Cervantes en 1991 y los creados posteriormente a esta fecha, la enseñanza del español se va mejorando gracias a la colaboración de las propias instituciones marroquíes encargadas de

la supervisión de la enseñanza del español. El Instituto Cervantes ha subsanado muchas de las dificultades de difusión de la lengua y cultura hispánicas que hasta aquel momento tenían los Centros culturales españoles existentes. Hamparzoomian & Barquín Ruiz (2005) comenta a este respecto que:

Con la conversión de los centros culturales de España en Instituto Cervantes se profesionaliza la labor de la enseñanza del español, poniéndose en manos de profesores titulados que siguen las directrices del “Plan Curricular” de dicho Instituto. Se comienzan a utilizar manuales elaborados por profesores españoles de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona, de la Universidad de Salamanca y de otros prestigiosos centros nacionales. En 1993, el Ministerio de Educación de Marruecos edita una colección para bachillerato que comienza con el libro “El español en 1^o” y que, aunque no se imprimen los nombres de sus autores, renuncia al francés y utiliza únicamente el español como lengua vehicular. Es de resaltar su clara intención de hacer hincapié en el desarrollo de la competencia socio-cultural del alumno mediante la inclusión de gran cantidad de documentos auténticos. (Hamparzoomian & Barquín Ruiz, 2005:22).

En lo que al paradigma sociolingüística se refiere, diversos estudiosos han mostrado que el contexto lingüístico marroquí constituye una de las dificultades de aprendizaje y dominio del español por el tema de las interferencias lingüísticas. Quilis (1992) señala que el español hablado por los marroquíes no bilingües perfectos tiene interferencias del árabe y, a veces, del francés (yeísmo, de seseo, galicismos y arabismos). A modo de ejemplo, Quilis (1992) comenta lo siguiente:

Inestabilidad en el vocalismo: al tener la lengua africana solo tres fonemas vocálicos, /i/, /a/, /u/, acomoda los españoles /e/, /o/ a sus dos fonemas altos, o vacila en sus realizaciones: [o]>[o]:comprar “comprar”, mudista “modista”(…)El seseo es general (...) En los arabismos del español, suelen suprimir la sílaba inicial al- que equivale el artículo árabe: [kansía] “alcancía”, [muháda] (árabe muhádda) “almohada”, [máres] (árabe mihrâs) “almirez” (...) aparecen galicismos, como fidel “fiel”, deportivo “deportiva”, vila “chalet”. También vulgarismo: mu “muy”, terminao “terminado”, acabau “acabado”. (Quilis, 1992:202)

I.3. Estado actual

Se puede decir que aunque antes el español sufrió de una diglosia en el panorama lingüístico marroquí, a día de hoy se ha convertido en un idioma cada vez más estudiado (opción predilecta después del inglés), hablado¹⁵ y querido por razones múltiples como: el

¹⁵ Según comenta Benyaya (2007:86), se estima que alrededor de 3 millones de marroquíes hablan el español correctamente y dos millones más lo conocen.

fuerte protagonismo de España¹⁶ en su difusión y por consiguiente la gran implicación de las políticas educativas marroquíes. Como afirma Mohamed Mgara (2004) “la tenacidad de los marroquíes para adiestrarse y formarse cada vez un poco más” es una de las claves de la presencia del español en Marruecos. Además del propio sistema educativo marroquí que ofrece enseñanza del español como lengua extranjera, existen centros españoles (11 en total) donde se puede realizar estudios, desde la primaria al bachillerato, siguiendo el programa reglado español. Además, el Instituto Cervantes cuenta también con un número importante de centros, cinco en total, aunque estos se encuentran todos en el norte del país. Por otra parte, observando la situación del español en Marruecos actualmente se puede llegar a decir que posee más que el estatus de lengua extranjera. Gill Grimau (2010) señala:

Y se debe entender que este hispanismo está no solamente en la Universidad y en la segunda enseñanza, desde donde irradia, sino también en los medios de información, en la política, en la medicina, la farmacia, la arquitectura y otras ciencias, en la diplomacia, las artes plásticas, la administración y el mundo de los negocios. (...) Dentro de este hispanismo se produce, además, un fenómeno casi único en el hispanismo mundial no español ni iberoamericano: el de una gente que escribe su obra en español. Catedráticos, periodistas, comerciantes, diplomáticos, funcionarios, técnicos, vierten al español sus investigaciones, sus trabajos de opinión, sus cuentos y novelas, sus poesías; escritores del norte, del centro y del sur del país, sin que haya por medio ninguna herencia colonial. (Gill Grimau, 2010: 41)

Para terminar, se puede decir que el español ha sufrido una gran evolución en Marruecos, facilitada tanto por el fuerte protagonismo de España como la colaboración de Marruecos en cuanto a la difusión de la lengua española se refiere. Pero importa subrayar que en el sector de la enseñanza hay mejoras que necesitan ser atendidas. Siempre las hay dado que la perfección es difícil de conseguir, como la actualización de los libros editados en los años 90 por el Ministerio de Educación y los escasos medios o recursos tecnológicos para una mejor docencia en algunos centros educativos. En el norte y noroeste de África, Marruecos ocupa el primer puesto en lo que se refiere a número de los aprendices de español. A continuación, presentamos un gráfico que resume la relación del número aproximado de alumnos del español en Marruecos y en algunos otros países del norte y noroeste de África.

¹⁶ Marruecos es el país del área geográfica del Magreb [y de África en general] donde España tiene mayor presencia educativa. El español se oferta en las dieciséis Academias Regionales de Educación y de Formación que se corresponden con las respectivas regiones administrativas del Reino de Marruecos. El Fathi y Gutiérrez Rivilla (2005:35)

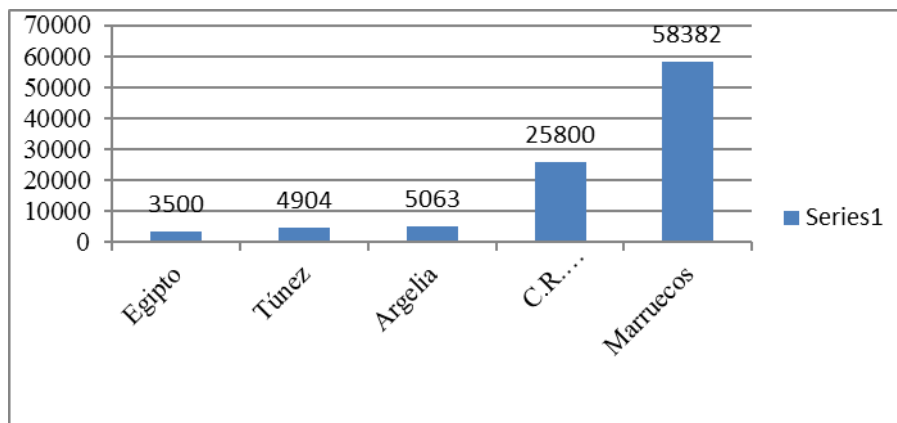


Gráfico 1. Número aproximado de estudiantes de español en el norte y noroeste de África (2004-2005)¹⁷

II. ESPAÑOL EN ARGELIA

II.1. Marco histórico

El español conoció sus primeros brotes en las tierras argelinas en 1492 tras la expulsión de los árabes de la Península Ibérica. El contacto entre Argelia y la cultura hispánica siguió su marcha en 1505 cuando España emprendió una expedición a la ciudad argelina de Mazalquivir y a la de Orán en 1509. Aunque la presencia española en Argelia durante el período colonial francés fue algo leve, se puede decir que esta primera oleada facilitó la introducción en la sociedad argelina no solo un cierto interés por esta lengua, sino también la interiorización en Argelia de algunos rasgos de lo español (topografía, toponimia). Ounane (2005:6) señala que a día de hoy muchas fincas en su región llevan nombres de sus expropietarios españoles (Miguel, Fernando...). Asimismo, comenta que “no es algo extraño sino hecho halagüeño si oímos un sinnúmero de ancianos del Oranesado hablar el español, además un español coloquial, muchas veces con acento andaluz” (Ounane 2005:6). Por otra parte se puede añadir que el hecho que Miguel de Cervantes haya residido en cautiverio en Argelia en los años 1575 y redactara allí su obra *El Gallardo español* (1615) es un hilo conductor del hispanismo argelino. Además, podemos decir que se habla el español en los campamentos de refugiados saharauí de la provincia de Tinduf. Según

¹⁷ *Informe del Anuario del Instituto Cervantes (2004-2005)*. La tabla y los gráficos de esta sección se han elaborado a partir de los datos extraídos de los artículos de la sección dedicada al español por países de este *Anuario*.

Saharia (2011:169), a pesar de la oleada de crisis políticas y sociales de los 90 relacionadas con el fundamentalismo, España no ha dejado de mantener vigente su política exterior con Argelia. Durante aquellos años sí que hubo suspensión de algunos proyectos empresariales españoles en el mercado argelino pero nunca España cerró sus instituciones políticas y culturales en el territorio marroquí (Embajada, Instituto Cervantes). También señala Sahari (2011:169) que “la firma del Tratado de Amistad y Buena Vecindad que tuvo lugar en Valencia el 8 de octubre de 2002 nos ha permitido intensificar la cooperación bilateral y ampliarla a un número cada vez mayor de temas y cuestiones de interés común.” Desde entonces, hay acuerdos políticos, económicos y culturales, y acuerdos entre universidades de ambos países. En lo que se refiere a la enseñanza, el español queda presente en el sistema educativo aunque esta enseñanza ha conocido sus momentos de gloria pero también de retrocesión. A continuación, hablamos con más detalle de la realidad del español en el sector educativo.

II.2. El español en el sistema educativo argelino

La enseñanza del español en el sistema educativo argelino ha conocido dos etapas principales. La primera, la etapa de mayor auge, se sitúa entre los años 1973-1985. Fue este el período durante el cual el español junto al alemán eran las dos principales lenguas extranjeras enseñadas. Esta etapa fue el período de esplendor de la enseñanza de la lengua española en Argelia y que se enseñaba desde la Educación Primaria. Pero la colaboración española en ese momento todavía era poco efectiva. Para tener una idea más precisa del estado de la cuestión de esa época, Ounane (2005) quien señala que:

Es en 1973 cuando el Ministerio de Educación decidió abrir una sección de español en el Instituto Tecnológico de Formación y Educación (En Argel y Orán): La enseñanza era destinada a los profesores de la enseñanza media. A partir de septiembre de 1974, se formó un primer núcleo de más de más de 40 profesores que enseñaron la lengua española a más de 4000 alumnos en el oeste y este del país. El instituto conoció el primer seminario de formación con Louis Daben de la Universidad de Grenoble, quien presentó sus dos libros bastante conocidos por los argelinos de los años sesenta: “¿Qué tal Carmen?” y “¿A dónde?” (...) En la Enseñanza primaria, se impartía el español desde 1974 hasta 1985. (Ounane, 2005: 6)

Se evidencia pues en esta cita que la enseñanza del español iba conociendo una muy buena etapa pero, como en el caso de Marruecos, se nota un monopolio francés hasta en el sector de la enseñanza del español. Durante el año académico 1984-1985, el Ministerio de Educación argelino suspendió la enseñanza del español y del alemán como primeras lenguas extranjeras y se mantuvo únicamente el inglés como opción obligatoria. En este

mismo año, la enseñanza de una segunda lengua extranjera (español o alemán) pasó a impartirse únicamente en el primer año de bachillerato.

Como consecuencia de esta acción del Ministerio, Muñoz Sánchez-Brunete (2003:312) señala que:

Todo ello provocó una pérdida muy sensible del interés hacia la lengua española. La reforma educativa que se inició en el curso 1991-92 hace reaparecer el español en la enseñanza secundaria, si bien como asignatura optativa dentro de una de las ramas en que se divide la enseñanza secundaria argelina. Es muy importante señalar que el francés es asignatura obligatoria desde el tercer curso de la educación primaria. No obstante, es previsible una futura recuperación del peso de la lengua española en el sistema educativo argelino si nos atenemos a las peticiones de distintos sectores económicos y sociales que reclaman la colaboración entre España y Argelia en diversos ámbitos de común interés. (Muñoz Sánchez-Brunete: 2003:312)

Además de la Educación Secundaria reglada por el Estado, según datos de los años 2006, en Argelia también se enseña español en la enseñanza universitaria, concretamente en las Universidades Orán, Argel y Mostaganem donde hay dos departamentos principales: el departamento de Español de la Facultad de Lenguas Extranjeras (se prepara a los estudiantes para una licenciatura, un máster o un doctorado) y el departamento de Traducción e Interpretación (coordinadas por las Universidades de Argel y de Orán). En tercer lugar, se destaca la enseñanza del español en el Instituto de la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras (IGLAEIL) en donde los estudiantes universitarios pueden seguir clases de lenguas extranjeras para completar o reforzar la enseñanza recibida en la Universidad. A esta institución se añade una existencia de un par de centros o escuelas privadas de formación en lenguas extranjera. No se puede terminar este apartado sobre la enseñanza del español en Argelia sin destacar el papel que desempeña el Instituto Cervantes de Orán, desde su apertura, en la enseñanza del español y difusión de la cultura hispánica en el territorio magrebí. A modo de ejemplo, se puede hablar del proyecto de reciclaje o formación específica de profesores de español llevado a cabo en el curso 2010-2011 en Argelia por el Instituto Cervantes de Oran. A través de ese programa se analizó las creencias de profesores y futuros profesores argelinos y se realizaron talleres de reflexiones sobre una enseñanza del ELE en Argelia siguiendo el MCERL y ajustándolo a las necesidades contextuales del alumno. Urbán Parra, López López & Díez Plaza (2010) señalan que:

A lo largo de dicho curso académico, una parte importante de nuestra actividad formativa se articuló a través del Curso de formación y capacitación para impartir el nivel A de español en el entorno del MCER (...) La realización de este curso no solo nos ha permitido seguir con nuestra misión de formación de profesores de español

como lengua extranjera (ELE), como parte de la promoción de la lengua y cultura española, sino poder además estar en contacto directo con los profesores locales de la zona y compartir sus metas y objetivos futuros, ajustando nuestras actividades formativas a sus necesidades más inmediatas como docentes de ELE. (Urbán Parra, López López & Díez Plaza, 2010:75).

Como en el caso de Marruecos, se evidencia, por lo que a la situación de Argelia se refiere, que la andadura de la lengua española no siempre ha estado exenta de dificultades que perjudicaban el aprendizaje. Se pasa de una etapa de pocos recursos y de otras carencias que dificultan la difusión del español a un momento de gran esplendor facilitado por el destacable protagonismo de España en materia de la promoción de la lengua, aporte que incrementa en la sociedad argelina más afección y gusto por el español. La cercanía entre España y Argelia también contribuye a que la política exterior española se lleve a cabo con más facilidad.

III. EL ESPAÑOL EN TÚNEZ

Como en otros países del Magreb africano, el primer contacto de la sociedad tunecina con rasgos culturales y lingüísticos de la Península Ibérica data del año 1492 cuando comenzaron a llegar moros y judíos andalusíes al Norte de África tras la pérdida de la última ciudad española bajo dominación árabe. En un artículo publicado en el *Heraldo* (26/09/2011), Puebla Zaragoza (2011) comenta que:

En 1610, bajo el reinado de Felipe III, fueron expulsados de España más de 300.000 moriscos. Para Aragón, esto supuso perder el 20 % de su población. Según cuenta Fernando Andú¹⁸, en la actualidad existe en Túnez un vivo interés por la lengua española porque todavía muchos tunecinos manifiestan su origen andalusí o su descendencia de moriscos.

En otras palabras, en Túnez igual que en Marruecos y Argelia la expulsión de los árabes en España ha contribuido en ciertas medidas al traslado, difusión y conocimiento del español en estos países. La Historia de Túnez señala que tras esa fecha de la expulsión de los musulmanes, España, a través de la política de Fernando de Aragón e Isabel de Castilla logró controlar algunas ciudades costeras del Túnez, pero la exploración española fue demasiado pasajera dado que se chocó contra el imperio otomano ya presente. Tras muchos

¹⁸ Poeta aragonés

siglos de historia, luchas, discusiones y/o acuerdos entre las llamadas potencias internacionales, los cuales culminan con el Congreso de Berlín del 13 de junio al 13 de julio, Túnez termina siendo protectorado francés. A diferencia de Marruecos y Argelia, la historia tunecina nos enseña que ha habido pocos contactos o política exterior española en Túnez.

La enseñanza del español en aquel rincón del Magreb africano comenzó en 1956 a partir de la iniciativa del Ministro de Educación Nacional de aquel momento, Lamine Chebbi, y la colaboración del eminente hombre de letras tunecino El Messäadi, director de la Enseñanza Media en dicho ministerio. Es en el instituto Khaznadar donde se empezó a impartir las primeras clases de español, que se impartían a partir del 4º curso como asignatura principal en las secciones de Letras, Ciencias y Matemáticas, Ciencias Económicas, y Ciencias Técnicas. Después del Instituto Khaznadar, el español fue introducido en el instituto Alaoui en los años 70. Desde 1979 hasta 1989, la enseñanza del español se concentró, durante diez años, en dos institutos: en el Khaznadar y en el Lycée de Garçons de Sousse. Según cuenta Hedi (2005), J. M. Sastre fue el primer profesor de español en la enseñanza secundaria y universitaria tunecina.

Tras la reforma educativa de 1989, el español hasta la fecha enseñado como asignatura principal en los institutos anteriormente mencionados cambia de estatus en el sistema educativo tunecino. Como en la reforma argelina, el español pierde más o menos su lugar privilegiado en el sistema educativo dado que se convierte, con el alemán y el italiano, en lengua optativa; en cambio el inglés se convierte en una lengua obligatoria junto con el árabe y el francés. En lo que respecta a la enseñanza universitaria, Munoz Sánchez-Brunete (2003), en un informe sobre la situación del español en el Magreb, comenta que:

Actualmente existen dos facultades que imparten Filología Española: la Facultad de Letras de la Universidad de la Manouba y el Instituto Superior de Lenguas de la Universidad 7 de Noviembre, que cuentan en total con 480 alumnos y 20 profesores. No existen programas de máster ni de doctorado sobre temas hispánicos, aunque sí se llevan a cabo algunos programas de intercambio con universidades españolas. Por otra parte, la asignatura de Lengua Española se oferta en el Instituto Superior de Lenguas Aplicadas, en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales 9 de Abril y en la Facultad de Ciencias Islámicas. El número total de alumnos ronda los 200.

En comparación con la situación del español en los dos países del Magreb que hemos presentado anteriormente, Marruecos y Argelia, evidenciamos que la lengua española no ocupa un sitio preponderante en la sociedad o en el sistema educativo tunecino. Tampoco existe una gran bibliografía sobre la cuestión del español en Túnez como en el caso del español Marruecos y Argelia. Sin embargo la labor que desempeña el Instituto Cervantes de Túnez contribuye a que el número de estudiantes vaya aumentando a lo largo de los años.

La existencia de la ATPEE (Asociación Tunecina de Profesores y Estudiantes de Español) es un ejemplo claro de la expresión del hispanismo tunecino. Como bien se dice en el artículo del Heraldo (2011) anteriormente mencionado, esta asociación

(...) de la que forman parte varios poetas, escritores y catedráticos, tiene como misión desde su fundación el fomento del entendimiento intercultural entre el pueblo tunecino y los de habla hispana, además de fomentar la enseñanza y el aprendizaje del español. «Estamos convencidos de que los españoles radicados en el país podemos contribuir a lograr una transición democrática en la que los jóvenes a los que formamos en la Universidad y en el Cervantes adquieran plena conciencia de su protagonismo en este proceso.

IV. EL ESPAÑOL EN EGIPTO

IV.1. Marco histórico

España y Egipto han tenido un pasado común marcado por exploraciones, conquistas y proyectos culturales. Ali Makki (2003) señala que a pesar de este pasado histórico, las culturas árabe y española llegan a la Edad Moderna dándose la espalda una a otra debido a los efectos de la expulsión de los moriscos de España y otros factores ligados a este hecho como el cristianismo y la voluntad del pueblo español de romper con todo rasgo relacionado con la cultura árabe. Las instituciones políticas y religiosas de ambos países mantuvieron ese estado de mutua ignorancia y ruptura hasta principios del siglo XIX. A principios del siglo XIX se firmaron varios acuerdos y proyectos entre ambos países con el fin de llevar a cabo una recuperación de los vestigios culturales y lingüísticos, valorarlos como una riqueza más y asimismo establecer una continuidad en las relaciones hispano-egipcias. A continuación hablamos del arabismo español y del hispanismo árabe resultados del afán por lo español por parte de Egipto y del afán por lo árabe por parte de España.

De hecho, con la llegada de la Ilustración, que se caracterizó con su ruptura con la cosmovisión Barroca y la búsqueda de la felicidad humana a través de la cultura y el progreso, comenzó en España el «redescubrimiento» del legado de la civilización hispanomusulmana, y con ello el interés por su estudio como señala Ali Makki (2003) en su artículo sobre el español en Egipto. En lo que se refiere al arabismo español, la primera manifestación fue la catalogación de los manuscritos árabes de *El Escorial* por el padre Casiri quien contribuyó más tarde a la formación del primer núcleo de arabistas. Como otra muestra del arabismo español se puede hablar de Conde (1820) quien fue el primero en escribir una historia de la dominación de los árabes en España. Además de los autores que hemos citado en las líneas anteriores, a lo largo del siglo XIX los estudios árabes registraron un impulso destacable gracias a arabistas españoles como de Gayangos (1809-1897) y su

discípulo Codera y Zaidín (1836-1917). Codera puede ser considerado como el fundador del nuevo arabismo español. Ali Makki (2003) comenta que con su edición en diez volúmenes de la *Bibliotheca Arabico-Hispana* y con sus Estudios de historia árabe-española, Francisco Codera mostró claramente que el estudio de la lengua árabe y de la presencia del Islam sobre el suelo ibérico es indispensable para llegar a comprender la historia de España. Sus futuros discípulos fueron Ribera (1958-1934) y Asín Palacios (1870-1944). Tras la labor de estas dos grandes figuras, el más destacado de sus discípulos, García Gómez (1905-1995) fue el primer arabista español cuya instrucción se llevó a cabo en el Oriente. Becario en Egipto, volvió a España y se convirtió en el máximo representante de la madurez y plenitud del arabismo español del siglo XX. Ocupó importantes cargos académicos y políticos y formó asimismo varias generaciones de arabistas españoles. En realidad, del hispanismo árabe, y egipcio en particular, nace el interés por lo español en la sociedad egipcia, y desde luego de ahí nace el hispanismo egipcio. ¿Cómo se desarrolló y fundamentó el hispanismo egipcio?

El primer contacto de los egipcios con el español o con los españoles data de la Edad Media y resulta de los convenios diplomáticos que reflejan las relaciones políticas, pactos militares y tratados comerciales entre los Reyes Católicos y Egipto. La historia dice también que hubo varios intercambios y proyectos entre la España cristiana y Egipto durante la misma época. Pero a partir de los años 1516 y 1517, con la invasión de las tropas turco-otomanas de Salim I, la situación política del Oriente Medio cambió radicalmente dado que Egipto perdió su hegemonía política y cultural en el mundo árabe. Por eso, desde el plan socioeconómico y político-cultural, el país entra en una fase de retroceso. El país tendrá que esperar hasta principios del siglo XIX para experimentar una mejora ya que el gobernador M. Ali incentivó y realizó el proyecto de modernización política y cultural del país. Recuperando las palabras de Ali Makki (2003), comenzó así a soplar el viento renovador de la llamada *nahda* ‘Renacimiento’. Se llevó a cabo una gran renovación de carácter lingüístico con la apertura en 1835 de la Escuela de Idiomas *Madrasat al-Asun*. Importa subrayar que aquel momento es caracterizado, por Ali Makki (2003), como período del ‘olvido del español’ porque en dicha Escuela de Idiomas, la única lengua extranjera no presente era el español. Pero a lo largo del siglo XIX y XX nació la corriente conocida por el nombre del andalucismo árabe moderno con autores árabes y egipcios como Sawqi (1868-1932), Husayn (1889-1973) quienes escribieron obras sobre la historia de Al-Andalus o la España musulmana y la necesidad de reanudar las relaciones históricas y culturales con los países mediterráneos: Grecia, Italia, Francia y España. En 1950, el deseo de Egipto de

abrirse al mundo mediterráneo se concretó con la creación e inauguración del Instituto Egipcio de Estudios Islámicos en Madrid. Tal y como señala Ali Makki (2003),

Taha Husayn fijó los tres objetivos del nuevo centro: formar un equipo de egipcios especializados en el estudio del legado cultural hispanomusulmán en colaboración con los arabistas españoles y europeos, extender estos estudios a la cultura española e hispanoamericana y, finalmente, contribuir al estudio del legado cultural de los países norteafricanos, estrechamente vinculado a España a lo largo de la historia, desde la Antigüedad hasta la Edad Moderna

En la misma línea, destaca la creación en 1954, por parte de las autoridades españolas, del Instituto Hispano-Árabe de Cultura encargado de entablar nexos culturales en España y el mundo árabe. En los años siguientes, el gobierno peninsular abre centros culturales, hoy en día conocidos como Institutos Cervantes, en las ciudades egipcias de El Cairo y Alejandría. Todas aquellas instituciones han contribuido sustancialmente a la difusión de la lengua española en las tierras egipcias y de la lengua y cultura árabes en España. Por otra parte, En 1957, el gobierno egipcio decide incorporar el Departamento de Español a la Escuela Superior de Lenguas (Al-Asun).

IV.2. El español en la el sistema educativo egipcio

El año 1957 es cuando se introdujo el español en el sistema educativo Egipto. En realidad, se introduce la filología española como carrera en la Universidad de Ain Shams, pero esta fecha todavía no se enseñaba el español en la Educación Secundaria. Según nos comenta Ounane (2005), desde la creación de esta carrera de filología española, se han graduado 2448 hispanistas, unos 3000 estudiantes con el español como lengua extranjera optativa, unos 300 estudiantes de postgrado y se han doctorado una docena de estudiantes. En la misma línea, señala A. Ounane que el español en la actualidad ya está presente en la enseñanza media, en el primer y segundo curso, pero en el tercero no se imparte. Según datos proporcionados por M. Abuelata (2003), a día de hoy, hay departamentos de Filología Hispánica en cuatro universidades públicas (Ain Shams, Al-Azhar, El Cairo y Minia), en una privada (6 de Octubre) y en dos institutos privados de titulación superior (Heliópolis y 6 de Octubre). Señala asimismo que está prevista la apertura de nuevos departamentos en cuatro universidades: Alejandría, Canal de Suez, Helwán y Sur del Valle. De las 23 universidades (14 públicas y 9 privadas) y los 10 institutos superiores con carreras de lenguas, el inglés está presente en 28, el francés en 17, el alemán en 10 y el español en 7 centros. De estos datos se deduce mucho interés por el español pero también se señala que este interés a veces tropieza contra obstáculos como la falta del profesorado. Según un

estudio realizado por Moratinos Cuyaubé (2004) muchos estudiantes la aprenden por motivos laborales: el 40 % se decanta por el sector turístico, que encuentra en los visitantes hispanohablantes su cuarta fuente de ingresos; a otro 20 % le gustaría trabajar como traductor y a un 15 %, como profesor de lengua. Además de la enseñanza del español ofrecida por la Educación Secundaria y la Universidad, los 2 Institutos Cervantes (El Cairo y Alejandría) ofrecen clases de español cada año y las demandas o matriculas son cada vez más crecientes. Se puede decir que la enseñanza del español en Egipto tiene un avance notable facilitado por la fuerte tradición histórica de las relaciones políticas y culturales hispano-egipcias.

V. EL ESPAÑOL EN EL SÁHARA OCCIDENTAL

V.1. Marco histórico

El interés de los navegantes españoles por las costas del Sáhara comenzó en el siglo XV, si bien la lengua española no se habló en el Sahara Occidental hasta finales del siglo XIX tras el reparto de África en la conferencia de Berlín por las potencias europeas. El expedicionario y conquistador Bens y Boneli fueron los pioneros en introducir el español como idioma de entendimiento con los nómadas saharauis en 1884 tal como apuntan Mahmud Awah & Moya (2009). En realidad, el Sáhara Occidental fue colonia española de 1884 hasta 1976, aunque hay que señalar que el abandono del Sáhara por España no fue sinónimo de independencia del territorio dado que a través los llamados acuerdos de Madrid -ilegales según la comunidad internacional- se cedía el territorio a Marruecos y Mauritania. A día de hoy parte del territorio está ocupado por Marruecos, aunque la soberanía marroquí no es reconocida ni por las Naciones Unidas ni por la Unión Africana¹⁹. Incluso es rechazada por el Frente Polisario²⁰, que proclamó la soberanía del Sáhara en 1976 con el nombre de la República Árabe Saharaui Democrática (RASD). La RASD administra la zona y los refugios no controlados por Marruecos, si bien los saharauis siguen luchando por su soberanía. Sus lenguas oficiales son: el hasania (una variedad del árabe) y el español. La

¹⁹ De ahí la razón por la cual Marruecos se negó forma parte de la Unión Africana dado que esta institución africana reconoció al Sahara Occidental como nación libre e independiente.

²⁰ El Frente Polisario es la organización política y militar que defiende la independencia del antiguo Sahara español, o relativo a ella.

lucha por la soberanía del Sahara Occidental sigue siendo un tema de actualidad dado que los intereses marroquíes de anexionarlo no han llegado a su término. Mahmud Awah & Moya (2009:25) comentan a este respecto que “a partir de 1975, tras la Marcha Verde y la anexión del territorio por Marruecos y Mauritania, comenzó una lenta degradación de los pocos elementos de la cultura española que había conseguido hacerse un hueco entre la población nativa.” Sin embargo, los saharauis usan su propia identidad lingüística y cultural (española y hasania) como armas de combate para expresar su diferencia y autonomía. La lengua española se ha transformado en un instrumento de lucha independentista, un elemento de expresión de la diferencia cultural e histórica del pueblo saharauí con respecto a los invasores marroquíes y mauritano. Es así como nació el denominado grupo de los escritores de la Generación de la Amistad, defensores de la soberanía saharauí. Considerando el Sáhara Occidental como nación libre e independiente, se puede afirmar que forma parte con Guinea Ecuatorial de los dos únicos países africanos excolonias españolas en África, los dos únicos países donde el español no ocupa el perfil de lengua extranjera sino de lengua oficial o cooficial. A continuación, vamos a hablar de la situación del español durante el protectorado español y luego seguiremos la presentación de su estado después del protectorado español hasta la actualidad.

V.2. Situación del español en la época del protectorado español

Como ya hemos comentado anteriormente, la presencia de lo español en el Sáhara Occidental empieza en 1884, tras la conferencia de Berlín donde este territorio pasa a ser protectorado español. Las expediciones de misionarios al nuevo territorio se multiplican y tras la supremacía política se acaba notando en el nuevo territorio una supremacía cultural y lingüística fruto de la presencia peninsular. Esta supremacía es debido a una larga política de difusión cultural por parte de España en su protectorado. En realidad, comentan Mahmud Awah & Moya (2009), la implantación didáctica del español dentro del currículo de enseñanza saharauí comenzó en la década de los 40 con la creación de centros de enseñanza en las principales ciudades más importantes como en la península de Villa Cisneros, actual Dajla, El Aaiun y en Smara. En los primeros años de la metrópoli solo se estudiaba en español así que la lengua propia de los saharauis (el hasania, variedad del árabe) no formaba parte del sistema educativo. Pero a principios de los años 70, se introdujo en la educación del protectorado el estudio de la lengua árabe. Lo que se notó es que al inicio había más alumnos extranjeros (españoles particularmente) que alumnos nativos, irregularidad que se explica por el hecho que al implantar las escuelas, la administración española no tuvo en

cuenta algunos factores contextuales tales como el desconocimiento de la lengua y cultura española o la falta de interés de los padres por la escolarización de sus hijos. Pero a lo largo del tiempo, se fue perfilando el programa educativo a las necesidades del contexto, se compaginó por ejemplo el estudio de la lengua y literatura española con la lengua y literatura árabe. Por otra parte, en 1964 se iniciaron estancias en la Península para que los alumnos pudieran realizar estudios de especialización. También hay que señalar que pasar de una escolarización unilingüe (solo español) a una escolarización bilingüe (español y hasania) también ha contribuido a que la población local sea menos reacia a la escuela. También importa subrayar, con Mahmud Awah & Conchi Moya (2009:19), que “la política idiomática unipolar de la enseñanza [...] hizo que el español se hablara con fluidez por las generaciones que cursaron sus estudios primarios y superiores exclusivamente en la lengua española y con profesores nativos [...]” De cara a ampliar el crecimiento de la lengua española en el territorio, la metrópoli creó la Emisora Cultural del Sáhara, emisora radiofónica destinada al desarrollo cultural, educativo y sensibilización de la población. Se trataba de una herramienta de difusión de la lengua y cultura española para que los saharauis de cualquier sector de la población pudieran aprender con autonomía su nivel cultural. Al fin y al cabo, se puede concluir que

En todo ese período [el período colonial] comprendido entre 1945 y 1975 la lengua castellana tuvo entre los habitantes del territorio un auge sin precedente entre la población joven saharauí. (...) El legado del idioma era tangible y comenzaba a dar sus primeros frutos. En octubre de 1975, el periódico La Realidad daba a conocer los primeros 37 profesores saharauis de la Enseñanza General Básica que iban a impartir clases en lugar de profesores españoles. (Mahmud Awah & Moya, 2009:22)

Pero en ese momento en que el español experimentaba sus momentos de gran esplendor en el Sáhara Occidental ocurrieron dos acontecimientos que perjudicaron su bienestar continuo. La metrópoli no permitió hasta los últimos años de su administración que estudiantes saharauis iniciaran sus estudios superiores. Por otra parte, los que pudieron hacerlo a finales de los 1973-1975 no llegaron a finalizar sus carreras en la Península o en las Islas Canarias debido al abandono del Sáhara occidental por España y la anexión del territorio a Marruecos y Mauritania. Es así como a partir de 1975, fecha de la supuesta independencia, comenzó una lenta pérdida del legado cultural y lingüístico hispánico en el Sahara Occidental. ¿Por qué esta pérdida? ¿Qué hacen los saharauis para salvaguardar lo que en ese momento ya formaba parte de su identidad: lo hispano-árabe (hasanía)? ¿Cuál es el legado actual de la colonización española?

V.3. Situación del español después del protectorado español hasta la actualidad

Cuando España se retiró del Sáhara Occidental en 1975, y a pesar de la declaración de soberanía del territorio como República Árabe Saharaui Democrática (RASD), lo anexó enseguida Marruecos y Mauritania. Como señala Sánchez López (2012)

Para el Sáhara Occidental se abre entonces otro capítulo de su historia, ya que ahora la resistencia no es contra un país europeo sino contra sus vecinos marroquíes, y esta lucha se prolonga aún en la actualidad desde el Frente Polisario y las misiones diplomáticas. Una nueva lengua se ha impuesto como símbolo de colonización: el francés. (Sánchez López, 2012:4)

En realidad, tras la anexión marroquí, empezó una política de imposición del francés como segundo idioma. Esta política lingüística creó muchos problemas, por ejemplo el hecho de que muchas familias saharauis que querían que hubiera una continuidad con la formación escolar previa de sus hijos en lenguas decidieron mandarlos a las ciudades del protectorado español en el Magreb (Tetuán, Tánger) para que siguiesen estudiando el español. En contra partido, Marruecos emprendió una política lingüística con el objetivo de borrar en la cognición de la juventud saharauí su identidad bilingüe saharauí (hasania y español). Dicha política fue conocida bajo el nombre de la deportación (*tehyir*) y consistía en trasladar miles de saharauis a Marruecos para que se alejaran de sus raíces y que aprendieran los valores culturales y lingüísticos ajenos (árabe, francés). Mahmud Awah & Moya (2009) señalan, a modo de ejemplo, que de las 105 escuelas de enseñanza primaria que se abrieron durante el protectorado español, actualmente solo queda una, El *Colegio La Paz* en El Aaiun. Dicho colegio que llegó a alcanzar durante el protectorado español los 1000 alumnos tan solo tenía un total de 41 alumnos en 2005. Según referencias bibliográficas leídas, la razón de esta progresiva pérdida del legado español es debido a que Marruecos se niega a reconocer la soberanía del Estado, si bien España abandonó durante muchos años (aunque en la actualidad hay varios proyectos de cooperación española, notablemente ONG) su política exterior en el Sahara Occidental. Sin embargo, lo que algunos críticos han venido llamando quijotismo saharauí ha contribuido y sigue contribuyendo en la salvaguardia de la identidad hispánica en el Sáhara Occidental. A modo de ejemplo, tras el abandono de la metrópoli en 1975, los preuniversitarios y universitarios saharauis retomaron la labor docente de la que la metrópoli se desentendió completamente. Se encargaron de la enseñanza de los más pequeños en español. También se evidencia la colaboración de algunas ONG españolas que ofrecen desde sus posibilidades ayudas socioeconómicas y culturales. Por su parte, el estado saharauí desarrolla desde su creación

una política lingüística de convivencia entre el árabe (hasania) y el español, aunque sus esfuerzos chocan contra dificultades como: la falta de asesoramiento continuado y visita de especialistas en cultura y enseñanza españoles, la falta de reciclaje e intercambio de personal docente, la escasez de material didáctico, falta de becas de estudios y/o investigación a estudiantes y profesores, falta de cooperación efectiva española y la falta de ayudas para las infraestructuras de la enseñanza. Se debe matizar que la lengua española sufre más persecución en los territorios ocupados por marroquíes que en los territorios libres y en los campamentos de refugiados. La persecución del español en el Sáhara ha sido y sigue siendo denunciada a día de hoy por activista y escritores saharauis de lengua española. ¿En qué medida? ¿Cuál es el aporte de España/Instituto Cervantes en la preservación del legado/identidad hispánica del pueblo saharauí?

Para los saharauis, el español es una lengua de resistencia, diversidad lingüística y cultural, en suma forma, parte de su idiosincrasia. Por eso, los intelectuales, escritores, poetas, filólogos, periodistas saharauis crearon en julio de 2005 en Madrid un grupo llamado *La Generación de la amistad* como círculo de reflexión y lucha continua por el ideal saharauí, que quiere ser un pueblo independiente y con doble cultura (la árabe – hasanía- y la española).

Hay una extensa bibliografía sobre la literatura saharauí en lengua española. La temática de esta generalmente gira en torno a la denuncia de la situación difícil impuesta al pueblo saharauí desde la invasión marroquí, la defensa y lucha por la independencia e identidad cultural y lingüística saharauis. Mahmud Awah y Moya (2009:89) recogen el siguiente testimonio de un miembro de dicha asociación: “Escribimos en español porque es nuestra segunda lengua. Nos podrán decir que somos árabes pero España ha estado con nosotros más de cien años. El español es parte de nuestra vida y no puede desaparecer.” Se trata de una lucha por la identidad saharauí, su soberanía. El español se ha convertido parte de lo que diferencia los saharauis de otros pueblos francófonos del África del norte, una lengua de resistencia y identidad frente a la imposición francófona a la que les arrastra Marruecos. ¿Qué decir de la responsabilidad de España respecto a la ardua tarea de difusión del español en el Sahara Occidental?

En palabras de Mahmud Awah & Moya (2009),

el pueblo saharauí es el único pueblo árabe hispanohablante, habiendo sido el Sáhara provincia española desde 1958 hasta el abandono de la metrópoli en 1976. Sin embargo ni los Ministerios de Educación y Cultura, ni el Instituto Cervantes mantienen ni un solo proyecto (becas, edición de libros, bibliotecas o enseñanza del español) con los saharauis. (Mahmud Awah & Moya, 2009:45)

La situación anteriormente comentada plantea una grande e incomprensible paradoja dado que es sabido que España considera su lengua como un instrumento de fraternidad, de alianza económica y de difusión de la marca España a través el mundo. Pero en el Sáhara Occidental, con quien comparte un gran pasado histórico, la política exterior española no está muy presente. Intelectuales y escritores saharauis e incluso españoles han solicitado en vano ayudas de España a través del Instituto Cervantes para la difusión efectiva del español en el Sáhara Occidental. Tal es el caso de la carta dirigida al Instituto Cervantes en 2004, firmada por decenas de escritores españoles y saharauis. Como respuesta a esa carta, se expresaba, como apuntan Mahmud Awah & Moya (2009:54), que las peticiones de aquellos escritores “quedaban fuera de las competencias del Instituto Cervantes”. Se puede decir que se trata sobre todo de un problema político. El único proyecto del Instituto Cervantes dirigido a los saharauis es el envío de lecturas y tareas de español a los campamentos de refugiados. La AECID, por su parte, financia el proyecto “Sáhara habla Español” junto con el Instituto Pedro Ibarra, que trabajan en la formación de profesorado para los campamentos. Muchos artículos y escritos de los escritores de la *Generación de la Amistad* andan lamentando y otros denunciado la pasividad del Instituto Cervantes ante los llamamientos de ayuda de los saharauis pero a día de hoy sigue el olvido y la indiferencia de la ex metrópoli. Terminamos este apartado con la cita siguiente de Sánchez López (2012)

El Sáhara occidental lleva años de lucha por su soberanía; pero, así como para la mayoría de los países latinoamericanos el español es parte fundamental de la identidad, para esta región también lo es y así busca ser reconocido. Se trata de una región lejana en términos geográficos, pero más parecida al pueblo latinoamericano de lo que se ha tenido en consideración. (Sánchez López, 2012:11)

Las conclusiones a las que hemos llegado tras repasar la realidad del español en el norte de África son que la lengua española tiene todo un pasado histórico en el África del norte, que nació con la expulsión de los árabes de la península Ibérica en 1492 y siguió su camino cuando nacieron los deseos imperialistas españoles en territorios como Marruecos, el Sáhara Occidental. Además las políticas lingüísticas exteriores españolas en el norte del continente africano han jugado su papel en la presencia del español en este territorio. Por esas razones históricas, imperialistas, políticas, culturales y hasta por motivos geográficos, el español hasta la actualidad sigue teniendo un peso muy importante en el sistema educativo y en las sociedades de los países del norte de África. Se ha destacado en la bibliografía leída problemas acerca de la eclosión en el sentido pleno de esta palabra en el Magreb, pero también se ha observado que muchos de estos problemas están subsanados y siguen siendo solucionados gracias a la cooperación española junto a la colaboración de los

profesores y encargados locales de la difusión del español. Recuérdense que los 11 Institutos Cervantes en África se encuentran en el norte de África. Se nota a través de estas instituciones que España por las razones anteriormente enunciadas no ha querido dar la espalda ni a ese pasado ni a las relaciones de buena vecindad y las ventajas que esto conlleva tanto para España como para los países del Magreb africano. A este respecto, durante la reciente visita del por entonces rey de España en Marruecos, en julio de 2013, Juan Carlos I de Borbón subrayó el “*gran esfuerzo*” que su país está haciendo para promocionar el español en Marruecos e insistió en que su aspiración es que la lengua española “*ocupe en este admirado país el lugar que le corresponde por historia, vecindad y cercanía*”.

La situación del español en el África del norte parece tener un gran avance, y sin embargo, por razones políticas, el español no goza tanto del prestigio esperado debido a esas circunstancias coloniales que afectaron al Sahara Occidental.

CAPÍTULO II. EL ESPAÑOL EN EL ÁFRICA SUBSAHARIANA

Según el reparto lingüístico del África subsahariana, podemos hablar de la realidad del español en el África Subsahariana de habla románica (francófona en la mayoría excepto Angola, Cabo Verde, Guinea Bissau, Mozambique, Sao Tomé y Príncipe donde la lengua oficial es el portugués) y del español en el África subsahariana anglófona, si bien la realidad del español en ambas zonas puede tener algunas particularidades sociolingüísticas y además quizá esta división nos permita comprender y analizar mejor la situación del español en el Camerún tanto francófono como anglófono. Como ya señalábamos en la introducción de esta parte de la tesis, en este capítulo tan solo hablaremos de la situación del español en aquellos países en los que la lengua española ha ido cobrando a lo largo de los años un papel destacable. Por otra parte, aquí no se tratará del español en Guinea Ecuatorial ni del español en Camerún, dado que, por razones que ya explicitaremos más adelante, se reserva a estos países un análisis más pormenorizado en los capítulos posteriores. De hecho, excepto Guinea Ecuatorial, ningún país del África Subsahariana ha tenido vínculos históricos ni de exploraciones ni de colonialismo con España. Pero a pesar de no compartir ningún rasgo histórico y con el agravante tema de la distancia que separa ambas esferas geográficamente, la lengua de española tiene un peso importante en el sistema educativo de los países del África negra. Muchas razones explican este hecho, excepto las variables históricas y de vecindad como ha sido el caso con los países del África del norte. Vamos a explicar en cada país esas razones y la andadura del español en los mismos. Tomando en cuenta esta desvinculación histórica, mediante una aproximación panorámica, llegaremos a estar de acuerdo o en desacuerdo con Álvaro Durántez Prados (2004:1) quién afirmó que:

Con la excepción ecuatoguineana señalada (400.000 habitantes), el español es una lengua poco estudiada y promovida en un subcontinente donde predominan, como idiomas oficiales, dos grandes lenguas internacionales, el inglés y el francés, seguidas del portugués.

Si los países del África Subsahariana (excepto Guinea Ecuatorial) no comparten ninguna tradición histórica con España, por lo menos esos países africanos sí que poseen las mismas circunstancias del cómo y el porqué fue introducido el español como lengua extranjera en sus sistemas educativos. Este motivo se explica por el hecho de que por formar parte, la gran mayoría de estos países, de las llamadas ex colonias francesas se introdujeron en sus sistemas educativos respectivos la enseñanza del español en los años 50-

60 siguiendo el modelo francés de la Educación Secundaria. Ya expondremos a continuación con más detalles las especificidades según algunos países donde la enseñanza del español tiene un gran número de alumnado. Para empezar, sigue a continuación un gráfico según los datos de “El español en cifras” (2006) del Instituto Cervantes que resume la relación del número aproximado de alumnos del español de la Educación Secundaria en algunos países del África Subsahariana²¹.

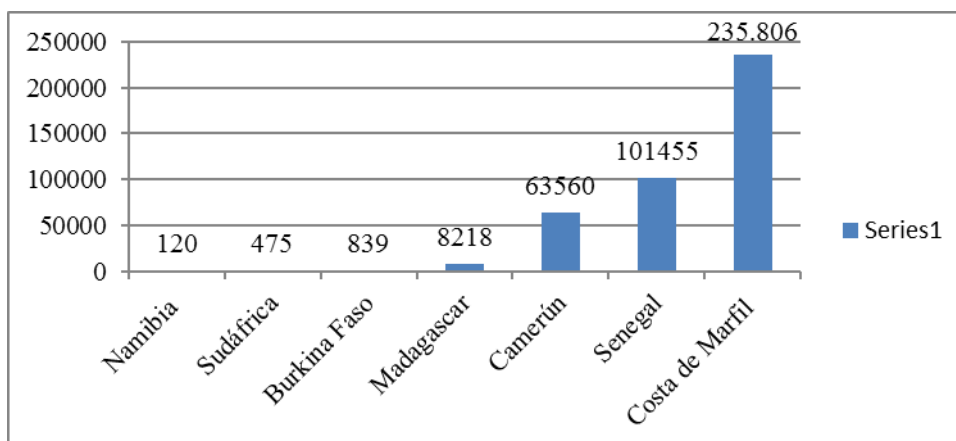


Gráfico 2. Número de alumnos de español en algunos países del África Subsahariana. Español en Cifras, Instituto Cervantes (2006).

Si comparamos los números aproximados de alumnos de español como lengua extranjera en el mundo²², se evidencia que África negra ocupa un lugar destacable en países como Costa de Marfil, Senegal y Camerún.

A continuación, viene el cuadro que muestra dicha comparación.

1	Estados Unidos	6.000.000
2	Brasil	5.000.000
3	Francia	2.109.609
4	Alemania	453.252

²¹ *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes, 2006-2007 y 2009.*

²² Número aproximado de estudiantes de español en el mundo. Clasificación por países. *Anuario del Instituto Cervantes. 2006-2007 y 2009*

5	Italia	301.976
6	Costa de Marfil	235.806
7	Suecia	163.378
8	Reino Unido	102.114
9	Senegal	101.455
10	Canadá	92.853
11	Camerún	63.560
12	Japón	60.000

Tabla 1. Los doce países del mundo con más alumnos de ELE. Instituto Cervantes (2006-2007).

Se observa que según estas cifras de los años 2006, de los doce países del mundo con más alumnos de español como lengua extranjera, tres de ellos son del África Subsahariana. Viendo este fuerte interés cada vez más creciente por el español en los países africanos francófonos, uno puede imaginarse que a fecha de hoy los números de alumnos habrán aumentado a una velocidad exponencial. A propósito de ese número cada vez más creciente del alumnado, Justel (2007) señalaba en un artículo publicado en el ABC que en Senegal y Costa de Marfil se tiene la *fiebre* por aprender el español en detrimento del inglés. Asimismo subrayaba que los alumnos recitan párrafos de El Quijote y tienen interiorizados en sus conocimientos elementos culturales hispánicos y de la música latinoamericana.

El reciente trabajo de Serrano Avilés (2014), destaca unos resultados cruciales en cuanto a la evolución del número de alumnos de español en África Subsahariana. De las anteriores cifras del 2006, el lector puede percibir en los datos del estudio de Serrano Avilés que siguen a continuación cómo los aprendices de español en África negra no paran de aumentar.

1	Estados Unidos	7.820.000
2	Brasil	6.120.000
3	Francia	2.175.620

4	Reino Unido	519.660
5	Alemania	453.252
6	Benin	412.515
7	Italia	410.919
8	Polonia	390.000
9	Costa de Marfil	341.073
10	Senegal	205.000
11	Camerún	193.018
12	Gabón	167.410

Tabla 2. Los doce países del mundo con más alumnos de español. (Serrano Avilés, 2014)

Si en los años 2006, 3 países del África Subsahariana formaban parte de los doce del mundo con más alumnos de español, en el estudio de Serrano Avilés (2014), comprobamos que África cuenta ya con 5 países. Además hay que tomar en cuenta que con la excepción de Benín, esas cifras sobre el español en África Subsahariana vienen de estimaciones realizadas en los años 2011-2012. En el mismo estudio, Serrano Avilés evalúa a casi un millón y medio (concretamente 1.342.844) el número de alumnos de español en los 27 países del África Subsahariana que forman parte de su estudio. A continuación, exponemos tres gráficos que plasma el número de alumnos de español en 26 países del África Subsahariana según el estudio de Serrano Avilés (2014) para que el lector pueda tener una idea precisa de la situación más o menos actualizada de las cifras de los alumnos de ELE en esa parte del mundo. Es preciso subrayar que aunque el estudio fue publicado en 2014, gran parte de las cifras datan de sondeos realizados en el curso 2011-2012.

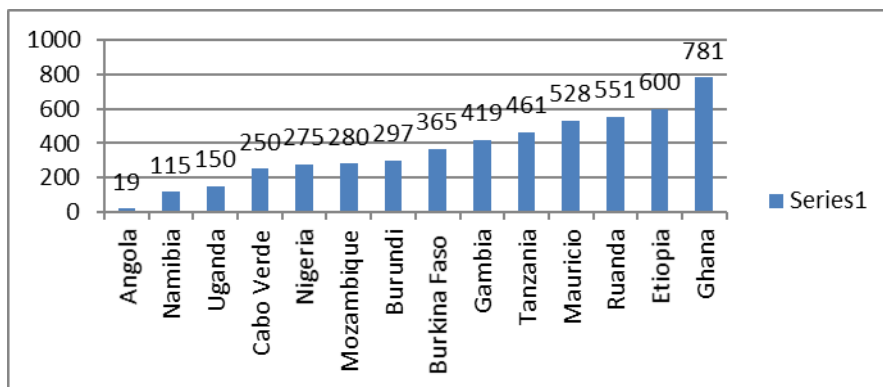


Gráfico 3. Número de alumnos de ELE en África Subsahariana (Serrano Avilés, 2014)

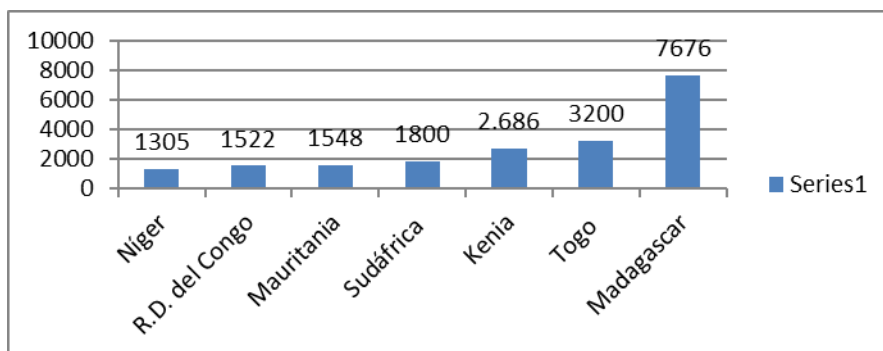


Gráfico 4. Número de alumnos de ELE en África Subsahariana (Serrano Avilés, 2014)

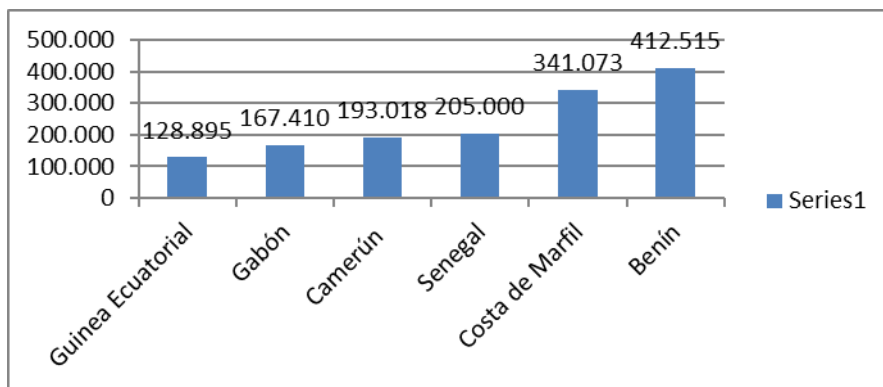


Gráfico 5. Número de alumnos de ELE en África Subsahariana (Serrano Avilés, 2014)

Como se desprende de los gráficos anteriores los 5 gigantes actuales de la enseñanza de ELE en África Subsahariana son: Benín, Costa de Marfil, Senegal, Camerún y Gabón. A continuación, vamos ahondar en la realidad del español en dos países del África Subsahariana francófona (Costa de Marfil, Senegal) y dos países del África Subsahariana anglófona (Sudáfrica y Kenia).

I. EL ESPAÑOL EN COSTA DE MARFIL

El español fue introducido en el sistema educativo marfileño por Francia en el período colonial. Tras la independencia de este país en 1960, las políticas educativas marfileñas optaron, por motivos de apertura al mundo exterior, seguir con la enseñanza del español igual que con la de otras lenguas como el alemán y el inglés. En realidad, hasta mediados del 70, Costa de Marfil no tenía una ley propia de educación. Todo iba regido por los textos franceses de la Enseñanza Secundaria. Durante la etapa colonial la enseñanza del español, según Konan Koffi (2009), ya sufría de una discordancia entre la planificación metodológica y la aplicación de la misma en las aulas, según Konan Koffi (2009:102), a pesar de que los textos franceses señalaban que el objetivo de la enseñanza de la lengua consistía en “enseñar a los alumnos, desde el principio, a hablar, y más tarde a leer y a escribir correctamente la lengua”, la actuación docente no daba mayor protagonismo al desarrollo de esta destreza oral. A partir de 1974, la enseñanza del español se dotó de una institución encargada de gestionar y promoverla; La Coordinación del Español de la Dirección de la Pedagogía del Ministerio de la Educación Nacional. Ese cambio no supuso una gran reconfiguración de las metodologías de enseñanza. Las prácticas docentes siguieron con las mismas orientaciones del método de gramática-traducción del periodo colonial y los materiales didácticos también siguieron siendo de elaboración francesa. Tras la promulgación de la Ley de la Educación de 1985, se establece que la enseñanza del español debe fomentar las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir) para facilitar los objetivos siguientes: que el alumno se comunique oralmente o por escrito con toda persona que se exprese en español, que produzca un discurso oral y/o por escrito coherente en una lengua correcta y que el alumno descubra y comprenda la cultura hispánica. Pero siempre se notaba una gran barrera entre el respeto de esta legislación metodológica y la práctica docente en las aulas. En realidad, según argumenta Konan Koffi (2009), desde que se empezó a enseñar la lengua española en Costa de Marfil, se han sucedido los métodos de enseñanza siguientes: el método tradicional (método de gramática y traducción o método gramatical), el método audio lingual o audio-oral y el enfoque comunicativo vigente hasta la actualidad. Según dice este autor, el método gramatical tuvo muchas influencias y estuvo de uso hasta los años 1970. Ponía énfasis en la corrección gramatical y el profesor estaba en el centro del aprendizaje, las actividades de expresión oral se limitaban a las traducciones de textos y lectura de los mismos. A principios de los 1970, los responsables de la planificación didáctica marfileña optaron por el método audio-visual, el cual muy pronto encontró dificultades contextuales como la falta de materiales o soportes tecnológicos para

llevarlo a la práctica en el aula, el número abundante de los alumnos en las aulas y la falta de adecuación del contenido de los manuales con la realidad social del contexto marfileño. Tras abandonar el método audio-visual en los años 1980, Costa de Marfil volvió al método gramatical que fue substituido en 1990 por el enfoque comunicativo que sigue vigente hoy en día. Esta última etapa marca un nuevo camino hacia la modernización de la enseñanza del español en Costa de Marfil con la finalidad de que dicho nuevo enfoque tenga una adecuación contextual. La dirección pedagógica editó en 1998 una colección de libros llamado *Horizontes* (primeros manuales de español de elaboración local) para contextualizar los contenidos con la realidad social marfileña. Los manuales de la colección *Horizontes* proponen contenidos basados en métodos tradicionales y modernos. Su propósito es mantener lo tradicional para enriquecer lo moderno para una enseñanza más eficiente según señala un informe de la dirección pedagógica marfileña.

De esta Colección *Horizontes*, existe un manual para cada curso. Puede parecer curioso pero Konan Koffi (2009:115) señala en su tesis que “solo unos años más tarde, la comunidad educativa nacional se dio cuenta de la existencia de muchos fallos en el programa” que sustentaba los libros de aquella nueva colección de manuales locales. A modo de ejemplo, habla de la incapacidad de los alumnos de usar lo aprendido para resolver problemas vivenciales, el fuerte protagonismo del profesor etc. Quizá la necesidad de combinar métodos tradicionales y modernos hizo que se descuidara durante la elaboración de dichos manuales algunos aspectos importantes de método comunicativos como bien señalan Benítez Rodríguez & Koffi Konan (2010):

[...] en este manual se sigue el método gramatical y comunicativo que opera, de manera general, de la siguiente forma: cada unidad viene encabezada por un texto sobre el que se le hacen al alumno diferentes preguntas de comprensión escrita y en el que se trabaja un aspecto gramatical concreto, que luego ha de poner en práctica en pareja y finalmente en grupos. Es decir, se atienden superficialmente algunas de las competencias comunicativas lingüísticas, como son las de comprensión y expresión, mientras que otras, como las de interacción y mediación y las que conciernen a la pragmática y a la sociolingüística no son atendidas. (Benítez Rodríguez & Koffi Konan, 2010:256).

Estas carencias llevaron a los directores pedagógicos a diseñar y poner en práctica a partir de 2005 otra metodología en la que se da no solo más autonomía al alumno, sino que también se requiere trabajar la formación por competencias. Pero, como comenta Konan Koffi (2009), con el nuevo método aparecía una buena planificación de la actuación docente, pero en la realidad del aula existía una desigualdad entre lo propuesto y la actuación del profesorado y alumnado. Hay que subrayar que uno de los puntos cruciales de debilidad de la enseñanza se relacionaba con el material didáctico. Desde el inicio de la

enseñanza del español en Costa de Marfil hasta los 90, los manuales usados siempre habían sido de elaboración francesa, lo que dificultaba el aprendizaje (poca adecuación de los contenidos con el contexto marfileño, método gramática- traducción) y se fomentaban en la mente del alumnado estereotipos que muchas veces presentaban una imagen peyorativa de España (España guerrera, flamenca, la corrida, San Fermín...) Esta incidencia perjudicó en su tiempo el afecto por el español, si bien la Colección *Horizontes* ha venido corrigiendo estos estigmas hacia la cultura hispánica España. En general, la actitud hacia el español es positiva aunque durante los años en que se usaba los manuales de elaboración francesa, los alumnos marfileños tenían una percepción un tanto despectiva de la península Ibérica por las razones que ya hemos destacado. Muchos optan cada vez más por estudiar el español en vez del inglés y el alemán porque la consideran como una lengua fácil por su cercanía con el francés.

Para la enseñanza del español, los manuales que se ha venido usando los presentamos a continuación de acuerdo con los métodos de enseñanza que sustentaban.

Decenios	Manuales	Metodología
60-80	Tras el Pirineo Por el mundo hispánico Siglo XX	Tradicional
70-80	¿Adónde? ¿Qué tal Carmen?	Tradicional
70	Vida y diálogos de España	Audiovisual
80	Lengua y vida Pueblo I y II Sol y sombra	Tradicional
90	Caminos del idioma I y I Cambios	Tradicional
90 hasta hoy	Horizontes	Comunicativo

Tabla 3. Manual y método de enseñanza de ELE en Costa de Marfil (Konan Koffi, 2009).

Por lo que respecta a la cooperación española al servicio de la promoción del español en Costa de Marfil, la Embajada de España en aquel país africano fue abierta en 1969 y desde su existencia participa ampliamente en la difusión del español (exposición, películas) y cooperación entre ambos países. Como resultado de esta cooperación fructuosa se puede hablar de las visitas de los reyes de España en Costa de Marfil en 1979 y en 1993 y la de la reina Sofía 1999. Como bien dice Konan Koffi (2009), aquellas visitas han facilitado que el pueblo marfileño tenga mucho aprecio por España. El Centro Cultural español fundado en 1985 desarrolla desde su creación hasta la actualidad muchas actividades de índole cultural como tertulias de películas, conferencias... En los primeros años de su existencia, el Centro Cultural Español ofrecía clases de español, lo cual era de gran ayuda para los estudiantes para completar la formación recibida en los institutos, pero desgraciadamente a partir de los años 1993/1994 hasta hoy en día se cancelaron las clases por la razón que las matrículas eran insuficientes para cubrir los gastos de contratación de un profesor por el Instituto Cervantes. Según argumenta Konan Koffi (2009), el centro se ha convertido en un “simple centro de recursos” por lo que sus actividades en la actualidad se reducen a la gestión de la biblioteca, la proyección semanal de películas españolas, si bien hemos de destacar la convocatoria de los exámenes de DELE (Diploma de español como lengua extranjera) que se convocan dos veces anuales. Otro factor que estimulaba mucho el aprendizaje del español fue el Concurso Nacional de español organizado anualmente bajo la coordinación de la Embajada y la sección pedagógica del español del Ministerio de Educación. Mediante este certamen, los mejores estudiantes de español recibían premios de las manos del Embajador y el mejor de todos disfrutaba de una estancia de inmersión lingüística de un mes en España. Desafortunadamente, dicho concurso se canceló hace un par de años. Otro factor que estimula el aprendizaje del español es que la AECID, a través de sus becas, envíe cada año un lector español para dar una mano nativa a los profesores locales en la enseñanza de esta lengua. Además concede becas a estudiantes marfileños para cursar estudios de posgrado en España (6 becas en 2007 y 8 en 2008). Como comenta Konan Koffi (2009), todo el entusiasmo acerca del español no puede ocultar los numerosos problemas que dificultan la enseñanza y el aprendizaje del español entre los cuales ya hemos destacado algunos en las líneas anteriores. A los problemas ya enumerados, se pueden añadir los siguientes: la baja formación y condición social de los profesores, la falta de actualización metodológica, las carencias de manuales y otros materiales didácticos, la inexistencias de fondos bibliográficos en lengua española en los centros escolares y librerías, el uso exclusivo del libro de texto como único material didáctico, el número elevado de alumnos en las aulas, el poco papel que desempeña España en la ardua tarea de la difusión del

español en Costa de Marfil, la poca concordancia entre lo dicho (textos que sustentan la práctica docente) y lo hecho (la actuación docente), el poco uso de la lengua meta en el aula etc. Respecto a este último punto, Djandue Drombé (2012b) señalaba que cuando se observa la dinámica de la clase, se observa que el alumno no tiene muchas oportunidades de participar oralmente con lo que llega a la conclusión de que el número elevado de estudiantes puede ser la causa de que no se logró la participación del alumnado.

II. EL ESPAÑOL EN SENEGAL

Como en Costa de Marfil, se introdujo la enseñanza del español en el sistema educativo senegalés durante el periodo colonial (1945) siguiendo las directrices del sistema francés de la Educación Secundaria. Junto a otros idiomas como el italiano, el alemán o el portugués se empezó con la enseñanza el español como lengua extranjera a partir del tercer curso de la Educación Secundaria. En esta etapa, el alumno tiene que escoger tan solo una lengua extranjera entre todas las que se ofrece. Como pasa en Costa de Marfil, la mayoría de los alumnos senegaleses optan por el español por varias razones: su supuesta facilidad y cercanía con el francés y la identificación africana a la cultura latinoamericana con el baile (salsa, reggaetón...), la música y telenovelas latinoamericanas (Amadou Ndoye, 2005). Muchos senegaleses se sienten muy identificados con la cultura latinoamericana debido a los antecedentes históricos relacionados con la esclavitud y el viaje cultural que esto conllevó. Por otra parte, los que siguen con el aprendizaje del español en la Universidad lo hacen por motivos profesionales (profesor, traductor...). Los motivos por los que se enseña español y que hemos citado en las líneas anteriores se encuentran también bien especificadas en el programa nacional senegalés de la enseñanza del español. Benítez Rodríguez (2010), citando el currículo de enseñanza del español en Senegal, señala que en la introducción del Programa de español de la Comisión Nacional de Español de la Inspección General de la educación del Ministerio de la educación (2005), se exponen las siguientes razones por las que debe estudiar el español en Senegal:

[...] el español será la lengua del tercer milenio. Merece pues, con mucha razón, su lugar en primera fila entre las lenguas vivas enseñadas en Senegal. Lengua de comunicación internacional, lengua de trabajo en las Naciones Unidas, es la segunda lengua usada en Estados Unidos de América después del inglés. Además, España es la octava potencia económica del mundo [...] La razón de su enseñanza en nuestro país se encuentra entonces justificada: - razón de carácter histórico y cultural: la presencia del Negro en América Latina. - razón de orden económica basada en la cooperación Sur-Sur: relaciones comerciales con España y América Latina. - razones socio-profesionales: el español es el medio en la enseñanza técnica y comercial así como para el acceso a las Grandes Escuelas. - razones subjetivas: los alumnos senegaleses

manifiestan una enorme inclinación por la lengua de Cervantes, de ahí que el personal esté pletórico en nuestra disciplina. (Benítez Rodríguez, 2010:241)

Sin embargo, a pesar de esa gran voluntad por el aprendizaje del español y la acompañada demanda cada vez más creciente a lo largo de los años, es innegable que la difusión de la misma encuentra dificultades de índoles múltiples que analizaremos a continuación. Por lo que respecta a las dificultades de índole metodológico, cabe empezar señalando que la comisión pedagógica estipula en los textos que rigen la enseñanza del español que el método de enseñanza es el comunicativo. El mismo texto explicita los tipos de actividades que tienen mayor protagonismo en el aula. En esta misma línea, Benítez Rodríguez (2010), traduciendo un trozo del currículo de español en Senegal, nos destaca lo siguiente:

La utilización de apoyos didácticos como pretextos a cursos de conversación o expresión libre a partir de un tema dado (los apoyos son la imagen, el dibujo, el texto, la fotografía, el cuadro de pintura, el tebeo, los diarios, etc.). - La creación de situaciones propias de la clase, o incluso observar la gramática en situación. El alumno debe pues comunicar directamente con la clase (pregunta-respuesta entre los alumnos, pregunta-respuesta entre el profesor y los alumnos). - El aprendizaje del alumno en acciones concretas y sobre la base de un modelo. P.ej.: cómo escribir una carta, presentarse, presentar su familia, describir una persona, una cosa, etc. llevar a cabo una comunicación telefónica. (Benítez Rodríguez, 2010:245),

Se desprende de la cita anterior que la enseñanza tiene como objetivo desarrollar las cuatro destrezas que consta el enfoque moderno de la enseñanza de lenguas, el enfoque comunicativo. Pero desafortunadamente, como en el caso de Costa de Marfil, se evidencia que hay una ruptura entre los textos que sustentan la enseñanza y la práctica docente. A este respecto, Benítez Rodríguez comenta que partiendo de la investigación etnográfica que realizó en el terreno, llegó a la conclusión de que “en realidad lo que se hace en clase dista mucho de ser lo que se preconiza, lo que se recomienda” (2010:245). Las dificultades de poner en práctica el método comunicativo se deben a numerosos factores entre los cuales destacamos: el número pletórico de los alumnos en el aula (más de 50 alumnos en algunas clases) y la “carencia en formación didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras por lo que se extrapola el modelo gramatical de estudio del francés” (2010:245). Por lo que se refiere al material didáctico, la Comisión pedagógica optó por el uso de la ya mencionada colección de elaboración marfileña *Horizontes*. Junto a este manual, se deja la posibilidad al profesor de usar textos de otras fuentes como *¿Qué tal Carmen? Caminos de idioma, Sol y sombra*, diarios, etc. El principal problema reside en la falta de actualización de los manuales didácticos, la escasez de estos materiales y de recursos didácticos y libros de carácter general en español. Además no podemos olvidar la falta de bibliotecas destinadas

al español y la falta de recursos para integrar las TIC en las aulas. Sin embargo muchos docentes intentan relacionar sus actuaciones docentes con la realidad del contexto para que sus clases sean dinámicas, aunque resulta una tarea bastante difícil de alcanzar. Benítez Rodríguez (2010) afirma a este respecto que:

El profesor intenta hacer la clase más dinámica pero al final, de una u otra manera, lo que fomenta es que el alumno estudie el español memorizando la gramática. En este sentido fue sorprendente comprobar, por ejemplo, que los alumnos del liceo Yalla Suur En, que participaban en un concurso que propuso el profesor para demostrarme como observador que él impartía clases “dinámicas”, conocían de memoria los verbos que diptongaban en “-ue” del tipo “volver, poder, soler”. Esta no es solo una anécdota, sino que es un ejemplo más del estado de la enseñanza-aprendizaje del español en las enseñanzas media y secundaria en Senegal²³. (Benítez Rodríguez, 2010:246/247)

Se ve, pues, que a pesar del esfuerzo y determinación del profesorado, la clase acaba siendo, metafóricamente, una especie de laboratorio informático en el que se graban las reglas de gramática en los ordenadores (proceso de memorización de la reglas por los alumnos) en lugar de usar las reglas gramaticales para comunicarse. Por otra parte, el difunto Amadou Ndoye (2007) señala que para subsanar algunos problemas contextuales, se recomienda a los profesores que formen, según la zona geográfica donde trabajan, células o seminarios pedagógicos para hablar, para discutir y plantear problemas pedagógicos que encuentran en las aulas. El mismo autor comenta que el gobierno senegalés junto con el profesorado y el alumnado realizan muchos esfuerzos para la difundir la lengua española en Senegal, hecho que se considera como un honor, una oportunidad, un gran paso para España. Como bien se pregunta Amadou Ndoye (2007), “si se le despertara a Cervantes y se le dijera que la ruta del Quijote pasa también por Senegal, ¿lo creería? o ¿pensará que se trata de una broma? Es probable que preguntara: ‘¿Dónde cae Senegal?’” En la misma línea, comenta que “deseamos que el mundo hispánico se entere de que existimos y queremos intercambios con él.” Se requiere, pues, un papel más activo de España en el tema

²³ Este testimonio nos hace pensar en nuestra propia experiencia como aprendiz de lengua española. Pasamos todo el primer curso cantando, sabiendo de memoria y distinguiendo: las palabras llanas (penúltima sílaba), las palabras agudas (última sílaba), las palabras esdrújulas (antepenúltima sílabas) porque en la evaluación se nos puso un par de palabras y se nos pidió que subrayásemos la sílaba tónica. El modelo de evaluación y la manera según la que el profesor llevo a cabo la lección nos hizo pensar que el objetivo de la clase consistía en que el alumno pudiera ser capaz de subrayar una sílaba tónica y distinguir si una palabra era llana, aguda o esdrújula. Pero fue unos años después cuando nos enteramos que en realidad, se trataba de más bien de reglas de acentuación y de buena pronunciación. El alumno tendría que ser aprendiz consciente, reflexivo y para que esto ocurra también se necesitan profesores reflexivos.

de la difusión del español en Senegal, idea que comparte también los marfileños en lo que se refiere a la situación del español en Costa de Marfil. Entre otras colaboraciones españolas en Senegal hasta la fecha llevadas a cabo, citamos al mismo Amadou Ndoye (2007), quien señala que:

Desde hace muchos años, España nos acompaña en nuestros esfuerzos por difundir su idioma. Desde los años 60, está presente, mandado y pagado por España, un rector cuyo contrato se renueva cada tres años. Como está en auge el alumnado, España mantiene ahora a dos lectores. En 1992, España remozó y equipó nuestra biblioteca de departamento pagando durante dos años a un funcionario que montó una biblioteca nueva, funcional y con un ordenador. España nos manda libros, profesores que dan charlas o clases en relación o no con nuestros programas. Ya vinieron periodistas, críticos profesores. (Amadou Ndoye, 2007)

Sin embargo, se puede afirmar que el Aula Cervantes de Dakar creado en 2009 a través de un convenio con la Universidad Cheikh Anta Diop es una respuesta a las solicitudes de colaboración que hispanistas senegaleses solicitaron a la península Ibérica. Fue creada con el fin de promover el estudio de la lengua española y fomentar el mutuo conocimiento entre las culturas hispánicas y las culturas locales y las del África Occidental. En esta línea, Naranjo (2011) destacaba que para la creación de un Aula Cervantes, el proceso es sencillo, el Instituto Cervantes firma un convenio con una universidad local y esta cede un espacio para que se instale en ella un aula. Una vez cumplido el primer paso, el Cervantes envía un especialista para poner en marcha todo el proceso señalado. En la web del Instituto Cervantes, se puede leer lo siguiente:

El Aula Cervantes de Dakar forma parte del Instituto Cervantes y responde a su misma misión y objetivos institucionales. El Aula Cervantes Dakar constituye así una plataforma privilegiada en Senegal para el acceso a: (i) materiales didácticos y de referencia cultural para los estudiantes de español; (ii) recursos actualizados para los profesores e investigadores; (iii) los diversos cursos del Aula Virtual de Español en Internet, así como a todos los recursos en línea del Instituto a través de los múltiples canales en español que constituyen el Centro Virtual Cervantes; (iv) los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), y (v) actividades culturales en español, en colaboración con los agentes locales y por supuesto con la Sección cultural de la Embajada de España en Senegal.

Si el proceso de creación de las Aulas Cervantes es tan sencillo, como bien lo subraya Naranjo (2011), ¿por qué existe tan solo un aula en toda el África subsahariana? ¿Es un problema de falta de diálogo? ¿Qué es lo que falla? ¿Qué vuelve difícil esta necesidad de promover los valores de la globalización y del mercado económico de las lenguas? A preguntas como esas, tendremos la oportunidad de responder en la parte de esta tesis destinada al análisis de los datos recogidos.

III. EL ESPAÑOL EN ÁFRICA SUBSAHARIANA ANGLÓFONA

A continuación, seguimos nuestra revisión de la literatura hablando brevemente de la situación del español en dos países del África subsahariana de habla inglesa.

III.1. El español en Sudáfrica

Desde el año 1994, fecha en que se celebraron las primeras elecciones democráticas en Sudáfrica, las políticas educativas del gobierno optaron por la promoción del multilingüismo para no discriminar ningún idioma o personas hablantes de algún idioma como durante la época del apartheid. Esas políticas decidieron promocionar no solo la enseñanza de las lenguas nacionales y oficiales, sino también la de las lenguas extranjeras. Pero hay que reconocer que el español no tuvo la oportunidad de formar parte de las lenguas extranjeras. Las que sí formaban parte de las lenguas extranjeras estudiadas en la época eran el francés, el alemán, el chino, el portugués. Autores como Lapuerta Amigo (1997), Maree & Sánchez Martín (2001) destacaron la falta de interés por el español por parte de la población, eso debido a razones que ya destacaremos más adelante. Según el informe del *Anuario del Instituto Cervantes* (2006-2007), el español solo se enseña en la Universidad y

En el nivel universitario el español se ofrece como asignatura en tres universidades sudafricanas: la Universidad de Sudáfrica en Pretoria (UNISA), la Universidad de Ciudad del Cabo y la Universidad de Witwatersrand en Johannesburgo. Cabe destacar que solo en la UNISA se ofrece el español como disciplina completa hasta el nivel de doctorado. Siendo una universidad de educación a distancia, sus estudiantes se distribuyen por todo el sur de África e incluso por el mundo entero. La UNISA es también la única universidad que tiene su propio cuerpo docente de español; en las otras dos universidades los profesores son lectores de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

Se evidencia que a diferencia de los países del África subsahariana donde el español es la lengua extranjera más demandada tanto en la Educación Secundaria como en la Universitaria, en Sudáfrica en cambio las lenguas extranjeras más solicitadas son el alemán y el francés. A continuación, partiendo de los trabajos realizados sobre el tema, resaltaremos las dificultades que encuentra en su camino la lengua española en Sudáfrica y de la situación actual en los diferentes centros que la imparten. Según Lapuerta Amigo (1997:490), la falta de interés por el español se debe a: la prioridad del estudio del inglés para los no angloparlantes (afrikáans hablantes) por ser la lengua franca del país y asimismo una lengua de gran proyección internacional; la falta de raíces coloniales de España en Sudáfrica; la falta de presencia hispanoparlante entre la comunidad emigrante; la tradicional

falta de intercambios financieros con los países hispanoamericanos o con España; la escasa incidencia del turismo hispanoparlante; la indiferencia o desconocimiento de los sudafricanos por la cultura española o latinoamericana; la escasa presencia del español en los foros internacionales, en las autopistas y la comunicación en general, en los debates científicos, en las bibliografías especializadas en las bibliotecas sudafricanas y la poca o casi invisibilidad de las políticas españolas encargadas de la difusión del español en tierras sudafricanas. Respecto a la última dificultad, se puede concluir que se trata de un problema que también se evidencia en el caso del Sáhara Occidental, Costa de marfil, Senegal y tal vez será en Camerún. La misma Lapuerta Amigo (1997:490) sostiene que viendo lo que hacen otros países como Francia a través de los centros culturales *Alliance Française* para difundir la lengua francesa, se puede concluir que el español “está poco menos que ‘dejado de la mano de Dios’ en Sudáfrica”, si bien desde 1995 se empezó a contar con un lector español en cada una de las universidades donde se enseña esta lengua. Pero a pesar de estas dificultades, se puede decir que el número de alumnos interesados en estudiar el español crece a lo largo del año. A continuación, se expone unos datos de la evolución de los aprendices del español, francés y alemán de la educación universitaria desde los años 1970 a 1998. En dicho cuadro, se verá que a diferencia del alemán, cuyos números de alumnos ha ido bajando, el número de alumnos de español ha conocido un aumento creciente en los últimos años si bien no siempre muy contundente. En cambio, como bien señalan Maree y Sánchez Martín (2001:454) el francés y el alemán, asignaturas tradicionales en el currículo de la educación secundaria sudafricana, no se imparten oficialmente en ningún colegio o instituto de enseñanza media o superior. Subraya sin embargo que sí forma parte de las lenguas extranjeras que el estudiante puede elegir para presentarse, al Bachillerato, examen de ingreso a la universidad.

Lengua	Alemán	Francés	Español
1970	1787	1565	45
1990	1376	1482	126
1998	920	1563	145
2005	/	/	500
2011	/	/	1800

Tabla 4. Números de alumnos de español en Sudáfrica

La tabla anterior ha sido realizada a partir de los datos *El español en Cifras* del Instituto Cervantes y del libro de Serrano Avilés (2014). Como hemos dicho en las líneas anteriores, desde la introducción de las lenguas extranjeras (alemán y francés) en la educación secundaria en los años 50, el español no formaba parte de las prioridades de las políticas educativas. Se evidencia, por lo tanto, que ha ido aumentando la voluntad de los sudafricanos en aprender el español. Sin duda el creciente aumento de número de alumnos ha supuesto que, a partir de 2006, como bien resalta Maree (2006:89), entró en vigor la enseñanza del español en el nuevo currículo de la Educación Secundaria sudafricana. Según datos aportados por Lancho Perea (2010):

De acuerdo con los reportes oficiales relacionados con el número de alumnos inscritos a inicios de año, se puede afirmar que la sección de español ha crecido paulatinamente en estos últimos años. En 2008 llegó a tener 108 alumnos. En 2009, 117 alumnos y, este año, ha llegado a tener 177 alumnos Podemos así concluir que P. Lapuerta Amigo (1997) y C. Maree y C. Sánchez Martín (2001) habían visto claro al decir en los años 1997 y 2001 respectivamente de que la lengua español tiene un futuro muy cierto en Sudáfrica. (Lancho Perea, 2010:9)

III.2. El español en Kenia

Como en Sudáfrica, la enseñanza del español en Kenia data de fecha reciente, si bien el número de alumnos no deja de crecer. Es a partir de 1994 cuando se introdujo la enseñanza del español en Kenia en la United States Internacional University. Por lo que respecta al interés por el aprendizaje del español, Cámara Escriba (2007:77) afirma que hay que relacionar el constante crecimiento del turismo español con las razones puramente personales entre la población como el interés y el afecto por las telenovelas y música españolas y latinoamericanas. Este último interés coincide con lo que hemos resaltado respecto a otros países del África subsahariana. Se trata, pues, de un interés compartido. Serrano Avilés (2013) añade incidencias de la popularidad del fútbol español y el reconocimiento del español como lengua oficial en organismos internacionales como las Naciones Unidas o la Unión Africana. Importa subraya que, como en el caso de Sudáfrica, la enseñanza del español llegó bastante tarde al sistema educativo respecto a la fecha de la introducción de otras lenguas extranjeras como el alemán y el francés. Además, el español se introdujo no a partir de la Educación Secundaria, como fue el caso en el África subsahariana francófona, sino a partir de la Universitaria, como en Sudáfrica. Otra razón que incrementa el interés por el español en la sociedad keniana, según Serrano Avilés (2010:19), y coincidiendo con Cámara Escriba (2007) es que:

unlike the other European languages taught in the region, Spanish is free from colonial connotations and rather is seen as a language of present-day tourism, business and the United Nations: the fact that Spanish is recognized as one of the six official U.N. languages, is particularly relevant given that the United Nation's Africa headquarters is located in Nairobi. Along with the professional side, Spanish is widely associated with popular culture such as Latin music and dance, soap operas and soccer. (Cámara Escriba, 2007:77)

¿Qué se puede decir respecto a la situación actual del español en Kenia? ¿Se trata de una lengua enseñada solamente en las instituciones universitarias? ¿En qué medida ha conocido un avance destacable? Según Cámara Escriba (2007), el español se enseña en Kenia principalmente en la Universidad y tan solo existen dos escuelas de la Educación Secundaria donde se enseña el español, el Hillcrest Secondary School y la International School of Kenya (ISK). Según las estadísticas de *El español en Cifras* del Instituto Cervantes (2005-2006), hay 1175 alumnos de español en Kenia, aunque hay que subrayar que estos datos no coinciden con los datos presentados por Cámara Escribá (2007) donde estima en unos 800 el número de alumnos de español. Esta falta de coincidencia hizo que Serrano Avilés (2010:21) afirmara que: "What this goes to show is that even the very little data available on the study of the Spanish language in Kenya are not reliably accurate or comprehensive (...)". Por esas razones, Serrano Avilés (2010), trabajando en un proyecto conducido por la ATS-K (Association of Teachers of Spanish-Kenya), intenta presentarnos datos recientes del número de alumnos de español en Kenia. La investigación realizada según datos del año 2012 presenta las siguientes estadísticas sobre la enseñanza del español a nivel de la educación universitaria: The United States Internationak University (415 alumnos de español), Moi University (218 alumnos). Serrano Avilés (2013) señala que la enseñanza del español no está oficialmente reconocida como asignatura en el sistema educativo de la Educación Secundaria keniana, sin embargo, subraya que hay centros educativos que ofertan español pero son bien colegios con un currículo internacional que siguen programas británicos, franceses, americanos etc., o bien universidades y academias. Finalmente, reiteramos que según las cifras del reciente estudio de Serrano Avilés (2014) que hemos citado a nivel de los gráficos, se estima a 2686 el número de alumnos de ELE en Kenia.

Por lo que se refiere a las posibles dificultades sociolingüísticas que encuentran los kenianos a la hora de aprender el español, Serrano Avilés (2013) y Nzisa Muasya (2008) coinciden en que los kenianos, al vivir en un estado multilingüe, tienen muchas facilidades para aprender el español porque ya tienen interiorizados la diversidad lingüística y el afecto por la misma. Además los conocimientos lingüísticos en las numerosas lenguas que

dominan les ayudan cuando aprenden español. Serrano Avilés (2013) señala asimismo que el “el suajili tiene bastante semejanzas con el español a varios niveles, desde el fonético (compartimos el mismo sistema vocálico y gran parte del consonántico) como léxico (bastantes términos del árabe) y estructurales (por ejemplo, en suajili como en español y a diferencia del inglés– los años se tienen).” Añade como dificultad sociolingüística la dificultad de la pronunciación y de la diferenciación de los sonidos /l/ y /r/ dado que dichos sonidos están neutralizados en la mayoría de las lenguas bantúes africanas. En el plan sociocultural, destaca que “aunque los kenianos suelen ser muy comunicativos, la metodología comunicativa choca a veces con su concepción de una clase y lo que debe suceder en ella”. (Serrano Avilés, 2013). A través de esta última dificultad, advertimos otro dilema que consiste en implementar el método comunicativo en el aula en el contexto africano. Si en otros contextos africanos, como Senegal o Costa de Marfil, se comenta que el enfoque comunicativo no funciona debido, entre otros motivos, al número abundante de alumnos en el aula, ahora atisbamos otra vertiente de esta dificultad, la sociocultural, la concepción que el alumno tiene de cómo se debe llevar a cabo una clase. ¿Será que para el alumno la clase es solo un lugar donde el profesor le suministra conocimientos como en fue el caso de la tradición de los cuentacuentos africanos? ¿Será que el alumno todavía no tiene interiorizado los enfoques modernos de la enseñanza? El mismo Serrano Avilés (2013) comenta que

hay mucho respeto a la autoridad en África, y el profesor (mwalimu en suajili) lo es y mucho. Ello hace que especialmente con alumnos mayores o muy jóvenes la interacción sea algo forzada. Por ello, la actitud del profesor es fundamental, y si se logra un ambiente distendido en clase tienden a participar animadamente. (Serrano Avilés, 2013: En línea)

De este testimonio, ¿se puede llegar a la conclusión de que la realidad sociocultural africana dificulta la enseñanza de lenguas siguiendo las metodologías comunicativas de enseñanza? ¿Estos métodos de enseñanza necesitan una adaptación contextual y una preparación didáctica/cognitiva del profesorado/alumnado respecto al caso de Kenia u otro contexto africano se refiere? De ahí, se percibe nuestro interés en investigar sobre las creencias del profesorado/alumnado sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje del ELE.

CAPÍTULO III: EL ESPAÑOL EN GUINEA ECUATORIAL

Guinea Ecuatorial, junto con el Sáhara Occidental, son las únicas naciones ex colonias españolas en África. La presencia actual del español en esas tierras no es fruto de una política lingüística exterior española ni heredada del sistema francés de la Educación Secundaria como en otros países africanos, sino que es el resultado de los vestigios de la colonización española. Dedicamos un capítulo entero al caso de Guinea Ecuatorial dado que es el principal, pero no único, punto de referencia del español en África. Por este motivo, el español ha conocido en las tierras guineanas una gran historia como lengua de la colonización, lengua oficial, instrumento de difusión de la literatura y cultura guineoecuatorianas, lengua de contacto con las lenguas propias guineanas. En suma se trata de una lengua con una rica tradición literaria, se emplea en los medios de comunicación social así como en la diplomacia internacional. En las líneas que siguen, presentamos el estado actual del español en este país africano.

I. LA LLEGADA DEL ESPAÑOL A TIERRAS ECUATOGUINEANAS

Hablar de la llegada de la lengua española a Guinea Ecuatorial nos obliga a volver a la historia misma del país. Durante todo el siglo XV, Castilla y Portugal mantuvieron fuertes disensiones respecto a quien iba a tener el protagonismo sobre los territorios africanos. Para poner un fin a esas discordias entre ambos territorios, se firmó el Tratado de San Ildefonso el 1 de octubre de 1777 y el de El Pardo en virtud de los cuales Portugal cedió a España regiones como Fernando Poo, Annobón, Corisco y otorgaba el derecho al libre comercio en la costa continental de Guinea. Todo eso a cambio de la colonia americana de Sacramento, al sur del actual Uruguay. Es a partir de esa fecha cuando España sentó su política colonialista en Guinea Ecuatorial la que también conoció momentos de turbulencia relacionados con disputas con otras potencias de la época: ingleses, alemanes y franceses. Quilis (1992:209) señala a este respecto que Francia intentó por todos los medios apoderarse del territorio continental, pero después de varias negociaciones se firmó el Tratado de París en 1900 mediante el cual se estableció los límites definitivos de los territorios españoles de Guinea y del Sáhara. Pero sobre todo, a partir de 1926, la

colonización española que hasta la fecha se había limitado a la parte insular pasó también a ocupar territorios de la parte continental de Guinea. El 12 de octubre de 1968, Guinea Ecuatorial accedió a la independencia pero se quedaron en la sociedad ecuatoguineana los vestigios lingüísticos y culturales de la colonización española. Importa subrayar que después de la independencia, el español conoció un periodo de persecución dado que con la llegada de la dictadura de F. Macías Nguema, que va del 12 de octubre de 1968 hasta el día 3 de agosto de 1979, se instaló una política de destrucción de los vestigios de la presencia española en la sociedad guineoecuatorial en beneficio de la promoción de los valores culturales y lingüísticos africanos. Ocurrió en cierto modo lo mismo que pasó en Marruecos después de la independencia: la ruptura con la cultura colonial y la marroquinización o arabización del Estado. Tratando de la incidencia de la dictadura de Macías Nguema, Nistal Rosique (2006) señala que:

Los años de la dictadura de Macías han dejado una honda huella que todavía se percibe de forma clara en los hablantes. En efecto, es grandísima la diferencia de competencia lingüística entre los «mayores» y los jóvenes. Es notoria la distancia entre el conocimiento de la lengua española de los hablantes guineoecuatorialianos mayores de cuarenta años y el lamentable y deteriorado uso del lenguaje por parte de las generaciones menores. (Nistal Rosique, 2006:74)

Sin embargo, con la llegada al poder de Obiang Nguema, tras el llamado *golpe de libertad*, se abre una nueva etapa de reconstrucción nacional tanto socio político y cultural como lingüística. Es así como la Constitución de Guinea Ecuatorial de 1982 reconoce el español como lengua oficial del país. Asimismo considera las lenguas vernáculas como parte del patrimonio cultural. Junto al español también son lenguas cooficiales el francés y el portugués. El estudio realizado por Quilis (1992:224) sobre las actitudes de los ecuatoguineanos hacia la lengua española llegó a las conclusiones siguientes:

- el ecuatoguineano aprecia su lengua materna porque forma parte de su tradición y de su cultura.

- El empleo de la lengua española en las relaciones familiares ha aumentado sustancialmente un 9% en los cinco años que median entre las distintas encuestas realizadas por Quilis.

- El español es la lengua más utilizada entre los alumnos del instituto, y también lo es para los ancianos que se relacionan entre sí.

- A casi todos los ecuatoguineanos les gusta hablar el español aunque algunos tengan aún que superar problemas de conocimiento de esta lengua.

- A los jóvenes todavía les es más fácil hablar en su lengua materna que en español, lo contrario de lo que sucede con los adultos.

- Casi el 100% de los encuestados coinciden que es importante que todos los ecuatoguineanos lleguen a hablar bien el español porque es el idioma oficial del país.

- La mayoría de los encuestados piensa que en estos 11/12 últimos años ha aumentado el empleo del español en Guinea.

- Casi todos los ecuatoguineanos están de acuerdo en que el español debe ser la lengua de la enseñanza.

Partiendo de los resultados del trabajo realizado por Quilis (1992), se puede concluir que las actitudes hacia el español, de manera global, son más que positivas. ¿Qué se puede decir del español hablado en Guinea Ecuatorial? ¿Tiene algunas particularidades relacionadas con el contexto multilingüe ecuatoguineano?

II. EL ESTADO DEL ESPAÑOL EN GUINEA ECUATORIAL

Para tratar este apartado, nos valdremos principalmente de las investigaciones realizadas por Quilis & Lipski (2007). En realidad, los primeros testimonios del español en Guinea Ecuatorial, como bien lo dice Lipski (2007), no son nada halagadores dado que los primeros brotes no fueron frutos de un aprendizaje formal de la lengua española, sino el resultado del contacto entre la población ecuatoguineana y los exploradores españoles. Así, en sus inicios, el español hablado en Guinea Ecuatorial era del todo insuficiente en lo que al dominio del idioma se refiere. Unos ejemplos de este español los resalta Lipski (2007:2) en su trabajo “Mí no sabe, señol (Iradier 1887:55)” “Mí marcha esta noche a uaka (Iradier 1887:219)” “Mí piensa que esa cosa es como culebra grande (Iradier 1887:229)” En realidad, no toda la comunidad científica valoraba la calidad del español en Guinea Ecuatorial. A continuación presentamos unos comentarios despectivos de algunos lingüistas en este sentido:

Sabe decir "buenos días" cuando es por la noche y "buenas tardes" cuando es por la mañana. No sabe apenas el castellano para poderlo hablar... si van a la escuela oficial, aprenden un castellano correcto y enrevesado, y saben escribir con bastante claridad. El castellano de los indígenas es por regla general el mismo que puede balbucir un niño de tres años. No sabe lo que es conjugar un verbo ni analizar una frase cualquiera en castellano. (Madrid 1933:114-5, 145)

El tono de voz elevado, el timbre nasal, cierta debilitación de las consonantes de articulación dura, el seseo, una entonación ligeramente melosa, con el ritmo entrecortado y una variedad de tonos silábicos. (Castillo Barril, 1966:16)

Al ser una lengua artificial... el español guineano está ligeramente fosilizado, los errores se encuentran muy dispersos y las variantes fonéticas, léxicas y gramaticales son muy amplias [...] la habilidad de María Nsue ha conseguido superar la mayor parte de las desviaciones lingüísticas de sus compatriotas (Granados, 1986:135-7).

En un principio, por haber aprendido el español de manera natural a través del contacto con los exploradores y colonizadores españoles, es obvio que los ecuatoguineanos no iban a hablar un español perfecto o académico. También hay que tener en cuenta que las incidencias negativas de la dictadura de Macías sobre la cultura y lengua españolas en Guinea Ecuatorial. Pero después de la dictadura de Macías Nguema la política de rehabilitación del patrimonio cultural y lingüístico bajo el gobierno de T. Obiang Nguema contribuyó a ofrecer un lugar de privilegio al español en la sociedad ecuatoguineana y, eso sí, enriqueciéndola con la realidad del contexto plurilingüe de Guinea. El español en Guinea Ecuatorial se transformó desde entonces en el idioma oficial del país, en la lengua de los medios de comunicación y de una rica tradición y expresión literaria. La rica literatura ecuatoguineana de expresión española es un ejemplo del bien estar del español en Guinea Ecuatorial. Lipski (2007) señala a este respecto que:

Entre el número creciente de autores guineanos que escriben en español es poco usual el empleo de variedades locales del español; las novelas, los cuentos y los poemas están escritos en un castellano pulcro y literario, salpicado de palabras de las lenguas autóctonas para indicar que los personajes se expresan en sus respectivas lenguas nativas. (Lipski, 2007:3)

Según resultados de la investigación realizada por Morgades (2005), hay tres tipos de hablantes del español en Guinea Ecuatorial: los que lo hablan y lo escriben adecuadamente, los que lo han aprendido como segunda lengua y los que necesitan programas de alfabetización. Nistal Rosique (2006:74) subraya que importaría añadir que los del primer grupo lo constituyen en la gran mayoría los mayores de cuarenta años, quienes representan tan solo 15% de la población, mientras que el segundo grupo estaría constituido de la gran mayoría de la ciudadanía ecuatoguineana. Es así como la misma Nistal Rosique (2006) afirma que:

El caso del español de Guinea Ecuatorial es único. En efecto, a diferencia del resto de los países de habla hispana, el español hablado por la mayoría de la población no es una lengua materna, sino una segunda lengua. Todos los guineanos pertenecen a una de las cinco etnias que hablan sus propias lenguas nativas, o bien desgajadas del tronco bantú, como el fang, el bubi, el ndowé y el bisió, o bien el criollo portugués hablado en la isla de Annobón. (Nistal Rosique, 2006:74)

El español es lengua de la administración y de instrucción en la escuela (primaria, secundaria, universitaria) y son muchos los que usan principalmente la lengua materna en el domicilio familiar. Nistal Rosique (2006) también señala al francés y al inglés como lenguas extranjeras que están ganando terreno en Guinea y que desde luego constituyen una amenaza para el uso comunicativo del español. Otras dificultades que destaca Nistal Rosique (2006:75) en el uso y difusión del español son las siguientes: la carencias de

recursos y materiales de enseñanza y la poca formación de maestros en los estudios de magisterio (algunos no tienen un sólido conocimiento de la lengua). Pero también advierte que los Centros Culturales Españoles intentan subsanar este vacío con las clases de español a las que acuden tanto alumnos como gente de avanzada edad. Otro ejemplo de cooperación que ayuda a la difusión del español en Guinea Ecuatorial, se puede mencionar es el programa de cooperación interuniversitaria entre la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE) y la Universidad de Alcalá. A este respecto, Ruiz Martínez (2002) señala que:

Dentro de este proyecto conjunto entre las dos universidades, una de las líneas de trabajo se ha dirigido a la especialización de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial en la enseñanza del español como lengua extranjera y a su consolidación como el principal foco de difusión de la lengua española y la cultura hispánica en el África Central. El primer fruto de esta colaboración vio la luz en septiembre del año 2000 con la celebración del I Curso de Lengua Española y Cultura Hispánica en la ciudad de Malabo. A este han seguido otros dos: el II y el III Curso de Lengua Española y Cultura Hispánica, realizados en agosto de 2001 y agosto de 2002, respectivamente. (Ruiz Martínez, 2002:764)

Guinea Ecuatorial es, desde luego, uno de los países hispanohablantes del mundo. A continuación, y a modo de comparativa, presentamos la lista de los países donde el español es la lengua oficial.

Países	Población	Porcentaje de hablantes nativos
México	121.005.815	96,80
Colombia	48.014.693	99,20
España	46.771.341	91,90
Argentina	42.202.935	98,10
Perú	31.151.643	86,70
Venezuela	30.620.404	97,30
Chile	18.006.407	95,90
Ecuador	15.943.741	95,70
Guatemala	15.806.675	78,30
Bolivia	11.410.651	83,00
Cuba	11.210.064	99,70
República Dominicana	9.980.243	97,60

Honduras	8.378.000	98,70
Paraguay	6.893.727	67,90
El salvador	6.405.000	99,70
Nicaragua	6.236.000	97,10
Costa rica	4.832.234	99,30
Panama	3.801.000	91,90
Puerto Rico	3.548.397	99,00
Uruguay	3.430.000	98,40
Guinea Ecuatorial	757.014	74,00
Total	447.335.015	

Tabla 5. Países del mundo donde el español es la lengua oficial (El español una lengua viva, informe 2015)

A la luz de estos datos, Lipski (2007) comenta que a pesar de que el español de Guinea Ecuatorial posee elementos comunes con el español de la Península, hasta el momento no se ha clasificado la variedad ecuatoguineana dentro del marco de la dialectología hispánica. Desde este punto de vista, se puede afirmar que el español de Guinea es parte de la hispanidad, es una variedad dialectal del español resultado del contacto sociolingüístico ecuatoguineano con las distintas variedades del español de la Península Ibérica o de América Latina. Morgades (2005) comentaba que cuando se habla del español de Guinea Ecuatorial, no hay que adoptar una postura peyorativa, ni pensar que el español de Guinea Ecuatorial sea inferior al español que se habla en otros países de habla hispana. Por tanto, ¿cuáles son las particularidades del español ecuatoguineano? A continuación, partiendo de trabajos realizados sobre esta cuestión, presentamos brevemente sus particularidades lingüísticas.

Se ha realizado muchos estudios sobre el español de Guinea, pero nos limitaremos a los trabajos de Quilis y a estudios más recientes.

Según Quilis (1992), en cuanto a la pronunciación del español hablado en Guinea podemos destacar las siguientes particularidades:

- una inestabilidad en las vocales átonas y, rara vez, en las tónicas; pérdida de vocales (a veces la vocal átona desaparece (*guana* por *iguana*, *migos*, por *amigos*, *hora* por *ahora*...)); la creación y desaparición de diptongos (*riegar*, *recordó*, *juegar*, *sueñar*, *tiemblar*...)

- el acento: cambio de una estructura acentual proparoxítona a otra paroxítona: *tuneles*, *luciérnagas*, [*Konyúge*] “*cónyuge*”; cambio de una estructura acentual paroxítona a proparoxítona: *ávaro*, *abánico*, *fórmica*, [*búlgara*] “*vulgar*” (femenino), *intérvalo* etc.

- las secuencias consonánticas nasales, la secuencia /mn/ se mantiene en la mayoría de los casos: [kolúmna], en algunas ocasiones, se reduce a [n] [kolúna], algunas veces, se ha realizado como [nn] [kolúnna] *columna*. Por el contrario, la secuencia /nm/ se reduce generalmente a [m]: [komígo] *conmigo*, [iménsa] *inmensa*.

Ruiz Martínez (2002:766) habla del mantenimiento de la secuencia /ue/ en posición silábica prenuclear, cuando en este contexto el español peninsular suele añadir una /g/ inicial: [gwéso] por *hueso*. Este comportamiento se ha relacionado con el hecho de que las lenguas autóctonas mantengan en esa misma posición una [w-] prenuclear no cerrada. Otra característica del español ecuatoguineano es el hecho de que el fonema vibrante simple /r/ suele pronunciarse en posición intervocálica tal y como se realiza en las lenguas indígenas, es decir, con una tensión mayor que la de la /r/ del español general (Ruiz Martínez, 2002:768). Asimismo, la escasa presencia que tienen las secuencias consonánticas autosilábicas (consonante + r) en las lenguas autóctonas puede ser la causa de que el fonema vibrante se pierda en algunos contextos: *poblema* por *problema* o *nombre* por *nombre*. Por otra parte, señala este mismo autor que el fonema lateral palatal /l/ al no existir en las lenguas maternas de los hablantes ecuatoguineanos, presenta un gran polimorfismo en cuanto a su pronunciación: conservación como [l], palatalizada [ɭ], semiconsonante [lj] y, muy raras veces, lateral linguoalveolar [l̪].

A parte de características fonéticas, también hay que considerar los neologismos que nacen del contacto sociolingüístico. El camerunés Nguen Djo Tiogang, en su tesis titulada *La creación semántica y léxica en el español de Guinea Ecuatorial* (2007), trata específicamente del tema de los neologismos en el español guineoecuatorial. A modo de ejemplo tenemos los neologismos siguientes que son frutos del contacto del español con el francés, el inglés, el pichinglish y otras lenguas locales ecuatoguineanas.

Retarde: del francés *retard*, *retraso*

Maquillás: del francés *maquillage*, *maquillaje*

Neglizar: del francés *négliger*, *descuidar*, *negligir*

¡*Muf!*!: del inglés *to move*, ¡*vete*, *lárgate*, *muévete!* Es una expresión ofensiva

Contriman: del inglés *countryman*, hombre del país, paisano

Wachiman: del inglés *watchman*, vigilante de seguridad

Endjoyina o *Endjoina*: del inglés *enjoy*: + sufijo *-ino* (a): que disfruta de la vida, vividor.

Tramping: del español *trampa* + sufijo inglés *-ing*: engaño comercial

Mamba: especie de serpiente venenosa de hasta 4 metros de longitud

Bubinizar: dar carácter bubí; asimilar esta lengua y su cultura.

Nguemismo: régimen del presidente Nguema

Nguemista: partidario del “nguemismo”

Obianguemismo: régimen actual de Obiang Nguema

Songólogo: jugador y aficionado al *songo*, juego de ajedrez indígena

Popó: tela, paño típico, muy cotizado para la confección de vestidos africanos; vestidos hechos con esta tela

Wuru-wuru o *guru guru*: situación descontrolada, barrullo, picardía

Este mismo investigador camerunés que hemos mencionado anteriormente llega a la conclusión de que:

(...) desde el punto de vista de su procedencia, los neologismos se construyen o desde el propio vocabulario básico de la lengua española (un 46%), o desde el vocabulario de las demás lenguas en uso o en contacto en el país africano (un 51%), o finalmente son creación *ex nihilo*, como pueden ser concretamente las onomatopeyas (un 2%). Entre los neologismos creados a base de otras lenguas, se puede constatar que las lenguas guineanas, a las que se suma el *pichinglis*, son más fértiles y generosas, frente a las otras lenguas europeas tales como el francés y el inglés. (Nguen Djo Tiogang, 2007:401)

Podemos concluir que el lugar donde se usa un idioma, sea la lengua materna, segunda o extranjera para los hablantes del territorio, moldea esta misma lengua en función de las realidades culturales y lingüísticas propias del territorio. Este hecho enriquece y fortalece el idioma en cuestión, de tal modo que el léxico nacido de las lenguas y culturas en contacto con el español hablado en Guinea Ecuatorial son una riqueza más para la lengua española tendrían que considerarse como tal. Siendo consciente de este aporte, el director de la Real Academia Española (RAE), Blecua señaló en julio de 2013 que el nuevo diccionario de la lengua española (vigésima tercera edición), que estará disponible en Internet en octubre de 2014, poseerá voces de Filipinas y de Guinea Ecuatorial, por primera vez. Con esta buena nota de esperanza cerramos este capítulo dedicado a la realidad del español en Guinea

Ecuatorial. Cabe subrayar que no pretendíamos ahondar en la historia del español en Guinea Ecuatorial, sino tener una idea de la presencia y evolución de la andadura del español por las tierras ecuatoguineanas.

CAPÍTULO IV. EL ESPAÑOL EN CAMERÚN

Hemos llegado finalmente al caso de la realidad del español en Camerún, a la que nos referiremos, por supuesto, con todo lujo de detalle dado que nuestra investigación está relacionada con el español en este país. Partiremos de toda la documentación que se ha rastreado en internet y en las bibliotecas sobre el español en Camerún. Presentaremos el estado actual del español en el llamado África en miniatura estableciendo puentes con las realidades de otros contextos africanos que ya hemos analizado en las páginas anteriores. Tras la presentación de este capítulo, daremos por finalizada la primera parte de nuestra tesis y tendremos el camino despejado y listo para tender las bases epistemológicas, metodológicas y los retos de nuestra propia investigación sobre el español en Camerún. Hablaremos de cómo llegó a introducirse la enseñanza del español en Camerún para desembocar en los caminos que esta enseñanza ha ido tomando desde la motivación y actitudes lingüísticas de los alumnos hasta llegar a los manuales didácticos y las barreras o facilidades socioculturales, lingüísticas, tecnológicas, etc., que encontró o sigue encontrando el idioma peninsular en Camerún.

I. EL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO CAMERUNÉS

I.1. Generalidades históricas y lugar del español en el sistema educativo

Como se ha evidenciado en las páginas anteriores, la enseñanza del español como lengua extranjera en casi todas las ex colonias francesas de África se llevó a cabo durante el período colonial y el caso de Camerún no es una excepción. La enseñanza del español como lengua extranjera formó parte de las asignaturas obligatorias de la Educación Secundaria de Camerún a partir de la década de los años 50, en 1951 concretamente, siguiendo el modelo del currículo francés de Enseñanza Secundaria. En realidad, antes de que se incorporara en el sistema educativo, otra lengua extranjera, el alemán, ya llevaba unos años (desde 1948) de enseñanza en los institutos, ya que Camerún estuvo bajo el protectorado alemán entre 1884-1916. Hay que subrayar que el sistema educativo camerunés es muy abierto a los preceptos de la globalización y por eso quiere formar un ciudadano camerunés del día de mañana que pueda abrirse social y profesionalmente a otras realidades y a otros contextos

completamente ajenos al propio. Por eso, a partir del tercer curso de la Educación Secundaria, se ofrece al alumnado la posibilidad de aprender una de las llamadas *lenguas vivas II* que son el español y el alemán principalmente, si bien últimamente también se ha añadido en la lista el italiano y el chino. En realidad, Camerún es un estado reconocido como bilingüe en términos oficiales con el francés como lengua oficial y el inglés como el idioma cooficial. Pero además de esas lenguas oficiales, tenemos también un gran número de las llamadas lenguas nacionales (más de 250). Así que definitivamente se puede decir que se trata más bien de un país multilingüe, aunque oficialmente es reconocido como Estado bilingüe (francés e inglés). Cada ciudadano residente en la zona ampliamente francófona (8 regiones) o/y anglófona (las 2 regiones restantes), además de hablar su lengua materna (el fulfuldé, el bassa, el yemba, el nguiemboon, el medumba, etc.) tiene interiorizado en su vida cotidiana el francés que funciona como lengua franca en la zona francófona y/o el inglés que es el idioma principal en la zona anglófona. También destaca la existencia de unas lenguas en evolución que son el pidgin english y el camfranglais²⁴. Viendo el perfil lingüístico del ciudadano camerunés, se puede decir que desde muy joven, desarrolla actitudes lingüísticas positivas hacia las lenguas, experiencias, bagaje y estrategias cognitivas y lingüísticas que le son seguramente de gran ayuda a la hora de aprender cualquier idioma extranjero. Por eso, el aprendizaje de una lengua extranjera (español y alemán principalmente) a partir del tercer curso de la Educación Secundaria, que es en principio algo obligatorio, deja de serlo dado que el alumno camerunés elige una de estas con mucho entusiasmo, amor y hasta llega a tener una cierta pasión por la misma²⁵. Godínez González, Martínez Hernando & Rodríguez Dopico (2006:64) comentaban que: “Lo que sí llama más la atención (...) es el alto grado de conocimiento que adquieren estos estudiantes, a pesar de la escasez de medios y recursos, y la ‘pasión’ que demuestran por el español”.

²⁴ Se trata de un hablar muy popular, sobre todo entre la juventud camerunesa que procede de construcciones sintácticas derivadas del francés, inglés, pidgin english, y también de algunos vocablos propios de las lenguas autóctonas de Camerún. De ahí su nombre el cam (Cameroun) fran (francés)glais (anglais).

²⁵ Con el programa Auxiliar de conversación de lengua francesa del gobierno de Aragón, hemos estado 8 meses (2012-2013) haciendo de profesor asistente de francés en un instituto bilingüe español. Hemos visto a muchos alumnos bastante desmotivados en clases de francés y algunos me explicaron que el motivo de su actitud era el hecho de aprender el francés por obligación. Nos dio pena, reflexionamos sobre ello y después nos dimos cuenta de que también en Camerún tenemos la obligación de aprender una lengua extranjera (español, alemán) pero, nunca lo hemos planteado así, más bien las aprendemos con mucho entusiasmo y pasión.

El perfil lingüístico del alumno camerunés y su amor por lo que aprende son las claves de la facilidad que encuentra a la hora de aprender una lengua extranjera. Así es, entre otras circunstancias, como creció el interés por el español en la sociedad camerunesa. En realidad, la enseñanza del español al principio se inició en el Lycée Leclerc de Yaoundé en los años 1951. No es hasta 1967 que se reguló la enseñanza del castellano en todos los institutos de la Educación Secundaria. A continuación, presentamos una tabla en la que se puede apreciar el lugar que ocupa el español junto al alemán en el sistema educativo camerunés, en comparación con el sistema educativo español.

Primero ciclo					Segundo ciclo		
Apelación en francés	Sixième "6 ème"	Cinquième "5 ème"	Quatrième "4 ème" (I curso de ELE)	Troisième "3 ème" (II curso de ELE)	Seconde "2nde" (III curso de ELE)	Première "1 ère" (IV Curso de ELE)	Terminale y título de Baccalauréat (V curso de ELE)
Equivalencia en el sistema Español	1º de ESO	2º de ESO	3º de ESO	4º de ESO y título de Graduado en Ed. Secundaria	1º de Bachillerato	2º de Bachillerato y título de Bachiller	En España la secundaria son 6 años
Enseñanza de lenguas extranjeras	X	X	Elección de una: español, alemán (4horas semanales)	El alumno sigue con el aprendizaje	Los que siguen con una carrera de letras (<i>Seconde littéraire</i> /quinto curso de letras) continúan aprendiendo español hasta el séptimo curso de bachillerato pero los que optan por la carrera científica (<i>Seconde scientifique</i>) no.		

Tabla 6. El español en el sistema educativo de Camerún

En realidad, como lo señalábamos en las líneas anteriores, se empezó con la enseñanza del alemán en 1948 y la del español cuatro años después. En un principio, el número de los alumnos de alemán superaba al de los alumnos de español. Pero a lo largo del tiempo, la lengua de española acabó siendo el idioma extranjero más demandado en Camerún por motivos diversos, entre los cuales se puede destacar los siguientes: la cercanía entre el francés y el español, la afición que sienten los cameruneses por el español ya que “la lengua española no tiene estigma de lengua colonial” (Godínez González et al.), es

una lengua muy bonita, muy alegre”, “es una lengua romántica”, es “la lengua de Dios”, “es la lengua de la galantería”, es una lengua de alegría, “No sé si uno se puede enfadar en español. Es curioso. En 4eme cuando nos tocó elegir entre el alemán y el español, ya se decía que el alemán es el idioma de la gente que le gusta la guerra, la fuerza... mientras que los que eligen el castellano son más amables, más alegres, que les gusta bailar y cantar. (Kem-mekah Kadzue²⁶, 2012)

Pero hay que reconocer que siempre ha existido y sigue existiendo una competencia lingüística entre ambos idiomas dado que, como subrayaban Molina Domínguez & Maruny Curto (2002), en un artículo donde lamentaban la falta de apoyo de España con el español en Camerún, aunque la mayoría opta por el español, todo el mundo reconoce que la enseñanza del alemán es mucho más prestigiosa por las razones siguientes: la percepción social de que Alemania posee un desarrollo económico y social más importante que España, la imagen de España como país escasamente desarrollado, el constante apoyo del gobierno alemán a la enseñanza del idioma, principalmente a través de la acción del Instituto Goethe y del Centro Cultural Alemán etc. En la misma línea, Mbarga (1994:247) señalaba que los alumnos ven el español como una lengua muy bonita y fácil por su cercanía al francés, pero señala asimismo que la idea que de España tienen los alumnos puede constituir un freno a esta predisposición dado que para muchos alumnos, a diferencia de Francia y Alemania que mucho se preocupan por la promoción de su imagen, lengua y cultura, España es un país subdesarrollado y por eso se le ve ausente en este tema. En cambio, Manga (2009:27) por su parte comenta que “era frecuente oír frases despectivas como “España es un país subdesarrollado o ‘¿qué ventaja sacamos de la cooperación con España?’” Molina Domínguez & Maruny Curto (2002) subrayan que este problema de ayuda siempre ha molestado a los hispanistas cameruneses porque sus colegas germanistas les detraen que no tienen ningún apoyo peninsular a causa de la pobreza de España que hasta se refleja a nivel de su embajada en Camerún. Godínez González et al. (2006) también concluyen que:

Si en un principio el alemán superaba al español como primera lengua extranjera en Camerún, ahora podemos decir que la tendencia se ha invertido, y eso a pesar de que los recursos que destinan las autoridades y organizaciones alemanas a la difusión y promoción de su lengua son significativamente superiores a los que destina España. (Godínez González et al., 2006:63)

²⁶ Todas las frases entre comillas son testimonios de las entrevistas realizadas a estudiantes cameruneses en nuestro Trabajo de Fin de Máster.

En la parte de nuestra tesis dedicada a poner luz en las creencias de los alumnos cameruneses sobre lo español, ahondaremos en esta cuestión y comprobaremos qué evolución ha conocido esa percepción de los alumnos a lo largo de los años. En el cuadro que sigue a continuación, se resalta cómo ha ido aumentando, desde los años 1999 hasta 2005, el número de alumnos de español con respecto al de alemán en la Educación Secundaria camerunesa.

Alumnos	Año 1999	Año 2001	Año 2003	Año 2005
Español	35642	36276	40822	62430
Alemán	30871	34966	38700	40227

Tabla 7. Alumnos de español y alemán en la educación secundaria²⁷ (Godínez González, Martínez Hernando & Rodríguez Dopico, 2006)

Se ve perfectamente cómo ha ido aumentando el número de alumnos de ELE en la Educación Secundaria mientras que el de los alumnos de alemán ha quedado relativamente estable. Como ha quedado presentado en el capítulo sobre el español en África Subsahariana, según datos del 2011-2012, Camerún cuenta ya con 193.018 estudiantes de ELE en la Educación Secundaria. Siendo de este modo el cuarto país del África Subsahariana con más alumnos de español y el undécimo país del mundo con más alumnos de ELE.

Después de cinco años de aprendizaje del español en la Educación Secundaria, si el estudiante desea seguir estudiando español en la universidad, puede hacerlo según las opciones que presentaremos a continuación.

Institución universitaria	Carrera/Grado	Postgrado	Departamento
Universidad de Dschang	Filología trilingüe (francés, inglés, español)	Másteres en especialidades traducción, lengua/literatura española/hispanoamericana.	Departamento de Lenguas Extranjeras

²⁷ Véase “El español en Camerún” en *Enciclopedia del español en el mundo*, Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007.

			Aplicadas
Universidad de Yaundé I	Filología hispánica	Másteres en especialidades lengua española/literatura/civilización española/hispanoamericana/Hispanoaficana.	Departamento de Estudios Ibéricos, Iberoamericanos e Italianos
Universidad Duala	Filología hispánica	Máster en especialidad lengua española/literatura española/hispanoamericana/Hispanoaficana	
Universidad de Marua	Filología hispánica	Máster en especialidad lengua española/literatura/civilización española/hispanoamericana/Hispanoaficana	
ENS ²⁸ Escuela Normal Superior de la Universidad de Yaundé I	Escuela de formación del profesorado de la educación secundaria.	Cualquiera que haya logrado a las oposiciones recibe una formación de profesor de ELE cuyos números de años varían según el nivel académico/escolar del alumno. Nivel bachillerato (3 años para ser profesor de colegios, 5 para ser docente de institutos). Nivel licenciatura (dos años para ser profesor de institutos). Conviene precisar que en alguno de los dos centros educativos nombrados anteriormente, colegios (públicos y sobre todo privados) e institutos de las zonas rurales, se puede encontrar a gente enseñando español sin haber recibido una formación previa de profesor de español en la ENS. Lo que pasa es que, a veces, por la falta de profesorado, los jefes de algunos centros educativos reclutan a estudiantes titulares de licenciatura/máster en español para impartir clases de español en sus centros.	
ENS Escuela Normal Superior de Marua	Idem	Idem	Idem

Tabla 8. El español como carrera en la Universidad

²⁸ ENS: Escuela Normal Superior. Escuela de formación del profesorado de ELE de la Educación Secundaria. Existen dos centros en toda Camerún.

Las dos últimas son Escuelas públicas que forman el profesorado de español como lengua extranjera de la Educación Secundaria de Camerún. A continuación, trataremos de las normativas oficiales que rigen la enseñanza del español en la Educación Secundaria Camerunesa.

I.2. El español en el currículo de la Educación Secundaria

El currículo de la enseñanza del español en la Educación Secundaria que presentamos en las líneas siguientes conoció su última actualización el 5 de septiembre de 2000 y es fruto del decreto nº 333/D/60 del MINEDUC/SG (Ministerio de la Educación Secundaria General) que trata de la descripción del programa de la enseñanza del español en los institutos y colegios de Camerún. Lo que sigue a continuación es traducción explicada de los contenidos del marco curricular (véase anexo 22) que rige la enseñanza del español en la Educación Secundaria.

PRIMER BLOQUE. PREÁMBULO

En el preámbulo se plantea primero porque ha surgido la necesidad de actualizar el currículo. El currículo que se actualiza ha estado en vigor desde el año 1977 hasta del 5 de septiembre 2000, fecha de su nueva actualización. Los ejes de la reforma curricular son 3 principalmente y radican todos en la necesidad de ajustar la enseñanza del español con: (i) los enfoques modernos de enseñanza, (ii) las necesidades del alumnado, (iii) la configuración sociopolítica de España y del mundo hispánico y otras comunidades con quienes comparten realidades. También se señala que la actualización tiene el objetivo de replantear los objetivos de la enseñanza del español, adaptar y ajustar los programas de enseñanza de cada curso según las realidades del contexto educativo de Camerún y mejorar la calidad de la evaluación en el sentido de la adecuación y continuidad entre las evaluaciones continuas realizadas a lo largo del curso y la evaluación final a través de los exámenes oficiales (BEPC, “Probatoire” y Bachillerato).

SEGUNDO BLOQUE. OBJETIVOS GENERALES DEL APRENDIZAJE

El sistema educativo camerunés está muy abierto a los preceptos de la globalización según los cuales vivimos en un mundo plural donde el conocimiento de la otredad lingüística como cultural es fundamental. De ahí, la inclusión de las lenguas extranjeras (español, alemán y árabe) en el sistema educativo. ¿Qué razones sustentan el aprendizaje del español principalmente?

A. El aprendizaje del español con una finalidad puramente lingüística.

Los objetivos del aprendizaje del español son los siguientes:

- El alumno debe dominar el español contemporáneo desde un punto de vista funcional,

sobre todo **la expresión oral** para facilitar la comunicación interactiva, la comprensión oral y el intercambio de informaciones.

- El alumno debe dominar **la lengua escrita** tanto en contexto escolar como académico o literario.

En suma, se debe desarrollar en el alumno automatismos y fomentar una expresión libre y espontánea.

B. El aprendizaje del español con una finalidad puramente cultural

En este punto, se pretende formar y desarrollar el intelecto del alumno como ser social a través de los objetivos siguientes:

- La adquisición de conocimientos diversos.
- El desarrollo de la inteligencia y el espíritu crítico.
- La formación de una conciencia moral.

C. La formación del alumno como ser humano residente en un mundo plural

- Formar el ciudadano camerunés desde el punto de vista de la apertura al mundo exterior (hispanico, hispanoamericano, hispanoaficano etc.), el reconocimiento y respeto del pluralismo cultural, la tolerancia y la solidaridad.

- Preparar al alumno para que pueda integrarse social, lingüística y profesionalmente en cualquier contexto de la escena internacional.

TERCER BLOQUE. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL APRENDIZAJE

Los objetivos específicos están organizados en dos sub-bloques que siguen la dinámica del reparto de los cursos de la Educación Secundaria tal y como lo presentamos en la tabla del lugar del español en el sistema educativo camerunés: Primer Ciclo y Segundo Ciclo.

A. Primer Ciclo (de la 6^{eme} - la 3^{eme})

El primer ciclo va de la 6eme hasta la 3eme y no es hasta la clase de 4eme (tercer curso de la Educación Secundaria) que el alumno empieza a aprender español hasta la 3eme. Son dos años de iniciación a la lengua española. **El objetivo fundamental de la enseñanza del español en el primer ciclo es fundamentalmente lingüístico.** Se trata de que el alumnado adquiera los mecanismos de la lengua usual, práctica y actual, contemporánea. La E/A del español debe adaptarse al entorno sociocultural del aprendiz y tomar en cuenta sus necesidades comunicativas. La enseñanza no debe tener como objetivo pretender que el alumno asimile y recite reglas gramaticales y expresiones idiomáticas. El desarrollo de las competencias lingüísticas tiene que hacerse de una manera progresiva, yendo de la comunicación oral a la expresión y comprensión

escritas.

Al terminar el primer ciclo, el alumno tiene que ser capaz de:

- Identificar las especificidades del español en relación con el francés (L1).
- Leer con soltura un texto en español.
- Poder entablar una conversación con sus compañeros y su profesor sobre aspectos básicos como el saludo, presentarse y presentar a otra persona, pedir o dar una información, dominar las fórmulas de cortesía.
- Observar, dar su punto de vista y emitir un juicio de valor sobre cualquier tema de su entorno cotidiano.

El método de enseñanza recomendado para llevar a cabo estos objetivos es **el método comunicativo**. El profesor tiene que ser muy activo e incitar a los alumnos a expresarse en español mediante el uso de ejercicios de comunicación interactiva siempre a partir de situaciones prácticas de la vida. Los ejercicios específicos para estimular una buena expresión de los alumnos son: (i) ejercicios de corrección fonética (dictados y otros), (ii) ejercicios de construcción, transformación, imitación y sustitución de frases y palabras que favorecen la asimilación y uso de estructuras aprendidas. Por lo que se refiere a la expresión oral, habrá que insistir en una lectura expresiva, ejercicios de recitación, y los ejercicios de roles con el fin de fomentar una expresión espontánea.

B. Segundo ciclo (2nde-Tle)

Después de la adquisición de las competencias lingüísticas básicas para entablar una conversación en situaciones reales de la vida en el primer ciclo, **en el segundo ciclo el objetivo fundamental de la enseñanza del español es literario y cultural**. La enseñanza tiene las finalidades siguientes:

- Que el alumno descubra las grandes corrientes literarias y del pensamiento de España y del mundo hispánico.
- Que el alumno tenga una imagen real y actual de la sociedad española y del mundo hispánico.
- Desarrollar en el alumno una capacidad de reflexión, de análisis y el espíritu de síntesis
- Estimular el gusto por el aprendizaje de la lengua, poseer una expresión rica, correcta y desarrollar un espíritu crítico hacia los textos trabajados.
- Mostrar al alumno cómo la lengua es ante todo un vehículo cultural e intercultural, un instrumento de diálogo y comprensión.

Para llevar a cabo los objetivos anteriormente enunciadas, el profesor debe usar textos literarios que traten de temas específicos y tener una relación específica social, cultural, geográfica

e histórica con el tema estudiado.

En realidad, en el segundo ciclo se pasa del aprendizaje de la lengua funcional al aprendizaje (competencias lingüística/primer ciclo) de la lengua literaria con el uso de textos literarios (competencia literaria, cultural e intercultural). El segundo ciclo abre la mente del alumno a las realidades históricas y socioculturales del mundo exterior, tendiendo puentes entre la realidad hispanoaficana y la cultura hispánica en su globalidad. Este acercamiento a la realidad hispanoaficana es desde luego una novedad en el currículo.

La clase de 2^{nde} (seconde), por ser el primer curso del segundo ciclo, es un lugar donde se deben sentar las bases de la enseñanza de esta enseñanza literaria y cultural. Se deberá iniciar al alumno en los temas siguientes:

- El estudio de la civilización y datos sociohistóricos.
- La iniciación a la estilística y métrica española.
- La traducción de la materna a la lengua meta.
- Ponencias.

Las actividades anteriormente descritas se siguen trabajando en las clases siguientes (*Première et Terminale*) de una manera más específica, y a ellas se añade también actividades de resumen y análisis de textos y síntesis de documentos. De todas formas, se realizarán actividades que desarrollen tanto la capacidad de expresión oral como de expresión escrita.

Al final del Ciclo el alumno tiene que ser capaz de:

- Expresarse correctamente en español.
- Defender su punto de vista en un debate que trate de temas culturales y sociales.
- Traducir correctamente textos del español al francés y viceversa.
- Hacer una análisis, comentar y escribir una síntesis de documentos en español
- Distinguir los distintos géneros y corrientes literarias y escribir información relevante sobre los autores más representativos de cada corriente.
- Redactar correctamente y con una gran extensión textos en español (prosa, poesía).
- Comentar con soltura las realidades políticas, económicas y socioculturales del mundo hispánico.
- Comprender y tener un aprecio a los valores culturales de los demás.

CUARTO BLOQUE. LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULO SEGÚN LOS NIVELES DE ENSEÑANZA

A. Clase de 4eme (primer curso de aprendizaje del español)

1. Lengua

1.1. Nociones preliminares: (i) el abecedario español, estudio de las letras y ejercicios de pronunciación, las sílabas, los diptongos y triptongos; (ii) el acento, la entonación; (iii) la puntuación.

1.2. Las palabras españolas

1.2.1. Los elementos variables: (i) el sustantivo, género, número y flexión de género (ii) los adjetivos (calificativos, numerales, posesivos, demostrativos, interrogativos, indeterminados), grado del adjetivo y apócope; (iii) los artículos y su género; (iv) los pronombres (personales, posesivos, demostrativos, relativos, interrogativos, indeterminados).

1.2.2. Elementos invariables: (i) el adverbio; (ii) la preposición; (iii) la conjunción; (iv) la interjección.

1.2.3. El léxico: (i) fórmulas de cortesía; (ii) vocabulario sobre el entorno humano, las situaciones, los hechos y los objetos de la vida cotidiana; (iii) la formación de las palabras por composición y derivación (derivación por afijación, los aumentativos, los diminutivos).

1.3. Gramática normativa.

1.3.1. El sistema verbal: (i) clasificación de los verbos (regulares e irregulares); (ii) variación del género y de personas; (iii) modos y tiempos (conjugación); (iv) los auxiliares y semiauxiliares; (v) el empleo de ser y estar; (vi) los verbos impersonales; (vii) las construcciones idiomáticas con *doler, gustar, fallar* etc. (viii) la enclisis.

1.3.2. La frase: (i) la frase simple; (ii) los tipos de frases (la enunciativa, la interrogativa, la exclamativa, la imperativa); (iii) la afirmación y la negación; (iv) la obligación (personal e impersonal).

2. Expresión escrita.

Ejercicios específicos, dictados, ejercicios de construcción, de transformación, de imitación y sustitución.

3. Expresión oral.

Actividades de lecturas, recitado y canciones.

B. La clase de 3eme (segundo año de aprendizaje del español)

1. Lengua

1.1. Gramática.

Primero se repasa sistemáticamente el programa del curso anterior insistiendo en los puntos

siguientes: (i) la clasificación de las frases según criterios sintácticos (oraciones activas y pasivas, oraciones transitivas e intransitivas, las impersonales-expresar el 'on' francés/o sea el 'se', 'uno' español- (ii) los tipos de oraciones (expresión de la duda, del deseo y de la exhortación); (iii) empleo de los tiempos verbales; (iv) la oración compuesta (la coordinación y la subordinación); (v) la concordancia de tiempo.

1.2. Léxico

(i) El significado de las palabras: la polisemia, la homonimia, la sinonimia, la homofonía, la onomatopeya; (ii) el medio ambiente.

2. La expresión escrita y oral.

Se hace las mismas actividades de la clase de 4eme: ejercicios específicos, dictados, ejercicios de construcción, de transformación, de imitación y sustitución. Las lecturas, el recitado y las canciones.

c. La clase de 2nde (inicio del segundo ciclo y tercer curso de aprendizaje del español.

1. La civilización.

1.1. España: (i) Descubrimiento de las regiones de España (España física); (ii) Evolución política de España (1812-1931); (iii) Aspectos socioculturales y económicos

1.2. América: (i) Descubrimiento del continente; (ii) las civilizaciones precolombinas; (iii) Aspectos de la colonización española en América (organización sociopolítica, el papel de la iglesia, el problema agrario).

2. La lengua.

Repaso de las nociones gramaticales del curso anterior y aprendizaje de otros aspectos de la gramática: (i) el estilo directo e indirecto; (ii) expresión de la insistencia, los pronombres redundantes, la forma enfática; (iii) introducción a la estilística y a la métrica española; (iv) las abreviaturas, las siglas.

3. Ejercicios específicos.

(i) Actividades de ensayo, (ii) la traducción, (iii) las ponencias.

C. La clase de Première (4º curso de aprendizaje del español)

1. Temas a estudiar

1.1. Las relaciones interpersonales.

1.1.1. Las desigualdades sociales: (i) los conflictos de clases, (ii) los problemas raciales, (iii) el mundo del trabajo, (iv) la situación de la mujer.

1.1.2. Familia y sociedad: (i) los problemas educativos, (ii) la delincuencia juvenil, (iii) los conflictos de generación, (iv) la boda.

1.2. Los problemas sociales: (i) la sociedad de consumo, (ii) la polución, la salud y la higiene, (iii) el turismo, (iv) los medios de comunicación, (v) los problemas urbanos, (vi) el ocio y el deporte.

1.3. Los problemas del mundo rural: (i) los problemas agrarios, (ii) el éxodo rural y la emigración.

2. Civilización: la emancipación de los países hispanoamericanos.

3. La lengua: repaso de algunas nociones gramaticales enseñadas en el curso anterior.

4. Ejercicios específicos.

(i) Actividades de ensayo, (ii) la traducción, (iii) las ponencias, (iv) resumen de textos.

D. La clase de Terminal (bachillerato, 5º curso del estudio de español).

1. España

1.1. Civilización: (i) España al principio del siglo XX (evolución sociocultural), (ii) la 2ª República (su llegada y sus aspiraciones), (iii) la Guerra Civil Española y el Franquismo, (iv) la transición democrática (la restauración monárquica), (v) el camino hacia la Democracia (la Constitución de 1978, la España y las autonomías, España y Europa).

1.2. La literatura.

- La poesía. Estudio de las corrientes literarias y de un poeta de cada una de las generaciones siguientes: la Generación de 1898, la de 1927 y la de la post-guerra.

- La prosa. Estudio de un autor de la generación de 1898 y de la literatura social española.

2. El mundo hispánico.

2.1. La civilización.

- Las revoluciones cubanas y mexicanas.

- Las realidades sociopolíticas, económicas y culturales de la América hispánica contemporánea.

- Las minoridades raciales y el problema indio.

- Las realidades socioculturales de los países africanos hispanófonos.

2.2. Literatura

Estudio de un autor importante de la literatura comprometida, del indigenismo y de la literatura africana de expresión española.

3. Lengua: repaso sistemático de algunas nociones gramaticales.

4. Ejercicios específicos: (i) actividades de ensayo, (ii) la traducción, (iii) las ponencias, (iv)

resumen de textos.

Después de haber presentado el programa del español como lengua extranjera en el sistema educativo camerunés, pasamos al apartado relativo a la evaluación de los conocimientos adquiridos.

QUINTO BLOQUE. LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS

Los objetivos de las evaluaciones son:

- Averiguar los conocimientos adquiridos y el saber hacer del alumno con los mismos.
- Valorar si el profesor cumplió con los objetivos iniciales.
- Valorar a los alumnos para los exámenes oficiales, según las pautas que rigen un examen oficial: BEPC, Probatoire, Bachillerato.

La evaluación debe tener actividades orales y escritas.

1. Actividades orales.

En el primer ciclo, las actividades versarán sobre ejercicios de corrección fonética, la entonación, el ritmo y la fluidez en el discurso. Se podrán realizar actividades de lecturas, recitados, canciones, adivinanzas, puzzles, formación de palabras... Los ejercicios relacionaran los diferentes conocimientos gramaticales y léxicos adquiridos por los alumnos de cara a facilitar el uso de los mismos. Por lo que se refieren a las actividades de léxico, también se podrá iniciar el alumno al uso del diccionario.

En el segundo ciclo, además de las actividades relacionadas con la lectura de textos, las preguntas de comprensión y comentarios de textos, se añadirá actividades de lengua oral, como las ponencias, que los alumnos presentarán en clase.

2. Actividades escritas.

Estas actividades incluyen:

- dictados para la corrección fonética y léxica, ensayos, ejercicios estructurales de vocabulario y gramática de distintos tipos: la imitación, la transformación, rellenar huecos etc.
- Las preguntas de comprensión y juicio de valor sobre un texto leído.
- Actividades de resumen de textos y de traducción (solo con los alumnos del segundo ciclo).

Yaundé, 5 de septiembre de 2000

Tabla 9. Currículo de la enseñanza del español en la Educación Secundaria. Traducción propia.

I.3. Métodos y manuales de enseñanza del español en la Educación Secundaria.

Desde que se inició la enseñanza del español en la Enseñanza Secundaria camerunesa hasta hoy en día, se han usado muchos manuales para la enseñanza de esta lengua. En realidad, cuando se regula la enseñanza del español como asignatura obligatoria en todos los institutos en 1967, la actuación docente sigue el método tradicional de gramática traducción. Como dicen Molina Domínguez & Maruny Curto (2002), citando trabajos de alumnos de la Escuela Normal Superior, las clases se limitaban a la memorización de listas de vocabulario francés/español y a la memorización de normas gramaticales de uso del español. Sin embargo, Onomo Abena (2014:179) señala que “la recomendación general relativa a la revisión sistemática de los programas del momento entró en vigor a partir de septiembre de 2000, y tenía en cuenta las nuevas aproximaciones metodológicas en la enseñanza de las lenguas”. En este sentido, oficialmente, el método de enseñanza que se recomienda es el comunicativo. No obstante, la bibliografía consultada demuestra que existen las dificultades para llevar a cabo los enfoques comunicativos de enseñanza del español que tienen que ver con varias carencias, entre las que pedagógicas en la formación docente y los manuales didácticos usados que no rompen con la larga tradición del método de gramática traducción. Hablaremos con más detalles de estas carencias en el apartado dedicado a las dificultades de la E/A del ELE en Camerún.

Por lo que se refiere a los manuales de enseñanza, principalmente, se utilizaban los manuales de elaboración francesa y que no se ajustaban al contexto camerunés, aunque hay que reconocer que algunos de estos manuales siguen en uso hasta la actualidad. Sin embargo, hay que destacar la publicación de una colección de manuales didácticos bajo la dirección y el patrocinio de la AECID y la UNED diseñados por un colectivo de docentes de la UNED y la Inspectora Pedagógica Nacional de español de la época, H. Bidoung, y que a día de hoy se utilizan junto con la colección *Horizontes* elaborada por un colectivo de profesionales de ELE marfileños y editadas por EDICEF. A continuación, se presenta en un cuadro sintético los manuales de enseñanza que se ha ido usando en la Educación Secundaria camerunesa desde el comienzo de la enseñanza del español hasta la actualidad.

Clases y año	Manuales oficiales	Elaboración/Editores
4 ème (1958-1963)	<i>Arranque</i>	Edición Ligel, por una Reunión de profesores, Paris
3 ème (1958-1963)	<i>Cuesta Arriba</i>	Edición Ligel, por una Reunión de profesores, Paris
De la 4ème hasta la Tles	<i>Se Habla Español</i>	Edición Hatier

(1958 – 1970)		
De la 4ème hasta la Tles (1958 – 1974)	<i>Tras el pirineo</i>	Edición Hatier
De la 4ème hasta la Tles (1956 – 1980)	<i>Por El mundo Hispánico</i>	Edición Hatier, J. Villégier y P. Juvols
De la clase de 4º hasta la de 3º (1960-1970)	<i>Españas</i>	Edición Berlín, J. Testas y M. Zonana
De la clase de 4e hasta la de Tles (1974 – 1985)	<i>Cambios 16</i>	Ed. Bordas
Clase de 1ere (1970 – 1980)	<i>Banderas al viento</i>	Ed. Berlín. L. Urrutia
Clase de Seconde (2nde) 1970 – 1980	<i>Paisajes y Semblanzas</i>	Edición Berlín. L. Urrutia
Clase de Tles (1970 – 1985)	<i>Siglo Veinte</i>	Edición A. Colin
clases de 4º-Tles (1970 – 1985)	<i>Sol y Sombra</i>	Edición Bordas
clases de 4e- Tles (1970 -1985)	<i>Pueblo</i>	Edición Hatier, J. Villégier
Clase de 4e (1975 – 1985)	<i>Palabra Viva</i>	Ed. Hatier
clase de 4e 1975 – 1985	<i>¿Qué tal Carmen?</i>	Edición A. colin, Louise dabène
clase de 3e (1975 – 1985)	<i>¿A dónde?</i>	Edición A. colin, Louise dabène
Clases de 4º – Tles (1978 – 1995)	<i>Lengua y vida</i>	Classique Hachette, P. Darmangeat, C. Puveland, J. Fernández-Santos
Clase de Tles 1990	<i>Listo</i>	Edición Berlin P. Bon Homme F. Loscot J. Torralbo
Clases de Seconde à Tle 1989	<i>Españas y américs</i>	Ed. Hachettes Marie Hélène Colinot Nadine offroy

Clases de 4 ^o et 3 ^o (1978 -1987)	<i>Colección Hispano-africana</i>	Ed. CEPER Tama Bena
Clases de 4 ^o et 3 ^o (1978 -1998)	<i>Español en África</i>	Ed. Larousse, Paris Tama Bena
A partir de los años 2000	<i>Colección Didáctica del español I, II, III, IV, V</i> <i>Colección Horizontes</i>	Ed. AECID y la UNED Ed. EDICEF

Tabla 10. Manuales usados en la enseñanza del español en Camerún

Como bien se evidencia en esta tabla, tras un largo periodo de uso de manuales de ediciones y elaboraciones francesas, y a veces alemanas pero nunca españoles, a partir de 1978, uno de los primeros hispanistas cameruneses Tama Bena, animado por el deseo de mejorar la calidad de la enseñanza del español en Camerún y en África en general, ajustándola realidad del contexto específico de aprendizaje, publica dos colecciones para las clases iniciales (4eme et 3eme). Se trata de los manuales *Colección hispano-africana* (edición. Ceper) y *Español en África* (edición. Larousse). Como bien señala Temgoua (1985)

El autor trata así de poner al alcance del profesor, y del alumno, un libro que suscite más interés y motivación. Allí encontramos un vocabulario y una terminología que utilizamos cada día como ‘la malanga’, ‘el marabuto’, ‘el fetichista’ etc. los temas tratados incluyen el campo, el pueblo, los animales, la vida, los viajes, la salud, las enfermedades etc. Todos esos temas tratan de los aspectos de la vida diaria. (Temgoua, 1985:24)

Después de muchos años de uso, estos últimos manuales acabaron en desuso y reemplazados por otras colecciones de textos elaborados por africanos, marfileños y cameruneses. Se trata respectivamente de la colección Horizontes y la colección Didáctica del español. Se puede decir más que nada, partiendo de la evolución de los manuales que se ha ido usado, que siempre ha existido y sigue existiendo un cierto interés por los profesionales y/o responsables de la enseñanza del español en el África Subsahariana (Costa de Marfil) de mejorar la calidad de la enseñanza del español en el contexto africano dado que elaborar aquellos materiales didácticos responden a la necesidad de contextualizar la enseñanza, adaptarla a las realidades del contexto africano.

Tras esta breve presentación del lugar que ocupa el español en el sistema educativo camerunés y los manuales que se usan para llevar a cabo la enseñanza del mismo, pasamos

a presentar, las carencias de índole pedagógica, sociolingüística, socioeconómica y sociocultural, actitudinal, tecnológica etc. que afectan su enseñanza en este país.

II. LOS PROBLEMAS QUE PLANTEAN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CAMERÚN

Después de haber presentado cómo empezó la andadura del idioma español en tierras camerunesas y tratado del lugar que ocupa en el sistema educativo camerunés, ahora presentaremos las dificultades que encuentra su enseñanza. Importa subrayar que las dificultades que señalaremos a continuación son resultados de las investigaciones realizadas en su tiempo por otros investigadores sobre este tema. Esas dificultades nos servirán como punto de anclaje para nuestra investigación dado que partiremos de ellas para: (i) enfocar mejor los cuestionarios de las entrevistas y encuestas de nuestro trabajo en el terreno y el análisis de las mismas; (ii) ver qué evolución ha tenido la enseñanza del español en Camerún. A lo mejor algunos de los problemas que destacaremos ya no son vigentes por haber sido solucionados a través de la acción de los responsables de la coordinación de la enseñanza del español en Camerún, pero los presentaremos todos a modo de censo bibliográfico, desde las primeras referencias bibliográficas que hemos encontrado hasta las más recientes.

II.1. Problemas relativos a la formación/actuación del profesorado y al currículo de enseñanza

En realidad, como ya comentábamos en el apartado sobre el español en Camerún, la institución que se encarga de la formación del profesorado de la Educación Secundaria recibe el nombre de Escuela Normal Superior (ENS). En esta escuela existe un departamento de lenguas extranjeras que forma el profesorado del español de los institutos y colegios cameruneses. Las referencias bibliográficas que hemos consultado nos permiten evidenciar que la formación inicial de los docentes cuenta con materias vinculadas a la didáctica de la lengua y la literatura, pero en la realidad del terreno la actuación de docente formados en la ENS plasma unas carencias didácticas. Esto es debido a problemas concretos, no tratados en su formación, que el profesorado enfrenta en el terreno, como el siempre mencionado número elevado de los alumnos en el aula y otras dificultades de esta índole. Podemos preguntarnos: ¿qué es lo que no cuadra? Se concluye que además de formar a profesionales para enseñar el español siguiendo los enfoques modernos de enseñanza de lenguas, hay un aspecto muy importante que tendría que ser atendido durante

la formación inicial de los docentes: el del análisis y reflexión sobre los problemas específicos del contexto camerunés que dificultan una enseñanza comunicativa. ¿No se ganaría más reflexionando en cómo ajustar la enseñanza del español a las realidades del contexto camerunés propio?

El dilema metodológico de la dificultad de una enseñanza comunicativa del español está presente en todos los países del África Subsahariana que hemos explorado en esta revisión de la literatura. En realidad, a partir de las lecturas bibliográficas consultadas sobre la realidad de la enseñanza del español en otros países del África subsahariana, llegamos a la conclusión de que hay una dificultad de llevar el método comunicativo en las aulas de ELE en casi toda África subsahariana. Las dificultades de poner en práctica dicho enfoque se deben a numerosas variables entre las cuales señalamos el número elevado de alumnos en las aulas, las carencias didácticas al nivel de la formación del profesorado o poca preparación didáctica de los docentes, y la concepción africana de la enseñanza/aprendizaje. Respecto a este último punto, Serrano Avilés (2013) señalaba que ‘aunque los kenianos suelen ser muy comunicativos, la metodología comunicativa choca a veces con su concepción de una clase y lo que debe suceder en ella’. ¿Pasa lo mismo en Camerún? De ahí, la importancia de esta investigación sobre las creencias del profesorado/alumnado e incidencia de la misma en la E/A del español. Por otra parte, ¿qué nos dicen concretamente las investigaciones realizadas sobre la incidencia de la formación del profesorado en la calidad de la enseñanza del español en Camerún?

Belinga Bessala (1996), en su tesis doctoral titulada *Didáctica aplicada a la formación del profesorado y a la enseñanza del español como lengua extranjera*, a partir de un análisis de la actuación docente, realiza una investigación sobre la situación de la enseñanza del español en Camerún. Muestra cómo la enseñanza sigue el enfoque tradicional de enseñanza de lengua que es la gramática/traducción. Este autor llega a la conclusión de que la enseñanza del español en Camerún tiene muchas insuficiencias debido, primero, al contexto social con un número exponencial de alumnos en el aula y, segundo, cuestiona la propia actuación docente. Además, señala que la formación docente tiene insuficiencias dado que se advierte poca formación del profesorado en didáctica en tanto que disciplina que permite a los futuros docentes conocer los diferentes enfoques para elaborar sus programas de enseñanza, unidades didácticas, etc. Además, piensa que hay una gran desconexión entre los enfoques didácticos y la realidad contextual camerunesa. Por eso señala que los conocimientos didácticos que se imparten a los profesores no tienen ninguna relación con

sus prácticas docentes después de sus formaciones como profesor. En este sentido, el mismo autor afirma que:

Los conocimientos teóricos que se imparten [en la ENS] no guardan relación con la propia práctica. Los profesores se quejan desde la práctica de no saber cómo enseñar una lengua extranjera con alumnos concretos. La teoría aprendida no les sirve en su enseñanza del E/LE. No existe en su formación un curso ni de lingüística aplicada ni de sociolingüística. El segundo problema, que no es menor, es la falta de preparación del profesorado en materia didáctica, en tanto que disciplina que permite a los futuros docentes conocer los diferentes enfoques para elaborar sus programas de enseñanza a corto o largo plazo, teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos. (Belinga Bessala, 1996: 131)

Se trata así, como vemos, de un problema que se relaciona con la formación de los profesores de institutos y colegios en la ENS. En este mismo sentido, Molina Domínguez & Maruny Curto (2002), citando una tesina realizada por un alumno de la ENS en 1998, señalan que:

La Escuela Normal Superior es casi una copia de la facultad; no hay gran diferencia entre los programas, puesto que son los mismos profesores los que se encuentran en ambas instituciones (...) Después de haber aprobado la licenciatura, ya se sabe lo que son la literatura, la civilización, la gramática; pero lo ignoramos todo de la metodología de la enseñanza, de la didáctica general, de la psicología... Desgraciadamente nos encontramos solo con dos horas semanales en cuarto y hora y media de psicología en quinto.

Es preciso subrayar que se trata de unas carencias que fueron planteadas a finales del siglo XX. Nuestra investigación sobre las creencias de los docentes/alumnos nos permitirá, entre otras cosas, comprobar si siguen vigentes carencias de esta envergadura. De todas formas, en una investigación realizada recientemente por Manga & García Parejo (2007) sobre las prácticas educativas y la actuación docente en las aulas de ELE en Camerún, ambos investigadores llegan a la conclusión de que:

Hemos observado que en la dinámica de la clase y en la forma de evaluación, predomina un enfoque tradicional, influenciadas ambas por las prácticas existentes en las aulas de lengua francesa. A esto se añade el trabajo de un profesor formado en filología, más seguro en programaciones tradicionales que le dirigen hacia una transmisión de contenidos lingüísticos y culturales que puede controlar fácilmente a través de libros y manuales ya utilizados curso tras curso. (Manga & García Parejo, 2007:338)

El mismo Manga (2003), en su tesis doctoral titulada *Enseñanza-aprendizaje del español como lengua-cultura extranjera. Práctica educativa en las aulas de ELE en Camerún. Formación inicial y continua del profesorado*, sigue el camino similar del investigador camerunés anteriormente mencionado, o sea, el de hacer hincapié en la labor de la formación docente. En su trabajo, plantea el problema del poco dominio de la

competencia comunicativa oral por los alumnos. Comenta que esta carencia es debido a que la actuación docente que no siempre es la idónea a las necesidades del alumno. También destaca el agravante de que muchos se resisten a cualquier intento de cambio metodológico, lo que también se evidencia en la cita anterior en la que señalaba que el profesor, en vez de mostrar al alumno cómo comunicarse con las estructuras gramaticales, más bien se limitaba a transmitir contenidos lingüísticos y culturales que controla fácilmente a través de libros y manuales ya utilizados en los cursos anteriores.

La formación del profesorado y el currículo de enseñanza van estrechamente ligados dado que el currículo oficial del español en la Educación Secundaria sustenta la actuación docente en el aula y asimismo, el currículo de formación del profesorado en la Escuela Norma Superior incide en la actuación futura de los futuros profesores que se forma en esa institución. Así que se tratan de dos elementos que hay que tomar en cuenta para que la enseñanza logre los objetivos previstos. Según Belinga Bessala (1996), insistiendo sobre el impacto de la variable marco de referencia de enseñanza y competencia pedagógica de los formadores de los futuros docentes de ELE

La enseñanza del español como lengua extranjera en las escuelas secundarias de Camerún carece aún de un marco teórico científico que permita a los docentes saber organizar, seleccionar y desarrollar los saberes idiomáticos que potencian la competencia comunicativa en el aula. (...) esta carencia de un marco teórico lingüístico y didáctico, se debe al modelo de formación actual existente en la Universidad y la Escuela Normal Superior de Yaoundé I. Los profesores de lengua española desconocen en profundidad las distintas escuelas lingüísticas que deberían sustentar su actuación en el aula, en función del modelo lingüístico elegido para desarrollar sus objetivos de enseñanza de E/LE. (Belinga Bessala, 1996:132)

De este modo, la elaboración de un marco de referencia para la enseñanza del ELE, como el Plan Curricular del Instituto Cervantes, aparece como una de las necesidades de primer orden. Por lo que respecta al currículo de enseñanza del ELE en la Educación Secundaria principalmente, se puede destacar que investigadores en pedagogía, como los que ya hemos nombrado, han tachado de ser prescriptivo, prescrito desde el Ministerio y no siempre está pensado según una observación de la realidad del aula. La labor del profesorado se encuentra entonces condicionada por ser limitada a seguir pasos de cara a que el alumno pueda ser capaz, al final del año, de afrontar exámenes nacionales como el BEPC, el Probatoire y el Bachillerato. Esos exámenes oficiales, tal como planificados también influyen negativamente la actuación docente. En realidad, este examen (en la clase de 3eme, examen oficial BEPC) se resume en los puntos siguientes: un texto seguido de unas preguntas de comprensión y expresión escrita, una lista de actividades de gramática y vocabulario y un ensayo. ¿Cómo es posible que un profesor dé protagonismo a las

actividades comunicativas y de expresión oral en clase si al hacerlo se arriesga a no terminar el programa? No terminar el programa es sinónimo de que al examen de BEPC, el alumno podrá encontrar en la prueba oficial aspectos gramaticales y lexicales que el profesor no consiguió impartir por perder tanto tiempo insistiendo en que sus alumnos puedan comunicarse oralmente con lo poco estudiado. Por eso, Belinga Bessala (1996:133) señala que la función principal de la evaluación del aprendizaje del español es comprobar el grado de dominio de la gramática enseñada. Manga & García Parejo (2007:338) también coinciden en esta cuestión comentando que la investigación etnográfica realizada en las aulas de ELE les han “permitido comprobar hasta qué punto un sistema diseñado alrededor de diferentes títulos y exámenes oficiales condiciona las prácticas docentes.” Nuestra investigación nos permitirá analizar las carencias que hemos ido destacando en esta apartado relativas a la formación/actuación docente y el currículo del español, con el fin de comprobar cuáles siguen vigentes y cuáles no. Concretamente, analizaremos las creencias de los docentes sobre el currículo y sobre la formación docente recibida no solo para comprobar si lo anteriormente planteado sigue vigente, sino también para saber si las practicas docentes a día de hoy son muy dependientes o pendientes de estos condicionantes.

II.2. Carencias relativas a factores socioeconómicos y sociolingüísticos

Cuando hablamos de los factores socioeconómicos, nos referimos a la incidencia de la falta de medios socioeconómicos en materia de enseñanza y difusión del español en Camerún, a la indisponibilidad de materiales para una enseñanza adecuada, la inexistencia de bibliotecas con bibliografía actualizada y especializada en diversos campos (la didáctica, la lengua española, la literatura y cultura hispánica e hispanoamericana), etc. Molina Domínguez & Maruny Curto (2002) en un trabajo en el que tratan de la falta de apoyo de España para la enseñanza del español en Camerún, destacan la falta de manuales por ser caros, la falta de bibliotecas y laboratorios de lengua en los institutos, la escasez de seminarios de didáctica para los docentes, y añadiremos, el uso de manuales viejos con contenidos lingüísticos no actualizados que distan de los usos lingüísticos del español actual. En la misma línea, Molina Domínguez & Maruny Curto (2002) afirman que “ciertamente, se utiliza un español que no corresponde a los usos lingüísticos actuales. Se trata de un español literario, que sueña arcaico.”

Los mismos investigadores anteriormente mencionados señalan también que la ayuda económica para la difusión del español en África en general es insuficiente. Comentan, asimismo, que el programa de lectores es importante, pero no es lo bastante

suficiente para mejorar la situación de la enseñanza del español en Camerún dado que “la AECI no incluye, hasta ahora, ninguna dotación para la adquisición de materiales didácticos en español y los lectores universitarios deben adquirirlo a sus expensas.” Esta situación constituye una desmotivación para los alumnos de español, dado que viendo la ayuda material que concede por ejemplo Alemania para la difusión su lengua en Camerún, piensan que España es un país subdesarrollado. Molina Domínguez & Maruny Curto (2002) subrayan que este problema de ayuda siempre ha molestado a los hispanistas cameruneses porque sus colegas germanistas argumentan que no tienen documentos a causa de la pobreza de España, y que hasta se refleja a nivel de su embajada en Camerún. En la misma línea, Mbarga (1995:244) señala que el apoyo de España en la difusión de español es muy poco y esto afecta al aprendizaje de la lengua. Subraya que muchos alumnos piensan que “a diferencia por ejemplo de Francia y Alemania que mucho se preocupan por la promoción de su imagen, lengua y cultura, España es un país subdesarrollado y, por lo tanto, sin futuro para ellos, de modo que no ven ningún interés en estudiar el español.” (Mbarga, 1995:247). Otro problema socioeconómico es el del número excesivo de alumnos en el aula que hace difícil fomentar clases dinámicas.

En lo que respecta a los factores sociolingüísticos, se puede decir ante todo que la diversidad lingüística de Camerún constituye una ventaja para el aprendizaje de las lenguas extranjeras porque el alumno tiene interiorizado en su mente un bagaje lingüístico y estrategias cognitivas que le son de gran ayuda cuando aprende otra lengua que le es ajena siempre y cuando el sistema educativo piense una política lingüística y didáctica que toma en cuenta el perfil lingüístico del alumno. En el caso contrario, el contexto lingüístico constituirá un problema para el aprendizaje del español o de cualquier otra lengua extranjera. Es en este sentido que Belinga Bessala (1996:130) sostiene que la variedad lingüística de Camerún se presenta como uno de los elementos que dificultan el aprendizaje del español dado que “los alumnos que aprenden los idiomas extranjeros como el español tienden a apoyarse en las estructuras de sus lenguas nativas, que ejercen serias interferencias”. En la misma línea, Mbarga (1995:246) señaló que se puede afirmar que la multiplicidad de lenguas nacionales y oficiales “es un factor importante que dificulta el aprendizaje del español. En efecto, a la raíz de esta diversidad lingüística surge algunos problemas de interferencias que se manifiestan a nivel léxico y fonético.” Destaca a este respecto el problema de los *faux amis*, *falsos amigos*, obsequios que el alumno traducirá por la palabra francesa “obsèques” y la costumbre del aprendiz francófono que consiste en añadir las vocales ‘a’ y ‘o’ al final de las palabras francesas para obtener una palabras

españolas (*table* por *tabla* en vez de *mesa*, *bière* por *biera* en vez de *cerveza*). A este respecto, pensamos en citar la frase de una estudiante camerunesa que nos comentó en las entrevistas de nuestro Trabajo de Fin de Máster (2012:182) que muchos alumnos cameruneses “piensan que la lengua española es como la lengua francesa y que solo se debe añadir las vocales *a* y *o* para que se trate del castellano”. Nguepi (2007:3) llega a la conclusión de que las “variedades dialectales contribuyen a facilitar, a la par que dificultan el aprendizaje del español en los institutos y universidades”. En vez de ver el contexto multilingüe como una problema, como se ha venido demostrando tradicionalmente, lo mejor sería hacer investigación sobre el terreno para destacar en qué medida el contexto lingüístico facilita o dificulta el aprendizaje del español en Camerún, y partir del resultado obtenido elaborar guías de implicación didáctica tanto desde la actuación del profesor en el aula como desde el aprendizaje autónomo del alumno. En la misma línea, desde una perspectiva moderna, en un trabajo sobre las interferencias lingüísticas y el análisis del error, Manga (2013) subraya a modo de conclusión que si el error en el pasado de la enseñanza de lenguas se consideró como algo completamente negativo, se piensa hoy que es una variable indispensable para la efectividad del proceso de aprendizaje. Este tema es desde luego uno de los puntos de mira de nuestra investigación en la medida en que queremos ahondar en la percepción que los alumnos/docentes cameruneses a día de hoy tienen sobre el impacto del contexto sociolingüístico en la E/A del español.

II.3. Insuficiencias relativas a los manuales de enseñanza y las actitudes lingüísticas del alumnado

En lo que respecta a este punto, primeramente se evidencia lo que llamaremos el problema pedagógico-cultural de los materiales didácticos. Cuando hablamos de la cuestión pedagógica-cultural de los materiales didácticos, nos referimos a la idea de comprobar en qué medida los materiales usados para la enseñanza del español establecen una clara relación texto/contexto o si desafortunadamente enseñan a los alumnos una visión errónea o no actualizada de la realidad social, cultural y lingüística española. Por otra parte, se relaciona el tema pedagógico-cultural con la adecuación de los manuales, primero, con los enfoques modernos de aprendizajes de lenguas; y, segundo, con las necesidades específicas del estudiante. En realidad, como se observa en la tabla que expusimos en uno de los apartados anteriores (tabla 10), se puede decir que ha habido 3 etapas diferenciadas de los manuales de enseñanza del español en Camerún. La primera etapa empezó desde el inicio de la enseñanza del español en Camerún, en la que se usaba materiales de elaboración francesa. Esta primera etapa duró hasta finales de 1989. En aquellos manuales, se evidencia

la problemática pedagógica-cultural. Los contenidos no estaban contextualizados a la realidad del alumno camerunés y además perjudicaban la imagen española en beneficio de la francesa. Mbarga (1995:244) afirma que los manuales : “[...] obedecían a los criterios del antiguo maestro colonial francés quien privilegiaba las realidades exteriores, de modo que la enseñanza del español estaba desconectada de las realidades locales sociales, económicas y culturales [del alumno].” Como consecuencia, este autor comenta que esta situación acarrea una falta de motivación y entusiasmo del alumnado. Por otra parte, insiste en que en los manuales se notaba una “deformación esperpéntica de las realidades españolas en perjuicio de España.” Se trata de una percepción que se relaciona con una España católica y ligada a los valores tradicionales, la España de los castillos, de las ruinas románicas y góticas, las corridas, la España del 98, la España de los *Campos de Castilla* de Antonio Machado, una España en declive que busca su sitio entre los demás naciones europeas, una España subdesarrollada. A modo de ejemplo, a la pregunta de saber qué idea tenía de España antes de llegar a la Península, un informante camerunés responde que:

Digamos que tenía la idea de 1898. Veía a España como la época de Antonio Machado, un país donde no hay un desarrollo real. Solamente valoraba más la lengua española, me decía que mi nivel lo podría mejorar, y también que como está en Europa el sistema educativo sería mejor. Y de la sociedad, tanto la economía como lo social no pensaba que España era un país tan guapo, yo pensaba que era un país con castillos, que yo iba a ver castillos por todas partes, edificios antiguos. (Kem-mekah Kadzue, 2012: 120)

Según la bibliografía consultada, todo este discurso ideológico tuvo en su tiempo una incidencia negativa en las actitudes lingüísticas de los alumnos cameruneses. Esta carencia a nivel de los manuales la comentaba el marroquí Benyaya (2006):

En los centros marroquíes, se venía utilizando un material didáctico arcaico e inadecuado, que conservaba todavía esa imagen trasnochada y tópica de la España ‘flamenca y torera’. Eran manuales eminentemente de elaboración francesa como *Sol y Sombra*²⁹, *Por el mundo hispánico*, *Lengua y vida*, *La pratique de l’espagnol*, o el ya clásico *¿Qué tal Carmen?* (Benyaya, 2006:76,77).

Por su parte, Molina Domínguez & Maruny Curto (2002) señalan otras dificultades como la falta de manuales, la falta de bibliotecas y así como de revistas y documentación actualizada sobre en español. Señalan respecto a la primera dificultad que según las encuestas realizadas, se llegó a la conclusión de que en una clase de 4ème de unos ochenta

²⁹ Manual que sigue en uso en la enseñanza del español en Camerún.

alumnos, más de la mitad no tiene el libro de lectura. A causa de esta carencia, las investigadoras antes mencionadas citan la tesina de una estudiante de la ENS en la que, tras hacer encuestas a 300 alumnos de institutos de las dos capitales, Yaundé y Duala, se dice que algunos alumnos dan como respuestas a la falta de manual lo siguiente: «mis padres no tienen dinero», «los españoles no nos dan manuales como lo hacen los alemanes a los germanistas», «el libro de español no se encuentra en el mercado» o «el libro de español es muy caro». Siempre sale el tema de la poca presencia española en materia de difusión del español con respecto a lo que hace Alemania para promover su lengua. Por su parte, Onana Atouba (2004), haciendo un análisis del contenido gramatical de los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera en Camerún, señala como carencia el hecho de que:

No hay una clara referencia a normas que prohíben algunos usos de ciertos hechos lingüísticos o las que los limitan a algunas regiones de habla hispana o a ciertos registros. Tales lagunas se extienden a los manuales del tercer y cuarto curso, aunque exista un apéndice al final del libro de cada nivel con apuntes gramaticales sucintos. Dado que el alumnado tiene que estar inmerso en el proceso de castellanización, se requiere libros con textos del español actual en los que se reflejen escenas o situaciones de la vida diaria del mundo hispánico. (Onana Atouba, 2004:629),

Se evidencia de esta cita una doble valoración sobre los manuales didácticos: no hay en ellos ninguna referencia a las variedades del español, los contenidos gramaticales son muy teóricos y no mantienen una relación con las situaciones reales de la vida diaria del mundo hispánico y camerunés. Además, y como hemos mencionado en las líneas anteriores, estos textos no mantienen ninguna relación con las realidades del contexto camerunés. Por ser manuales de elaboración francesa y que eran usados en Francia cuando el método de gramática traducción estaba en auge, no se podía esperar algo distinto. En la misma línea, Carrera (1985:42) señala que los manuales didácticos usados en los países africanos francófonos son los que se utilizaban en Francia y “la imagen que ofrecen de España es totalmente cargada de anacronismos y cargada de tópicos (toros y panderetas...). Sabido es que nuestros vecinos del norte no están por fomentar una visión real y actualizada de unos competidores en el continente africano”. Mbarga (1995:244) concluye que su opinión es que “España tiene que implicarse personalmente en la elaboración de los libros de español cameruneses”. En la misma línea, Molina Domínguez & Maruny Curto (2002) se preguntan “¿Cómo explicar el extremo abandono, la ignorancia completa que mantiene el gobierno español ante esta situación?”

Sin embargo, hay que subrayar que la E/A del español y las actitudes lingüísticas del alumnado ha conocido un avance destacable en Camerún desde la apertura del Centro

Cultural Español (CCE) en la ciudad de Yaundé, la capital política Camerunesa, muchas actividades de difusión de la lengua y cultura española e hispanoamericana tales como: la organización anual de la Semana Cultural de España en Camerún con un sinnúmero de actividades como conferencias y debates, películas, exposiciones artísticas, semanas culturales de España en Camerún, donde alumnos cameruneses exponen conocimientos de español, premios de relato y poesía, tardes de películas, grupos de lecturas de obras de la literatura española e hispanoamericana, conferencias, clases de ELE, exámenes de DELE, etc. Además, hay que subrayar que el Centro Cultural Español de Yaundé dispone de una biblioteca que posee una fuente de documentación de interés para hispanistas cameruneses. Sin embargo, la crisis económica que azota España ha provocado el cierre del Centro Cultural Español de Yaundé en julio de 2013.

No obstante, por lo que se refiere a los manuales didácticos, desde Camerún se destaca una gran voluntad y esfuerzo de mejorar la calidad de los mismos. Es así como Tama Bena diseñó³⁰ en 1989 una colección de manuales para las clases principiantes de español (4e et 3e) que adaptan o mejor dicho contextualizan la enseñanza del español a las realidades socioculturales del África, en general, y de Camerún, en particular³¹. Otro avance llevado a cabo bajo el patrocinio de la AECI y la UNED es la publicación de una colección de manuales titulada *Didáctica del español*. Los hay para los 5 niveles de la enseñanza de ELE de la Educación Secundaria. Fue diseñada por la inspectora pedagógica nacional del español, Habissou Bidoung. Este material sigue siendo de uso en la actualidad y, como se ha mostrado en la parte dedicada a los manuales de la enseñanza del español en Camerún, se usan junto a los de la colección marfileña *Horizontes*. Después del panorama presentado en distintos niveles a partir de la revisión bibliográfica sobre el español en Camerún, es lícito preguntarnos: ¿Cuál es el estado actual de la enseñanza del español en Camerún? ¿Cuál es el avance actual de las dificultades y carencias que hemos resaltado en este capítulo? ¿Siguen vigentes todos los problemas didácticos, metodológicos, sociolingüísticos, socioeconómicos y culturales que hemos expuesto en este capítulo? ¿Cuál percepción tienen a día de hoy los docentes/alumnos cameruneses sobre el proceso de

³⁰ V. Tama Bena, es el autor de algunos libros como *Colección hispanoafriicana*, Yaúnde, C.E.P.E.R., 1978; *Español en Africa*, Yaúnde, C.E.P.E.R., 1989.

enseñanza/aprendizaje del español? Nuestra investigación nos permitirá enjuiciar con acierto la realidad real de la enseñanza del español en el Camerún actual.

CONCLUSIÓN PARCIAL

Senegal es en la actualidad el segundo país del África subsahariana en lo que al número de estudiantes de español se refiere, pero después de tantas horas de dedicación son pocos los que lo hablan. Pueden sorprender a cualquiera cantando “Guantanamera” o recitando el “Romance sonámbulo” de García Lorca, pero no hablan español. Y no es por falta de interés, ni por falta de amor por el español, ni siquiera por falta de capacidad para aprender lenguas, ni por falta de dedicación, sino porque hay muchas carencias: carencias en la formación de los profesionales docentes, carencias de materiales y de recursos. Pero, fundamentalmente, porque el método de enseñanza no es el que se ajusta a su perfil como aprendientes de lenguas: a su realidad social, a sus gustos, a sus preferencias, a sus capacidades.

Benítez Rodríguez (2010:250)

A modo de conclusión, lo primero que podemos afirmar es que el objetivo de esta primera parte de nuestra tesis no consistía en realizar una presentación exhaustiva de la llegada, presencia y andadura de la lengua española en África. Nuestro propósito consistía en ahondar de manera sucinta en la historia, sobre todo de la enseñanza, de la lengua de española en algunos de los principales países africanos donde esta lengua ocupa un lugar destacado. En la introducción de esta primera parte de esta investigación, señalábamos que el estudio panorámico de la realidad del español en África permite investigar, comprender y analizar mejor las dificultades de la E/A del español en Camerún. Efectivamente, hemos llegado a la conclusión de que muchos países africanos comparten, aunque algunos no con la misma gravedad o incidencia, las mismas dificultades en lo que a la enseñanza del español se refiere. Nos referimos a obstáculos de carácter material como la falta de materiales didácticos; el uso de manuales que no se ajustan al contexto de E/A requeridos, los nuevos enfoques de enseñanza de lenguas no atienden a las necesidades específicas del alumno. El número elevado de alumnos en las aulas es otra dificultad a tener en cuenta; el débil protagonismo de España en cuanto a la difusión del español en el África Subsahariana es otro hándicap fundamental; y las dificultades relativas a la poca preparación del profesorado en materia didáctica y las dificultades profesionales del profesorado que sigue un currículo desfasado son un tercer factor a tener en cuenta. En relación con este último punto, conviene citar al senegalés Ndoye (2007b): cómo seguir enseñando con amor y pasión el español si para un profesor conseguirse un visado para una estancia de reciclaje lingüístico y/o didáctico en España “es la hostia”. La cita del epígrafe de esta conclusión parcial lo resume todo. A pesar de entusiasmo manifestado por el aprendizaje y de tantas

horas de dedicación en el aprendizaje del español, “son pocos los que lo hablan”. Esta cita de Benítez Rodríguez (2010:250) plantea la problemática de nuestro estudio: ¿Por qué después de cinco años aprendiendo español el alumno camerunés es incapaz de mantener una conversación en español?

Por lo que respecta al lugar de la lengua española en África y en Camerún en particular, partiendo de las referencias bibliográficas que hemos consultado, se puede decir que el español en el continente africano tiene carácter de (i) lengua oficial, (ii) lengua segunda, (iii) lengua de trabajo, lengua de la literatura o de creación literaria y artística (véase literatura africana de expresión española), (iv) lengua musical, lengua bonita, de galantería, de la belleza y, hasta metafóricamente, *lengua de Dios*. Por lo que se refiere a su llegada y expansión en las tierras africanas, hemos llegado a la conclusión de que el español es lengua oficial en dos países africanos: Guinea Ecuatorial y el Sáhara Occidental. Guinea Ecuatorial es una ex colonia española desde 1777, fecha que marca la firma de los tratados de San Ildefonso y el de El Pardo. Por lo que se refiere al Sáhara Occidental, estuvo bajo el imperialismo español desde el *reparto de África* en la conferencia de Brazzaville (1984-1985). Con respecto al español en el África subsahariana, podemos decir que el español en el África del norte ocupa un lugar prestigioso debido a los antecedentes históricos y a la cercanía de esa zona geográfica a España. En lo que se refiere a buena parte de los países del África subsahariana, la implantación de ELE no nace de una política exterior española alguna, sino del modelo francés del currículo de la Educación Secundaria tal y como hemos descrito a lo largo de este capítulo. Las políticas exteriores españolas en África subsahariana para la promoción del español no son más que un intento de construir lo que ya llevaba años existiendo. En casi todos los países del África subsahariana se ha destacado una cierta inquietud en que esta política española no siempre es lo suficiente para mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje del español. Pensamos que en África Subsahariana, como afirmó Lapuerta Amigo (1997:490) respecto al caso de Sudáfrica, viendo lo que hacen otros países como Francia y Alemania en la difusión de sus lenguas en este continente e incluso España en cuanto a la enseñanza del español en Europa, Asia y Estados Unidos, se puede concluir que el español está poco menos que abandonado por las autoridades españolas competentes en la materia. Sin embargo, se evidencia mucha afección, amor y hasta pasión por la lengua española en esa parte del África por razones que hemos citado en su momento. Podemos concluir que España, junto al resto de los países africanos donde se enseña español, tendría que trabajar mano a mano para mejorar la calidad de la E/A del español. Más allá de lo expuesto a lo largo de este estado de la

cuestión, frecuentemente apoyado en referencias que datan de muchos años, esta tesis se plantea como una mirada más actual sobre la enseñanza del español en Camerún. Para ello, nos parece lícito partir de las creencias de los protagonistas del proceso de E/A: los docentes y los alumnos.

SEGUNDA PARTE. MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Después de la primera parte de la investigación donde a partir de una revisión bibliográfica presentamos el estado de la cuestión de la lengua española y su enseñanza en tierras africanas, en esta segunda parte ahondaremos en el espíritu propio que dirige esta investigación. Esta segunda parte cuenta de dos capítulos diferenciados. En el primer capítulo, tratamos del planteamiento teórico sobre el tema de las creencias en torno a la E/A de lenguas. Se exponen las bases teóricas sobre el tema objeto de estudio y se muestra cómo se encuadra el estudio de las creencias en el campo de los factores que intervienen en el proceso de E/A del español, dificultándolo o en el mejor de los casos facilitándolo este proceso. Seguidamente, tratamos de las creencias de los docentes como línea de investigación con fundamentos teóricos establecidos por la comunidad científica. Después de tratar de los fundamentos teóricos sobre las creencias de los docentes/alumnos, en el segundo capítulo presentamos la metodología que usaremos en este estudio para explorar las creencias concretas de los docentes/alumnos cameruneses de ELE. De hecho, es el marco teórico sobre las creencias el que nos dará la información adecuada para elegir qué metodología usaremos para llevar a cabo nuestro propio estudio.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO SOBRE LAS CREENCIAS EN TORNO A LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE IDIOMAS

En este capítulo, se efectúa una revisión de los fundamentos teóricos sobre las investigaciones que fundamentan el marco de referencia del tema objeto de nuestra investigación. El presente capítulo permite al lector percibir el camino y el lugar que ocupa el tema de las creencias del profesorado/alumnado en el campo de la investigación sobre los factores externos e internos que inciden en la E/A de lenguas extranjeras (LE) y segundas (L2). En este capítulo, presentaremos, en primer lugar, el marco en el que se fundamenta el estudio de las creencias. En segundo lugar, trataremos de las creencias propiamente dichas, haciendo un hincapié sobre lo que son, cómo se caracterizan, conceptualizan e investigan en el campo de la LA a la enseñanza de LE y L2. En la tercera parte, expondremos una revisión bibliográfica panorámica y sin pretensión de exhaustividad sobre las investigaciones prácticas que se han llevado a cabo en torno a las creencias de los docentes/discentes con el fin de llegar a una conclusión sobre la característica general de los mismos y sobre la originalidad de nuestro propio estudio.

I. FACTORES QUE INCIDEN EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Según la bibliografía consultada, los factores que inciden en el proceso de E/A pueden ser clasificados en distintas categorías dependiendo de la dimensión según la cual se enfoca dicho concepto. Respecto a la diversidad de clasificaciones, Griffin (2011:139) afirma que “ha habido varios intentos de clasificar los factores que afectan la ruta (u orden) de aprendizaje, la velocidad y la consecución.” Según Ellis (citado por Griffin, 2011), se pueden clasificar los factores que condicionan el proceso de E/A en dos grandes categorías: los **factores personales** (dinámica del grupo, actitudes hacia el aprendizaje, estrategias de aprendizaje, etc.) y los **factores generales** (edad, inteligencia y aptitud, la motivación, etc.). Griffin (2011:139) advierte que los **personales** son los “factores idiosincráticos cuya incidencia puede tener diferentes efectos según cada persona, o incluso puede no surtir efecto en todas las personas. Los **generales** son los que siempre afectan de manera similar a todas las personas.” Ellis (citado por Griffin, 2011) subraya, por otra parte, que ambos tipos de factores plasman tres facetas del proceso de E/A: lo social, lo cognitivo y lo afectivo. Seguidamente, el mismo Ellis (Griffin, 2011) propone otra clasificación en la que delimita

tres tipos de factores: (i) **los factores externos** en los que cohabitan factores sociales (edad, sexo, clase social, identidad étnica) y factores relacionados con el contexto de aprendizaje (contexto natural y formal); (ii) **los factores internos** donde se destacan condicionantes relacionados con los procesos cognitivos de aprendizaje o las teorías sobre la adquisición de L2/LE (transferencia, interlengua, teoría innatista, etc.); y, finalmente, (iii) **los factores individuales** de los alumnos donde se destaca elementos ligados directamente al aprendizaje (la ansiedad, la personalidad, la edad, la aptitud, las creencias sobre el aprendizaje, las estrategias y los estilos de aprendizaje, la motivación, etc.). Por su parte, Solsona Martínez (2008) clasifica los factores que condicionan el proceso de enseñanza/aprendizaje en dos categorías que difieren a la clasificación propuesta por Ellis. Solsona Martínez habla de **factores lingüísticos** (transferencia lingüístico, interferencia de la lengua materna y/o de otras lenguas sobre la lengua meta, etc.) y de **factores extralingüísticos** (edad, motivación, aptitud y actitud para el aprendizaje de idiomas, personalidad, estilo cognitivo, estrategias de aprendizaje y comunicación). La propia Griffin (2005) presenta una clasificación que a nuestro parecer esquematiza bien los dos grupos de condicionantes que inciden en la E/A: **los factores internos** y **los factores externos**. “Los primeros son factores físicos, psicológicos, socioculturales, didácticos y los segundos tienen más que ver o bien con el contexto en el que se encuentran los aprendices o bien con el entorno natural del aprendizaje.” (Griffin, 2005:139). Una vez precisada la conceptualización de las clasificaciones más comunes en la investigación sobre los factores que condicionan la E/A, queremos subrayar que usaremos independientemente todas esas denominaciones a lo largo de nuestro estudio, aunque las que usaremos con más frecuencia son las denominaciones **factores internos** y **factores externos** puesto que a nuestro modo de ver reagrupan mejor y de manera sencilla el universo de los factores que condicionan la enseñanza de lenguas.

Todos esos factores son, según el Diccionario de términos clave de ELE, las circunstancias (variables) que, en mayor o menor medida, condicionan el proceso de aprendizaje de la LE, favoreciéndolo o dificultándolo. Por otra parte, es preciso señalar que dada la orientación de nuestra investigación, en la que los alumnos y los docentes forman parte de la población estudiada, junto a los conceptos factores internos y externos también usaremos las designaciones relativas con los factores relacionados con el alumnado (creencias sobre lo español, creencias sobre cómo se enseña/aprende una lengua) y con los factores relacionados con el profesorado (creencias sobre cómo se enseña/aprende una lengua y sobre los condicionantes externos del contexto educativo camerunés que inciden en el método de enseñanza vigente en las aulas concretamente y en la E/A en general). No

obstante, nos parece lógico que el lector de este trabajo se pregunta a qué categoría (factores internos y factores externos) corresponde el tema objeto de estudio. A esta pregunta respondemos que las creencias, lo que piensan los discentes/docentes sobre la lengua y sobre cómo se enseña/aprende, por ser un variable individual e intrínseca a la figura de los actores del proceso de E/A, forman parte de los factores internos. Las creencias forman parte de los factores internos porque se relacionan directamente con la figura del alumno/docente. A continuación, presentamos el conjunto de los factores internos que inciden en el proceso de E/A, entre los que se puede evidenciar las creencias de los alumnos/docentes.

I.1. LOS FACTORES INTERNOS O PERSONALES

Bajo la categoría de los factores internos o individuales, clasificamos todas las variables cuya incidencia puede tener diferentes efectos en cada persona o incluso puede no tener efecto en todas las personas implicadas en el proceso de E/A. Son los que giran directamente en torno al proceso de E/A y cuyos efectos y origen nacen de los individuos, profesor y alumnos, implicados en dicho proceso. A continuación, haciendo referencia a la clasificación del Diccionario de término clave de ELE, presentamos algunos de los distintos aspectos que forman parte de los factores internos o individuales y que pueden ser relacionados tanto con el profesorado como con el alumnado. En primer lugar, exponemos los factores internos relacionados con el estudiante de lengua extranjera.

- La inteligencia - La memoria - La aptitud - La actitud frente a la LE y su cultura - La actitud ante el grupo de aprendizaje - La actitud ante la propia experiencia de aprendizaje - La motivación por el aprendizaje de la LE - Las expectativas acerca del profesor, del método de enseñanza, contenidos, tareas - La atención en clase - La experiencia previa de aprendizaje de lenguas extranjeras. Nivel de dominio de la LE - La confianza en sí mismo para aprender la LE - La edad. - El estado físico (salud, cansancio, sueño, hambre...) - El estado psicológico (estado de ánimo) - La personalidad. - El estilo de aprendizaje - El estilo cognitivo - Las estrategias de aprendizaje - La transferencia de la LM o L1 a la LE. (Instituto Cervantes: Diccionario de términos clave de ELE)

Es preciso subrayar que a pesar de que la clasificación del Diccionario de términos clave de ELE no recoge explícitamente³² el concepto creencias en su lista, nosotros

³² Advertimos que no la recoge explícitamente porque a nuestro modo de ver implícitamente está presente el concepto creencias. Al recoger expectativas acerca del profesor, del método de enseñanza o de

personalmente ampliamos la lista incluyendo las **creencias** entre los factores internos que inciden en el aprendizaje. Hemos incluido esta variable no solo porque es el factor que analizamos en nuestro estudio, sino también porque somos consciente de que, como lo afirman Kalaja & Ferreira Barcelos (2003:1), “beliefs are considered one área of individual learner differences that may influence the processes and outcomes of second/foreign language learning/acquisition (SLA).”

En segundo lugar, están los factores relacionados con el profesor:

-La inteligencia -La aptitud para la enseñanza de la LE. - La actitud frente a la LE y su cultura. - La actitud frente al grupo meta. - Las expectativas acerca del alumnado. - La personalidad. - La motivación por la enseñanza de la LE. - La experiencia docente de la LE. - La conocimiento de la LE. - La formación didáctica. - La edad. - La estilo de enseñanza. . (Instituto Cervantes: Diccionario de términos claves de ELE)

Nuevamente, como en el caso de los factores relacionados con el alumnado, si bien las creencias de los docentes no aparecen en la clasificación del Diccionario de término clave de ELE, las incluimos en la categoría de los factores internos puesto que se relacionan directamente con la figura del docente. Tanto en los factores relacionados con el alumnado como los relacionados con el profesorado, el tema de las creencias no forma parte de las variables incluidas en la larga lista de tipología de factores del Diccionario de Término Clave de ELE, por eso lo hemos incluido porque es el que constituye la viga maestra de nuestro estudio. ¿Esa ausencia constante del término **creencias** es sinónimo de que se trata de una línea de investigación todavía poco atendida en la enseñanza de ELE? Si bien es cierto que el Centro virtual Cervantes advierte que sus “listas no pretenden ser exhaustivas”, pensamos que inconscientemente eso es muestra, como veremos más adelante, del carácter joven de la línea de investigación sobre las creencias en el marco de la investigación en LA a la enseñanza de ELE específicamente y de la LA a la enseñanza de LE/L2 en general.

Cabe subrayar que dentro de los factores internos, se puede destacar otra categoría de factores, como es el ejemplo de los factores afectivos que pueden englobar tanto la actitud como la motivación lingüística del alumnado hacia la lengua y la cultura meta. Por otra parte, en el campo de los factores afectivos, se puede hablar del subcampo factores actitudinales y factores motivacionales. Esta realidad muestra la gran variedad de los

actitudes hacia la LE, pensamos que se tratan de variables que pueden ser consideradas como parte de las creencias de los alumnos.

términos o expresiones para categorizar los factores que inciden en el proceso de E/A de una lengua. A modo de ejemplo, las creencias tradicionales o modernas que el profesorado/alumnado tiene sobre cómo se enseña o aprende la lengua forman parte de algunos de los factores individuales o internos relacionados tanto con el discente como con el docente.

I.2. LOS FACTORES EXTERNOS

A diferencia de los factores internos, los factores externos no dependen ni del alumnado ni del profesorado, su existencia e incidencia sobre el proceso de E/A se debe a la realidad específica del contexto y de la política de E/A de la lengua en cuestión. No existen debido a las creencias del docente ni debido a las creencias del discente, pero afectan de manera similar todas las personas implicadas en el proceso de E/A y en la calidad del mismo. No obstante, es preciso subrayar que aunque esos factores existan y sean reales, dependiendo de las creencias de los docentes/alumnos sobre los mismos, pueden o no condicionar negativamente la E/A de una lengua. Dicho de otro modo su incidencia sobre la E/A a veces depende de la percepción, apreciación y del tratamiento que los docentes/alumnos hacen sobre los mismos. Por eso, se hace importante el estudio de la percepción que los docentes tienen sobre los mismos. Las obligaciones de la política educativa, el currículo educativo, la realidad del aula, del centro docente, la realidad socioeconómica y sociocultural forman parte de lo que llamamos factores externos. A continuación, siempre tomando como referencia la lista del Diccionario de términos clave de ELE, enumeramos algunos de los aspectos que constituyen los factores externos que influyen en el proceso de E/A.

Primero, existen factores relacionados con el centro docente:

- Los recursos materiales disponibles y equipamiento del aula (vídeo, DVD, retroproyector, grabadoras, ordenador, diccionarios, etc.).
- La proporción de alumnos por clase y por profesor.
- La disciplina en el aula y en el centro docente.
- La libertad del profesor y de los alumnos para tomar decisiones respecto al currículo, métodos, materiales, etc.
- La falta de manuales didácticos.

Por último, nos referimos a las variables institucionales o relativas a la política educativa:

- La finalidad del sistema educativo.

- La cooperación para la difusión de la lengua y cultura hispánica.
- La finalidad del sistema educativo por lo que respecta a la lengua extranjera.
- La coyuntura que incita al estudio de determinadas lenguas extranjeras.
- El currículo oficial.

Como advertimos en la parte introductoria de este estudio, aunque nuestra investigación versa sobre la variable **creencias** de los docentes/alumnos, también trataremos de una parte de las variables correspondientes a los factores externos anteriormente planteados. No obstante, es preciso subrayar que el tratamiento de esas variables externas del contexto que inciden en la E/A se encamina a la necesidad de comprobar pormenorizadamente cómo se fundamentan las creencias de los docentes/alumnos. Exploramos esos factores externos como variables dependientes del concepto central que son las creencias del profesorado/estudiantado camerunés. Dicho de otro modo, no se plantea el estudio explícito de esas variables, sino el estudio de las creencias que el profesorado/alumnado camerunés tiene sobre los mismos con el fin de ver en qué medida esa percepción incide sobre las prácticas docentes vigentes en el aula. Ahora que tenemos definido brevemente este postulado teórico sobre el lugar que ocupa nuestra línea de estudio entre los factores que inciden en la E/A, nos parece necesario ahondar epistemológicamente en el concepto de las creencias de los alumnos/docentes. Por lo tanto, después de esta clasificación, nos parece lícito hablar de manera detallada del tema en el que nos involucramos: las creencias. ¿Qué son? ¿Cómo se caracterizan? ¿Cuál es su naturaleza? ¿Cómo se manifiestan en el alumnado/profesorado? ¿Cuándo surgieron como línea de investigación en LA a la enseñanza de idiomas y qué tradición tienen?

II. CREENCIAS DE LOS ALUMNOS/DOCENTES EN TORNO DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

II.1. Comienzos de una línea de investigación: las creencias de los docentes/alumnos

La investigación sobre las creencias es un fenómeno relativamente novedoso en el ámbito de la enseñanza de la L2/LE y lo es todavía más en el campo que nos interesa, es decir, la enseñanza de ELE. No obstante, es preciso subrayar, como destacan Kalaja & Ferreira Barcelos (2003: vii), que “research about beliefs is not new in other fields, such as psychology and anthropology”. En lo que se refiere al origen de las investigaciones sobre las creencias en el campo de la enseñanza, nos parece que, para establecer un origen claro y

no caer en las confusiones, es preciso advertir de antemano que dependiendo de la bibliografía que se consulte y de qué ámbito específico se enfoca la indagación, se pueden obtener resultados diversos. En realidad, las investigaciones sobre las creencias surgieron en el ámbito de la psicología y antropología e incluso en el ámbito la educación años antes que en el ámbito de la enseñanza de idiomas. Para fijar una fecha precisa, Kalaja & Ferreira Barcelos (2003:1) afirman que “although beliefs have been an important concept in Anthropology, Psychology, and Education for quite some time, in Applied Linguistics they have been of interest only since the mid 1980s.” Las mismas investigadoras añaden que los estudios sobre las creencias empezaron en el ámbito de la enseñanza de idiomas con las investigaciones de Holec (1987), Horwitz (1987), Wenden (1986). Si bien es cierto que nuestro tema se convierte verdaderamente como una línea de estudio prolífica en didáctica de lenguas a mediados de los años 1980, es preciso señalar que existen actos y estudios sobre las creencias de los docentes que anteceden esa fecha. Puede decirse que esos actos y estudios, realizados entre los años 1970 y 1980, constituyen fechas incipientes de la investigación en el campo de estudio que nos atañe. En relación a estos últimos, Cabezuelo Martín (2006) afirma que se considera que el punto de partida del estudio del pensamiento y las creencias es el informe realizado por Clark & Petterson (1986) en la Sexta Comisión de la Conferencia Nacional de Estudios sobre la Enseñanza, celebrada en 1974. Por su parte, Barrios Espinosa (2005) advierte que la investigación sobre la cognición del profesor en el campo de la educación en general tiene como origen la publicación en 1968 de la obra de Jackson *Life in Classrooms*, en la que se plantea la necesidad de investigar sobre lo que pasa en el aula y lo que sustenta las prácticas docentes. En la misma línea, Cambra Giné (2003:206) afirma que “c’est vers le milieu des années soixante-dix que prend son essor une ligne de recherche qualitative centrée sur la vie mentale des professeurs, ayant des aspects communs avec les approches ethnographiques.”

Zheng (2009:75) subraya que “from the mid 1970s to early 1980s, studies typically focused on teachers’ decision-making, concerning how teachers manage their classrooms, organise activities, allocate time, plan lessons, judge general student understanding and so on.” Por lo tanto, lo que queda claro en la consulta bibliográfica es que los estudios en este campo de estudio empezaron preocupándose principalmente por la figura del profesor y el análisis de las creencias de este en relación a las decisiones que se plantea a la hora de programar sus clases y las que se plantea en el aula. No obstante, es preciso señalar, como apunta Ballesteros (2000), que la investigación sobre las creencias del profesor ha evolucionado sustancialmente en los últimos años y se ha encaminado hacia la descripción

del conocimiento profesional del enseñante, incluyendo en el término ‘conocimiento’ un concepto más amplio que el simplemente cognitivo. Ese cambio que ocurre concretamente alrededor de los años 90 del siglo pasado orienta y amplía el campo de estudio de las creencias y se preocupa por “the exploration of the knowledge and beliefs that lay behind the practice of teaching.” (Zheng, 2009:75)

Aunque el estudio de las creencias de los docentes se origina en los años 1970, el interés por analizar las creencias de los alumnos es todavía muy reciente y surge concretamente cuando en la didáctica de lengua L2/LE, el alumno empieza a convertirse en la figura principal del proceso de E/A. Por eso, se puede advertir que hasta la actualidad existen más referencias bibliográficas sobre las creencias de los docentes que sobre las creencias de los alumnos. Esto se explica por el hecho de que en el momento en que nace esta línea de investigación, el profesor todavía era el que disfrutaba de mayor protagonismo en el proceso de enseñanza. Sin embargo, con el paso de los años y del cambio de paradigma en el proceso de enseñanza, los estudios de las creencias del alumnado también han ido ganando terreno, pero no hasta superar los trabajos que se habían hecho y que se siguen haciendo sobre las creencias de los profesores. No en vano, Ramos Méndez (2011) señala que Dörnyei y Skehan han lamentado que el estudio en el ámbito de las variables individuales del discente no está en boga. Kalaja & Barcelos (2001) apuntan que

This recent interest is the result of a shift in focus to learners and their contributions to learning second/foreign languages that originates from and even earlier discussion of what characterizes good language learners, including such traits as motivation, aptitude, personality, cognitive styles, learning strategies. (Kalaja & Barcelos, 2001:1).

En realidad, los estudios sobre las creencias surgen y rompen con el paradigma existente en la investigación en educación en la que el foco de atención era el aula de lengua, la observación como método de predilección, los materiales didácticos y la problemática de la búsqueda del mejor método de enseñanza. Con la investigación sobre las creencias, los principales protagonistas del proceso de E/A (alumnos y docentes) son quienes constituyen el foco de atención. Se parte de ellos para intentar entender lo que ocurre en el aula y por qué eso ocurre. En lo que se refiere a los profesores, por ejemplo, se parte de la “prémisse selon laquelle les décisions que prennent les enseignants sont en relation avec un système de savoirs, de croyances et de représentations et qu’il y a une relation directe entre leurs actions et leurs pensées” (Cambra Giné, 2003:204). De manera más concreta, se supone que “tanto alumnos como profesores llegan al aula con ideas preconcebidas sobre qué significa aprender una lengua y cómo hacerlo.” (Ramos Méndez, 2007:15). En la misma línea, Breen (1991) señala que ese cambio de perspectiva en la investigación sobre la E/A de LE y L2

nace por el interés de dar un cambio de paradigma a las investigaciones que hasta esa fecha se habían centrado más en el aula, en el método y en el análisis de las técnicas y estrategias de enseñanza de la lengua. Con la llegada de las investigaciones sobre las creencias del profesorado, se quiere pasar del análisis de lo que se observa en el aula al análisis del por qué los profesores llevan sus prácticas docentes de una manera u otra y se quiere profundizar en los aspectos relativos a la cognición del docente, todo ello con el fin de saber los preceptos mentales y pedagógicos que permiten que actúen de una manera determinada en el aula.

Así pues, nace la necesidad de explorar “with teachers what they do [in classroom] and why they do it” (Breen, 1991:213). Como bien aclara Burns (1996:154), los investigadores de aquel período piensan que el “experimental and descriptive accounts of the language classroom are necessary but insufficient, (...) they need to be complemented by the perspectives and perceptions of classroom teachers themselves.” En palabras de Cambra Giné (2003),

Cette ligne de recherché, qui ne porte plus directement sur la classe mais, disons, sur l’entourage de la classe, et qui est centrée sur l’acteur principale, le professeur, essaye de découvrir les forces qui sous-tendent les comportements observables, dans le but de mieux comprendre les actes d’enseignement/apprentissage. Cette approche part d’une conception de l’enseignant vu non pas comme un ‘technicien’ dont on voudrait mesurer l’efficacité –comme le prétendait le paradigme processus-produit-, mais comme un agent rationnel et réfléchi qui a ses propres idées et prend des décisions en consequence. (Cambra Giné, 2003:203-204).

La misma Cambra Giné (2003) afirma que varios factores han contribuido al desarrollo de este campo de estudio, entre los cuales vamos a enumerar algunos:

- (i) El desarrollo en el campo de la psicología cognitiva de la idea de que la cognición determina la acción humana.

- (ii) El interés por el estudio de la influencia que las creencias han tenido en el análisis de conceptos tales como la motivación y las actitudes.

- (iii) La necesidad de comprender el porqué de los constantes fracasos en múltiples reformas educativas. En relación a este punto, Borg apunta en una entrevista realizada por Birello (2012:88) la necesidad de estudiar las creencias: “became particularly true when we looked at large scale educational reforms which never seemed to have the desired impact although a lot of time and money were invested in trying to get teachers to change.”

- (iv) La evolución apreciada en los programas de formación de docentes que han pasado de una formación prescriptiva a una formación de docentes reflexivos. Si bien es cierto que la LA a la enseñanza de idiomas no le prestan atención hasta mediados de los

años 80, los estudios sobre las creencias han ido transformándose rápidamente en una línea de investigación con una gran tradición investigativa, sobre todo en el campo de la enseñanza del inglés L2/LE. Ramos Méndez (2005:11) a este respecto señalaba que “la bibliografía de investigación aparecida en el ámbito anglosajón constituye el grueso de lo que se ha publicado sobre los temas que nos ocupan.” Aunque a día de hoy la afirmación de Ramos Méndez (2005) sigue siendo válida, es de reconocer que en las últimas décadas en el ámbito de ELE se ha registrado un número considerable de estudios sobre esta línea de investigación. Eso deja entender que consciente de su importancia en el ámbito de la enseñanza, poco a poco los investigadores de ELE le están dando el lugar que se merece en las investigaciones en didáctica de ELE. En la Universidad de Barcelona, por tomar un ejemplo que nos es cercano, el campo de estudio de las creencias se ha convertido en una fructífera línea de investigación y cuenta ya con numerosas tesis y trabajos de fin de máster.

- (v) Si nos ceñimos en el trabajo de Horwitz (1987), una de las primeras investigadoras que se dedicó en profundidad al estudio de las creencias de los discentes, añadiremos que los estudios sobre las creencias de los estudiantes de LE surge como una réplica o respuesta a los fracasos que se observaba en el aprendizaje de lenguas. Se observó que después de tanta dedicación al aprendizaje, los resultados no siempre eran los que se esperaba. Así es como Horwitz (1987) diseña el cuestionario BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) con la finalidad de analizar el sistema de creencias de los alumnos sobre el aprendizaje y comprobar su incidencia en el proceso de aprendizaje.

De hecho, la consulta bibliográfica sobre el tema que nos atañe deja entrever que existe una amplia y compleja base teórica en torno a las creencias, es decir, una diversidad de fundamentos teóricos sobre lo que son e incluso sobre su denominación y conceptualización. ¿Qué son las creencias? ¿Cómo se caracterizan y fundamentan? ¿Por qué se hace cada vez más importante e imprescindible el estudio de las creencias de los docentes y alumnos?

II.2. Definición y enfoques de estudio de las creencias

Pajares (1992) dejó claro hace un par de años que definir el término creencias es una tarea compleja. En la misma línea, Mansour (2009), citado por Bingimlas & Hanrahan (2010:416), afirmó recientemente que “beliefs are one of the most difficult concepts to define”. Volvamos una vez más a Pajares (1992) quien afirmó respecto a la dificultad de definir el concepto creencias que:

Educational psychology does not always accord its constructs such precision, and so defining beliefs is at best a game of player's choice. They travel in disguise and often under alias- attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding and social strategy, to name but a few that can be found in the literature. (Pajares 1992:309)

Una de las grandes dificultades que plantea la definición de las creencias se debe, pues, a la diversidad de términos y definiciones que los investigadores han ido asignando a lo largo de los años a esta línea de investigación. No solo nos referimos a una diversidad de términos, sino a una diversidad de definiciones a veces tan dispares como similares. Borg (2003:83) señalaba a este propósito que “identical terms have been defined in different ways and different terms have been used to describe similar concepts.” Por este motivo, el mismo Borg (2003:83) afirma que “this proliferation of terms has led to a ‘definitional confusión” En la misma línea, Pajares (1992:307) apunta que “the difficulty in studying teachers’ beliefs has been caused by definitional problems, poor conceptualizations, and differing understandings of beliefs and beliefs structures.” Además, es preciso subrayar que las creencias han sido investigadas en distintos ámbitos de saber y cada uno de esos dominios de saber le ha asignado distintas definiciones. Por su parte Cambra (2000:162) señala que existe una “gran abundància de termes que posen en evidència la riquesa fenomenològica o, si som més pessimistes, la indefinició de les nocions que están en joc.” En la misma línea de la perspectiva positiva, Borg (2003:83) sostiene que “the superficial diversity created by the terms [...] should not mask the considerable overlap which exist among them.” Por su parte, Kalaja & Barcelos (2003) apuntan que “the variety of terms and definitions points to the importance of the concept in Applied Linguistics.” Junto a la larga lista de términos presentada Pajares (1992), a continuación, apoyándonos en la clasificación de Ferreira Barcelos (2003) y de otra bibliografía consultada sobre el tema, exponemos, sin pretensión de exhaustividad, otros términos que en la tradición anglosajona se ha utilizado para referirse a las creencias:

- Folklinguistic theories of learning.
- Learner representations.
- Representations.
- Learners philosophy of language learning.
- Metacognitive Knowlegde.
- Beliefs.
- Cultural beliefs.
- Learning culture.
- Culture of learning languages.
- Culture of learning.

- Conceptions of learning and beliefs.
- Cognition.
- Beliefs, assumptions and knowledge, BAK.

Aunque esta línea de estudio se conoce por la gran variedad de términos que hemos presentado anteriormente, Cambra (2000) afirma que en la tradición anglófona el término que más se ha usado es el de creencias (*beliefs*). Por su parte, Usó Vicedo (2007:9), citando a Ballesteros et al. (2000), afirma que “los términos más usados en la bibliografía en español son: teorías, concepciones, pensamientos, creencias, representaciones, conocimientos o saberes”. Como se habrá observado hasta aquí, en nuestra investigación damos prioridad al uso del término **creencias**, aunque en ocasiones usamos también otros términos frecuentes de la tradición hispánica para evitar repeticiones. La inexistente unanimidad sobre la terminología en nuestro campo de estudio implica una inexistente unanimidad epistemológica sobre su conceptualización. La consulta bibliográfica muestra que esta diversidad terminológica ha supuesto una confusión definicional de las creencias, puesto que igual que existe una plétora de conceptos, también existe una gran variedad de definiciones a veces tan dispares como similares. De hecho, los investigadores de nuestro campo de estudio hasta la fecha no se han puesto de acuerdo ni sobre la elección de un término inclusivo ni sobre la definición y planteamiento de un enfoque unánime del estudio de las creencias de los docentes/alumnos. Prueba de ello es la falta de unanimidad terminológica y metodológica que se observa incluso en las investigaciones recientes sobre el tema que nos atañe. Una de las cuestiones más frecuente en la problemática de la definición y conceptualización de las creencias se centra en la distinción entre las creencias y el conocimiento. Mientras algunos investigadores opinan que ambos conceptos son diametralmente opuestos, otros advierten que ambos conceptos están muy relacionados. Para aclarar el debate sobre la distinción entre las creencias y el conocimiento, recurrimos a la definición de las creencias propuesta por Ramos Méndez (2005) que estipula que:

Las creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello. (Ramos Méndez, 2005: 18)

El debate que existe sobre las creencias y el conocimiento radica en que mientras algunos investigadores subrayan que lo que piensan los alumnos/docentes, o sea esas *ideas relativamente estables* de las que habla Ramos Méndez (2005), procede de la opinión personal, inconsciente y sin fundamento científico (de ahí se entiende a aquellos que prefieren los conceptos presuposiciones, concepciones, etc.) que tienen sobre la E/A, otros

investigadores piensan que procede del conocimiento real, objetivo, consciente e individual de cada docente/discente. Otros investigadores, en cambio, piensan que las creencias y el conocimiento son elementos muy relacionados que forman parte del sistema de creencias. En un estudio reciente, Barcelos (2003) propone una reflexión sobre el estudio de las creencias que nos parece adecuada seguir para entender desde un planteamiento sistemático y global la disparidad y diversidad terminológica en torno al estudio de las creencias. La propuesta de Barcelos (2003) hará que el lector entienda no solo el porqué de esta *explosión terminológica* (Cambra Giné, 2003) en este campo de estudios, sino también orientará al lector hacia el enfoque de estudio de las creencias que hemos elegido para llevar a cabo esta investigación. Tras un gran trabajo de revisión bibliográfica sobre el tema que nos atañe, Barcelos (2003) clasifica los estudios de las creencias en tres enfoques distintos: el enfoque normativo, el enfoque metacognitivo y el enfoque contextual.

- El enfoque normativo

Según Barcelos (2003) el término normativo fue acuñado por Holliday (1994) para referirse a los estudios que destacan que las creencias de los alumnos son el reflejo de cómo actúan en el aula. El postulado de este enfoque radica en que a partir de las creencias de los alumnos, se puede determinar si en el futuro van a ser buenos alumnos o si van a ser alumnos autónomos. Los estudios de este enfoque definen las creencias “as synonyms for preconceived notions, myths or misconceptions. [...] in other words, it is recognized that students have opinions and ideas about language learning, but these opinions are usually misconceptions.” (Barcelos, 2003:11). En esta perspectiva del estudio de las creencias, se consideran las creencias como el conjunto de ideas preconcebidas que tienen los alumnos/docentes sobre la lengua y sobre cómo se enseña/aprende una lengua y que, por ende, influyen en sus actitudes y toma de decisiones en el aula. Según Ponce (2013:3) los estudios de esta perspectiva “han establecido una relación directa entre las creencias y las acciones, implicando que las ‘creencias productivas’ resultarán en un aprendizaje exitoso mientras que las ‘creencias contraproducentes’ resultarán en la utilización de estrategias inadecuadas para el aprendizaje.” En la misma línea, en cuanto a las creencias de los alumnos particularmente, Barcelos (2003) afirma, citando a Riley (1997), que las “beliefs about SLA will directly impact learners’ attitude, motivation or strategy. Accordingly, learners who believe they can only learn in the presence of the teacher will have problems with any kind of self-directed work.”

Los estudios que se enmarcan en este enfoque usan generalmente el enfoque cuantitativo y más precisamente el cuestionario con escalas tipo Likert como instrumento para medir las creencias de los alumnos y docentes. De hecho, el cuestionario BALLI diseñado por Horwitz (1985) es, como advertimos anteriormente, uno de los pioneros y más conocidos instrumentos de recogida de datos que se ha usado en los estudios de este enfoque y en los estudios de las creencias de manera general. Como subraya Gómez Muñoz (2010:9) “la metodología de estos enfoques tradicionalmente ha utilizado los cuestionarios BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory) o los ha usado como base para elaborar cuestionarios propios.” En nuestro estudio particularmente, se usará entre otro recurso bibliográfico el cuestionario BALLI como base para diseñar nuestros cuestionarios, esto sí, tomando en cuenta la realidad sociocultural y educativa de nuestro contexto de investigación. Los cinco aspectos del sistema de creencias de alumnos tratados en el cuestionario de BALLI son: la aptitud para el aprendizaje, la naturaleza del aprendizaje de lenguas, las estrategias de aprendizaje y comunicación y, por último, las motivaciones. Los resultados del estudio llevado a cabo por Horwitz (1988) concuerdan con la definición que se da a las creencias en este enfoque: ideas preconcebidas. A modo de ejemplo, los estudiantes que forman parte de la muestra del estudio de Horwitz (1988) piensan que aprender una lengua radica en aprender listas de vocabulario y reglas gramaticales. Así es como esta investigadora llega a la conclusión de que las creencias de los alumnos son en la gran mayoría erróneas y les hacen adoptar actitudes y estrategias de aprendizaje que condicionan negativamente el dominio de la lengua aprendizaje al final del proceso de E/A. A nivel metodológico, según Barcelos (2003), este enfoque tiene ventajas y límites. En primer lugar, permite al investigador recopilar en poco tiempo una gran cantidad de información sobre los sujetos investigados. La principal desventaja de los estudios llevados a cabo en este enfoque radica en que como se trata de cuestionarios con preguntas cerradas escala tipo Likert, no permite al encuestado ir más allá de los ítems o respuestas que aparecen en las encuestas. En la misma línea, Ramos Méndez (2007:40) advierte que “este instrumento nos permite averiguar con cierto grado de exactitud cuáles son sus creencias en torno a diferentes temas, pero no sabemos por qué, qué experiencias de aprendizaje previas han podido influir.” Finalmente, podemos subrayar que en la amplia y variada bibliografía sobre las creencias, los estudios que se han decantado por el uso de conceptos como teorías implícitas (*implicit theories*), opiniones (*opinions*), preconcepciones (*preconceptions*), teorías personales (*personal theories*), e incluso creencias (*beliefs*), etc., son aquellos que se enmarcan en el enfoque normativo del estudio de las creencias.

- El enfoque metacognitivo

A diferencia del enfoque normativo, los estudios que se enmarcan en esta perspectiva consideran las creencias como el *conocimiento metacognitivo* que tienen los alumnos/docentes y que les permite, en primer lugar, plantear reflexiones sobre cómo se aprende/enseña una lengua y, en segundo lugar, valorar su experiencia de aprendizaje y sacar conclusiones. El conocimiento metacognitivo está relacionado con el aprendizaje autónomo y las estrategias de aprendizaje. Ese conocimiento metacognitivo les permite a los docentes/alumnos reflexionar sobre el aprendizaje y tomar conscientemente decisiones y pensar estrategias de E/A susceptibles de posibilitar o potenciar el éxito del aprendizaje de la lengua. Por eso, Barcelos (2003) subraya que, igual que en el enfoque anterior, las creencias y las acciones mantienen una relación recíproca de causa-efecto. Si en el enfoque anterior se ha hablado del trabajo de Horwitz (1985) como base teórica y metodológica para los estudios, en este enfoque Wenden (1986, 1988) es quien representa la figura pionera en los estudios que fundamentan este enfoque. El mismo Wenden (1987), citado por Barcelos (2003:16), define el conocimiento metacognitivo como “the stable, stable although sometimes incorrect knowledge that learners have acquired about language, learning and the language learning process.” No obstante, Barcelos (2003) deja bien claro que si bien Wenden define el pensamiento del profesorado/estudiante como conocimiento metacognitivo, al mismo tiempo establece una distinción entre las creencias y el conocimiento metacognitivo. Define las creencias como ideas personales, subjetivas y a veces inconscientes y que inciden inconscientemente en el aprendizaje (como en el enfoque normativo), distinto al conocimiento metacognitivo que tiene que ver con las ideas y estrategias objetivas y conscientes, si bien a veces pueden resultar inconscientes y erróneas. Por ello, los estudios que abogan por este enfoque prefieren usar el concepto conocimiento metacognitivo más que el de creencias. Para los teóricos del enfoque metacognitivo, las creencias que tienen los alumnos, por poner un ejemplo, sobre el aprendizaje son ideas objetivas y conscientes que toman por sí solos para monitorizar su aprendizaje. Por esta razón Ramos Méndez (2005:48) apunta que “el enfoque metacognitivo tiene como ventaja que los aprendientes son más conscientes de sus estilos y estrategias de aprendizaje, así como de las creencias que pueden llevarles a mejorar su propio proceso de aprendizaje.” Esta premisa es distinta de la postura de los teóricos del enfoque normativo que plantean las creencias como mitos o ideas preconcebidas, subjetivas e inconscientes que tienen los alumnos en torno a la lengua y su aprendizaje y que, inconscientemente, afectan sus actitudes, motivaciones y tomas de decisiones. El conocimiento metacognitivo del que

hablamos se refiere a lo que Woods (1996) en su modelo del Beliefs Assumptions and Knowledge (BAK) denomina **conocimiento**. Se trata del conocimiento que “allowing the teacher to construct plans for performing tasks by first choosing global schemata that satisfy general goals, and then choosing the lower level goals and associated schemata required to achieve the higher level.” (Woods, 1996:191) Otra distinción que plantea Wenden (1988) entre **creencias y conocimiento metacognitivo** es que el conocimiento metacognitivo es como una representación de la experiencia de aprendizaje, no surge de la nada, son estrategias que nacen de la valoración que uno hace de su experiencia de E/A y son más resistentes al cambio.

La metodología utilizada en las investigaciones que siguen este enfoque es cualitativa. Los instrumentos de recopilación de datos son las entrevistas semiestructuradas y de los autoinformes o diarios. La mayoría de los estudios de este enfoque consideran el conocimiento metacognitivo como un aspecto clave que permite a los alumnos ser aprendices autónomos dado que ese conocimiento permite a los alumnos o docentes reflexionar de manera consciente sobre el aprendizaje. Por este motivo, Barcelos (2003:17) apunta que “the basic assumption in these studies is that learners do think about their language learning process and are able to articulate some of their beliefs.” En la misma línea, Wenden (1986), citado por Barcelos (2003), afirma que los aprendices de una lengua son capaces de hablar de la lengua que están aprendiendo, de su competencia lingüística en la lengua en cuestión, de los resultados y los esfuerzos de aprendizaje que realizan para aprenderla y su papel en el aprendizaje, y del mejor método de aprendizaje de la misma. Llevar a cabo un estudio sobre las creencias de los alumnos desde el enfoque metacognitivo consiste, pues, en explorar y analizar esos pensamientos que los alumnos hacen conscientemente tanto sobre la lengua que están aprendiendo como sobre todo lo que tiene que ver con su aprendizaje. La finalidad de esa exploración, en la palabras de Benson & Voller (1997), citado por Barcelos (2003:19), es buscar si es necesario medidas “to transform learners into better learners, into good and successful learners, thus creating a moulding of the ideal learners.” De ahí que se entienda por qué las investigaciones realizadas bajo este enfoque utilizan entrevistas semiestructuradas y autoinformes para dar la oportunidad a los informantes de expresarse abiertamente sobre el tema objeto de estudio. De hecho, Barcelos (2003:19), hablando de las ventajas de este enfoque, sostiene que “the use of interviews gives learners the opportunity to elaborate and reflect on their experience. Interviews allow students to define and evaluate the learning process in their own terms.” La principal desventaja de este enfoque, según Barcelos (2003), radica en que limita el

estudio de las creencias a los rasgos metacognitivos obviando así la dimensión normativa y contextual del estudio de las creencias.

- El enfoque contextual

Según Ramos Méndez (2005:48), en los estudios caracterizados por el enfoque contextual, “las creencias forman parte del contexto en el que están inmersos los aprendiente”. Dicho de otro modo, las creencias que tienen los alumnos/docentes no son personales ni dependen de ellos mismos, sino que vienen moldeadas por el contexto sociocultural y socioeducativo en el que se encuentran. Por otra parte, la relación entre las creencias y las acciones depende del contexto de aprendizaje. Por eso, la metodología empleada en las investigaciones regidas por este enfoque es de corte etnográfica (la observación en clase, los diarios, el análisis de metáforas y el análisis del discurso). El propósito es que el investigador vaya al contexto de aprendizaje de la lengua, que puede ser el aula, para explorar las creencias de los alumnos, esto sí, analizando la incidencia del contexto sociocultural en la articulación de las mismas. Lo común en las investigaciones orientadas en este paradigma es el uso de más de un instrumento de recogida y análisis de datos. Asimismo, la triangulación de los resultados es un procedimiento común en este tipo de estudio. Barcelos (2005) apunta que los diferentes estudios que utilizan en este enfoque advierten que las creencias son contextuales, dinámicas y sociales. A diferencia de los dos enfoques anteriores, en este enfoque, “beliefs are recognized as part of students’ experiences and interrelated with their environment. [...] Thus beliefs are seen as ‘situationally conditioned’ and ‘relational and responsive to context’”. En lo que se refiere a las ventajas de este enfoque, Barcelos (2003) advierte que dan la posibilidad al investigador de usar distintos tipos de métodos de investigación, siempre y cuando sean cualitativos. Por otra parte, en este enfoque las creencias dependen menos de los actores de proceso de aprendizaje, como en los enfoques anteriores, y más del contexto de aprendizaje. En cambio, la limitación más destacada de este enfoque es que “using classroom observations, metaphor and discourse analysis can be a very time-consuming endeavour.” (Barcelos, 2003:25).

Al final de esta la sucinta presentación de la conceptualización y enfoques de investigación sobre las creencias que hemos expuesto, se advierte que existe una gran variedad de definiciones y términos para referirse a las creencias. Esa gran variedad terminológica y definicional, que Barcelos (2003) resume en tres enfoques, se debe pues a

las distintas y variadas posturas científicas de los investigadores que han trabajado en nuestro campo de saber. No obstante, lo que retenemos de esta presentación es que cualquiera que sea el enfoque de estudio adoptado en un estudio, el denominador común del estudio del pensamiento de los docentes/discentes muestra que las creencias que los profesores/alumnos tienen sobre la E/A de una lengua y/o sobre la lengua misma es un factor imprescindible para analizar y determinar las actitudes, actuaciones y toma de decisiones de los mismos en el aula. En otras palabras, aunque hasta la fecha los investigadores de este campo de estudio no han llegado a un consenso sobre el uso de un término o definición inclusiva, “hi ha un consens entre els nombrosos investigadors d’aquest àmbit per considerar que les creences del professors tenen un efecte sobre com perceben la seva tasca i sobre els seus comportaments a classe” (Cambra, 2000:162). A la pregunta en qué medida tienen las creencias un efecto sobre los docentes, Richards & Lockhart (2008:35) responden que “estas creencias y valores son el soporte de gran parte de las decisiones y acciones de los profesores, y por ello constituyen lo que se denomina ‘la cultura de la enseñanza’.” La cultura de enseñanza en este caso se refiere a las creencias y los conocimientos que los docentes tienen sobre cómo se enseña la lengua. De ahí se entiende porque Puchta (1999:66) define las creencias como “strong perceptual filters. They serve as explanations for what has happened and they give us a basis for future behaviour.”

Antes de finalizar este bloque sobre el enfoque de estudio de las creencias, nos parece necesario adelantar que, tomando en cuenta la recomendación de Barcelos (2003:27) según la cual “the choices of methodology or combination of approaches in studies on beliefs about SLA are often dependent upon the types of research questions”, para nuestra investigación pensamos implementar el uso de un enfoque mixto (enfoque normativo y enfoque metacognitivo) con el fin de explorar las creencias de los docentes/alumnos cameruneses en el sentido amplio del término. Es decir, analizar tanto las ideas preconcebidas subjetivas e inconscientes que tienen en torno a la lengua y su aprendizaje como las ideas y estrategias objetivas y conscientes que se toman en cuenta a lo largo del proceso de E/A del español. Si bien desde el punto de vista metodológico nuestra investigación no se enmarca directamente en el enfoque contextual, exploraremos las creencias de los alumnos/docentes sin obviar que llevamos a cabo nuestro estudio en un contexto específico de aprendizaje de ELE donde seguramente los factores externos de ese contexto inciden en las creencias de los profesores/estudiantes. Prueba de ello es que además de analizar las creencias de los docentes sobre lo español y sobre cómo se enseña/aprende una LE, también exploramos las creencias que tienen sobre los factores

externos (socioculturales, socioeconómicos, sociolingüísticos y socioeducativos) que condicionan el mismo. Nuestra orientación metodológica y conceptual se proyecta en los moldes de los estudios que plantean que, dado que los términos creencias y conocimientos son extremadamente interconectados, el estudio de las creencias debe ser llevado desde un enfoque inclusivo, es decir, un enfoque que tome en cuenta tanto el enfoque normativo como el enfoque metacognitivo del estudio de las creencias. A continuación, hablaremos de la propuesta de Woods (1996) que manifiesta esa idea de la necesidad de un concepto inclusivo para referirse a las creencias.

La propuesta de Woods (1996) es la del concepto integrador Beliefs, Assumptions and knowledges (BAK). Estos tres conceptos definen las tres dimensiones del estudio de las creencias que hemos expuesto anteriormente. Según Woods (1996:195), “there is a sense in which the terms ‘knowledge’, ‘assumptions’ and ‘beliefs’ do not refer to distinct concepts, but rather to points on a spectrum of meaning, even though they have been treated for most part as separate entities in literature.” Según Woods (1996), no se puede hablar de **creencias-representaciones-conocimiento** de manera aislada porque son un conjunto de elementos interconectados que forman el sistema de creencias de los docentes/alumnos. Cambra (2000:163) afirma que comparte “la constatació d’aquest autor pel que fa al fet que es tracta de sistemes i que no es pot tractar aïlladament un element sense estripar el teixit d’interrelacions.” En la misma línea, Kalaja & Barcelos (2003:233) afirman que Alanen & Woods “do not distinguish between beliefs and knowlegde. Instead, these autors suggest that beliefs and knowledge are two sides of the same coin.” Tratando de la relación entre creencias y conocimiento, Williams & Burden (2008:65) sostienen que “un amplio estudio de la bibliografía existente sobre las creencias de los profesores extrajo la conclusión de que estas influyen más que los conocimientos que tienen los profesores en la forma en que estos planifican sus clases, en el tipo de decisiones que toman y en su labor general en el aula.” Es en esta óptica de pensamiento global del estudio de las creencias que Woods (1996) acaba proponiendo el concepto BAK. El mismo Woods (1996) define el **conocimiento** como el conjunto de hechos que sabemos de manera convencional y porque han sido demostradas científicamente. Por otra parte, define las creencias como lo contrario del conocimiento, es decir, lo que no está científicamente comprobado. En otras palabras, “beliefs refer to an acceptance of a proposition for which there is no conventional knowledge, one that is not demonstrable.” (Woods, 1996:195). Finalmente, define las suposiciones o representaciones (*assumptions*) como lo que sabemos de manera temporal y que consideramos como cierto pero que no podemos considerar como conocimiento, puesto

que no ha sido demostrado o probado científicamente. Pajares (1996:313) establece la misma distinción entre creencias y conocimiento afirmando que “beliefs is based on evaluation and judgement; knowledge is based on objective fact.” El modelo inclusivo de Woods (1996) ha sido adaptado en español por Ballesteros et al. (2001) y Cambra (2003) como Creencias, Representaciones y Saberes (CRS).

Para finalizar este apartado en el que se ha tratado de lo que son las creencias, el enfoque de estudio de las mismas y la explosión terminológica sobre el tema que nos atañe, a continuación apoyándonos en Richards & Lockhart (2008), vamos a presentar una tipología de creencias que pueden tener los alumnos sobre el aprendizaje de una lengua, para que el lector tenga una idea clara y definitiva sobre las creencias.

Solo quiero un programa en el que sepa lo que tengo que aprender. Ellos son los profesores, y conocen su trabajo. No hay ningún sistema en estos cursos. Todo está fragmentado. Sin gramática no se puede aprender una lengua. Quiero algo que pueda llevarme a casa y estudiarlo. Hablamos mucho, pero nunca veo nada escrito. Se necesita un profesor para aprender inglés correctamente. No puedes aprenderlo solo, porque no hay nadie que te corrija. (Richards & Lockhart, 2008:39),

De esta cita se puede deducir que estamos ante unos alumnos cuyas creencias sobre el aprendizaje, por un motivo bien determinado, se orientan hacia los enfoques tradicionales de cómo se enseña/aprende una LE. Esas creencias hacen difícil una enseñanza de la lengua centrada hacia el enfoque comunicativo. El mismo Richards & Lockhart (2008), citando a Brindley (1984), afirma que:

Las convicciones que estos alumnos comparten sobre el aprendizaje pueden definirse así: (i) el aprendizaje consiste en adquirir un cúmulo de conocimientos. (ii) El profesor posee este conocimiento, y el alumno no. (iii) La función del profesor es transmitir este conocimiento al alumno por medio de actividades como la explicación, la escritura y el uso de ejemplos. Al alumno se debe dar un programa antes de empezar. (iv) aprender una lengua consiste en aprender las reglas estructurales y el vocabulario por medio de actividades como la memorización, la lectura y la escritura. (Richards & Lockhart, 2008:39)

Aspectos como los que se ha podido explorar en las citas anteriores son los que vamos a analizar en los alumnos cameruneses para comprobar si sus creencias se orientan hacia uno u otro enfoque de enseñanza de idiomas (enfoque tradicional vs enfoque moderno).

II.3. Origen, naturaleza y áreas de estudio de las creencias

II.3.1. Origen de las creencias.

Hablar del origen de las creencias supone tratar de dónde surgen las ideas que los alumnos y docentes tienen sobre una lengua y su E/A. Nos podemos preguntar, pues, ¿se nace con creencias sobre cómo se aprende/enseña una lengua? La respuesta es que no. Richards & Lockhart (2008:35) afirma que “la investigación sobre las creencias de los profesores indica que derivan de muchos orígenes.” La revisión bibliográfica que se ha realizado demuestra que los orígenes de las creencias son tan heterogéneos que resulta difícil, por no decir imposible, enumerarlos todos. Por eso, existen varias clasificaciones sobre el origen de las creencias y en este apartado vamos a presentar algunas.

Richards & Lockhart (1998) propone 6 orígenes de las creencias de los docentes:

- (i) La propia experiencia como alumnos de lenguas. “Todos los profesores han sido antes alumnos y sus creencias sobre la enseñanza son a menudo un reflejo de la forma en que ellos mismos se les enseñó.” (Richards & Lockhart, 1998:35). La experiencia como alumno puede fundamentar creencias positivas o creencias negativas sobre la enseñanza de un idioma. A modo de ejemplo, Borg (2003) apunta que

Woods (1966) reports on a teacher whose beliefs about L2 learning were influenced by the fact that while years of formal instruction in french did not enable him to communicate in the language, six months in the compagny of french speakers developed his ability to do so. As a result. This teacher developed belief about the superiority of communicative techniques over grammer-based techniques in promoting L2 learning. (Borg, 2003:88).

- (ii) El conocimiento de lo que funciona mejor. La larga experiencia de los docentes les permite tener una idea sobre lo que funciona mejor o peor en el aula con un grupo de alumnado determinado.

- (iii) La práctica establecida por el centro, el currículo, las políticas educativas o cualquier otra instancia reguladora de las prácticas docente también fundamenta el anclaje de ciertas creencias sobre cómo se enseña un idioma.

- (iv) Los factores relacionados con la personalidad del docente: “algunos profesores prefieren ciertos patrones, estilos o actividades de enseñanza, simplemente porque van mejor con su personalidad.” (Richards & Lockhart, 2008:36).

- (v) Los principios basados en la educación o en la investigación. Este origen de las creencias estipula que los conocimientos adquiridos por los profesores durante la formación inicial y continua también fundamentan sus creencias sobre la enseñanza.

- (vi) Los principios derivados de un enfoque o método de enseñanza. Este origen plantea que los docentes pueden creer en la eficacia de un método o enfoque de enseñanza determinado y de ahí aplicarlo en el aula. Richards & Lockhart (1998:36) nos proponen el siguiente ejemplo del pensamiento de un docente relacionado con el método: “creo en el enfoque comunicativo. Trato de hacer el uso comunicativo de la lengua el núcleo de todas mis clases.”

Por su parte, Cambra Giné (2003) resume en siete aspectos el origen de las creencias de los docentes así como de los factores que inciden en su evolución y modificación.

- Las prácticas tradicionales y los modelos de actuación inculcadas y fundamentadas por la institución escolar, la pertenencia cultural, las tradiciones y las ideologías educativas, el conocimiento didáctico y lingüístico, los criterios de los exámenes oficiales.

- La normativa oficial prescrita por la política educativa.

- Los manuales y otros materiales utilizados, así como las guías y propuestas educativas.

- La larga experiencia como alumno de lenguas desde la educación primaria, secundaria, universitaria.

- La formación inicial y continua recibida así como las consultas bibliográficas realizadas.

- Los contextos educativos antiguos y renovados; las múltiples experiencias relacionadas con las prácticas docente sobre lo que funciona mejor o no y las conversaciones con colegas u otros profesionales de su ámbito.

- Los metalenguajes naturales de las lenguas.

II.3.2. Naturaleza o característica de las creencias

En cuanto a la naturaleza de las creencias, Williams & Burden (1999:65) apuntan que “las creencias tienden a estar limitadas culturalmente, a formarse en una época temprana de nuestra vida y a ser resistentes al cambio.” En cuanto a la resistencia al cambio, Pajares (1992:318) afirma que: “beliefs differ in intensity and power; beliefs vary along a central-peripheral dimension; and, the more central a belief, the more it will resist change.” Dicho de otro modo, las creencias difieren en intensidad y fuerzas. Pajares (1992)

compara la estructura de las creencias a la de un átomo. Más concretamente, subraya que en dicho sistema, las creencias que representan el núcleo son las creencias que son resistentes al cambio. En cambio, otras creencias (las creencias periféricas) que se encuentran en la periferia del sistema de las creencias son las frágiles y susceptibles de ser modificados. Por este motivo, el mismo Pajares (1992:318) apunta que “some beliefs form the nucleus of the system in this central-peripheral dimension, and these central beliefs are more important and resistant to change”. Se podría pues hablar de la existencia de dos tipos de creencias, según la naturaleza del término objeto de estudio, las creencias centrales o rígidas y las creencias periféricas o frágiles. En la misma línea, Cambra Giné (2003:209) señala que “les croyances peuvent être plus ou moins puissantes et certaines centrales, c’est-à-dire que les plus intenses et influentes sont les plus connectées avec d’autres plus périphériques.” No obstante, parte de los fundamentos teóricos sobre las creencias muestra que mientras algunos investigadores plantean ese carácter ambivalente y dinámico de las creencias, otros plantean que las creencias son fundamentalmente estables y resistentes al cambio. El estudio de Fives & Buehl (2011) plasma esa divergencia de pensamiento en cuanto a la naturaleza de las creencias. Algunos las definen como fundamentalmente implícitas, otros señalan que pueden ser implícitas o explícitas. Existen un tercer grupo de investigadores que destacan que son fundamentalmente estables, si bien otros apuntan que son dinámicas.

Por otra parte, Cambra Giné (2000, 2003) referencía un par de características de las creencias: (i) las creencias son contextualizadas, es decir, que se forman a partir de la experiencia o lo vivido en un contexto determinado. (ii) Las creencias son eclécticas, pues son desorganizadas, estables, frágiles, contradictorias, determinadas por varios elementos anecdóticos y no siempre coinciden con los saberes científicos. En relación a esta característica, recordamos que Pajares (1992:319), citando a Schutz (1970), señaló que las creencias a veces son “contradictory, only partially clear, and even incoherent”. (iii) Si bien es cierto que se forman a partir del contexto sociocultural donde vive el individuo, también pueden ser personales o específicas a un individuo. (iv) Son elementos cognitivos conscientes e inconscientes. (v) Son sustentadas por juicios de valores fundamentadas por las experiencias personales. (vi) Aunque sean resistentes al cambio, pueden evolucionar a partir de las nuevas experiencias adquiridas. (vii) Constituyen un marco de referencia que permite enfrentarse a la complejidad y dificultad de las aulas, así como de controlarla (viii) A veces son clichés y estereotipos. En la misma línea de la sexta característica anteriormente enunciada, Woods (1996:204) afirma que las creencias, o mejor dicho el BAK por usar la terminología acuñada por este autor, tienen un carácter evolutivo debido a

las nuevas experiencias y conocimientos adquiridos por los docentes, lo que a veces produce un conflictos (hotspots) entre las nuevas ideas y las iniciales.

Otra característica es que las creencias son difíciles de estudiar y de medir. Ramos Méndez (2005:19) subraya que “la dificultad del estudio de las creencias de los profesores radica en que se trata de un aspecto que ‘no se ve’, que no se puede medir con procedimientos psicométricos y que no se puede observar directamente en el aula.” En la misma línea, Borg (2003:81) habla de “the unobservable cognitive dimension of teaching.” Esta característica manifiesta la dificultad que supone estudiar las creencias. Son realidades invisibles que se estudian a través de los actores del proceso de E/A para poder explicar la realidad del aula. La siguiente característica intrínseca a las creencias radica en que tienen una estrecha relación con la acción. A este respecto citamos una vez más a Williams & Burden (1999) quienes apuntan que:

Las creencias de los profesores respecto a lo que es la enseñanza afecta a todo lo que hacen en el aula, tanto si estas creencias son implícitas como explícitas. Aunque actúe de forma espontánea o por costumbre, sin pensar en la acción, dichas actuaciones surgen, sin embargo, de una creencia profundamente enraizada que puede que nunca se haya articulado o explicitado. (Williams & Burden, 1999:65)

En la cita anterior, se percibe en qué medida las creencias inciden en la acción y en la toma de decisiones. Antes de cerrar este apartado sobre las características de las creencias, nos parece lícito exponer los dieciséis postulados teóricos que Pajares (1992) referenció sobre las creencias, pues resumen los puntos o algunas de las bases teóricas anteriormente presentadas:

- Las creencias se forman temprano y tienden a permanecerse y mantenerse incluso a pesar de las contradicciones generadas por la razón, el tiempo, la escolarización y la experiencia.

- Los individuos desarrollan su sistema de creencias que albergan todas las creencias adquiridas a través del sistema de transmisión cultural.

- El sistema de creencias tiene una función adaptativa que ayuda a los individuos a definir, comprender el mundo y a ellos mismos.

- El conocimiento y las creencias están estrechamente ligados, pero el componente afectivo, evaluativo y episódico de la naturaleza de las creencias las convierten en un filtro a través del cual se interprete los nuevos fenómenos.

- Los procesos mentales pueden ser el origen y los formadores de las creencias, pero el filtro de las creencias finalmente redefine, distorsiona o modifica los pensamientos subsecuentes y el proceso de información.

- Las creencias epistemológicas juegan un rol fundamental en la interpretación del conocimiento y el control cognitivo.

- Las creencias son prioritarias o centrales según sus conexiones y relaciones con otras creencias u otras estructuras cognitivas y afectivas.

- Las subestructuras de las creencias, como por ejemplo las creencias educacionales, deben ser entendidas no solo a partir de sus conexiones entre sí, sino también de sus conexiones entre otras creencias más centrales en el sistema de creencias.

- Por su naturaleza y su origen, algunas creencias son más susceptibles a modificación que otras.

- Cuanto más temprana es la incorporación de una creencia al sistema de creencias, más difícil es modificarla o, mejor dicho, alterarla. En cambio, las creencias incorporadas recientemente son más vulnerables o susceptibles al cambio.

- La modificación de las creencias en la edad adulta es un fenómeno poco frecuente, la causa más común es la conversión desde una autoridad a otra. Los individuos tienden a retener creencias basadas en un conocimiento erróneo o incompleto, incluso después de que se les presenten explicaciones científicamente demostradas.

- Las creencias son instrumentos para definir las tareas y seleccionar herramientas cognitivas para interpretar, planificar y tomar decisiones relacionadas con dichas tareas. Por lo tanto, juegan un papel crucial en la determinación de la actuación, la conducta y la organización del pensamiento y la información.

- Las creencias influyen mucho en la percepción, pero pueden ser un guía poco fiable sobre la naturaleza de la realidad.

- Las creencias de los individuos influyen fuertemente en su conducta o actuación.

- Las creencias deben ser inferidas y dicha inferencia debe tener en cuenta la conceptualización de las creencias de los individuos, la intencionalidad de comportarse de una manera predeterminada y la conducta relacionada con la creencia en cuestión.

- Cuando un estudiante entra a la universidad, sus creencias sobre la enseñanza ya están bien establecidas dado que las fue adquiriendo durante el proceso de escolarización desde la primaria y hasta la secundaria.

II.3.3. Áreas de estudio de las creencias.

Vamos a abordar el último aspecto de este bloque relacionado con las áreas de estudio de las creencias. Para ello, nos podemos preguntar, ¿cuál es el marco de estudio de las creencias? ¿Cuáles son los aspectos del proceso de E/A de una lengua que pueden prestar a

análisis de las creencias? ¿Qué tipos de creencias pueden tener los docentes/alumnos sobre la E/A de una lengua? Se hablará, primero, de la tipología de creencias frecuentes que pueden tener los docentes y, seguidamente, se tratará de las de los alumnos. Igual que existe una diversidad de términos para referirse a las creencias, existe una plétora de ámbitos de estudio de las creencias. Según Richards & Lockhart (2008), los estudios de las creencias de los docentes han tratado generalmente de los aspectos siguientes:

- **Creencias sobre el aprendizaje.** Según Freeman (1992), citado por Richards & Lockhart (2008), lo que piensa el docente sobre el aprendizaje puede basarse en su formación, su experiencia docente o incluso su experiencia como alumno de lenguas. Este tipo de creencias permiten responder a preguntas como: ¿cómo define el docente el aprendizaje?, ¿Cuál es la mejor manera de aprender una lengua?, ¿Qué papeles espera que asuman los alumnos en el aula? ¿Qué tipos de aprendizaje y estrategias desaconseja a sus alumnos?

- **Creencias sobre la enseñanza.** El mismo Richards & Lockhart (2008) apunta que un estudio que explora esta área de las creencias, se puede plantear las siguientes preguntas a los docentes: ¿cómo ve su papel en la clase? ¿Qué métodos de enseñanza trata de llevar a cabo en su clase? ¿Cómo lleva la clase? ¿Cuáles son las cualidades de un buen docente?

- **Creencias sobre el programa y el currículo.** Esta tipología es la que plantea el estudio del pensamiento de los profesores acerca de cuestiones relativas a la normativa educativa y los programas. Un estudio que trata de este aspecto del estudio de las creencias plantea a docentes preguntas como: ¿cuáles son los elementos más importantes de un programa eficaz de lenguas extranjeras? ¿Cuál debería ser el papel de los libros de texto y de los materiales didácticos en el programa? ¿Cuál es su actitud hacia la evaluación en el programa? ¿Qué cambios le gustaría hacer en el programa?

- **Creencias sobre la enseñanza de lenguas como profesión.** Este ámbito de estudio de las creencias de los docentes explora cuestiones relativas a la profesionalidad de la actividad de docente. A los docentes se les pueden plantear las preguntas siguientes: ¿Cómo caracterizaría la enseñanza del ELE como profesión? ¿Qué tipos de formación necesitan los docentes? ¿Qué tipo de actividades de perfeccionamiento profesional les ayuda más? ¿Cree que se debería evaluar a los profesores de lenguas durante su vida profesional?

- **Creencias sobre la lengua que enseñan.** El estudio de la percepción del profesorado sobre la lengua que imparten permite determinar su manera de enseñar la misma así como sus motivaciones por la enseñanza. Esta percepción puede estudiarse a partir de estas preguntas: ¿por qué cree que el español es una lengua importante? ¿Piensa

que el español es más difícil de aprender que otras lenguas? ¿Con qué actitudes piensa que asocian el español sus alumnos?

Por su parte, Williams & Burden (2008) proponen tres áreas del estudio de las creencias de los docentes:

- **Las creencias respecto al aprendizaje.** Se trata del aspecto de estudio de las creencias ya referenciado anteriormente.

- **Las creencias respecto a los alumnos.** Esta tipología no aparece en la clasificación de Richards & Lockhart (2008). Por eso vamos a ahondar un poco en la misma. Meighan y Meighan (1990), citados por Williams & Burden (2008:66), destacan que los alumnos pueden ser percibidos por los docentes como: (i) estudiantes reacios (los alumnos son considerados como personas que no quieren aprender pero que lo hacen solo por obligación), (ii) estudiantes receptáculos (se considera que el profesor tiene una jarra llena de conocimientos que vierte en las tazas o receptáculos de los alumnos), (iii) alumnos como materia prima (el alumno es visto como arcilla que se moldea para realizar una bella obra de arte, o como material de construcción para levantar un edificio sólido y bien diseñado), (iv) estudiantes como clientes (el alumno es considerado como un cliente y el papel del docente consiste en intentar satisfacer sus necesidades) (v) estudiantes como compañeros (el docente asume el papel de alumno entre alumnos y se rompe con el paradigma del ‘aquí mando yo’ pues hay un clima de confianza y respeto mutuo), (vi) alumnos como exploradores individuales (el rol del docente es ser facilitador, el aula se organiza de forma que permita a los alumnos explorarse a sí mismos), (vii) el alumno como explorador democrática (se considera que la función de cualquier grupo de aprendizaje es la de establecer su propio programa, decidir cuáles son los objetivos, etc.). Como concluye Williams & Burden (2008), si los docentes contemplan a sus alumnos según una u otra de las tipologías anteriores, es muy posible que adopten en el aula métodos que se orientan a sus creencias sobre el alumno.

- **Las creencias respecto a sí mismos.** Esta categoría, como bien señala Williams & Burden (2008:71), analiza “la contribución que hace el profesor como persona a la relación de E/A y la forma de ayudar al alumno a desarrollarse globalmente como persona.” En otras palabras, se explora cómo los docentes se perciben como persona y la forma que creen adecuada para formar a los discentes como persona.

Pizarro Carmona (2010:34), apoyándose en Richards y Lockhart (2008) y Richards (2001), resume los tipos de creencias de los docentes en la figura que se aprecia a continuación.

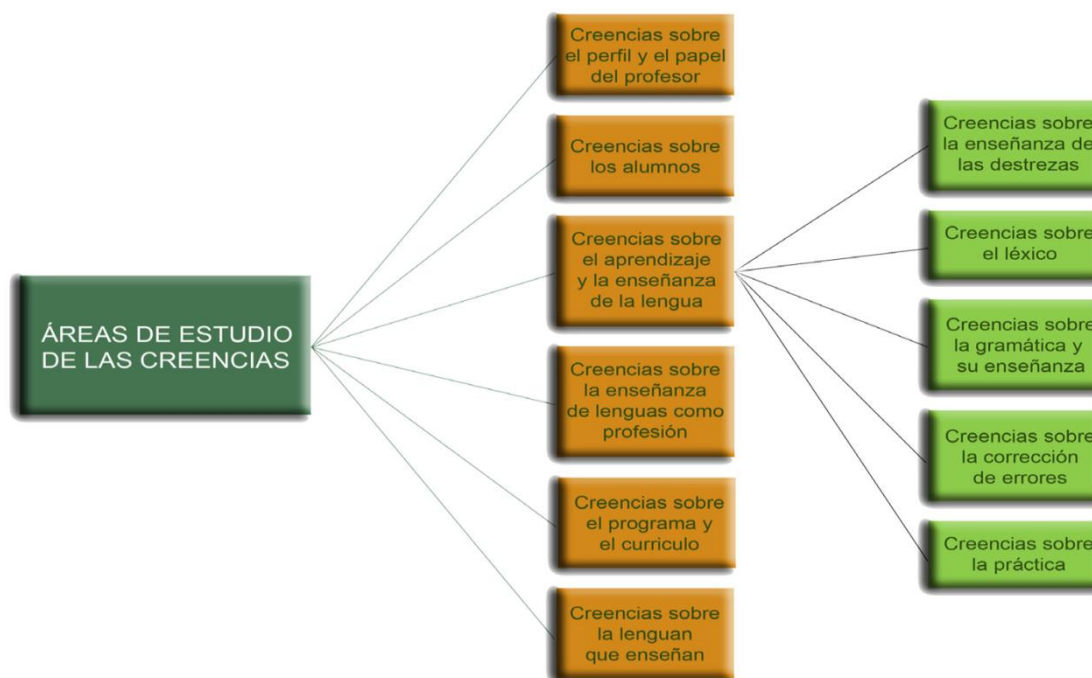


Figura 1. Áreas de estudio de las creencias de los docentes

En lo que respecta a los ámbitos de estudio de las creencias de los alumnos, Richards & Lockhart (2008) referencía ocho aspectos que exponemos a continuación.

- **Las creencias acerca de la naturaleza de la lengua meta.** Los estudios que exploran estos tipos de creencias tienen un conjunto de ideas sobre la lengua meta que pueden influir en la forma en que se enfrentan al aprendizaje. Los autores anteriormente mencionados enumeran los ejemplos siguientes de las creencias de los alumnos sobre la lengua: ‘el inglés es mucho más difícil que otras lenguas’, ‘la parte más difícil del inglés es la gramática’, ‘el inglés es la lengua más importante del mundo’.

- **Las creencias sobre los hablantes de la lengua meta.** Las opiniones que tienen los alumnos sobre los hablantes nativos pueden incidir en sus deseos por relacionarse con ellos. Es un indicador de las actitudes de los alumnos hacia los nativos de la lengua que aprende.

- **Las creencias sobre las cuatro destrezas.** Son opiniones de los alumnos sobre cómo desarrollar algunas de las competencias lingüísticas. Las ideas de los alumnos que se enmarcan en esta tipología pueden ser: ‘tienes que saberte un montón de frases hechas para hablar bien inglés’, ‘El mejor modo de mejorar la comprensión oral es ver la televisión’, ‘Es una pérdida de tiempo leer revistas en inglés por el vocabulario’.

- **Las creencias sobre la enseñanza.** Esta tipología abarca lo que el alumno piensa sobre cómo se debería enseñar la lengua. A modo de ejemplo, Richards & Lockhart (1998)

nos listean estos ejemplos de creencias: ‘los profesores debería explicar reglas de gramática’, ‘cuando trabajamos en grupo, no se aprende mucho de los otros alumnos’, etc. En la misma línea, Ramos Méndez (2010) nos presenta las siguientes frases del diario escrito de algunos universitarios alemanes después de una clase de ELE:

¡Por fin sabemos los pronombres! (México). Hoy, por fin, hemos hecho mucha gramática, justo lo que yo entiendo por aprender una lengua extranjera. (Barcelona). Hoy hemos hecho mucha gramática, lo que nos ha frustrado un poco a algunos de nosotros. (Montevideo). Hoy hemos aprendido un montón de gramática nueva. Si yo no tuviera conocimientos de francés, habría sido muy difícil. (Buenos Aires). Hoy, mucha gramática (se puede estudiar bien el fin de semana). (Lima) (Ramos Méndez, 2010:110).

Se observa que las frases anteriormente plasmadas manifiestan el pensamiento y las expectativas de los alumnos sobre lo que es aprender una lengua y sobre lo que el docente debe enseñar en el aula. Así pues, se evidencia que pueden darse choques entre lo que hace el profesorado y las expectativas de los dicentes. Por lo tanto, Richards & Lockhart (2008:55) apuntan que “las diferencias entre las creencias de profesores y alumnos pueden hacer que los alumnos minusvaloren algunas de las actividades efectuadas por el profesor.”

- **Las creencias sobre el aprendizaje de lenguas.** Se explora lo que piensa el alumnos sobre cómo se debe aprender el idiomas. Como subraya Richards & Lockhart (1998:56), “los alumnos de una cultura donde se use mucho la repetición y la memorización pueden pensar que ambas son estrategias útiles para aprender inglés.”

- **Las creencias sobre el comportamiento en la clase.** Este tipo de creencias refleja las opiniones de los alumnos sobre la interacción en el aula y el comportamiento adecuado en la clase y generalmente tiene una raíz cultural. Pueden darse creencias como: “No está bien preguntarle al profesor durante la clase”, “no se debe interrumpir al profesor mientras habla”, etc.

- **Las creencias sobre uno mismo.** Aquí se enmarca lo que piensa el alumno sobre su capacidad de aprender o usar la lengua que aprende. Podemos referenciar los siguientes ejemplos: “no soy bueno estudiando lengua extranjera”, “me siento incómodo cuando tengo que hablar con un hablante nativo”, etc.

- **Las creencias sobre objetivos.** Este tipo de creencias explora la finalidad del aprendizaje según los alumnos y los objetivos que estos se fijan sobre el proceso de aprendizaje.

Tras la presentación de las bases teóricas sobre las creencias, a continuación exponemos un recorrido rápido, sin pretensión de exhaustividad, de parte de las investigaciones que han sido realizadas sobre el tema objeto de estudio.

III. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE LOS ESTUDIOS SOBRE LAS CREENCIAS EN TORNO A LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS

Aunque la línea de investigación sobre las creencias sea un terreno de investigación novedoso, se puede decir que hoy en día existe una gran bibliografía sobre este. Eso es una muestra de que, a pesar de que la didáctica de la lengua le haya prestado atención desde mediados de los años 1980 y con más retraso en el ámbito de ELE, es un campo de estudio que ha ido marcando rápidamente el espíritu de las investigaciones contemporáneas en el ámbito de la LA a la E/A de la LE/L2. A continuación presentamos un panorama de la indagación sobre la problemática de las creencias del profesorado/alumnado. De hecho, para la redacción de este apartado, nos basamos en gran parte del trabajo de Barrios Espinosa (2005) en el que presenta sucintamente parte de la indagación realizada sobre los aspectos relativos a la cognición del profesor de L2/LE. Partiendo de la consulta bibliográfica que nosotros mismos hemos realizado en varias bases de datos científicas, iremos más allá del estudio realizado por Barrios Espinosa (2005). Esto es, queremos presentar también parte de las investigaciones en torno a las creencias del alumnado y, por otra parte, los estudios más recientes sobre las creencias del profesorado/alumnado en el ámbito de la enseñanza de ELE. El presente censo bibliográfico no pretende ser exhaustivo, pues su finalidad es informativa en relación a la investigación en torno a las creencias. De ahí se desprenderá la originalidad de nuestro propio estudio.

Según Barrios Espinosa (2002), existen diferentes estudios acerca de elementos y factores implícitos en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de una LE/L2 (III.1), sobre las creencias sobre la formación, la retroalimentación jornadas pedagógicas y otros programas de preparación profesional y pedagógica (III.2), y sobre las creencias del profesor/alumnado sobre sí mismos o sobre factores individuales del proceso de enseñanza (III.3). A continuación, los citamos y ampliamos para aclarar mejor qué es lo que se ha estudiado hasta la fecha sobre este concepto. Ha de quedar claro que las referencias bibliográficas que aparecen en el trabajo de Barrios Espinosa no formarán parte de la bibliografía final de nuestra investigación ya que son tomadas directamente del estudio realizado por este autor.

Solo aparecerán en la bibliografía final los trabajos que no cita Espinosa Barrios en su investigación.

III.1. Las creencias del profesorado/alumnado acerca de elementos y factores implícitos en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de una LE/L2

Área de investigación	La enseñanza de la gramática
	Las creencias y las prácticas de 4 profesores de LE de secundaria con respecto al conocimiento sobre la lengua (Mitchell, Brumfit & Hooper, 1994).
	Las creencias de 92 profesores universitarios de LE y de latín acerca de la corrección de errores y la enseñanza explícita de contenido gramatical (Schulz, 1996).
	La naturaleza de los sistemas pedagógicos (o bagaje de creencias, conocimientos, presupuestos y actitudes) de un prestigioso y experimentado profesor nativo (Borg, 1998a).
	Las razones que aportan 2 docentes sobre la orientación que adoptan en torno al suministro de información explícita sobre la LE (Borg, 1998b).
	La mediatización de la cognición en las actuaciones didácticas orientadas a la enseñanza de gramática de profesores de LE (Borg, 1999).
	El nivel de consciencia que manifiestan 10 profesores sobre los conocimientos de terminología lingüística que poseen sus alumnos (Berry, 1997).
	Las creencias de profesores en formación acerca del inglés como LE y la influencia de tales creencias en su enseñanza de la gramática de este idioma (Farrell, 1999).
	“Lo que quieren mis alumnos es gramática y más gramática...”: las creencias de los alumnos alemanes sobre cómo se aprende una lengua. (Ramos Mendez, 2004).
	Concepción de la enseñanza de la gramática: un estudio de caso de las creencias del profesorado y de las prácticas en el aula (Farrell, 2005).
	Las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa acerca de su proceso de aprendizaje del español/LE (Messakimove, 2009).
	Instrucción sobre gramática y corrección de errores: cuestión de creencias de los alumnos iraníes. (Mahyar, 2011).
	Creencias y prácticas acerca de la enseñanza/aprendizaje de la gramática: un multiestudio de caso. (Ferreira, 2015).
Área de investigación	La literatura como recurso para la enseñanza de la LE/L2

Las actitudes de 20 profesores nativos altamente cualificados acerca del uso de la literatura como recurso en la clase de L2/LE y las necesidades de formación que perciben con respecto al mismo (Gilroy, 1995).	
Área de investigación	Creencias sobre la enseñanza de la pronunciación
Creencias de los profesores acerca de la pronunciación y sus repercusiones en el aula. (Orta Gracia, 2009).	
Creencias de los profesores de ELE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación. (Usó Viciado, 2015).	
Área de investigación	creencias sobre el E/A de la lengua
Ideas y representaciones de aprendices griegos que estudian E/LE (Nafsika, 2004).	
Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera (Martínez Agudo, 2005).	
Representaciones y creencias de tres alumnos brasileños sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (E/LE). (Peralta Bañón, 2007).	
Representaciones y creencias de tres alumnos brasileños sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (E/LE). (Peralta Bañón, 2007).	
Las creencias de profesores y alumnos sobre el aprendizaje de lenguas: un estudio comparativo. (Cots, Llurda & Irun, 2007).	
Las creencias de los profesores de portugués LE acerca de las maneras efectivas de la enseñanza de la lengua en clases de universitarios mexicanos: un estudio etnográfico. (Camarena Ortiz, 2009).	
Percepciones estudiantiles sobre las técnicas utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. (McBride, 2009).	
Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera. (Ramos Méndez, 2010).	
Creencias, actitudes, motivación hacia el aprendizaje de ELE por parte de adolescentes sicilianos. Estudio etnográfico-descriptivo. (Palomino Hernández, 2013).	
Área de investigación	El enfoque comunicativo y creencias sobre los métodos de enseñanza
Las actitudes de 14 profesores griegos de inglés de secundaria acerca del enfoque comunicativo y el contraste de estas con las prácticas del aula (Karavas-Doukas, 1996).	
La medida en que 5 profesores de inglés de secundaria durante su primer año de enseñanza implementan los principios, la filosofía y las prácticas derivados del enfoque comunicativo a	

los que habían estado expuestos en su programa de formación (Pennington y Richards, 1997).	
Las dificultades percibidas por profesores de enseñanza secundaria al aplicar el enfoque comunicativo a la enseñanza de la LE prescrito por un nuevo curriculum oficial (Li, 1998).	
Las creencias y los conocimientos sobre el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas de 10 profesores de japonés en Australia, la concreción de este enfoque en la clase y la adquisición y desarrollo de sus creencias y conocimientos sobre el mismo (Sato y Kleinsasser, 1999).	
Las imágenes que tienen los profesores brasileños de inglés de la pedagogía crítica -derivadas estas de lo que expresan conocer y pensar acerca de esta corriente pedagógica en la que se basa el curriculum nacional brasileño- (Cox y Assis-Peterson, 1999).	
Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas (Ramos Méndez, 2005).	
Creencias y actitudes de alumnos universitarios finlandeses ante la adquisición de destrezas orales en español (Martínez Carrillo, 2007).	
La enseñanza explícita de la pronunciación: creencias de los profesores y sus repercusiones en el aula de ELE (Orta Gracia, 2009).	
La revelación de las creencias lingüístico-pedagógicas a partir del discurso del profesor de inglés universitario (Díaz Larenas, 2011).	
Representaciones de estudiantes adultos de español como L3 en Grecia. Qué piensan de la lengua y de su aprendizaje. (Nafsika, 2011).	
Área de investigación	Los aspectos relativos a la enseñanza de la destreza escrita
Los aspectos en los que se centran 2 profesoras experimentadas de inglés como LE al suministrar feedback escrito a los alumnos de un curso avanzado de escritura (Cohén y Cavalcanti, 1990).	
La intencionalidad de los comentarios escritos proporcionados por una prestigiosa profesora de inglés como L2 en respuesta a las composiciones de alumnos universitarios (Ferris et al., 1997).	
El estilo de enseñanza idiosincrásico de 4 profesores de escritura en inglés como L2 de una universidad (Katz, 1996).	
La introducción de un enfoque procesual en la enseñanza de la composición escrita en clases de educación secundaria por una profesora de inglés como L2 (Tsui, 1996).	
Las creencias de los profesores de ELE acerca de la práctica de la expresión escrita. Estudio de caso (Gómez Muñoz, 2010).	

Área de investigación	El uso de la lengua materna y la lengua meta en el aula y creencias sobre la lengua que se aprende/enseña
Las motivaciones y opiniones de 185 profesores sobre el uso de la lengua materna en la enseñanza de una L2/LE en clases en las que los alumnos comparten la misma L1 (Kharmá y Hajjaj, 1989).	
Las razones que aportan 8 profesores bilingües de secundaria sobre el uso del inglés y del cantonés en el aula (Pennington, 1995a).	
Las actitudes hacia el empleo de la L1 (quechua y aymara) y la L2 (español) por profesores de una zona rural de los Andes que participaban en un proyecto bilingüe (Van Lier, 1996).	
Área de investigación	La cultura de la comunidad hablante de la LE/L2
Las actitudes, perspectivas y enfoque a la enseñanza de contenido cultural de 4 profesores británicos de francés como LE (Byram, 1989; Byram & Esarte-Sarries, 1991).	
Las concepciones que sostienen 8 profesores de inglés como L2/LE a adultos en Canadá acerca de su papel como profesores de cultura (Adamowski, 1991).	
Las perspectivas de 16 profesores chinos de enseñanza media sobre la enseñanza de cultura en el nivel que enseñan (Lessard-Clouston, 1996).	
Las actitudes y opiniones de 76 profesores universitarios acerca de la enseñanza de la cultura francesa contemporánea en los EEUU (Koop, 1991).	
Las percepciones, premisas subyacentes y concepciones de profesores de inglés y de español como L2/LE sobre la cultura y la enseñanza de un idioma (Ryran, 1996).	
La enseñanza/aprendizaje del español en la fundación para la enseñanza del español a distancia. El perfil del alumno en el centro de Dakar (Benítez Rodríguez, 2012).	
Área de investigación	Enseñanza de la lectura
El contraste entre las teorías expuestas por 6 profesoras de LE (español y francés) de secundaria con respecto a la enseñanza efectiva de la lectura en LE y sus prácticas de enseñanza en el aula (Graden, 1996).	
Área de investigación	La posición física del alumno en el aula
La percepción que tienen 20 profesores pakistaníes de inglés de aspectos relativos a la enseñanza y el aprendizaje con relación a la localización física de los alumnos en las aulas (Shamin, 1996).	

Tabla 11. Censo estudios sobre creencias 1

III.2. Creencias sobre la formación, la retroalimentación jornadas pedagógicas y otros programas de preparación profesional y pedagógica

Área de investigación	Reacciones de profesores en ejercicio a actividades de formación profesional
	La incidencia de la participación en un programa de preparación profesional sobre las concepciones (percepciones e interpretaciones) que sostienen 4 profesores en ejercicio de español y francés como LE en un instituto de EEUU y sobre su actuación docente (Freeman, 1991).
	Las perspectivas de 33 profesores e inspectores de enseñanza primaria en torno a las necesidades de formación y objetivos que querían conseguir en relación con su formación en enseñanza de inglés a niños (Jarvis, 1991).
	Las percepciones y reacciones experimentadas por profesores implicados en un programa de formación continuada que paralelamente participan en un proyecto de desarrollo curricular (Powell, 1992).
	La incidencia de cursos de formación destinados a diseminar innovaciones curriculares en las concepciones que sostienen profesores de LE de secundaria acerca de la enseñanza y en sus creencias acerca de la metodología y de las prácticas que estiman más adecuadas (Bruning, Flowerday & Trayer, 1992).
	Las reacciones de 8 profesores de inglés a programas de formación sobre metodología de la enseñanza de la composición escrita y la incidencia de esta formación en su práctica del aula (Pennington, 1995b y 1996).
	Las reacciones de 5 profesores a un breve programa de formación de profesorado de inglés a adultos (Richards, Ho y Giblin, 1996).
	Las perspectivas de 16 profesores chinos de enseñanza media sobre su aprendizaje de la cultura de la LE derivado de su participación en un programa de formación en una universidad canadiense (Lessard-Clouston, 1996).
	El proceso a través del cual la práctica y la reflexión sobre determinadas actividades de escritura modifican la toma de consciencia y la actitud de 100 docentes hacia la escritura y hacia la enseñanza de la escritura (Winer, 1992).
	La medida y manera en que la escritura de diarios favorece el pensamiento reflexivo crítico de 3 profesores de inglés como L2/LE con experiencia (Farrell, 1998).
	El aprendizaje profesional derivado de la participación en actividades de formación organizadas en la modalidad de grupos de profesores (Bailey, 1996; Clair, 1998; Farrell, 1999b; Nyikos y Hashimoto, 1997).
	Las creencias de tres profesores italianos de ELE: estrategias de enseñanza, importancia de la

formación y autoridad sociocultural del profesor no-nativo (Redondo Campillos, 2010)	
Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación (Martínez Agudo, 2011).	
Área de investigación	Reacciones de futuros profesores a procesos de formación profesional inicial
Las impresiones e interpretaciones de futuros profesores de inglés acerca de un módulo de aprendizaje de una LE con la que entraban en contacto por primera vez (Haytts & Beigy, 1999).	
Las creencias de profesores en formación acerca del inglés como LE y la influencia de tales creencias en su enseñanza de la gramática de este idioma (Farrell, 1999).	
Las actitudes de futuros profesores de inglés hacia una modalidad innovadora de formación práctica inicial en colaboración dentro de un programa de preparación de profesorado de inglés (Medgyes y Nyilasi, 1997).	
El proceso del desarrollo del conocimiento profesional acerca de la enseñanza de una LE de 4 estudiantes para profesores (Gutiérrez Almarza, 1996).	
La reflexión sobre su aprendizaje ejercida por futuros docentes de inglés, que siguen un curso de métodos inspirado por los principios de la enseñanza reflexiva, y la modificación de su enseñanza en el aula durante el período de prácticas de enseñanza (Kwo, 1996).	
La experiencia de formación profesional inicial de profesores de inglés de nivel de secundaria en Malasia (Thiel, 1999).	
Las creencias de los profesores en formación sobre la pronunciación del español (L. Usó Vicedo, 2009).	
Creencias y actitudes de profesores brasileños en formación acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española (Aparecida Marques, 2009).	
El desarrollo de las creencias de futuros profesores de LE de secundaria (Cabaroglu y Roberts, 2000; Peacock, 2001).	
Área de investigación	Exploraciones sobre el pensamiento del futuro profesor
Las creencias de 4 estudiantes para profesores de inglés (3 profesores nativos y una profesora no nativa) sin experiencia docente durante el período de prácticas de enseñanza (Johnson, 1994).	
El desarrollo de la identidad profesional de 2 estudiantes para profesores de L2/LE (Antonek, McCornick & Donato, 1997).	
La valoración que hacen futuros profesores de LE de su competencia en el idioma, las razones que les habían llevado a elegir inicialmente la LE que comenzaron a estudiar y, en el caso que	

hubiesen modificado la elección, las motivaciones que le llevaron a ello y sus perspectivas para convertirse en profesor de LE (Spezzini y Oxford, 1998).
La experiencia de prácticas de enseñanza de una futura profesora de inglés en un centro para alumnos de 9 a 12 años (Johnson, 1996).
Los temas abordados en informes elaborados por futuros profesores de inglés de secundaria acerca de su propia actuación como docentes, la naturaleza -descriptiva o crítica- de la reflexión que evidencian y la evolución de esa reflexión en el transcurso del período de prácticas (Liou, 2001).
Las inquietudes y dificultades que manifiestan 4 futuras profesoras de inglés para niños al impartir clase durante el período de prácticas de enseñanza (Barrios, 2002).
Las percepciones de profesores en formación acerca de cómo se aprende una L2/LE, el impacto de la experiencia de prácticas de enseñanza en las percepciones de éstos y la exploración de las influencias de sus experiencias previas en las concepciones que manifiestan acerca de la enseñanza y el aprendizaje de una L2/LE (Brown y McGannon, 1998).
Las creencias y la actuación del profesor acerca de la motivación en el aula de lengua inglesa (García Sánchez, 1999).
Análisis de creencias de los profesores y futuros profesores de ELE del Oranesado (Urbán Parra, López López y Díez Plaza, 2001).
Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). (Un estudio de caso. Ballesteros Gómez, 2000).

Tabla 12. Censo estudios sobre creencias 2

III.3. Las creencias del profesor/alumnado sobre sí mismos o sobre factores individuales del proceso de enseñanza

Área de la investigación	Pensamiento del profesor no nativo
	La ansiedad experimentada por profesores de LE no nativos -entre los que se incluía un grupo de futuros docentes en formación- y cómo incide esta ansiedad en la enseñanza que estos desarrollan (Horwitz, 1992 y 1993, en Horwitz, 1996).
	Las inquietudes, experiencias y representaciones manifestadas por profesores de inglés no nativos y el proceso de reconstrucción de su identidad colectiva e individual a través de la participación en un programa de formación inspirado en la pedagogía crítica (Brutt-Griffler & Samimy, 1999).
	Las actitudes y la percepción que tienen de sí mismos profesores de inglés de 10 países

distintos, en su mayor parte no nativos, y de su conducta docente (Revés & Medgyes, 1994).	
Área de la investigación	El contraste entre profesores noveles y profesores expertos
Las diferencias entre 2 profesoras principiantes y 2 profesoras experimentadas en cuanto al conocimiento didáctico del contenido y del currículo, la planificación de sesiones, la enseñanza interactiva y las reflexiones posteriores a la intervención docente en el aula (Zheng, 1992).	
Las diferencias entre 4 profesores expertos y 7 profesores noveles en el conocimiento del inglés como materia y en el conocimiento de la didáctica del inglés (López-Arenas, 1991).	
Las inquietudes y cambios en las percepciones y en el desarrollo cognitivo de 12 profesores -6 noveles y 6 expertos- a lo largo del prácticum de un programa de post-grado de orientación reflexiva (Mok, 1994).	
Área de la investigación	La singular interpretación que hacen profesor y alumnos de los acontecimientos del aula y de finalidades didácticas de las tareas
Los orígenes posibles de la discrepancia entre la intención del profesor y la interpretación del alumno (Kumaravadivelu, 1991).	
La percepción de las conductas docentes por parte de los integrantes de la clase (profesor y alumnos) y por un observador externo con el objeto de investigar si existe acuerdo en las justificaciones a las actuaciones docentes que aportan los tres grupos del estudio, y de profundizar en la teoría implícita del proceso de enseñanza-aprendizaje que albergaba el conjunto de profesores participantes en el estudio como colectivo (Breen, 1991).	
Las similitudes y diferencias en las descripciones de los acontecimientos del aula que proporcionan una profesora nativa de inglés como LE y sus alumnos de edad adulta (Block, 1994, 1996).	
La percepción expresada por una profesora y 4 alumnos de los propósitos de las actividades de una clase de conversación de adultos y los límites o transiciones entre ellas (Beebe, 1994).	
Área de la investigación	El conocimiento profesional de los profesores
El conocimiento tanto de la materia del inglés como de la metodología del inglés como LE que poseen los profesores del estudio (4 con experiencia docente y 7 sin experiencia docente), del extinto Bachillerato (López-Arenas, 1991).	
El conocimiento que manifiestan poseer 4 futuras profesoras de inglés para niños sobre la enseñanza del inglés (Barrios, 2002).	
Las características del conocimiento práctico personal de 2 profesoras nativas de inglés y como ese conocimiento práctico informa su práctica en el aula (Golombek, 1998).	

El contenido y la estructura del conocimiento pedagógico de profesores experimentados de inglés como L2 para adultos (Gatbonton, 1999).	
El sistema pedagógico o bagaje de creencias, conocimiento, premisas y actitudes de un profesor nativo de inglés como L2/LE experimentado respecto a la enseñanza de la gramática y las motivaciones que subyacen al enfoque didáctico adoptado (Borg, 1998).	
Las creencias y actitudes de tres profesores de E/LE de Gabón ante la enseñanza de la cultura y de la interculturalidad. (Caro Muñoz, 2011).	
Área de la investigación	Las creencias, las concepciones, y las actitudes del profesor/alumnado de L2/LE
Las creencias y actitudes de 5 profesores de inglés de secundaria y la actuación de estos en el aula con respecto a la motivación (García Sánchez, 1999).	
Las percepciones y pareceres que sobre los cambios acaecidos a raíz de la introducción de un nuevo curriculum expresan profesores afectados por este cambio (Shaw, 1996).	
Las prácticas de enseñanza y los principios que declaran motivar las mismas 10 profesores de L2 para adultos y 8 profesores de L2 para niños, así como las relaciones entre principios y prácticas, y las diferencias que en ambos aspectos evidencian los profesores para adultos y para niños (Breen et al., 1998).	
Las posturas, creencias y perspectivas sobre el aprendizaje de una L2/LE de profesores con experiencia docente (Peacock, 1999).	
Las creencias y actitudes de tres profesores de ELE de Gabón ante la enseñanza de la cultura y la interculturalidad (Caro Muñoz, 2011).	
Creencias, actitudes y motivación hacia el aprendizaje del ELE por parte de adolescentes sicilianos. Estudio etnográfico-descriptivo (C. Palomino Hernández, 2013).	
Creencias y representaciones de los profesores de lenguas extranjeras sobre la influencia de los factores motivacionales y emocionales en los alumnos y en las alumnas (Rodríguez Pérez, 2014).	
Análisis de las creencias y actitudes de alumnos no nativos de español ante los errores y las técnicas de corrección en la interacción oral (Santos Gargallo & Chaparro, 2015).	
Área de la investigación	Las experiencias de enseñanza y de aprendizaje
Las experiencias de enseñanza de una L2 de 26 profesores noveles de inglés como L2/LE (Numrich, 1996).	
Las experiencias de aprendizaje de un idioma de los propios profesores-investigadores y su filosofía de enseñanza (Bailey et al., 1996).	

La propia experiencia de la investigadora como profesora de un curso de composición escrita de inglés como L2 para alumnos, en su mayoría mujeres inmigrantes, con aspiraciones a obtener un título académico en los EEUU (Cummings, 1996).	
La planificación y organización de la enseñanza por profesoras nativas de inglés a adultos jóvenes en cursos en los que se introducen innovaciones curriculares. (Cumming, 1993).	
Área de la investigación	Los procesos de toma de decisiones
Las decisiones y acciones interactivas de 6 futuros docentes de inglés como L2/LE, con nula o escasa experiencia docente, durante sus experiencias de prácticas de enseñanza (Johnson, 1992).	
Los procesos de pensamiento -y de actuación- de 4 futuras profesoras de inglés a niños al impartir clase (Barrios, 2002).	
La experiencia compartida por los autores de enseñanza en equipo (Knezevic y Scholl, 1996).	
El proceso de toma de decisiones y el desarrollo curricular de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de 8 profesores universitarios (Woods, 1991).	
Los procesos de toma de decisión, los procesos interpretativos y de planificación de 8 profesores universitarios experimentados (Woods, 1996).	
Los motivos por los que los profesores se desvían de sus planificaciones de clase y los principios que guían esta toma de decisiones (Bailey, K. M., 1996).	
La mediatización de las perspectivas de 9 profesores en los procesos de enseñanza y en sus decisiones interactivas (Nunan, 1996).	
Las creencias de tres alumnos mauritanos de ELE ante una situación de cambio pedagógico (Cara Muñoz, 2010).	
La didáctica del español como lengua extranjera (ELE) en la Educación Secundaria en Francia: creencias y percepciones de responsables de elaborar los currículos oficiales. (Anaya Moix, 2011).	
La didáctica del español como lengua extranjera (ELE) en la educación secundaria en Francia: creencias y percepciones de responsables de elaborar los currículos oficiales. (Anaya & Llobera, 2009).	

Tabla 13. Censo de estudio sobre creencias 3

Las conclusiones a las que podemos llegar al final de este censo bibliográfico sobre los estudios sobre las creencias al torno del proceso de E/A de lenguas extranjeras y segundas son:

- Existen más trabajos sobre las cogniciones del profesorado que investigaciones sobre las creencias del alumnado. La originalidad de nuestra investigación es que analizamos la incidencia de ese fenómeno tanto entre los discentes como en los docentes con el fin de tener una visión más completa del tema objeto de estudio. Nuestra investigación, en este caso, se encamina hacia un planteamiento que rige la investigación actual sobre la enseñanza, donde existe una necesidad apremiante de dar un protagonismo al análisis de la figura del alumnado.

- Hay más bibliografía sobre el estudio de las creencias del profesorado/alumnado de inglés como lengua extranjera/segunda (LE/2L) que en otras lenguas. Si el estudio de las cogniciones en torno del proceso de E/A de LE en general es un fenómeno reciente, aun es más novedoso e incipiente el estudio de las creencias del profesorado/alumnado en el ámbito del español como L2/LE. Se trata de un campo novedoso en el marco de las investigaciones sobre la E/A del español como L2/LE.

- Otra conclusión a la que llegamos es que en el contexto del África Subsahariana, se ha investigado muy poco sobre las creencias en torno a la E/A de lenguas extranjeras y del español particularmente. En el contexto de Camerún, por ejemplo, no hemos referenciado ningún estudio que haya planteado esta problemática. Por lo tanto, el carácter novedoso de nuestra investigación es que se trata del primer estudio realizado en el contexto específico camerunés sobre las creencias del profesorado/alumnado sobre el proceso de E/A.

- La mayoría de los estudios emplean métodos de investigación cualitativa para profundizar en un número de casos muy reducidos de informantes. Otra originalidad de nuestro estudio es que empleamos el diseño mixto que nos permitirá llegar a una comprensión más profunda, global y comprensible del tema de nuestra investigación.

No obstante, conviene subrayar que aunque los estudios de las creencias en torno del proceso de E/A de LE/L2 poseen alrededor de 25 años de existencia, la revisión bibliográfica realizada nos muestra que es un campo de investigación muy amplio en relación a los distintos aspectos o áreas que forman parte de la temática de los estudios en este campo.

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Toda investigación científica parte de un enfoque metodológico bien definido para indagar en el tema planteado. En este capítulo, en el que tratamos de la metodología de que nos valdremos para llevar a cabo esta investigación, presentamos el enfoque metodológico que se usará tanto para la recogida empírica de los datos como para el análisis de los mismos. De hecho, la elección de la metodología para realizar esta investigación fue pensada en función del tema a analizar, así como en función de las cuatro hipótesis de partida y los objetivos marcados. Para llevar a cabo nuestra investigación sobre las creencias del profesorado/alumnado sobre el proceso de E/A de ELE, hemos querido valernos de los enfoques mixtos de la investigación científica. Dicho de otro modo, usaremos tanto los métodos cuantitativos como cualitativos para obtener una información más completa y exhaustiva acerca del tema estudiado. A continuación, exponemos con más detalle en qué consiste el procedimiento de los enfoques mixtos de la investigación científica y el porqué de la elección de los mismos para nuestra investigación. Asimismo presentamos la orientación metodológica que daremos a nuestro método mixto.

I. LOS ENFOQUES MIXTOS

Los enfoques mistos también son conocidos con los nombres de “multimétodos”, “interrelación de datos cuantitativos y cualitativos”, “diseños mixtos”, “métodos mixtos”, “triangulación metodológica” y “triangulación de datos” (Creswell & Plano Clark. 2011).

Mixed methods research is a methodology for conducting research that involves collecting, analyzing, and integrating (or mixing) quantitative and qualitative research (and data) in a single study or a longitudinal program of inquiry. The purpose of this form of research is that both qualitative and quantitative research, in combination, provides a better understanding of a research problem or issue than either research approach alone. (Creswell, 2008:20)

En la misma línea, otros teóricos de la investigación científica como Driessnack, Sousa & Costa (2007) señalan que los enfoques mixtos se refieren a un único estudio que utiliza estrategias múltiples para responder a las preguntas de investigación y/o comprobar hipótesis. Por su parte, Johnson & Onwuegbuzie (2004:17) definieron los diseños mixtos como “el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio.” Se

desprende de las definiciones anteriores que la triangulación metodológica combina los enfoques cualitativos y cuantitativos en un solo estudio con el fin de trascender las debilidades de cada enfoque de manera que el investigador pueda ahondar en cuestiones que no podría indagar si implementara un solo enfoque para analizar el problema objeto estudio. Coincidiendo con esta cuestión, Croker (2009) señala que los diseños mixtos dan una perspectiva multidimensional, y por lo tanto más detallada, del enfoque de la investigación. Según Dornyei (2007:45), hay cuatro razones principales por las que es importante implementar los métodos mixtos en una investigación: el enfoque nos permite conseguir una información más completa sobre un tema específico, nos permite comparar un conjunto de datos cuantitativos y/o cualitativos con otros y de ahí incrementa la validez de los resultados a través del proceso de triangulación de los resultados, y finalmente permite trabajar con un público más diverso. De hecho, siendo consciente de esta aproximación y de la especificidad de los enfoques mixtos, para conducir nuestra investigación y ahondar plenamente en el tema planteado, hemos estimado que era el diseño más adecuado para conducir nuestra investigación. Es así como decidimos explorar la medida en que los enfoques cuantitativos y cualitativos podrían complementarse con el fin de llegar a desprender, comprender y analizar mejor las creencias del profesorado/alumnado cameruneses de español y asimismo indagar en los factores externos e internos que inciden en el proceso de E/A. De hecho, combinaremos procesos cuantitativos y cualitativos en la recopilación, análisis e interpretación de los datos para llegar a una comprensión más profunda, comprensible y global de las cuestiones educativas que investigamos. Sin embargo, hay que reconocer que una cosa es decidir usar el diseño mixto y otra muy distinta es diseñar los instrumentos que se usarán para conducir este enfoque. De hecho, ¿qué orientación tipológica y qué instrumentos de recogida de datos usamos en nuestra investigación? Por lo que se refiere a los instrumentos de recopilación de datos, en esta investigación se implementa el diseño mixto de cuestionarios y entrevistas. Se trata del diseño más usado en las investigaciones en ciencias sociales y de la educación. Optamos primero por las encuestas porque:

Las encuestas y cuestionarios son procedimientos útiles para recopilar información sobre las dimensiones afectivas de la enseñanza y el aprendizaje, tales como puntos de vista, actitudes, motivaciones y preferencias, y permiten al profesor recopilar gran cantidad de información de una manera relativamente rápida. (Richards & Lockhart, 1998:19)

En segundo lugar, elegimos las entrevistas porque nos permitirán ir más allá de los resultados de las encuestas. Nos permitirá explorar de manera ahondada con un número

limitado de informantes en cuestiones que pueden ser que pasemos por alto con las encuestas.

I.1. Diseño de los enfoques mixtos

Para organizar, recoger y manejar los datos de manera significativa es muy importante saber qué peso ocuparán los distintos instrumentos seleccionados durante la investigación en el terreno. Por eso, Creswell & Plano Clark (2011) subrayan que existen 4 principales tipos de diseños mixtos: el diseño explicativo, el diseño exploratorio, el diseño de triangulación y el diseño incrustado. A continuación detallamos brevemente la especificidad de cada tipología y la razón que nos motiva a elegir el que usaremos para indagar en las cuestiones de enseñanza de lenguas que tratamos en nuestro trabajo. Para hacerlo, es de suma importancia explicar el sentido de las abreviaturas siguientes.

- CUAN: se refiere a los métodos cuantitativos.
- CUAL: se refiere a los enfoques cualitativos.
- CUAN/Cual o CUAL/Cuan: La mayúscula indica el peso de cada el enfoque en los distintos diseños de estudio.

I.1.1. El diseño de triangulación

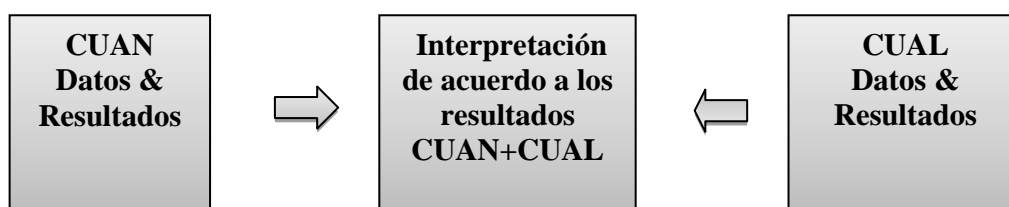


Figura 2. El diseño de triangulación

Como se evidencia en el diagrama que hemos realizado, en el diseño de la triangulación no se prioriza de antemano ningún enfoque durante la recopilación y el análisis de los datos. Tanto los enfoques cualitativos como cuantitativos pueden tener más peso en algún momento concreto del análisis y la interpretación de los datos. Los datos de los distintos enfoques se recogen simultáneamente y generalmente después del tratamiento de los mismos, se pasa a una comparación de los datos de los resultados de los distintos enfoques con el fin de llegar a las interpretaciones y conclusiones finales.

I.1.2. El diseño incrustado

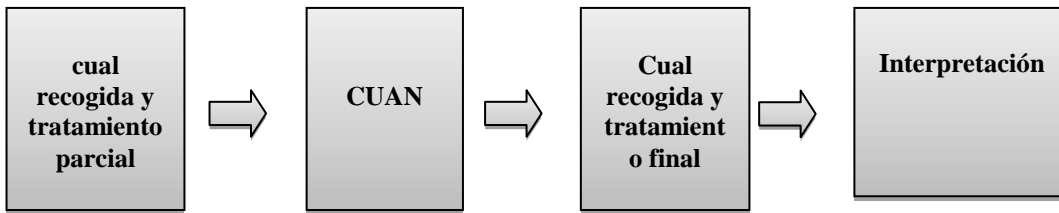


Figura 3. El diseño incrustado 1

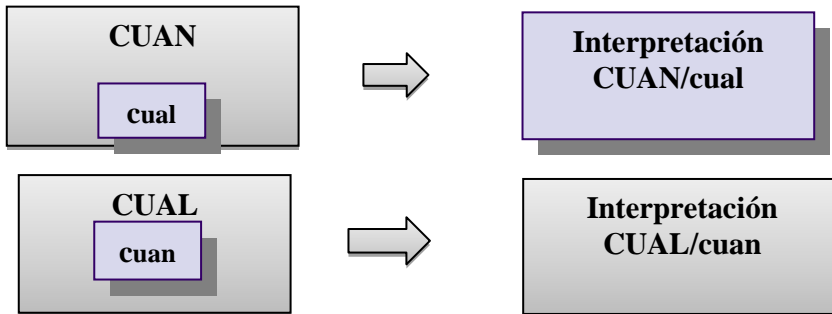


Figura 4. El diseño incrustado 2

En el diseño incrustado, hay dos posibilidades abiertas: los datos pueden ser recopilados simultáneamente o en secuencia. Si se recogen los datos simultáneamente, como en el diseño de triangulación, se pueden mezclar los datos durante el análisis y la interpretación. Pero si la colecta de datos se hace en secuencia, no se pueden mezclar los datos o resultados más que en la interpretación.

I.1.3. El diseño exploratorio



Figura 5. El diseño exploratorio

Con este diseño, la recogida de datos se hace primeramente con los enfoques cualitativos antes de pasar después a la recopilación cuantitativa. Por eso, la parte cualitativa pesa más dado que forma la base para la investigación cuantitativa. Los enfoques se mezclan durante el proceso de análisis de los datos cuantitativos ya que se debe partir de la base cualitativa para explicar mejor los resultados.

I.1.4. El diseño explicativo



Figura 6. El diseño explicativo

Con el diseño explicativo, que es el que usaremos en nuestra investigación, se explora a fondo el problema objeto de estudio primero con los enfoques cuantitativos. Se efectúa una recopilación significativa de datos cuantitativos dado que son aquellos datos que pesan más en el estudio. Tras terminar con la investigación cuantitativa, se pasa a la recogida de datos cualitativos que sirven de referencias complementarias para ahondar de manera pormenorizada a las cuestiones a las que no se podrían haber llegado con los métodos cuantitativos. Por eso, en este diseño, generalmente se usa los datos y resultados cualitativos para explicar mejor, clarificar o extender los resultados cuantitativos. Se trata de un diseño muy práctico y el ejemplo típico es el uso de las entrevistas para sustentar los resultados de un cuestionario. Como bien indican Creswell & Plano Clark (2011),

The many advantages of the explanatory design make it the most straightforward of the mixed methods designs. These advantages include the following: this design appeals to quantitative researchers, because it often begins with a strong quantitative orientation. Its two-phase structure makes it straightforward to implement, because the researcher conducts the two methods in separate phases and collects only one type of data at a time. This means single researchers can conduct this design. The final report can be written with a quantitative section followed by a qualitative section, making it straightforward to write and providing a clear delineation for readers. This design lends itself to emergent approaches where the second phase can be designed based on what is learned from the initial quantitative phase. (Creswell & Plano Clark, 2011:83),

Es en este sentido que hemos optado por el diseño explicativo. Las entrevistas (enfoque cualitativo) nos permitirán sustentar los resultados de las encuestas (método cuantitativo). En nuestra investigación, la recogida de los datos, así como el análisis, abarcará dos etapas. En la primera, en el terreno de investigación, someteremos a encuestas/cuestionario tanto al alumnado como al profesorado de ELE de la Educación Secundaria con el fin de determinar las creencias en torno a la E/A del español. En la segunda etapa, la cualitativa, nos valdremos de unas entrevistas individuales que haremos a algunos Inspectores Pedagógicos del ELE así como a un profesor de la sección española del departamento de lenguas extranjera de la Escuela Normal Superior de Yaundé, institución que se encarga de

la formación del profesorado de ELE. Esta segunda fase de recogida de datos nos permitirá sacar a luz algunos datos subyacentes y complejos que resultaran difíciles de explorar con el cuestionario/encuesta. Como se percibe en el diagrama de este diseño, los enfoques cualitativos y cuantitativos se mezclan, se triangulan, en la fase final del proceso de análisis e interpretación de los resultados. Se trata de una fase en la que tendremos que mostrar cómo los resultados de ambos instrumentos se complementan o no para realizar las interpretaciones finales de los datos recogidos. En esa última fase mostraremos si hay una triangulación de los resultados, es decir, mostrar si los resultados de ambos enfoques se corroboran o se contradicen. Como se enunció en el capítulo anterior, nuestra investigación se encamina en el enfoque normativo (uso de las encuestas) y metacognitivo (entrevistas) del estudio de las creencias. No obstante, es preciso subrayar que el enfoque contextual se tomará en cuenta a la hora de diseñar los cuestionarios puesto que no se puede prescindir de la realidad del contexto socioeconómico, sociocultural y socioeducativo camerunés a la hora de explorar las creencias de los docentes/alumnos. Una vez explicado en qué consisten los enfoques mixtos y, por consiguiente, presentado cómo los usaremos y qué instrumentos utilizaremos para explorar y medir las variables de nuestro trabajo, lo que nos queda por presentar y justificar en este capítulo es la tipología y la estructura de las encuestas y de las entrevistas.

II. TIPOLOGIA, DISEÑO Y ESTRUCTURA DE LOS CUESTIONARIOS DE LAS ENCUESTAS Y ENTREVISTAS

II.1. Diseño, estructura de los cuestionarios y justificación de la misma

La elaboración de los cuestionarios de las entrevistas y encuestas ha seguido un mismo planteamiento metodológico. Por eso aunque las preguntas difieren, la estructura de los cuestionarios de ambos enfoques, cuantitativo y cualitativo, es la misma. Dicha estructura se inspira en el trabajo de Hennik, Hutter & Baile (2011) publicado en *Qualitative Research Methods*. De hecho, la estructura de nuestro cuestionario ha sido realizado siguiendo la estructura que los autores anteriormente mencionados creen que es la adecuada para una entrevista o cualquier tipo de investigación en la que se diseña un cuestionario. Dado que esa estructura nos ha parecido muy atractiva para la recogida de datos tanto cualitativos como cuantitativos, también la hemos adoptado y adaptado para los cuestionarios de nuestras encuestas. Dicha estructura consta de tres partes principales bien diferenciadas: una

introducción, las preguntas centrales y el cierre o despedida. Sin embargo, cabe subrayar que hay una ligera diferencia en la parte introducción del cuestionario de las encuestas y el de las entrevistas. A continuación, explicamos con más detalles el contenido de la estructura de cada parte de los cuestionarios. Además, dejaremos claro la diferencia que hemos explicado anteriormente.

- **La introducción.** Es el lugar en el que el/la entrevistador/a o el/la encuestador/a hacen una presentación de sí mismo, del proyecto en general y de lo que espera del/de la entrevistado/a o del/de la encuestado/a. Asimismo habla del criterio de confidencialidad en el uso de los datos y de todos los preámbulos necesarios. Por otra parte, se realizan algunas preguntas introductorias sobre los datos personales del/de la informante. Dependiendo del tipo de informante (profesor o alumno) también se puede evidenciar la presencia de una o dos preguntas abiertas para abrir el telón de la realidad del español en Camerún propiamente dicha. Por lo que se refiere a la diferencia antes comentada, cabe decir que en las encuestas todos esos datos introductorias que acabamos de citar se presentan en dos partes diferenciadas, pero en las entrevistas aparecen todos en un bloque.

- **Las preguntas centrales.** Se trata de las preguntas centrales de la entrevista/encuestas. Como bien señalan Hennik, Hutter y Baile (2011), cada investigador puede organizar esta parte en distintos sub-apartados según el tema que trata en su estudio. Por consiguiente, hemos organizado las preguntas de esta parte en distintos bloques cuyo tema versa sobre algún aspecto de nuestra investigación. Si tomamos el ejemplo de las encuestas a alumnado camerunés de ELE, se desprenden los bloques siguientes: el bloque A que trata de las creencias de los alumnos sobre lo español (actitudes lingüísticas y motivaciones), el bloque B sobre las creencias sobre la E/A (cómo se enseña, aprende, qué papel debe desempeñar el docente y el alumno, etc.), el bloque C sobre las creencias de los alumnos relativos a la incidencia del contexto sociolingüístico, socioeconómico en la E/A y, finalmente, el bloque D sobre las creencias relativos al uso de las TIC en la enseñanza y sobre su percepción sobre el error en el proceso de E/A. En cambio, si se toma el caso de las entrevistas, se pueden destacar los bloques siguientes: el bloque A sobre las creencias sobre el proceso de E/A, el bloque B sobre las creencias relativas al contexto sociolingüístico, socioeconómico, el error, y el bloque C sobre las creencias relativas al contexto socioeconómico y las TIC. Los bloques de los distintos cuestionarios se parecen, pero no en su totalidad.

- **Cierre o despedida.** En esta parte, aparte de agradecer la colaboración del/ de la informante, este puede ofrecer una valoración global de lo que ha sido la entrevista/la encuesta señalando posibles carencias o añadiendo algún comentario que le parezca oportuno realizar antes de cerrar la entrevista o la encuesta.

Al echar un vistazo a las encuestas (Anexos 7, 8, 9 y 10) de nuestro estudio, uno puede quedarse con la impresión de que la encuesta es larga, pero no es el caso. De hecho, es cierto que debido al tema que investigamos hay muchas preguntas pero también es cierto que a veces una sola pregunta puede ocupar mucho espacio (véase encuesta del alumnado que tiene que ir con sugerencias de respuestas). Rojas Tejada, Fernández Prados & Pérez Meléndez (1998:124) subrayan a este respecto que “el número de preguntas incluidas en la encuesta depende primero de lo que necesitamos conocer y de cuántas preguntas sean necesarias para obtener una medida adecuada de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta”. Asimismo, es preciso subrayar que las encuestas dirigidas a alumnos están en español pero van traducidas en francés, otro procedimiento que llena mucho espacio del formato de los cuestionarios. Sin embargo, importa subrayar que a la hora de diseñar y maquetar las encuestas hemos tomado en cuenta que las encuestas deben parecer corta y atractiva para el encuestado. En la misma línea, a lo largo de la recogida de datos, también tomaremos medidas para que responder a los cuestionarios sea ágil para los encuestados. Por lo que se refiere a la justificación de las diferentes preguntas, tanto las de las encuestas como las de las entrevistas, se puede señalar que se han pensado a partir de 3 bases fundamentales. En primer lugar, tomando como punto de partida tanto las referencias bibliográficas que hemos consultado durante la redacción del estado de la cuestión y marco teórico de nuestra tesis como la problemática de nuestro estudio, hemos formulado preguntas con el fin de saber si las dificultades didácticas, metodológica, socioculturales, socioeconómica, etc., que dificultan la E/A del español en Camerún siguen vigentes a día de hoy. Segundo, nos hemos inspirado en los trabajos de otros investigadores del mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras sobre las creencias del profesorado/alumnado. A modo de ejemplo, podemos citar los más representativos:

- El cuestionario BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) diseñado por Horwitz (1987).

- El libro *Enfoque y métodos en la enseñanza* (2009) de Richards & Rodgers donde se trata de los aspectos claves de la E/A que permiten determinar el método/enfoque de enseñanza de lenguas.

- El cuestionario del trabajo de Cots, Llurda & Irún (2007) sobre las creencias de profesores y alumnos sobre el aprendizaje de lenguas.

- El cuestionario de la tesis de Ballesteros Gómez (2000) sobre las creencias y actuaciones de los profesores de lenguas en la ESO.

- El cuestionario del Trabajo de Fin de Máster de Benítez Rodríguez (2012) sobre la E/A del español en la fundación para la enseñanza del español a distancia.

- Parte de los estudios, Richards & Rodgers (2008), Pajares (1992), Cambra Giné (2003), Williams & Burden (2008), sobre las creencias que hemos consultado para la redacción del marco teórico.

- Finalmente, nos ha sido de gran utilidad a la hora de diseñar los cuestionarios nuestra propia experiencia como alumno y profesor de español en Camerún y, principalmente, el estado de la cuestión sobre el español en África en general y en Camerún concretamente.

En las líneas siguientes describimos, primero, la estructura global de los cuestionarios de las encuestas al profesorado y al alumnado y, segundo, las entrevistas a los Inspectores Pedagógicos y al Jefe de la sección española de la escuela camerunesa de formación del profesorado de la Educación Secundaria. Solo presentaremos los grandes apartados y plantearemos asimismo la problemática central que se quiere analizar en los mismos.

II.1.1. Estructura de la encuesta al alumnado camerunés de español

INTRODUCCIÓN

Aquí se pregunta información sobre los datos personales del informante.

PREGUNTAS CENTRALES

BLOQUE A. Creencias sobre lo español y sobre su aprendizaje

La pregunta central aquí es la de destacar cuál es el papel que ejercen las creencias (sobre la lengua, la cultura, el Estado, el ser español) y cómo influyen en las actitudes lingüísticas y la motivación de los alumnos cameruneses tanto en el momento de elegir estudiar español como durante el aprendizaje. Por otra parte, se quiere percibir lo que más/menos le gusta al alumno en el proceso de aprendizaje y/o en el aula de ELE.

BLOQUE B. LAS CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Se quiere percibir cuáles son las creencias positivas o negativas de los alumnos cameruneses en relación al proceso de aprendizaje del español con el fin de observar si facilitan o

dificultan la E/A. Asimismo se quiere comprobar cuál es el papel que creen que deben desarrollar en el aula, ver cómo conciben la enseñanza y el aula de español y destacar cómo valoran los distintos tipos de actividades y tareas que se llevan a cabo en clase.

BLOQUE C. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO, AL ERROR Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

En primero lugar, se quiere analizar las creencias que los alumnos tienen sobre el contexto sociolingüístico marcado por la presencia del francés, inglés y lenguas nacionales que dificulta o facilita el aprendizaje del español. Así percibiremos si se trata de una percepción que se adecua con los planteamientos modernos o tradicionales sobre el impacto de la LM/L2 en el aprendizaje del español. Por otra parte se quiere percibir si las creencias que tienen sobre el error se orientan hacia los enfoques modernos/tradicionales de aprendizaje de una lengua. En este bloque, la pregunta principal que nos planteamos es la siguiente: ¿cuál es la visión que tienen los alumnos cameruneses del error/del impacto del contexto del contexto sociolingüístico de Camerún y cómo afecta esta al proceso de aprendizaje del español?

BLOQUE D. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO, CREENCIAS SOBRE LAS TIC Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Se quiere observar brevemente en qué medida el contexto socioeconómico puede condicionar las prácticas docentes y analizar las creencias que el alumno tiene del uso de las TIC en la enseñanza del español

CIERRE

A modo de pregunta final, aquí se preguntará primero al alumno si utiliza la lengua española fuera del aula. Además de agradecer al informante, se le pregunta si tiene algo que añadir o si piensa que hay algo que sobra o falta en la entrevista.

Tabla 14. Estructura encuesta al alumnado

II.1.2. Estructura de la encuesta al profesorado camerunés de español

INTRODUCCIÓN

Aquí se pregunta información sobre los datos personales del informante. Asimismo, se plantea a los docentes preguntas introductorias de carácter específico como su tiempo de experiencia docente, su valoración de la profesión docente de ELE y su vocación como docente de español.

PREGUNTAS CENTRALES

BLOQUE A. LAS CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Como bien lo indica el título, se quiere ahondar en las creencias que los profesores tienen sobre el proceso de E/A de la lengua. Entre otros aspectos, se quiere percibir cómo los profesores de español conciben la enseñanza del español, cuáles son los métodos que usan a la hora de enseñar, cómo ven el papel del alumno/docente en el proceso de enseñanza, si enseñan integradamente las 4 destrezas lingüísticas, qué piensan de aspectos externos que inciden en sus prácticas docentes, como por ejemplo la formación docente que han recibido, las restricciones administrativas y la enseñanza comunicativa del español.

BLOQUE B. CREENCIAS RELACIONADAS CON EL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y LAS CREENCIAS DE LOS ALUMNOS SOBRE LO ESPAÑOL

Aquí se quiere analizar la dificultad socioeconómica que supone la masificación de las aulas y su incidencia en las prácticas docentes. Comprobar si los docentes no se muestran muy pendientes de ella o si toman medidas para que no afecte negativamente una enseñanza centrada en el alumno. Por otra parte, se quiere analizar desde la opinión de los docentes las creencias de los alumnos sobre lo español (España y Hispanoamérica) para comprobar si esa percepción es una facilidad o una dificultad para la E/A del español.

BLOQUE C. CREENCIAS SOBRE EL MANUAL/ENSEÑANZA COMUNICATIVA Y CREENCIAS SOBRE LAS TIC

En este bloque, queremos comprobar en primer lugar si los docentes son muy dependientes de los manuales y si justifican el carácter monótono de las actividades que llevan a cabo en el aula por la poca variedad de las actividades existentes en los manuales. En segundo lugar, se quiere percibir si la percepción que tienen sobre las TIC puede posibilitar una innovación metodológica desde el uso de los recursos TIC en la E/A del español.

BLOQUE D. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO, SOBRE EL ERROR Y LAS TIC

Queremos analizar cómo ven el impacto del contexto sociolingüístico de Camerún en el proceso de E/A del español y destacar asimismo la idea que ven del uso de las lenguas oficiales (francés o inglés) en el proceso de enseñanza. Por otra parte, se analiza la incidencia del tratamiento del error en el aula. Grosso modo, nos proponemos comprobar si la percepción que tienen sobre estos aspectos se orientan hacia un enfoque/método moderno o tradicional de enseñanza.

CIERRE

Además de agradecer al informante, se le pregunta si tiene algo que añadir o si piensa que hay algo que sobra o falta en la entrevista.

Tabla 15. Estructura encuesta al profesorado

II.1.3. Estructura de la entrevista a Inspectores pedagógicos y al profesor de la Escuela de formación del profesorado de español

La estructura es la misma que la del cuestionario de las encuestas a los alumnos. La única diferencia es que en este caso se insiste un poco más, en primer lugar, sobre la formación del profesorado inicial del profesorado y, en segundo lugar, sobre la experiencia de formación continua y evaluación de las prácticas docentes realizadas por los inspectores pedagógicos. Es preciso subrayar que en las entrevistas no se analiza las creencias de los inspectores sobre la E/A del español, sino que las informaciones que comparten en una entrevista semiestructurada nos permiten ahondar mejor en el universo de las creencias de los alumnos/docentes de la Educación Secundaria. Los aspectos que se tratan en las entrevistas permiten ahondar en las cuestiones planteadas en las encuestas.

A continuación, ahondamos en la tipología de las preguntas específicamente de la de las encuestas y entrevistas en su globalidad.

II.2. Tipología de las encuestas, entrevistas y preguntas de nuestro estudio

Según Manzano, Rojas & Fernández (1996), pueden distinguirse varios tipos de encuestas, añadimos entrevistas. Según el vehículo que se usa para realizarlas, las encuestas y entrevistas pueden ser llevadas a cabo mediante entrevistas personales, por teléfono, por correo y por ordenador, es decir, vía internet. En nuestro trabajo, utilizaremos las encuestas/entrevistas personales, también llamadas “cara a cara”. Según los autores anteriormente mencionados, “son las que gozan de mayor aceptación en la comunidad científica y también las más complejas.” (1996:21). Tratando de las ventajas de las entrevistas personales, Rojas Tejada, Fernández Prados & Pérez Meléndez (1998) añaden por su parte que las entrevistas/encuestas personales son las más adecuadas cuando se utiliza un determinado tipo de diseño muestral. Son, además, las más efectivas para asegurarse de la cooperación de los informantes. Por otra parte, la presencia del investigador permite, entre otros aspectos, responder a las dudas del informante y asegurarse de que este responde correctamente a las preguntas. Sin embargo, como máximo inconveniente, estos autores subrayan que las personales implican un gasto mayor en todos los sentidos. Pero pese a ello, hemos optado por esa tipología porque para explorar debidamente un tema como el que investigamos, se necesita un contacto físico con los informantes.

En efecto, el tipo de entrevistas que se usará para recoger datos es la entrevista individual semi-estructurada, es decir, un tipo de entrevistas libre en la que, en principio,

las mismas preguntas se usan con todos los informantes, aunque quizá no en el mismo orden, forma o estructura sintáctica. La elección de la entrevista semi-estructurada también se relaciona directamente con el tema de nuestra investigación, la metodología usada y por supuesto el interés de dar al cuestionario de la entrevista un formato abierto que nos permita reformular y añadir algunas preguntas a lo largo de la realización de las entrevistas, dependiendo de a quién estamos entrevistando, para que esta sea más eficaz y fiable y, por ende, lo sean también los datos recabados.

Por lo que se refiere al tipo de preguntas, en nuestras encuestas se destaca la presencia de preguntas cerradas, abiertas y preguntas filtro. A diferencia de las encuestas al alumnado, se puede evidenciar que en las entrevistas a profesores hay una gran cantidad de preguntas abiertas. Para explicar el porqué de esta cuestión, cabe recordar que trabajamos sobre las creencias de los principales actores del proceso de E/A del español en Camerún. Es necesario, en este sentido, dejar cuando sea posible que los informantes opinen de manera abierta y estructurada. Además la mayoría de las preguntas de nuestras encuestas pertenecen a lo que Rojas Tejada et al. (1998) denominan preguntas subjetivas, es decir, preguntas que miden opiniones y creencias de los informantes, por lo que “es evidente que no hay un medio objetivo de comprobar la precisión de las respuestas de las personas, ya que solo el encuestado tiene acceso a sus estados subjetivos” (1998:126). De ahí nace la necesidad de optar por la inclusión de preguntas abiertas en el cuestionario para desprender mejor esas creencias que tienen en torno a la enseñanza. Como ya señalábamos, el diseño de las preguntas de los cuestionarios se ha efectuado tanto a partir del estado de la cuestión de la realidad del español en Camerún como a partir de las investigaciones científicas consultadas sobre las creencias del profesorado/alumnado que inciden en el proceso de E/A. Hemos seguido este planteamiento porque Rojas Tejada et al. (1998:129) señalan que para la elaboración de los cuestionarios de una investigación es recomendable consultar o utilizar “preguntas que hayan sido utilizadas con éxito en otras encuestas”, dado que esto nos asegura mayor fiabilidad y mejor comunicación de los resultados. En la mayoría de las preguntas cerradas utilizamos la escala tipo Likert para medir las variables. Según Rojas Tejada et al. (1998:136), la escala test tipo Likert es, sin duda, el modelo de medición de actitudes más popular e intuitivo. En una encuesta donde se usa el modelo de medición de la escala Likert se presenta a los encuestados un conjunto de ítems formado por aproximadamente el mismo número de ítems favorables y desfavorables al objeto del enunciado. Por su parte el encuestado tendrá que responder a cada una de las frases en función de su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas. Nuestras encuestas cuentan con 5

grados: “estoy totalmente de acuerdo”, “estoy de acuerdo”, “estoy ni de acuerdo ni en de acuerdo”, “estoy totalmente en desacuerdo” y “estoy en desacuerdo”. Una vez diseñados los cuestionarios de las encuestas y entrevistas el siguiente paso de nuestro proceso de investigación es ir al terreno de la enseñanza del ELE que investigamos para la realización de la investigación en el campo.

TERCERA PARTE. ESTUDIO EMPÍRICO

Después de la primera y segunda parte de nuestra investigación, donde presentamos respectivamente el estado de la cuestión sobre el español en África y el marco teórico y la metodología de nuestro estudio, pasamos ahora a presentar el estudio empírico donde exponemos aspectos prácticos desde la preparación de la investigación en el terreno hasta la recogida, tratamiento, análisis e interpretación de los datos y discusión de los resultados de nuestro estudio y propuestas. En el primer capítulo, hablamos de cómo se planificó y realizó la recogida de datos en el terreno, qué mecanismos tuvimos en cuenta y usamos para que esta recogida se realice con éxito, qué expectativas o planificación se tenía al emprender la recogida y a qué resultados llegamos, qué facilidades o dificultades encontramos durante el proceso de recopilación de los datos y qué valoración global hacemos de la investigación en el campo. En el segundo capítulo, se explica el procedimiento de tratamiento, transcripción, codificación y procesamiento de los datos brutos recabados. En el tercer, cuarto y quinto capítulo, vendrá expuesto el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos respectivamente. Continuadamente, se presenta la triangulación y discusión en el sexto capítulo. En el séptimo capítulo, están las propuestas didácticas planteadas de cara a mejorar la calidad de la E/A del español y formación de docente de ELE en Camerún.

CAPÍTULO I. PREPARACIÓN, REALIZACIÓN Y TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENCUESTAS Y ENTREVISTAS

I. PREPARACIÓN DE LA RECOGIDA DE DATOS, PRESENTACIÓN DE LA MUESTRA Y ENCUESTA PILOTO

I.1. Preparación de la recogida de datos, presentación de la muestra

Emprendemos el viaje de investigación a Camerún el 17 de octubre de 2013, es decir, al inicio del segundo curso de doctorado. De hecho, después de un primer año de lectura bibliográfica tanto sobre la realidad del español en África, y en Camerún en particular, como sobre las investigaciones sobre las creencias en torno a la E/A de LE y L2 y sobre la metodología de la investigación científica, el principio del segundo curso de nuestra investigación fue reservado a la investigación en el terreno de la enseñanza y formación del profesorado de ELE en Camerún. Antes del viaje a Camerún, ya se había preparado y evaluado los instrumentos de la recogida de datos. En efecto, el trabajo realizado durante el primer curso nos permitió realizar un estado de la cuestión de las dificultades específicas de índole metodológica, afectiva, sociocultural, etc., que encuentra el alumnado/profesorado y formadores del profesorado de ELE en Camerún. Entonces, partiendo de la problemática de nuestro estudio y de las referencias consultadas, quisimos ahondar en la realidad real de esas dificultades a través del análisis de las creencias de los docentes/alumnos con el fin de responder a las preguntas objeto de estudio. La mejor manera de ahondar en el tema que estudiamos era realizar una investigación en el terreno. Sin embargo, hacía falta elegir ante todo la muestra de nuestro estudio. Por ser Camerún una nación oficialmente bilingüe (francés e inglés), si bien es claramente multilingüe (el francés e inglés son lenguas oficiales y existen más de 230 lenguas nacionales), podemos decir que en este país se distinguen una zona francófona y otra anglófona. En nuestro estudio decidimos trabajar en ambas zonas con el fin percibir en su complejidad y globalidad el problema objeto de estudio. De hecho, entre las 10 regiones que consta Camerún, hay 8 que forman parte de la parte francófona que es la mayoritaria y las 2 restantes de la parte anglófona. En esta investigación, se trabaja respectivamente en dos regiones francófonas (el centro y el oeste) y en las dos regiones anglófonas (el suroeste y el noreste). Como explicamos en la metodología de nuestro estudio, decidimos trabajar con los

actores principales de la E/A del español, tanto al nivel de la Educación Secundaria (alumnado y profesorado) como a nivel de la formación inicial y continua del profesorado (Formador del profesorado en la escuela de formación del profesorado e inspectores pedagógicos del español de las distintas regiones seleccionadas).

A continuación, presentamos el esquema de la muestra en el que se destacan los distintos informantes, los instrumentos que se propone usar para recoger los datos y las ciudades seleccionadas para el trabajo de campo.

Informantes	Instrumento	Región y ciudad
Alumnado de la Educación Secundaria	Encuestas	Regiones del centro (Trabajamos en la Ciudad de Yaundé) Región del Oeste (Ciudad de Dschang y Bafoussam) Región del noreste (ciudad Bamedá) Región del suroeste (ciudades de Buea y Limbé)
Profesorado de ELE de la Educación Secundaria	Encuestas	Cualquier profesor de ELE de las 4 regiones anteriormente citadas
Coordinador de la sesión español de la ENS (Escuela Normal Superior) de Yaundé, centros de formación del profesorado de ELE	Entrevistas	ENS de Yaundé
El Inspector Pedagógico Nacional e los 4 Inspectores Pedagógicos Regionales de ELE de las 4 regiones muestras	Entrevistas	Centro, Oeste, Noroeste, Suroeste

Tabla 16. Informantes, instrumentos y localidad de recogida de datos.

Como se observa en la tabla anterior, se prevé encuestar al profesorado y alumnado de español de la Educación Secundaria y entrevistar a algún profesor de la escuela de formación del profesorado y a los inspectores pedagógicos regionales y nacionales de las 4 regiones seleccionadas. En cada región, se escogieron 2 centros educativos que puedan estar ubicados en la misma ciudad o en dos ciudades distintas. En cada uno de los dos centros educativos seleccionados, se trabajó con el alumnado del primer y quinto curso de ELE.

Una vez llegado a Camerún, lo primero que se hizo para evitar cualquier freno administrativo de los jefes de los institutos en los que teníamos previsto trabajar y cualquier

dificultad o desinterés a nivel de la colaboración por parte de los informantes era conseguir una autorización de investigación firmada por el Ministro camerunés de Enseñanza Secundaria. Para ello, fuimos a su servicio y presentamos una solicitud en la que constaba nuestra necesidad de realizar nuestro estudio empírico. El Ministro nos concedió el certificado correspondiente casi 2 meses después (Anexo 2), si bien el acuso recibo de nuestra solicitud de autorización de investigación nos permitió llevar a cabo la investigación en el terreno en toda legalidad administrativa y científica. Por otra parte, en algunas localidades de la región del oeste de Camerún tuvimos que solicitar una autorización de investigación a nivel regional en los servicios de la Subdelegación departamental de la Educación Secundaria (Anexos 3 y 4) dado que, para algunos de los jefes de algunos institutos seleccionados, el acuso recibo no era lo suficiente. Importa subrayar que antes de emprender el viaje a Camerún, nuestro director de tesis nos firmó un certificado (Anexo 1) en el que constaba el objeto de nuestro viaje a Camerún, documento que junto con la hoja de inscripción al doctorado formó parte a la documentación que adjuntamos a la solicitud autorización de investigación que presentamos al Ministro de la Educación Secundaria.

¿Cuáles fueron los criterios de elección de los niveles que participaran en la recogida de datos? En Camerún la enseñanza de la lengua española se inicia en el tercer curso (en francés 4^{eme}) de la Educación Secundaria, lo que llamaremos a lo largo de nuestro trabajo primer curso de ELE de la Educación Secundaria. Dicha enseñanza sigue hasta el séptimo curso/último curso de la Educación Secundaria (en francés terminale), lo que llamaremos a lo largo de nuestro estudio quinto curso de ELE de la Educación Secundaria. Son, en suma, 5 años de aprendizaje de español por el alumno en la Educación Secundaria. En nuestra investigación, hemos decidido trabajar respectivamente con los dos extremos (el primer curso y quinto curso de ELE). Esta elección no es no hecho casual. De hecho hemos querido ahondar en las creencias, las experiencias vividas, las expectativas, los motivos y en todos los postulados que forman parte del imaginario colectivo del alumno camerunés en su primer curso de aprendizaje. Además, trabajar con los alumnos del quinto o último curso de ELE nos permite no solo saber cómo ha ido cambiando positiva o negativamente esos postulados, sino también evaluar el camino del aprendizaje y visualizar asimismo las sendas que podrán ayudar a una reflexión sobre una eventual formación en español de aquellos alumnos del último curso de la Educación Secundaria en el ámbito universitario. Por otra parte, tomar a la vez como muestra de nuestra investigación al alumnado del primer curso y último curso de ELE nos ha parecido ser una buena estrategia para tener una visión más

global y más compleja de nuestro objeto de estudio ya que investigamos el principio y el fin del proceso de aprendizaje.

I.2. Encuesta piloto

Como bien apunta García Muñoz (2013:20),

Una vez revisada la redacción, basándonos en las aportaciones de los expertos, se procede a una primera comprobación o pretest aplicándolo a un grupo experimental con objeto de comprobar sus resultados respecto de la extensión del cuestionario, el modo de presentar las preguntas, el orden y la conveniencia de suprimir o añadir algunas. En la aplicación “piloto” es conveniente recoger todas las reacciones que manifiesten los encuestados, tales como: facilidad, entusiasmo, aburrimiento, incertidumbre, duda, incomprensión o fatiga, para poder optimizar la forma definitiva.

En realidad, antes de arrancar con la recopilación efectiva de los datos, hicimos una experimentación previa en dos días con el fin de, primero, validar el cuestionario de nuestro estudio y, segundo, orientar mejor el proceso de recogida de la información. Esa experimentación que consideramos como un estudio piloto tenía dos fases. La primera fase consistía en entregar 5 encuestas a 5 los alumnos del quinto curso de ELE para que la rellenaran en casa y nos las devolvieran el día siguiente. La segunda fase, la encuesta in situ o cara a cara, consistía también en encuestar a 5 alumnos del mismo nivel pero con un procedimiento distinto, esto es, entregarles las encuestas e ir leyendo las distintas partes mientras que ellos van respondiendo a las preguntas. El resultado de la primera fase no fue del todo alentador ya que el día siguiente, de los 5 informantes a los que entregamos el cuestionario, una persona había olvidado su ejemplar en casa y los 4 restantes no habían respondido a todas las preguntas de la encuesta. Como nos confesaron, no fue por falta de interés sino porque había preguntas del cuestionario que no acababan de entender. Nuestro objetivo era evaluar ambos procedimientos y comprobar cuál usar para conducir el trabajo de campo. El resultado de la segunda fase del estudio piloto fue muy exitoso. Los alumnos respondieron in situ en unos 35 minutos a todas las preguntas y en cuanto tenían una duda nos la comentaban. Es así como, para conducir la recopilación de los datos en los distintos centros, optamos por las encuestas guiadas in situ, es decir, ir al aula y explicar, primero, a los alumnos los objetivos de nuestro estudio, luego ir leyendo paso a paso las preguntas mientras que ellos van respondiendo. Es así como pudimos constatar que los resultados a los que llegamos a través de este estudio piloto nos permitieron saber qué procedimiento era el más práctico, el más fiable para llevar la investigación en el terreno. Por lo tanto, el estudio piloto es, desde luego, una fase imprescindible en una investigación en el terreno.

Dörnyei (2007) resaltando la importancia del estudio piloto, en este caso entrevista piloto, señala que

The main function of the interview guide (or ‘interview schedule/protocol’) is to help the interviewer in the number of areas: (a) by ensuring that the domain is properly covered and nothing important is left out by accident; (b) by suggesting appropriate question wording; (c) by offering a template for the opening statement; and (e) by listing some comments to bear in mind. (Dörnyei, 2007:137)

Cabe subrayar que aunque nos sirvieron mucho tanto en la orientación del trabajo en el terreno como en la reformulación de algunas preguntas que no quedaban claras al entendimiento de los alumnos, al final no incorporamos esas encuestas pilotos al corpus de nuestro estudio. En definitiva, la realización de las encuestas piloto nos permitió detectar y corregir problemas de comprensión, comprobar si nuestro instrumento nos permitía obtener la información deseada, orientar nuestro trabajo en el terreno y cuantificar el tiempo necesario para la realización de las encuestas. Esas encuestas pilotos se realizaron en principio con el alumnado de español del GIC Sapiense Education, una academia de clases de refuerzo situada en el barrio Biyemassi de la ciudad de Yaundé. Una vez realizada la validación del cuestionario con los grupos pilotos y comprobado la viabilidad de la metodología de encuesta empleada, el paso siguiente consistió en pasar a la realización efectiva de las encuestas y entrevistas.

II. REALIZACIÓN DE LAS ENCUESTAS Y ENTREVISTAS Y CENSO DE LOS DATOS RECOPIADOS

II.1. Realización de las encuestas

La realización de las encuestas precedió a la realización de las entrevistas. A continuación, trataremos del procedimiento, del contexto espacio-temporal, del contexto lingüístico, de la tipología discursiva y del calendario general de la realización de las encuestas.

II.1.1. Realización de las encuestas al alumnado

El proceso de realización de las encuestas al alumnado y profesorado, aunque tenía el mismo punto de partida que consistía en ir a cada instituto con el fin de acercarse a los informantes, no seguía las mismas directrices. Después de elegir los distintos institutos donde íbamos a realizar las encuestas, el siguiente paso consistió en visitar a cada uno de

los mismos y encontrar al director del instituto para que nos diera su visto bueno para trabajar en su centro. Aquellos directores, después de entrevistarse con nosotros, nos pusieron en contacto con alguno/a de sus colaboradores (el jefe/a de estudios o el encargado de la disciplina ELE). Este último, por su parte, nos facilitaba los pasos siguientes con el fin de llevar la recopilación de la información. Aquellos colaboradores nos ponían directamente en contacto con los profesores de español del instituto en cuestión para que juntos planificáramos la recopilación de la información. Al final, en cada centro se encuestó a los alumnos del primer y quinto curso de ELE, en cada región se encuestó a los discentes del primer curso de tan solo un centro mientras que del quinto curso se encuestó a los alumnos de dos centros, puesto que el número del alumno en el primer curso de ELE era más extenso y en ocasiones, el doble del número del alumno en el quinto curso de ELE. En todos los centros, nos citábamos con el profesor de español del aula de español seleccionado y se realizaba la encuesta durante su hora de clase. Por norma general, si el profesor con el que quedábamos tenía dos horas de clase seguidas en el aula en cuestión, nos cedía los primeros 45 minutos o sea los últimos 45 minutos de su clase para que encuestáramos a sus alumnos. En todas las aulas donde realizamos la encuesta, introducíamos la encuesta presentándonos y facilitando informaciones relevantes e imprescindibles sobre cómo contestar las encuestas correctamente. Para evitar cualquier malentendido, los idiomas usados durante la realización de las encuestas a los alumnos que sea en la parte francófona como en la parte anglófona eran el español y el francés dado que el francés es la primera lengua de todos los encuestados. A continuación, se expone el texto que plasma lo que grosso modo comentábamos a los alumnos antes de que pasaran a responder a las preguntas.

*Buenos días chicos/as, buenos días amigos/as. Me llamo Oscar Kem-mekah, doctorando en lingüística aplicada en la universidad de Lleida, en España. Hago mi tesis doctoral sobre las dificultades que los profesores encuentran para enseñar español y, por otra parte, sobre las dificultades que vosotros, alumnos, tenéis durante el aprendizaje de la lengua española. Estoy en Camerún para la fase de recopilación de datos que tiene como finalidad identificar aquellos problemas que plantea la enseñanza/aprendizaje del español en Camerún. El objetivo de mi trabajo es identificar esos problemas y destacar el impacto negativo que causan y desde luego proponer medidas para solucionarlos. Sabéis que en otros países africanos, europeos o asiáticos, se aprende español por lo que no hay que aprender por aprender, hay que aprender para ser mejor que los demás, hay que **dominar la lengua**, hablarla, escribirla, leerla correctamente. Mi objetivo es analizar por qué no conseguís **hablar, dominar la lengua**, analizar las causas del hecho que no la domináis (sobre todo habláis) después de pasar 5 años aprendiéndola. Hay que solucionar esas dificultades metodológicas,*

socioculturales y educativas para que vosotros, alumnos, dominéis la lengua española mejor que los alumnos de otros países y por qué no mejor que los propios españoles, ¿no? Por eso pienso que es importante estudiar lo que vosotros pensáis, lo que vosotros opináis sobre el proceso de E/A del español. Los cuestionarios que os he dado constan de unas preguntas que os planteo para identificar lo que opináis sobre varios aspectos del proceso de aprendizaje del español. A cada pregunta hay una sugerencia de respuesta, o sea, he anticipado vuestras respuestas. Pero si la respuesta que he propuesto no cuadra con tu respuesta, puedes escribir tu propia respuesta (en francés/español, como quieras) donde está escrito **OTRO**, es decir, **Autre réponse**. También hay unas preguntas abiertas, es decir, sin sugerencia de respuesta. Por favor, quiero ayudaros, ayudadme a ayudaros. Tenéis que responder a todas las preguntas. Una cosa muy importante, **no hay respuestas correctas o incorrectas**. Solo os pido sinceridad y honestidad ya que de ello depende la veracidad de los resultados. La encuesta es anónima, así que no tenéis que poner ni vuestros nombres ni vuestros apellidos, ni el nombre de vuestros padres, etc. ¿Vale?

Bon, les amis, comme je disais tantôt, je suis étudiant en linguistique appliquée à l'université de Lleida, en Espagne et je suis au Cameroun pour collecter les données pour ma thèse doctorale. Soucieux des difficultés que rencontre l'enseignement de l'espagnol au Cameroun, étant donné que j'ai aussi été apprenant de cette langue ici, j'ai décidé de réaliser mes recherches sur le cas du Cameroun. Vous, savez, dans plusieurs pays africains, européens ou asiatique on apprend aussi l'espagnol ce qui fait qu'il ne faut pas l'apprendre pour l'apprendre, il faut l'apprendre pour être compétitif, c'est-à-dire il faut être plus forts que les autres apprenants étrangers, pouvoir la parler, l'écrire et la lire mieux que les apprenants des autres pays. Il faut être un apprenant compétent et compétitif, il faut la maîtriser. Mais vous savez, tous comme moi, que cela n'est pas vraiment le cas ici chez nous. C'est donc pour cette raison que je veux détecter les problèmes méthodologiques, socioculturels et tous autres obstacles qui freinent un apprentissage de qualité de l'espagnol au Cameroun. Le problème c'est que vous n'aimez pas l'espagnol ? Le problème c'est que vous l'aimez mais ne l'apprenez comme il faut ? Le problème c'est que les méthodes utilisées pour l'enseigner ne sont pas conforme à vos nécessités d'apprentissage ? Le problème c'est... bref, je ne le sais pas vraiment. C'est pour cela que je vous ai distribué les questionnaires que vous tenez dans vos mains. Vous allez répondre aux différentes questions pour que je puisse identifier dans mes recherches les véritables problèmes que rencontre l'enseignement et l'apprentissage de l'espagnol au Cameroun. Je veux savoir ce que vous pensez, en tant que apprenants. Ce que vous pensez est très important pour toute réflexion sur l'enseignement. S'il vous plait ceci n'est pas un examen, donc il n'y a pas de réponses justes ni de réponses fausses. Donnez juste sincèrement votre point de vue personnel. L'enquête est en espagnol et français. Vous devez

répondre à toutes les questions, s'il vous plaît. Vous pouvez répondre aux questions ouvertes, c'est-à-dire sans propositions de réponses, en français/anglais s'il vous avère difficile d'y répondre en espagnol. La plus part de questions ont déjà de réponses proposées, vous devez juste choisir celle qui colle à votre point de vue, et au cas contraire vous devez écrire la réponse qui vous semble correcte à l'onglet OTRO/Otra respuesta c'est-à-dire Autre réponse. L'enquête est anonyme, vous ne devez pas écrire ni noms, ni prénom, rien qui a un rapport avec votre identité personnelle. Merci pour votre attention.

Très bien. Est-ce que tout est clair ? Dites-moi que c'est clair comme l'eau de roche si c'est le cas. ¿Habéis entendido el principio no? Très bien.

Soyez très attentifs, au fur et à mesure que je lis les questions, vous devez les répondre. Nous allons pas à pas, questions après questions, en suivant mon rythme et le rythme de tout le monde. D'accord?

Hay que ser muy atentos, a medidas que vaya leyendo las preguntas, tenéis que ir respondiendo a las preguntas. ¿Vale? ¡Empecemos! Commençons!

Tras este mensaje introductorio, empezaban los estudiantes a responder a las preguntas. Se leía cada pregunta. El alumnado, centrado cada uno en su encuesta, iba respondiendo a la encuesta (Anexo 5). Al terminar de responder a las preguntas, se recogía las encuestas sin olvidar de agradecer a los alumnos por su activa y valiosa colaboración.

Por lo que se refiere a la tipología discursiva entre el investigador y los informantes, en este caso con los alumnos, se destaca a partir de lo presentado en las líneas anteriores y también a partir de la estructura de las preguntas de los cuestionarios que hemos optado usar cuando convenía el lenguaje informal para romper cualquier posible barrera discursiva con los discentes, hablar con un lenguaje que les es propio para mejor acercarnos a ellos y de ahí ganar su confianza. Esas muestras de informalidad se destacan por el uso del tuteo, el uso de los términos como 'amigos', 'chicos', la empatía y el uso de un discurso que se moldea no solo según el nivel de lengua del alumno, sino también según sus usos lingüísticos propios en el francés. También hay que subrayar que con los alumnos del primer curso de ELE, se ha usado más el francés que el español durante la realización de las encuestas dado que están en su primer curso de ELE. A continuación, presentamos el calendario de la recogida de datos a los alumnos de ELE. Como se observará, empezamos la colecta de datos por el alumnado de la parte francófona y la terminamos en la anglófona. Sin embargo pasamos más días en la parte francófona que en la zona anglófona por razones que enunciaremos en el apartado dedicado a las observaciones generales que se hizo sobre la proceso de recopilación de la información.

Parte	Período	Región	Ciudad	Institutos
Francófono	Del 01/11/2013 al 15/11/2013	Centro	Yaundé	Instituto de Biyem-assi Instituto de Elig-Essono
	Del 15/11/2013 al 22/11/2013	Oeste	Dschang	Instituto Clásico de Dschang Instituto Bilingüe de Dschang
Parte	Período	Región	Ciudad	Institutos
Anglófono	Del 25/11/2013 al 29/11/2013	Suroeste	Limbé, Buea	Instituto Bilingüe de Molyko Buea Instituto Bilingüe de Limbe
	Del 04/12/2013 al 08/12/2013	Noroeste	Bamenda	Instituto Bilingüe de Bamenda Down Town Instituto Bilingüe de Bamenda Nkwe

Tabla 17. Calendario de la recogida de datos al alumnado

La única información relevante que se puede destacar es que durante la realización de las encuestas al alumnado anglófono, en el ítem relativo a lo que los alumnos piensan del aporte positivo/negativo del inglés en el proceso de aprendizaje, algunos informantes nos señalaron que no sabían qué opinar. Por eso, además de las 2 sugerencias de respuestas ya presentes (el inglés facilita/el inglés dificulta), les sugerimos a aquellos que nos sabían qué opinar pusieran como respuesta RAS (en francés “rien à signaler”), es decir, “no tengo nada que decir”. De ahí se percibe tanto la importancia de las encuestas personales y cara a cara como la importancia de la presencia y actuación del investigador en el terreno. Con razón Cea de Ancona (1996) afirma que:

El éxito de la investigación descansa bastante en la actuación del entrevistador. El entrevistador no solo debe de tener la capacidad de establecer empatía con el entrevistado y conseguir su cooperación, sino que también debe de estar adecuadamente preparado para: (a) formular correctamente las preguntas del cuestionario, (b) asegurar la adecuación de las respuestas y su correspondiente anotación, (c) tomar decisiones en el campo. (Cea de Ancona, 1996:244).

II.1.1. Realización de las encuestas al profesorado

Por lo que respecta a las encuestas al profesorado, es preciso señalar de antemano que a diferencia de las encuestas al alumnado, estas no se realizaron cara a cara. Es obvio que había contacto físico entre el encuestador y el encuestado pero la encuesta no se hacía in situ. Contactábamos con el profesorado y les explicábamos todos los prolegómenos relativos tanto al objetivo de nuestro estudio como a las cuestiones previas imprescindibles relacionados con la investigación en el terreno y a la necesidad de una colaboración del profesorado camerunés. En cuanto el profesorado nos comunicaba su interés en participar le entregamos un ejemplar de la encuesta. Por otra parte, a diferencia de la colecta de datos al alumnado donde fuimos a tan solo 2 institutos de cada región muestra del estudio, recorrimos varios institutos de las ciudades de las regiones muestras para entrar en contacto con el mayor número de profesorado de ELE posible. En la casi totalidad de los casos, la lengua vehicular era el español aunque también se podría evidenciar momentos de expresión en lengua francesa. En realidad, el uso del francés, del español o de ambos idiomas como idioma vehicular era espontáneo, así que no dependía de una elección previa establecida por el investigador. En cuanto el/la profesor/a de ELE contactado/a nos señalaba su interés de colaboración, le entregáramos un cuestionario y nos comunicaba el día que podríamos quedar para que nos lo devolviera. Tomando en cuenta la extensión del cuestionario, pensamos que era necesario dejar un margen de tiempo adecuado para que contestaran con toda tranquilidad y sin ninguna prisa. A veces, debido a que no todo el profesorado de ELE estaba presente en el instituto el día de nuestra visita, se entregaba las encuestas al animador pedagógico de español o al coordinador del departamento de español del instituto en cuestión para que se encargara él mismo de distribuirlos a sus colegas ausentes. A continuación, viene presentado el calendario de la recogida de datos al profesorado. Se observará que es casi similar al calendario de las encuestas al alumnado. La única diferencia es que hay más centros visitados y la extensión de las fechas de investigación en la zona francófona es más prolongada.

Parte	Período	Región	Ciudad	Institutos
Francófona	Del 01/11/2013 al 30/01/2014	Centro	Yaundé	Instituto de Biyem-assi Instituto de Elig-Essono Instituto Leclerc Instituto de Mballa II Instituto de NgoaEkele Instituto de la Cité Verte Instituto de Mendong Instituto de Etoukebe
	Del 15/11/2013 al 30/01/2014	Oeste	Dschang Bafusam Mbouda	Instituto Clásico de Dschang Instituto Bilingüe de Dschang Instituto Clásico de Bafusam Instituto Bilingüe de Bafusam Instituto de Ndiendam Instituto de Ngouache Instituto de Bafusam rural Instituto de Mbouda Instituto de Baham
Anglófona	Del 25/11/2013 al 29/11/2013	Suroeste	Limbé, Buea	Instituto Bilingüe de Molyko Buea Instituto Bilingüe de Limbe
	Del 04/12/2013 al 08/12/2013	Noroeste	Bamenda	Instituto Bilingüe de Bamenda Down Town Instituto Bilingüe de Bamenda Nkwe

Tabla 18. Calendario de la recogida de datos al profesorado

II.2. Realización de las entrevistas

Como ya señalamos en el apartado de la preparación de la recopilación de datos, el objetivo inicial que se tenía en cuanto a la realización de las entrevistas era entrevistar a los/las 4 Inspectores(as) pedagógicos/as nacionales de las 4 regiones muestras de nuestro estudio. No obstante, la tabla que presentamos a continuación plasma que no fue así. De hecho, por razones de falta de disponibilidad y de salud del/de los inspector(es) pedagógicos de la región del Oeste, solamente tres de los/las cuatro inspectores pedagógicos de español fueron entrevistados/as. Hay que subrayar, sin embargo, que aprovechando del hecho que el despacho del Inspector pedagógico de alemán del oeste se encontraba en el mismo edificio que el de los inspectores pedagógico(s) de español de la región del oeste que no pudimos entrevistar, tuvimos una charla con este con el fin de tener una idea precisa de la cooperación de Alemania en el proceso de la difusión del Alemán en Camerún. Tuvimos esta iniciativa porque en las lecturas bibliográficas consultadas en el estado de la cuestión,

algunos autores señalaban que a veces los germanistas (profesorado, alumnado) se mofan de los hispanistas (profesorado, alumnado) con la idea de que estos últimos no sacan nada de la cooperación española en comparación con lo que hace Alemania para ellos. Además quisimos sacar provecho del día que habíamos casi perdido debido a la falta de disponibilidad de los inspectores de español de dicha región. Por otra parte, como complemento de las variables sobre las creencias que los alumnos tienen sobre lo español, nos pareció necesario conocer mejor sobre este tema desde la visión de un inspector pedagógico de alemán. Las entrevistas al Inspector Nacional y al profesor de la sesión española de la ENS se realizaron según lo previsto.

Todas las entrevistas se realizaron en español, el tipo de discurso era exclusivamente formal aunque se puede destacar aspectos de informalidad en algunas entrevistas. Usamos una grabadora para grabar todas las entrevistas. A continuación, se presenta el esquema de la realización de las entrevistas a inspectores regionales en el que se identifica el día, el lugar de realización y la duración de cada entrevista realizadas.

Zona	Día	Región	Lugar	Duración
Francófono	12/02/2014	Centro	En España, ya que la inspectora estaba de viaje en España	50min
		Oeste	No la hicimos por razones que destacamos anteriormente. En cambio, aprovechamos para tener una charla de 10 minutos con el Inspector del alemán.	
Anglófono	28/11/2013	Suroeste	En el aula de profesores del Colegio Sonara, Limbé	1h
	05/12/2013	Noroeste	En el despacho del Inspector en Yaundé	1h30

Tabla 19. Calendario de realización de las entrevistas a Inspectores Regionales

Como se puede observar, el tiempo de duración de las entrevistas no es el mismo en todas las entrevistas. Por ser entrevistas semi-estructurales, tenían la misma estructura básica pero dependiendo del informante y de los aspectos que este iba resaltando en sus comentarios, surgía la necesidad de hacer otras preguntas adicionales para ahondar mejor en el tema tratado. Por otra parte, como señalamos en la explicación de la preparación de las entrevistas, estas no tenían una duración máxima o mínima preestablecida. La duración de cada entrevista dependía de la cantidad de información de la que disponía el entrevistado de

cara a su experiencia laboral. Por otra parte, por razones relativas a la personalidad misma del encuestado, algunos informantes se mostraron más cooperadores que otros. En el cuadro anterior, se nota que a diferencia de los demás informantes, la entrevista con la inspectora de la región del Centro se realizó en España. En efecto, esa inspectora se encontraba en España donde cursaba un máster en didáctica del ELE, por lo que en vez de entrevistar a alguno de sus colegas -en Camerún el puesto de inspector regional no lo ocupa una persona, son generalmente son 3 para cada región- preferimos entrevistarla dado que la formación que estaba llevando a cabo le ofrecería una visión más pragmático-crítica de la realidad de la enseñanza del español en Camerún. La entrevista al Inspector de la región de Suroeste se realizó en el Colegio Sonara de Límbe justo después de una sesión de inspección y seguimiento pedagógico anual de la labor de los profesores de español de dicho centro educativo. La entrevista al Inspector pedagógico del Noroeste se realizó en su despacho administrativo. Siguen a continuación los datos de las entrevistas al inspector nacional y al profesor de la ENS de Yaundé.

Nivel	Día	Cargo	Lugar	Duración
Nacional	13/12/2013	Inspector Pedagógico Nacional	En el despacho del inspector, Yaundé	1h15min
Formación Del profesorado	19/12/2013	Profesor del departamento de español de la ENS	En el despacho del informante, ENS, Yaundé	35minutos

Tabla 20. Calendario de realización de las entrevistas al Inspector pedagógico nacional y al profesor de la ENS

Después del trabajo realizado con los inspectores regionales cuyo fruto fue una recopilación exitosa de datos a dos inspectores regionales y por el intento en vano de entrevistar al inspector regional de la región del oeste, pasamos a entrevistar a alguno de los inspectores pedagógicos nacionales de español. La entrevista duró 1h15min, y se realizó en el despacho de dicho inspector, situado en el Ministerio de la Educación Secundaria. Por lo que se refiere a la entrevista con el profesor de la Escuela Normal superior de Yaundé I, después de un primer encuentro previo en el que tratamos de nuestro objeto de estudio y que dicho profesor nos manifestó su interés incondicional de colaborar en nuestra investigación, la entrevista final se realizó el día 19 de diciembre en el despacho del mismo, en el seno de la Escuela Normal Superior.

La investigación en el terreno que iniciamos a finales del mes de octubre 2013, período durante el cual solucionamos asuntos relativos al papeleo (autorización de investigación) y a otros temas relativos a la planificación de la recopilación de datos (revisión de las encuestas con el codirector de tesis en Camerún, elección de las muestras, reflexión sobre las estrategias de recogida, encuestas pilotos, etc.), arrancó de manera real a inicios de noviembre de 2013 y finalizó a finales de enero de 2014. Una vez terminada la recopilación de datos, el objetivo siguiente es hacer un censo de los datos recabados y su posterior tratamiento.

II.3. Censo de los datos recogidos

En este apartado, presentamos la cantidad de datos recabados tanto con el colectivo de alumnos como con el colectivo de profesores. Se trata de una especie de resultado de meses de recopilación de datos en el terreno.

II.3.1. Profesorado

Zona	REGIÓN	Número de participante
Francófona	Centro	23
	Oeste	19
Anglófona	Suroeste	9
	Noreste	9
Número total de informantes		60

Tabla 21. Censo de los datos recogidos a los docentes

II.3.2. Alumno

En el cuadro que sigue a continuación, pasamos a exponer la cantidad de datos de los alumnos francófonos.

Zona	Región	Centro y número de participante		Cuenta
Francófona	Centro	Instituto Elig-Essono		183
		Primer curso	quinto curso	
		91	47	
Francófona	Oeste	Instituto Clásico De Dschang		
		Instituto Bilingüe De Dschang		

		Primer curso	Quinto curso	Quinto curso	202
		84	51	67	
Número total de participantes					385

Tabla 22. Censo de los datos recogidos a alumnos en la parte francófona

Se encuestó a un conjunto de 385 alumnos francófonos y, como se destaca en el cuadro siguiente, un conjunto de 237 alumnos anglófonos.

Zona	Región	Centro y número de participante			Cuenta
Anglófona	Noreste	Instituto de Bamenda Nkwe	Instituto de Bamenda Down Town		126
		Quinto curso	Quinto curso	Primer curso	
		31	30	65	
	Suroeste	Instituto Bilingüe de Limbe	Instituto de Moliko Buea		111
		Quinto curso	Quinto Curso	Primer curso	
		35	32	44	
Número total de participantes					237

Tabla 23. Censo de los datos recogidos a alumnos en la parte anglófona

En conclusión, por lo que respecta a los datos cuantitativos, tenemos un conjunto de 682 informantes para nuestra investigación, entre los cuales 622 alumnos y 60 profesores (Anexo 6). En cuanto al conjunto de datos cualitativos, tenemos 5 entrevistas cuya duración va de 35 minutos a 1 hora 30 minutos. Se ha explicado detalladamente cómo se planificó y se realizó la recopilación de datos. También se ha presentados datos e informaciones tanto cualitativas como cuantitativas sobre el proceso de recopilación y sobre la cantidad final de datos recogidos. Por otra parte, la investigación de campo nos ha permitido acceder a otras informaciones adicionales y cifras sobre la estimación actual del número de alumnos y profesores de español en Camerún que presentamos a continuación. En el mismo apartado, se presentará el organigrama de los principales actores de la enseñanza/aprendizaje del español en Camerún, los mismos que formarán parte de los informantes de nuestro estudio.

II.4. Número actual del alumnado/profesorado de ELE en Camerún y organigrama de los actores de la enseñanza/aprendizaje del español

Presentamos, en primer lugar, el organigrama de los principales actores que hacen posible la enseñanza/aprendizaje del español en Camerún.

ALUMNOS DE ELE
PROFESORES DE ELE
FORMACIÓN DE PROFESORES Encargado del seguimiento y la formación inicial del profesorado
INSPECTORES PEDAGÓGICOS Encargado del seguimiento y de la formación continua del profesorado en el terreno

Tabla 24. Organigrama de los actores del proceso de E/A de ELE entrevistados y encuestados

Ahora bien ¿cuál es el número actual del alumnado de ELE en Camerún de la Educación Secundaria? En el estado de la cuestión de la realidad del español en Camerún, en la primera parte de esta tesis, las bibliografías consultadas nos permitieron llegar a la conclusión según la cual hay aproximadamente 62430 alumnos de español en la Educación Secundaria de Camerún (datos del año 2005), datos que actualizamos recientemente con los resultados del trabajo de Serrano Avilés (2014). Durante nuestra investigación en el terreno, el Inspector Pedagógico Nacional nos facilitó unas cifras de la estimación actual del número de alumnos que es 190.606. Se observa que de 2005 a 2013 el número de alumnos se ha más que triplicado. Estas cifras testifican el interés creciente por el español en Camerún. Hay que subrayar que cuanto más hay interés por esta lengua, más se necesita profesores cualificados para formarlos, pero según los datos que nos ha proporcionado el inspector anteriormente mencionado, la demanda supera la disponibilidad del profesorado. En el cuadro que sigue a continuación, presentamos el número de alumnos y profesores de español en el territorio camerunés junto con las correspondientes necesidades de profesorado.

Región	Número de alumnos	Número de profesores disponibles	Necesidades del profesorado
Adamaua	8525	49	15
Centro	32400	336	220
Este	8200	33	32
Extremo norte	26293	189	25

Litoral	31000	103	56
Oeste	44231	123	59
Norte	18300	94	00
Noroeste	1320	20	08
Sur	19500	92	53
Suroeste	837	24	06
Número total en las 10 regiones	190606	1036	474

Tabla 25. Número de alumnos de ELE en la Educación Secundaria en Camerún

En conclusión, tenemos 190606 alumnos, 1036 profesores y 474 necesidades de profesores de ELE. Esta distribución y el documento oficial que nos dio el Inspector Pedagógico Nacional pueden consultarse en los Anexos (Anexo 20). Por lo que se refiere al número de Inspectores Pedagógicos, aquellos que se encargan del seguimiento, evaluación del profesorado y de su formación continua, en Camerún hay 3 Inspectores pedagógicos nacionales y una treintena de Inspectores Pedagógicos Regionales repartidos en las 10 regiones de Camerún. La observación que conviene destacar es que en la zona anglófona, que está compuesta de las regiones del noroeste y suroeste, cuenta con un número muy reducido de alumnos de español. Esto es debido a que en la zona anglófona se distinguen dos sistemas educativos: el sistema educativo anglófono (donde no se enseña español) y el sistema educativo francófono (donde se enseña español). Sin embargo, por ser regiones anglófonas, hay muy pocos institutos y colegios que son del sistema francófono, la mayoría son colegios e institutos anglófonos. Por otra parte, el poco número de francófonos que viven en la zona anglófona matriculan a sus hijos en institutos y colegios francófonos, que son los que estudian español. Mientras las políticas del sistema anglófono no introduzcan la enseñanza del español en sus colegios e institutos, el número de alumnado de español en la parte anglófona de Camerún quedará muy reducido tal y como se observa en la tabla que hemos presentado en las líneas anteriores.

A nivel científico, metodológico, sociocultural y personal, presentaremos a continuación, la valoración global que podemos hacer del proceso de recogida de datos de esta investigación.

II.5. Valoración global del proceso de recogida de datos

En esta sección se enuncia las observaciones relevantes que se desprenden del trabajo en el terreno. De manera general, a partir de la evaluación de la cantidad de datos

recabados durante la fase de investigación en el terreno de este estudio, se puede decir sin ningún género de dudas que la valoración del proceso de recopilación de datos es más que satisfactoria. No obstante, es preciso subrayar que fue un camino sembrado de facilidades y dificultades con las que se ha tenido que lidiar. A continuación, tratamos algunos aspectos relevantes que nos han marcado y que han condicionado positiva y/o negativamente el proceso de recogida de la información para que el lector sea consciente de lo que conlleva realizar un estudio de campo.

Lo que primero valoramos durante la investigación en el campo ha sido el entusiasmo y la colaboración incondicional y sin fallo del alumnado camerunés de ELE. En todos los centros donde hemos estado, todos los discentes participaron con mucho entusiasmo en la realización de las encuestas. Se mostraron muy respetuosos, muy amables con el investigador e incluso al final de la recogida, mientras que algunos nos deseaban mucha suerte en el proseguimiento de la investigación, otros, insistiendo en las dificultades materiales que encuentran, agradecían nuestro interés por investigar sobre la enseñanza del español en el marco de la Educación Secundaria. En cuanto entrábamos a un aula, nos presentábamos personalmente y explicábamos el tema y el objetivo de nuestro trabajo, los alumnos se mostraban muy interesados en colaborar en dicho estudio. Ese compromiso y mentalidad del alumnado contribuyó significativamente a que la recopilación fuese un éxito.

Por lo que se refiere a las encuestas al profesorado, hay que señalar que no fue tan ágil como con el alumnado dado que hacía falta visitar muchos centros educativos para estar en contacto con un mayor número de profesores. Todos los profesores con quienes pudimos contactar personalmente se mostraron muy conscientes y comprometidos para colaborar en nuestro estudio. Sin embargo, la gran mayoría de las encuestas que llegaron a algunos docentes por terceras personas debido a razones múltiples (por llegar a un instituto y no encontrar ningún profesor de español dado que tienen día libre, contactar con el jefe de estudio o con el coordinador del departamento de lenguas extranjeras y dejarle un par de cuestionarios para que los entregue al profesorado de español; envío del cuestionario por correo electrónico a algunos docentes del grupo Facebook de los docentes cameruneses de ELE) no nos fueron devueltas. De hecho entre las 125 encuestas que repartimos al profesorado, al final nos llegaron solo 60 encuestas. En lo que se refiere a los datos cualitativos, excepto la entrevista al inspector pedagógico regional de la región del oeste que no realizamos por las razones ya enunciadas, se llevaron a cabo todas las entrevistas que planificamos realizar al iniciar la investigación en el campo.

Otra observación destacable es que en comparación con la realidad de la zona francófona, en la parte anglófona de Camerún, la recogida de datos se hizo de una manera bastante ágil y sin tantas complicaciones administrativas como en la zona francófona. Las personalidades administrativas (jefes de institutos o jefes de estudios) que nos atendieron y los informantes (profesorado, inspectores pedagógicos) con quienes trabajamos en la zona anglófona nos facilitaron mucho la investigación en el terreno, nos ofrecieron incondicionalmente su disponibilidad absoluta e inmediata. A modo de ejemplo, el día de nuestro primer encuentro con el inspector pedagógico regional del noroeste, justo después de conocernos y estar al corriente de nuestro propósito, nos concedió enseguida parte de su precioso tiempo para la entrevista, como si nos conociéramos previamente o nos hubiéramos citados de antemano. En este sentido, valoramos mucho el carácter expeditivo del acceso a la información y la simplicidad de los informantes (profesores, inspectores) en la zona anglófona. A nivel sociocultural, es sabido que en Camerún y en toda África en general hay mucho respeto a la autoridad administrativa. Observamos que ese respeto, que a veces alguna gente que tiene cargos administrativos confunde como símbolo de dominación y menosprecio de sus semejantes, dificulta la agilidad en el trabajo administrativo. En este caso es un freno al profesionalismo. Esta realidad se observó esta cuestión sobre todo en la parte francófona. Esto ocurre cuando algunos miembros de la administración hacen un uso abusivo de su poder. A modo de ejemplo, fuimos a un prestigioso instituto de la ciudad de Yaundé para la recogida de datos al alumnado. Pero, a pesar de que ya teníamos una autorización de investigación firmada por el Delegado regional de la Educación Secundaria, la directora del instituto no lo puso fácil para la recogida de datos, de modo que tuvimos que descartar su centro por otro. A partir de la experiencia de investigación en el terreno, pudimos darnos cuenta de que la lentitud administrativa y otras complicaciones de todo tipo debido a la poca colaboración de algunas personas, son más presentes en la parte francófonas que en la parte anglófona de Camerún.

La última observación que hemos de destacar tiene que ver con la obtención de información extra después de la investigación en el campo. De hecho, una vez terminada la recogida de datos empíricos en Camerún, damos una vuelta en la biblioteca de la Escuela Normal Superior de Yaundé donde tuvimos la oportunidad de leer algunas tesinas redactadas por los estudiantes de español, actualmente profesores de español en la Educación Secundaria, en el marco de sus Trabajos de Fin de Formación. Las distintas tesinas que encontramos versaban sobre tres dominios del saber: tesinas sobre la didáctica de la lengua y la literatura, tesinas sobre la gramática española y tesinas sobre la literatura,

la civilización española e hispanoamericana. En realidad, en un momento de la formación profesional del estudiante en la Escuela Normal Superior (ENS), el estudiante y futuro profesor de español ha de especializarse bien en lengua española, bien en literatura o bien en didáctica, por lo que su trabajo de fin de formación versará sobre un dominio u otro. Las fuentes bibliográficas en formato papel que consultamos nos han permitido enriquecer nuestro estado de la cuestión. Es evidente que son trabajos en soporte papel cuya posibilidad de encontrar en internet es casi nula por no decir inexistente. Por eso, pensamos que urge que las bibliotecas camerunesas opten por el camino inevitable e imprescindible de digitalización de sus fuentes bibliográficas, lo que contribuirá a dar a conocer a nivel internacional la realidad del español en Camerún, por una parte, y, por otra parte, ofrecerá a la comunidad científica del mundo de ELE o de las lenguas extranjeras en general datos para la evolución de la ciencia.

No obstante, hemos de confesar que nos alegró encontrar en dicha biblioteca de la ENS tesinas redactadas sobre temas tan actuales y novedosos de la didáctica. Nos referimos principalmente a aquellas tesinas en las que se trataba de temas relacionadas con el uso de las TIC en el aula, la evaluación de los manuales didácticos y su adecuación con el currículo, la autoevaluación de la práctica docente, la problemática de la comprensión auditiva en el proceso de enseñanza/aprendizaje, el obstáculo del número elevado del alumnado en el aula, etc. En suma, nos referimos a las tesinas que también trataban de los factores socioculturales que inciden en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español en Camerún. Tras ojear algunas tesinas que analizaban las dificultades socioeconómicas y socioculturales que encuentran los alumnos/los profesores a la hora de aprender/enseñar el español, nos dimos cuenta de que el interés por mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje del ELE no es una voluntad singular nuestra. Hay muchos investigadores y profesores que son conscientes de que hay insuficiencias que urgen subsanar. Sin embargo, tras terminar de leer esas tesinas nos surgieron preguntas que seguramente nos guiarán en nuestros trabajos futuros y en la divulgación de los frutos de nuestra propia investigación: ¿cuál es el aporte que esas investigaciones académicas han traído para la mejora de la calidad de la enseñanza/aprendizaje del español? ¿Por qué siguen vigentes problemáticas tratadas hace años? ¿Es que las investigaciones científicas no sirven para nada? ¿Solo fueron trabajos de fin de formación realizados para sacarse una nota o el título? A partir de ese momento, nos percatamos de que la mayor dificultad, el mayor reto de nuestra investigación, será el tratar que las implicaciones didácticas a las que llegaremos

al final de esta tesis tengan un fruto contundente para la mejora de la calidad de la E/A y formación del profesorado de ELE en Camerún.

Para concluir, la observación final que podemos resaltar del proceso de investigación en el terreno es que la investigación cuantitativa resultó bastante larga y costosa tanto a nivel del esfuerzo físico como a nivel económico (encuestas en papel, número de encuestados, gastos de viaje, etc.). El trabajo en el terreno exigía muchos sacrificios, pero al final de la realización de la misma, viendo la cantidad y calidad de datos recopilados, estamos satisfechos de los esfuerzos consensuados. Finalmente, tras la investigación en el terreno, nos percatamos que por mucho que se consulte bibliografías sobre el estado de la cuestión de un tema de investigación determinado, hay datos o informaciones muy relevantes a las que un investigador no podría llegar si no realiza la investigación de campo. Además de ser una fase necesaria e imprescindible de recogida de datos sobre el tema de investigación, es una etapa que ofrece un valor añadido al estado de la cuestión del problema que se investiga.

CAPITULO II. TRATAMIENTO DE DATOS: TRANSCRIPCIÓN, CODIFICACIÓN Y PROCESAMIENTO

Una vez recogidos los datos, la fase siguiente de la investigación es la del tratamiento de los mismos. El tratamiento de datos, como explican Rojas Tejada et al. (1998:169), es *“el proceso que recorren los datos desde su etapa de recogida hasta el momento en que se obtienen los resultados de los análisis estadísticos, es decir, justo antes de elaborar las conclusiones sobre ellos.”* El tratamiento de datos es, pues, una etapa del proceso de investigación que empieza en el momento en que el investigador está en disposición de los datos brutos y consiste en procesar dichos datos recabados con la ayuda de programas informáticos que faciliten la manejabilidad y su posterior análisis. Existe, por lo tanto, un primer tratamiento que se relaciona con la gestión, la depuración, la codificación y procesamiento de los datos brutos con la ayuda de soportes informáticos y un segundo que es el análisis de estos. Este capítulo abarca dos partes sustanciales en las que trataremos respectivamente del tratamiento de los datos cualitativos y cuantitativos de nuestro estudio. Hablaremos del tratamiento de dichos datos haciendo hincapié en todas las transformaciones que se hará para que los datos brutos estén listos para llevar a cabo el análisis.

I. TRATAMIENTO DE LAS ENTREVISTAS

En este apartado, trataremos del tratamiento de los datos cualitativos que consistirá en explicar mecanismos relativos a la transcripción de las entrevistas. Empezamos el tratamiento de la información por las entrevistas, proceso que terminamos antes de empezar con el tratamiento de las encuestas. El tratamiento de las entrevistas consiste en explicar el proceso de transcripción y eventual codificación de las mismas. La codificación de las entrevistas se refiere al proceso de codificación del material en el que el investigador tratar de atribuir códigos a los diferentes componentes que constituyen las entrevistas pueden ser las preguntas o las respuestas de los informantes. El objetivo de ese proceso de transcripción es reducir y categorizar los datos para facilitar el posterior análisis. En esta investigación, hemos decidido no codificar ni categorizar los datos de las entrevistas. Primero porque el análisis del corpus será manual, por lo cual no se necesita codificar esos datos para facilitar el eventual procesamiento de los mismos en un software. Segundo

porque teniendo en cuenta el tema y los distintos aspectos que investigamos en nuestro estudio, categorizamos de antemano la estructura de nuestros cuestionarios en diferentes bloques a la hora de elaborarlos (Anexos 7, 8, 9 y 10). Es obvio que además de ese reagrupamiento temático que hicimos con antelación, durante el análisis de los datos se podrá realizar otra categorización en función de las respuestas que los distintos informantes habrán proporcionados. ¿Qué podemos decir en lo que respecta a la transcripción de las grabaciones?

Para transcribir los datos preferimos realizar una transcripción manual. Este proceso costó muchas horas de trabajo ya que las grabaciones oscilaban entre 35 y 1h30. El hecho de transcribir personal y manualmente las entrevistas permitió que nos adentráramos de forma más profunda en las mismas. Era el momento de las primeras reflexiones, análisis e interpretación de la información. Por eso, podemos afirmar con Dörnyei (2007:246) que “the only good thing to say about the transcription is that it allows us to get to know our data thoroughly, otherwise it is usually a far too long and less than enjoyable process (...)”. Coincidiendo con la idea de construcción de significados previos durante la transcripción de las entrevistas, Díaz Bazo (2007) señala que la transcripción no solo es una etapa mecánica de traducir el lenguaje verbal en lenguaje escrito. Es, además, un momento de reflexión, análisis e interpretación de la información, pues al escuchar atentamente el audio se van generando preguntas y encontrando las primeras categorías que luego se formalizarán en el análisis. En la misma línea, Dörnyei (2007:246), citando a Crabree’s (1999:104), concluye que “transcriptions are frozen interpretative constructs”.

Por lo que se refiere a la duración del tiempo empleado para la transcripción de una entrevista, se puede decir que transcribimos la grabación de una hora en unas 7 a 8 horas. El conjunto de entrevistas transcritas son 6 si tomamos en cuenta la transcripción de la pequeña charla que tuvimos con el inspector pedagógico de alemán. Es preciso subrayar que esa charla fue realizada en francés pero la hemos traducido en español si bien manteniendo la versión francesa en el corpus de las entrevistas. Nuestra transcripción es de tipo global, es decir, hemos optado por una transcripción completa que haga referencia a todos los elementos verbales y que no simplifique ningún comentario o cualquier información verbal proporcionados por el informante. No obstante, hemos descartado datos relacionados con la comunicación no verbal (gestos, expresiones faciales, etc.) dado que, teniendo en cuenta tanto el tema de investigación como las entrevistas mismas realizadas, llegamos a la conclusión de que eran datos irrelevantes. Por otra parte, hemos incluido unas notas al pie de página para aclarar cualquier palabra/expresión relacionada con la realidad

sociocultural y educativa del/de la informante, aspectos que podrían causar al lector de este trabajo alguna dificultad de comprensión durante la lectura de las entrevistas.

Todas estas medidas que hemos tomado durante el proceso de transcripción de los datos responden al afán de facilitar su comprensión y tener presente nuestro objetivo investigador, ya que tal y como argumenta Payrató (1995),

cualquier investigación debe adecuar la transcripción de los datos a los objetivos propuestos. La evaluación del sistema -y su consiguiente corrección- vendrá precisamente de su productividad, de su contribución al logro de los fines perseguidos. (Payrató, 1995:18)

En resumen, la transcripción que hemos hecho responde a la necesidad de facilitar el análisis cualitativo de los datos. Cabe subrayar que, para no perjudicar la inteligibilidad de las entrevistas realizadas, a lo largo del proceso de transcripción hemos corregido algunos lapsus linguae surgidos durante la realización de las mismas. Optamos por esta perspectiva teniendo en cuenta que:

La transcripción es una herramienta aplicada, no una pura práctica o rutina que se aprende y se utiliza de forma automática. (...) representa un ejemplo claro de la concepción determinada de la lingüística aplicada, entendida como teoría dirigida (“aplicada”) a la solución de problemas (con una vertiente práctica) planteados por la praxis o uso lingüístico. (Payrató, 1995:13)

Por lo que se refiere al criterio del anonimato de los informantes, en el corpus textual de las entrevistas transcritas no aparece ni el nombre ni el apellido de ningún participante, se ha usado a lo largo de todas las entrevistas las apelaciones “señor inspector”, “señora inspectora” y “señor profesor” para guardar el anonimato de los participantes. Todo el corpus textual de las entrevistas de nuestro estudio (Anexos 8, 9, 10) es un conjunto de 50 páginas que someteremos al análisis.

II. TRATAMIENTO DE LAS ENCUESTAS

Por lo que se refiere a los datos cuantitativos, explicamos cómo se ha codificado el cuestionario para facilitar el procesamiento de la información en la matriz de datos y qué programa informático se usará para procesar y analizar los datos. En este apartado, trataremos de todas las etapas y procedimientos del proceso de tratamiento de las encuestas y del procesamiento de los mismos en el soporte informático que permitirá el análisis.

II.1. Herramienta informática de gestión de datos

En los enfoques mixtos, una vez terminado el tratamiento de los datos cualitativo, el paso siguiente es pasar al tratamiento de los datos cuantitativos. La primera cosa que hay que decidir es el programa informático que se usará para procesar los datos numéricos. Decidimos trabajar con el SPSS que es, en palabras de Dörnyei (2007:198), “the software package most commonly used in applied linguistic and educational reseach.” La versión del SPSS que usamos es reciente, del año 2011 y posee el nombre oficial de IBM SPSS Statistics 20. SPSS fue creado en 1968 con el acrónimo primero de *Statistical Package for the Social Sciences* y luego de *Statistical Product and Service Solutions*. Se trata de una herramienta de tratamientos de datos y análisis estadístico. Dado que es la primera vez que usamos ese programa informático, hemos consultado primero el manual del usuario de dicha herramienta, luego hemos visto múltiples tutoriales disponibles en internet y finalmente hemos consultado algunos recursos humanos para poder entender cómo funciona y sobre todo conseguir explotarlo según nuestras necesidades. Una vez que nos familiarizamos con dicho programa informático, el paso siguiente era procesar los datos en el mismo, pero hay etapas previas a ese gran paso.

II.2. Preparación de los datos y diseño de la matriz de datos

En este apartado explicamos el tratamiento manual o de las etapas previas que nos han conducido primero al diseño de la matriz de datos y luego al posterior procesamiento de los mismos.

II.2.1. Revisión previa de las encuestas

La primea cosa que realizamos fue el repaso de las encuestas del profesorado y del alumnado. Nos referimos a la operación que consiste en echar un vistazo general a una gran cantidad de las encuestas para comprobar primero si todas las preguntas han sido contestadas y luego detectar las respuestas más destacadas de las preguntas abiertas ya que de ellas dependerá la codificación de dichas preguntas.

II.2.2. Tipos de datos de las encuestas

En cuanto a los tipos de datos que disponemos en las encuestas, tenemos los de las preguntas cerradas y los datos de las preguntas abiertas. En teoría, existe 4 tipos principales de datos: **los datos nominales o categóricos** (datos en forma de categoría o nombres de

cosas, son los menos informativos y se usan para medir variables cualitativas), **los datos ordinales** (son los que dan información sobre el orden de algo o expresan informaciones que se puede ordenar), **los datos de intervalos** (se mide la diferencia entre los puntos de escala, no tienen un valor de cero absoluto y permite valores negativos) y **los datos de rango/razón** (son numéricos y tienen un valor³³ absoluto de cero, no permite valores negativos). La diferencia evidente entre la variable nominal y la variable ordinal es que en una variable ordinal los valores representan categorías con alguna ordenación intrínseca mientras que en la nominal sus valores representan categorías que no obedecen a una ordenación intrínseca.

Nuestra encuesta consta de 3 tipos de datos:

- Los datos nominales o categóricos. Tenemos algunas preguntas introductoras donde se pregunta el sexo, la clase, la ubicación del centro, el grado profesional o académico del informante. Y en general, las preguntas que puedan tener como respuesta: sí/no.

- Los datos ordinales. Datos de todas las preguntas en las que el informante ha de indicar si está de acuerdo o no con las afirmaciones. Son los datos de la Escala Likert.

- Los datos de rango. Son datos de las preguntas en las que el informante responde de manera numérica: la edad.

La clasificación que viene presentada anteriormente nos ayudó a clasificar y medir los datos en la herramienta SPSS. No obstante, hay que subrayar que no se trata de una clasificación estándar, así que dependiendo de cómo se enfoca el tratamiento y el análisis, un dato puede ser categorizado y medido en una escala u otra. Cuando se tiene definidos los tipos de datos que nos han proporcionado los informantes, el siguiente paso es pasar a codificar dichos datos.

II.2.3. Variables

Cuando hablamos de variables en este apartado, no nos referimos a las variables independientes y a las variables dependientes de nuestro estudio de manera general. Tratamos más bien de las propiedades de nuestra encuesta que permitirá diseñar la matriz de datos que adoptará distintos valores dependiendo de las respuestas que cada informante ha proporcionado. En este caso cada pregunta representará una variable en el SPSS. En el

³³ El valor o modalidad es cada uno de los posibles estados con los que puede presentarse una variable.

menú “Vista de las variables” del programa SPSS, partiendo del número de información solicitado a los informantes, diseñamos la lista de variables de nuestro estudio. Sin embargo, es preciso subrayar que dentro de las encuestas del alumnado/profesorado, hay datos que no se pueden analizar cuantitativamente. Se tratan en la mayoría de los casos de los datos de las preguntas abiertas. Por esa razón, hemos optado por procesar esos datos en un documento Word para poder someterlos luego al proceso de categorización y análisis cualitativo. Como sostienen Rojas Tejada et al. (1998:172) “en cuanto a las preguntas abiertas, debemos llevar a cabo un proceso de categorización de todas las respuestas que se han dado”. En suma, el resultado del proceso de codificación que sigue a continuación responderá al principio según el cual nuestra matriz de datos dispone principalmente de 2 tipos de variables: las variables numéricas y las variables categóricas. Por su parte, las variables categóricas contienen datos o valores que pueden ser clasificados como nominales u ordinales mientras que los datos de las variables numéricas pueden ser clasificados como de intervalo o de razón.

II.2.4. Codificación de las encuestas dirigidas al alumnado y al profesorado

Como subraya Dörnyei (2007:199), “*the first step of data processing involves converting the respondents’ answers to numbers by means of ‘coding procedures’*”. La operación de codificación consiste, pues, en llevar a cabo la transformación de las respuestas de los informantes a códigos, es decir, asignar cada valor numérica a cada variable con el fin facilitar el procesamiento de datos en la herramienta informática. A cada variable categórica u ordinal, hay que asignarle un número. A modo de ilustración, a la pregunta cuál es su sexo, en nuestro estudio, optamos por la codificación siguiente: hombre=1 y mujer=2, etc. Las variables numéricas que lógicamente vienen de forma numérica no se codifican, la edad por ejemplo. Por otra parte, como hemos señalado en el apartado anterior, algunas preguntas abiertas que exigen una respuesta transcrita y estructurada (¿qué significa según Vd. ser un buen profesor de español?) no se codificaron numéricamente. En nuestro estudio, hemos optado por procesarlos en un documento Word con el fin de someterlos luego a un análisis discursivo. La tipología de datos procesados en el SPSS responde a la categoría datos numéricos. De hecho, realizamos en primer lugar la codificación de las variables y datos manualmente en las encuestas formato papel para evitar cualquier error a la hora de tratarlos en el SPSS. Terminado este proceso de pasos previos del tratamiento de datos, teníamos el camino despejado para pasar al procesamiento

propriadamente dicho de los mismos en la herramienta informática SPSS. A continuación, hablaremos del procesamiento de los datos de las encuestas al alumnado y profesorado.

II.3. Procesamiento de los datos

En este apartado, hablamos del procesamiento de las encuestas de nuestro estudio. Es preciso señalar que, como subrayamos en las líneas anteriores, procesamos los datos de las encuestas en dos soportes informáticos: el SPSS y el Microsoft Word. De hecho, en el SPSS, hemos introducido los datos numéricos y categóricos de las encuestas mientras que en el documento Word hemos procesado muestras de datos de las algunas preguntas abiertas cuyos valores no podían ser codificados numéricamente. Nos referimos a algunas preguntas abiertas y otro tipo de preguntas que exigen un procesamiento manual en el documento Word para luego pasarlos al proceso de categorización y análisis discursivo. A continuación, explicamos el procesamiento de datos en cada uno de esas herramientas informáticas.

II.3.1. Procesamiento de los datos de las encuestas del profesorado en SPSS y en Word

Empezamos con el procesamiento de datos con las entrevistas dirigidas al profesorado. El procesamiento de datos al SPSS y al Word se hacía de manera simultánea, es decir, tomar encuesta tras encuesta e ir introduciendo los datos de cada pregunta tanto en el SPSS como en el Word dependiendo de la especificidad de cada dato.

- Datos de la parte A. Introducción

Con la excepción de la variable edad, hemos codificado todos los datos de las preguntas introductorias, incluso los datos de las preguntas abiertas. Para codificarlos, la primera revisión de las encuestas y el proceso mismo de procesamiento nos ha permitido identificar las respuestas más frecuentes aportadas por los informantes. Esto nos ha permitido categorizar las respuestas y codificarlas en el SPSS. Mientras tanto, es importante subrayar que al mismo tiempo se ha transcrito en un documento Word algunas respuestas de los informantes que podrían servirnos de ejemplos para ilustrar cada categoría durante el análisis. A modo de ejemplo, a la pregunta cómo ve Vd. la profesión de profesor de ELE en el contexto camerunés, evidenciamos de las respuestas globales de los encuestados que había dos categorías de valores importantes, algunos informantes valoraban positivamente dicha profesión, otros la valoraban negativamente. Esas categorías nos permitieron codificar

la pregunta en el SPSS para saber cuantitativamente cuántos participantes opinaban de una u otra manera. Por otra parte, en el archivo Word (Anexo 18), escribimos la opinión de algunos encuestados que nos servirán a la hora de analizar cualitativamente los datos e ilustrar los resultados.

- **Datos de la parte B. Preguntas centrales**

Primero tenemos la primera pregunta que proporcionan los datos de la escala de Likert, los que procesamos al SPSS. Las 4 siguientes preguntas son abiertas por lo que procesamos los datos en el documento Word. Por ser preguntas complejas y con respuestas variadas, nos resultó dificultoso identificar las categorías de las respuestas más destacadas. Además, viendo los resultados propuestos nos pareció inútil categorizarlos o ingresarlos en el SPSS, ya que forman parte de las preguntas cuyo análisis no depende del programa informático SPSS. Entonces, pasamos a procesar las respuestas de todos los informantes que contestaron a esas preguntas. La categorización de los datos de dichas preguntas se realizará en este caso durante el proceso de análisis de datos. La única excepción es la pregunta abierta 3 cuyos valores nos han permitido categorizarlos e introducirlos al SPSS. Por lo que se refiere a las preguntas abiertas 6, 7, 8, 9, 10 y 12, pudimos identificar las distintas categorías de valores (Anexo 18), las que nos permitieron codificarlas e ingresarlas en el SPSS. Por otra parte, pusimos por escrito en el documento Word todas las respuestas, según cada categoría, que nos podrían ser útiles durante el análisis de los datos e ilustración de los resultados. En cuanto a la pregunta 11, ingresamos todas las respuestas dadas por los encuestados en el documento Word. Codificamos las siguientes preguntas abiertas (12, 13, 14, 15, 16, 17, 18) partiendo de las categorías que establecimos a partir de las respuestas más destacadas y, como de costumbre, procesamos en el documento Word todas las respuestas susceptibles de uso a la hora del analizar cualitativamente los datos e ilustrarlos. Los datos de las preguntas 19 y 20 son completamente procesados en el SPSS por ser datos de la escala Likert. En las preguntas 21, 22, 23 y 24, categorizamos las respuestas en distintos bloques y a partir de esos bloques codificamos numéricamente los datos y luego los procesamos en el SPSS. No obstante, como en los demás casos similares, procesamos por escrito en el documento Word las respuestas más relevantes que nos ayudarán en el análisis cualitativo de las variables en cuestión.

- **Datos de la parte C. Cierre**

No todos los informantes respondieron a estas preguntas que dan cierre a la encuesta. Procesamos por escrito en el archivo Word (anexo 18) todos los datos proporcionados por los informantes.

De manera general, todo lo que se ha descrito en las líneas anteriores es un breve resumen del proceso de procesamiento de las encuestas del profesorado tanto en el SPSS como en el Word. Se trata de un proceso en el que invertimos muchas horas de trabajo meticuloso dado que teníamos que ir cogiendo encuesta tras encuesta, procesar pregunta tras pregunta e ir paso a paso para no cometer errores durante el procesamiento los datos en las dos herramientas informáticas utilizadas. El procesamiento de cada encuesta se realizó aproximadamente en media hora. Aunque el procesamiento de datos se realizaba lentamente tuvimos mucha paciencia dado que éramos consciente que:

Keying in the data is a rather tedious and time-consuming process. All of us involved in quantitative research have spent countless hours in front of a computer screen typing seemingly endless rows of figures. However boring and mechanical this job may be, it is essential that we maintain concentration because every mis-typed number will be a contamination of the dataset. (Dörnyei, 2007:199)

El resultado del proceso de procesamiento de datos del profesorado es, por una parte, la matriz de datos del SPSS que tenemos lista para someter al análisis y, por otra parte, el archivo de las preguntas abiertas procesadas en Word (Anexo 19). Tras terminar el procesamiento de datos del profesorado, empezamos con los datos de los discentes.

II.3.2. Procesamiento de datos de las encuestas del alumnado en SPSS y en Word

Lo primero que hay que señalar aquí es que se ha procesado los datos de las encuestas del alumnado en 4 ficheros SPSS distintos, de modo que al final tendremos las siguientes matriz de datos: los alumnos francófonos del quinto curso, los alumnos francófonos del primer curso de ELE, los alumnos anglófonos del quinto curso de ELE y los alumnos anglófonos del primer curso de ELE. Esta división obedece al rigor metodológico que queremos dar a nuestro análisis de datos. Primero se evidencia la separación de los datos de los informantes francófonos y anglófonos dado que algunas preguntas de las encuestas varían dependiendo de si el encuestado es de una u otra zona. Por otra parte, no todas las preguntas que planteamos a los encuestados del quinto curso de ELE se preguntaron también a los del primero curso. Por último, hemos tomado en cuenta que

dependiendo de los niveles y zonas de aprendizaje, ciertas variables podrían cambiar como el tipo de actividades llevadas al aula y tal vez la motivación y la actitud lingüísticas de los alumnos. Por esas razones, hemos estimado oportuno no mezclar los datos de los distintos niveles y zonas de los encuestados. Mientras tanto nos quedamos abiertos a la posibilidad de que durante el análisis nos puede parecer adecuado mezclar y/o comparar los datos de algunas variables para sacar valoraciones globales. El procesamiento de las encuestas del alumnado como el de las encuestas del profesorado siguió las mismas etapas.

- **Datos de la parte Introducción**

Primero introducimos al SPSS los datos del sexo del participante y de la edad. La variable clase no aparece en la matriz de datos, la usamos más bien como nombre de referencia de los distintos archivos del SPSS.

- **Datos de la parte B. Preguntas Centrales.**

Procesamos en el SPSS los datos de la primera y segunda pregunta siguiendo la codificación numérica previamente establecida. Procesamos, no obstante, en el archivo Word de las encuestas al alumnado (anexo 19) las respuestas de los informantes que contestaron a la vertiente “*otro motivo*” de la segunda pregunta. En nuestro documento Word, tratamos esos valores tanto cualitativa como cuantitativamente, transcribiendo todas las repuestas proporcionadas y sobre todo enumerando el número de ocurrencia de cada respuesta. Codificamos y procesamos los datos de las preguntas 3, 4, 5, 6, 7, 8 de la misma manera por ser preguntas planteadas con el mismo estilo. Esto es, primero consideramos todas las sugerencias de respuestas como variables en el SPSS. Luego, tomando encuestas tras encuestas, íbamos marcando en el SPSS las respuestas/variables escogidas por los encuestados. Durante el análisis de esas preguntas, haremos el censo de las variables/respuestas más escogidas para llegar a las conclusiones. En cuanto a la vertiente “*otra respuesta*” de dichas preguntas, donde viene plasmada la libertad de pensamiento del encuestado respecto a lo planteado, hemos recopilado todas las respuestas propuestas por algunos encuestados que respondieron a esa vertiente de la pregunta. Como en el caso anterior, lo hemos hecho contando la frecuencia de cada respuesta.

Las preguntas 9 y 10 son abiertas y no fueron procesados en el SPSS. No todos los informantes respondieron a esta pregunta, pero sí la gran mayoría. Procesamos todos los datos proporcionados en el documento Word (anexo 19), esto es, listando todas las respuestas y enumerando, asimismo, el número de ocurrencia de cada respuesta. Los datos

de las preguntas 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19 y 20 fueron todas procesadas en el SPSS siguiendo la codificación numérica previamente establecida. En cambio, los datos de la pregunta 16 fueron procesados únicamente en el documento Word, listando todas las actividades seleccionadas por los informantes y haciendo un cómputo del número de aparición de cada tipo de actividad. Hemos de subrayar que, aunque ese cómputo fue realizado manualmente, no nos costó ningún trabajo extra porque lo realizamos a medida que íbamos procesando los datos de cada encuesta. Por lo que se refiere a los datos de las preguntas 21 y 22, podemos decir que fueron procesados completamente en el SPSS siguiendo la codificación numérica previamente realizada.

- **Parte C. Cierre**

En la pregunta cierre, procesamos los datos de la pregunta cerrada en el SPSS, pero la segunda parte de la misma fue procesada en el documento Word. Por último, también procesamos en el documento Word los datos de las últimas preguntas abiertas, aunque es cierto que no todos los informantes contestaron a estas preguntas.

Grosso modo, todos los pasos comentados anteriormente forman parte del proceso de procesamiento de las encuestas del alumnado en el SPSS y en el Word. Con respecto al procesamiento de las encuestas del profesorado, uno puede evidenciar a partir del informe anterior que el procesamiento de datos de las encuestas del alumnado se realizó con mucha más agilidad. De hecho, las encuestas dirigidas al alumnado constaba de menos preguntas abiertas y eso nos facilitó mucho el proceso de procesamiento de datos en comparación con las encuestas del profesorado. Casi todas las preguntas fueron codificadas numéricamente para un ingreso fácil y ágil en el SPSS. La duración temporal de procesamiento de una encuesta del alumnado fue de unos 10 minutos. Por lo que se refiere al procesamiento de las preguntas abiertas en el documento Word (Anexo 19), es preciso subrayar que traducimos directamente al español todas las respuestas que fueron proporcionadas en francés.

Hemos aquí presentado de manera concisa el proceso de procesamiento de los datos de esta investigación. Una información relevante que podemos comentar en estas últimas líneas es que durante el procesamiento de los datos en el SPSS, todos los valores perdidos fueron dejados en vacío siguiendo la propuesta de Dörnyei (2007:202), que estipula “*when we come across missing data (...) the best option is to leave the particular cell empty (rather than following the traditional practice of typing in a set number such as ‘99’*”. Por último, cerramos este apartado aportando una información cuantitativa sobre la recogida y el tratamiento de datos. El proceso de recogida de datos en el terreno duró 3 meses y el

proceso de tratamiento (codificación, traducción, transcripción, procesamiento) de los mismos, datos cualitativos y cuantitativos, duró 4 meses. Ha sido una fase muy importante de esta investigación, una etapa marcada por un trabajo continuo, riguroso, meticulado y, sobre todo, agradable. Todos los datos, tanto los cualitativos como los cuantitativos, ya depurados, codificados y procesados en los soportes informáticos, nos permiten tener el camino dispuesto para el análisis cuantitativo y cualitativo de los mismos.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS DIRIGIDAS AL PROFESORADO CAMERUNÉS DE ELE

En este capítulo, presentamos el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos que pueden obtenerse de las encuestas realizadas. En esta parte, igual que en las siguientes, se realiza el análisis definitivo que es el resultado del proceso de transcripción, codificación y procesamientos de los datos en formatos que hacen posible el análisis cuantitativo y/o cualitativo de los datos de las encuestas. Como hemos venido comentando en el capítulo relativo a la metodología, nuestra investigación se orienta en los diseños exploratorios de los enfoques mixtos. Empezamos el siguiente análisis con los datos cuantitativos y, en concreto, con el análisis de las encuestas dirigidas al profesorado. En el siguiente capítulo nos centramos en alumnado de ELE. Luego, seguirá el análisis cualitativo de las entrevistas que nos permitirán, sin lugar a dudas, clarificar algunos aspectos o extender los resultados cuantitativos y, por consiguiente, llegar a la triangulación y de ahí a interpretaciones contundentes. El procedimiento del análisis consistirá en analizar tanto cuantitativa como cualitativamente cada variable que forma parte de las encuestas con el fin de llegar a un resultado significativo. En el capítulo siguiente, pasaremos al análisis de las encuestas dirigidas al alumnado y seguidamente vendrá la triangulación, discusión e interpretación de los resultados. De hecho, como en la recogida de datos, para el análisis de la información, seguimos recomendaciones de Dörnyei (2007:268) quien sostiene que *“in many cases it may better to keep the analyses separate and only mix the QUAL and QUAN results at a late stage to illuminate or corroborate each other”*.

Alva Santos (1993), citando a Selltiz (1970), advierte que el análisis de datos cuantitativos puede estar orientado al análisis de los aspectos siguientes:

- Determinar lo que es típico en el grupo estudiado. (Se utiliza algunas de las medidas de tendencia central, según el caso).

- Indicar si existen variaciones entre los sujetos del grupo, señalando de qué tipo y magnitud son. (Se utiliza alguna de las medidas de variabilidad; cada una proporciona datos sobre un aspecto diferente).

- Mostrar la forma cómo están distribuidos los individuos con respecto a la variable que se mide. (Se utiliza el desarrollo de una curva de distribución).

- Mostrar la relación existente entre dos o más variables. (Se aplica el coeficiente de variabilidad).

- Describir las diferencias existentes comparando dos grupos de individuos.

Tanto para el análisis de las encuestas dirigidas al profesorado como para el análisis de las encuestas dirigidas al alumnado, dependiendo del tipo de variable, nuestro análisis seguirá tres de las orientaciones anteriormente destacadas:

- Determinar lo que es típico en el grupo estudiado donde a partir del análisis de la variable se determinará lo que Dörnyei (2007) denomina *tendencia general* en cada tipo de creencia.

- Mostrar la forma cómo están distribuidos los individuos con respecto a la variable que se mide.

- Describir las diferencias existentes comparando dos grupos de individuos. Dependiendo de la variable analizada, se comprobará si los resultados obtenidos con los alumnos de la zona francófona y anglófona o del primer curso y quinto curso se corroboran o no. Y partir de los resultados obtenidos para incidir en cómo están distribuidos los informantes con respecto a la variable que se mide.

De manera general, para cada variable, se proporcionará, primero, la tabla de frecuencia que incluirá diferentes elementos (la frecuencia absoluta, la frecuencia relativa en porcentaje, las categorías de valores, los valores perdidos y la media si se trata de una variable numérica) dependiendo de la variable tratada, y, en segundo lugar, se presentará asimismo el gráfico de frecuencia (bien de la frecuencia absoluta, o bien de la frecuencia relativa dependiendo de la variable analizada). Hemos elegido el procedimiento de análisis de datos cuantitativos anteriormente descrito tomando en cuenta la recomendación de Dörnyei que estipula que:

The selection of the exact procedure will depend on the research question and the type of data collected, and once the analysis is completed the results will provide information on the basis of which we can answer the research questions and accept or reject the research hypotheses. (Dörnyei, 2007:197).

El análisis sigue la estructura de las encuestas por lo que exploraremos los datos y analizaremos de manera progresiva cada bloque, cada apartado y cada pregunta presente en los cuestionarios. Empezamos con las variables de la parte introductora de las encuestas.

I. ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS DE LA PARTE INTRODUCTORA

I.1. Distribución de la muestra global de profesorado encuestado por edad y género

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Valores perdidos	Edad media	Valores perdidos
Hombre	28	46,7 %			
Mujer	32	53,3 %	00	36,35	0
Total	60	100,0 %			

Tabla 26. Distribución de la muestra de los docentes encuestados

Como se puede apreciar en esta tabla, tenemos 60 informantes, de los cuales 28 hombres y 32 mujeres, lo que corresponde a 46,7% de hombres y 53,3% de mujeres. La edad media de los informantes es de 36,35 por lo que podemos concluir que nuestra muestra de profesores encuestados es relativamente joven. El informante más joven tiene 26 años y el de la edad más elevada posee 49 años. Antes de pasar a la siguiente variable, a continuación presentamos el gráfico de frecuencia en el que se puede apreciar la frecuencia de la variable independiente “Edad”.

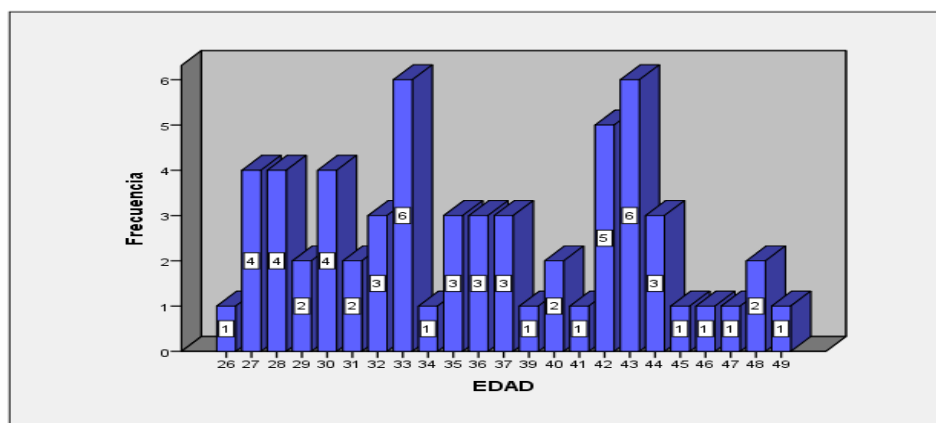


Gráfico 6. Frecuencia de la variable edad profesorado

I.2. Ubicación del centro donde trabajan los informantes

En lo que se refiere a esta variable, tenemos presente que de las 10 regiones con las que cuenta Camerún, trabajamos en 4 regiones: centro, oeste, suroeste y noroeste. Por ende,

haremos un censo del número de informantes encuestados en cada una de las 4 regiones muestra de nuestro estudio. A continuación, viene la tabla de frecuencia y el gráfico de porcentaje en las que se puede apreciar el resultado del análisis estadístico generado por el SPSS. Conviene subrayar que a lo largo de toda nuestra investigación, los decimales de los porcentajes podrían no coincidir en la tabla y en el gráfico debido a que en los gráficos los porcentajes generados por el SPSS van más allá de un decimal.

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Valores
Centro	23	38,3 %	38,3	Válidos: 60 Perdidos: 0
Oeste	19	31,7 %	31,7	
Suroeste	9	15,0 %	15,0	
Noroeste	9	15,0 %	15,0	
Total	60	100,0 %	100,0	

Tabla 27. Frecuencia ubicación del centro de trabajo

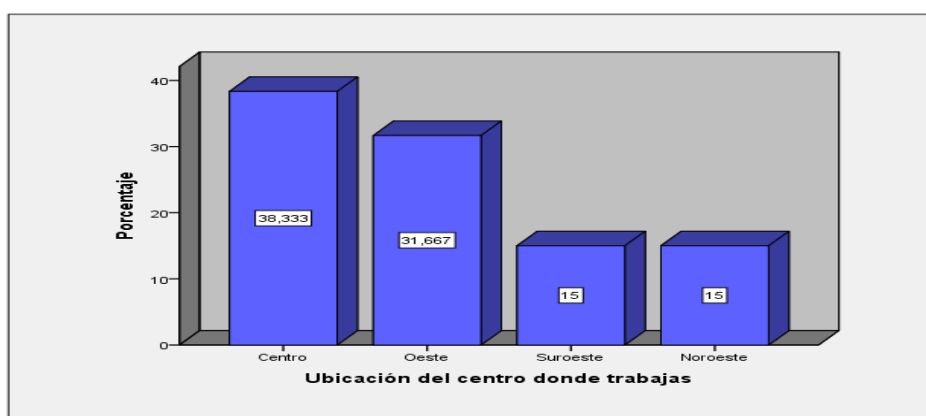


Gráfico 7. Distribución geográfica del lugar de trabajo

Se observa que ha habido más participantes en la zona francófona (centro y oeste) que en la zona anglófona (suroeste y noroeste). Este hecho puede ser justificado desde distintos parámetros. Primero, la relación del número actual de profesores de español de Camerún que presentamos en el capítulo anterior muestra claramente que en la parte francófona hay más alumnos y más profesores de ELE que en la parte anglófona del país (Anexo 20). Además, durante la investigación de campo, por razones de logística, de burocracia y de facilidad de alojamiento explicadas en el capítulo anterior dedicado a la valoración sociocultural de la realización de la recogida de datos, pasamos más tiempo de recogiendo datos en la zona francófona que en la anglófona.

I.3. Grado académico y profesional de los informantes

Los datos proporcionados por los informantes nos permitieron categorizar esta variable en 4 categorías. A continuación presentamos los resultados obtenidos en cada una de las categorías que fundamentan el grado académico y profesional de los informantes.

Grado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Valores
PCEG	8	13,3 %	13,3	Válidos: 60 Perdidos: 0
PLEG	17	28,3 %	28,3	
PLEG + Licenciatura	23	38,3 %	38,3	
PLEG + MÁSTER	10	16,7 %	16,7	
Licenciatura/Máster	2	3,3 %	3,3	
Total	60	100,0 %	100,0	

Tabla 28. Frecuencia de la variable grado de los encuestados

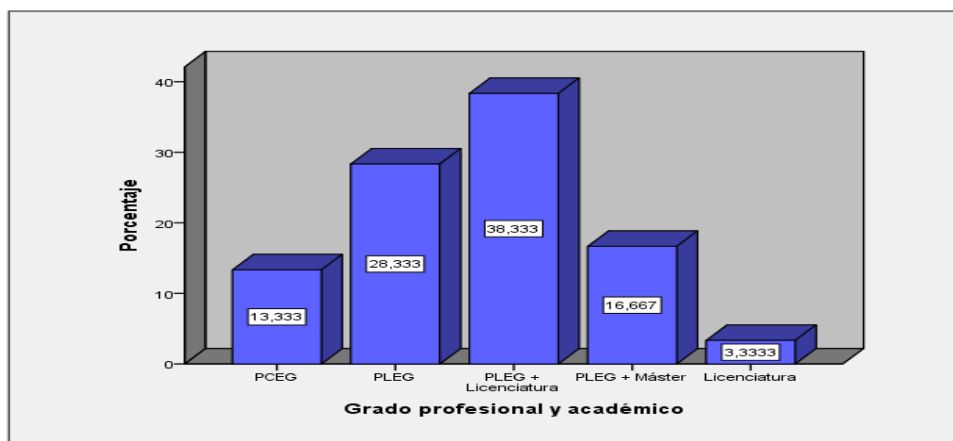


Gráfico 8. Perfil profesional y académico de los encuestados

A través de esta variable, se quería obtener una idea bien determinada sobre el perfil académico y profesional del profesorado encuestado dado que conocer estas informaciones nos permite conocer mejor a los informantes y de ahí poder orientar mejor el análisis y entrever ideas sobre los resultados y las recomendaciones didácticas. El PCEG significa Profesor de Colegios de la Enseñanza General y se obtiene esta titulación profesional después de tres años de formación en la ENS. La PLEG, por su parte, es el acrónimo de Profesor de Liceos de la Enseñanza General, titulación profesional máxima que se otorga a un estudiante al final de 5 años (si entró a la ENS con el bachillerato) o de 2 años (en caso de que ingresó en la ENS con la licenciatura). En suma, el PCEG y el PLEG son dos títulos profesionales que recibe el alumno después de su formación en la escuela de formación de

profesorado mientras que la licenciatura y el máster son diplomas académicos. En la representación gráfica anterior (gráfico 3) se aprecia que casi todos los informantes tienen el diploma profesional que los habilita a enseñar español. Además del diploma profesional, muchos han recibido una formación académica en la universidad. Solo 2 informantes no disponen de una formación profesional si bien son profesores de español en la Educación Secundaria. Esto tiene su lógica. De hecho, como hemos venido comentando en el capítulo anterior, la demanda del español supera la disponibilidad del profesorado, por lo que en algunos casos, para cubrir las necesidades, algunos institutos o colegios optan por reclutar a universitarios de la carrera de filología hispánica como profesorado ayudante o interino. Este factor podría constituir una dificultad para el aprendizaje del español en la medida en que aquellos estudiantes imparten clases de español sin haber recibido una formación específica en didáctica del español. Sus propias experiencias como alumno de lenguas suelen ser sus puntos de referencias para sus prácticas docente. No obstante hay que tener presente que los seminarios y jornadas pedagógicas, organizadas por Inspectores pedagógicos o animadores pedagógicos de sus centros educativos a las que acuden, también los orientan en su labor docente.

I.4. Motivo de la elección del español como lengua de trabajo

Las respuestas que proporcionaron los encuestados nos han permitido analizar esta variable en 6 categorías bien diferenciadas. A continuación, exponemos la tabla de frecuencia seguida del gráfico porcentaje.

Motivos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Amor por la lengua	31	51,7 %	54,4	54,4
	La ansia de hablarla y deseo de impartirla	2	3,3 %	3,5	57,9
	Por su belleza, por razones interculturales y por su estatus a nivel internacional	10	16,7 %	17,5	75,4
	Por amor y por el lugar prestigioso que ocupa a nivel internacional	7	11,7 %	12,3	87,7
	Se me daba muy bien el castellano y porque me gustaba	6	10,0 %	10,5	98,2
	Por mero placer y por ser muy bonita	1	1,7 %	1,8	100,0
	Total	57	95,0 %	100,0	
Perdidos	Sistema	3	5,0		
Total		60	100,0		

Tabla 29. Motivos de la elección del español como lengua de trabajo

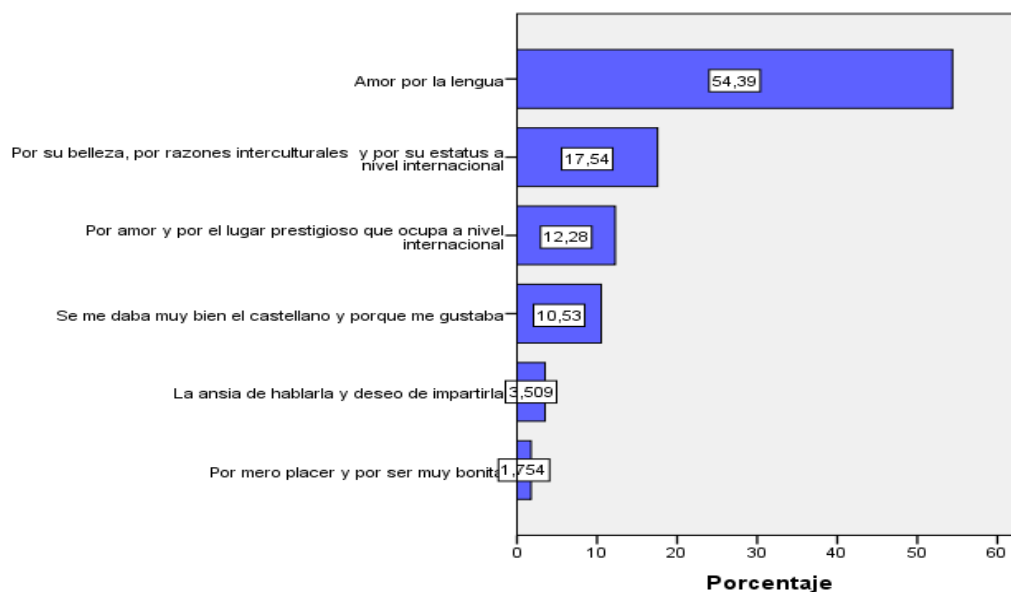


Gráfico 9. Motivos de elección del español como lengua de trabajo

Esta pregunta tuvo 3 valores perdidos y es la primera en la que se observa la presencia de estos valores. Según viene plasmado en este gráfico, la razón más importante que impulsó a los profesores encuestados a elegir el español como lengua de trabajo es el amor que sintieron por la lengua peninsular desde que empezaron a aprenderla. Consideran el español como una lengua bonita, atractiva, melodiosa, asequible y fácil de aprender. Dicha atracción se fundamenta, así pues, tanto por la belleza y la aparente facilidad del idioma español como por el lugar prestigioso que ocupa en el mundo. Esos factores afectivos llevaron al profesorado al deseo de aprenderlo, hablarlo y luego enseñarlo. De los 60 encuestados, 31 personas, es decir un 54,4 %, defienden haber decidido enseñar español por el amor que tienen por ese idioma. 10 personas, es decir 17,5%, optaron por el español tanto por razones afectivas como por razones interculturales y desde luego por el estatus de dicho idioma a nivel internacional. No está de más subrayar a este respecto que además de ser la lengua de trabajo en diversos organismos internacionales como la ONU y la UA, el FMI, etc., el español (segundo idioma de comunicación internacional tras el inglés, el tercer idioma más utilizado en internet, tras el inglés y el chino) con más de 495 millones de hablantes, es la segunda lengua del mundo tras el chino con más hablantes nativos según el *Anuario del Instituto Cervantes* (2012). Por otra parte, un 10,5% de encuestados optaron por la lengua española porque se les daba bien y porque les gustaba, una persona lo escogió por mero placer y por ser “una lengua preciosa”. A continuación, citamos un fragmento del

corpus de las encuestas transcritas en formato Word para que el lector pueda apreciar algunas respuestas que nos proporcionaron los informantes en esta variable.

Informante 1: Además de ser una de las más habladas, es una lengua bella, atractiva y accesible. Informante 4: Porque me gusta mucho la lengua española. Informante 39: Me fascinó desde mi primer año de aprendizaje. Informante 53: Lo hice porque mi profesor del tercero lo hablaba muy bien y me interesó desde entonces, mi sueño era hablarlo como él y después vino el deseo de enseñarla. Informante 55: Porque es una lengua que amé desde la secundaria y cursé la misma en la Universidad hasta seguir una formación como docente en la ENS. Informante 57: Porque el español es una lengua bonita, melodiosa, fácil de hablar, es una de las lenguas más habladas en el mundo.

I.5. Experiencia docente: ¿Cuánto tiempo lleva dedicándose a la enseñanza del ELE?

A continuación presentamos la tabla de frecuencia en la que se puede percibir el análisis estadístico de los datos obtenidos en esta variable.

Años	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2	1	1,7	1,7	1,7
3	7	11,7	11,9	13,6
4	1	1,7	1,7	15,3
5	9	15,0	15,3	30,5
6	2	3,3	3,4	33,9
7	7	11,7	11,9	45,8
8	4	6,7	6,8	52,5
9	1	1,7	1,7	54,2
10	7	11,7	11,9	66,1
12	1	1,7	1,7	67,8
Válidos 13	3	5,0	5,1	72,9
14	2	3,3	3,4	76,3
15	4	6,7	6,8	83,1
16	1	1,7	1,7	84,7
17	1	1,7	1,7	86,4
18	2	3,3	3,4	89,8
19	1	1,7	1,7	91,5
20	2	3,3	3,4	94,9
21	1	1,7	1,7	96,6
22	1	1,7	1,7	98,3
26	1	1,7	1,7	100,0
Total	59	98,3	100,0	
Perdidos Sistema	1	1,7		
Total	60	100,0		

Tabla 30. Experiencia docente

N	Válidos	59
	Perdidos	1
Media		9,83

Tabla 31. Media experiencia docente

En lo que respecta a esta variable, tenemos tan solo un valor perdido. Como se puede apreciar en la tabla anterior, los años de experiencias docentes van de 2 años a 26 años. Tenemos, pues una buena composición en nuestra muestra con profesorado recién incorporado y profesorado con muchos años de experiencia docente. El análisis de la media de los años de experiencia docente es de 9,83. Nos parece una cifra bastante contundente como para que el profesorado encuestado domine la realidad de la E/A en Camerún y que nos proporcione la información necesaria para el análisis de la problemática de nuestro estudio.

I.6. Creencia sobre la profesión docente: ¿Cómo ve la profesión de profesor de ELE en el contexto Camerunés?

Los datos que facilitaron los encuestados en esta variable nos permitieron categorizar las respuestas en 2 categorías: los que valoran negativamente la profesión de docente de ELE en Camerún debido, entre otras razones, al hecho que es poco remunerada y a otras dificultades que encuentran ejerciendo su labor, y los que ante todo la valoran positivamente aunque con reservas o parcialmente. Dicho de otro modo, esta segunda categoría se refiere a los encuestados cuyos puntos de vista abundan del típico “es buena profesión pero...”, los que piensan que es una buena profesión pero que hay aspectos que se tiene que mejorar. A continuación, ofrecemos el análisis cuantitativo y cualitativo de esta variable.

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos La valora positivamente ante todo/ Es buena pero	24	40,0	44,4	44,4
Válidos Lo valora negativamente/ es difícil/ complicada	30	50,0	55,6	100,0
Total	54	90,0	100,0	
Perdidos Sistema	6	10,0		
Total	60	100,0		

Tabla 32. Valoración de la profesión docente

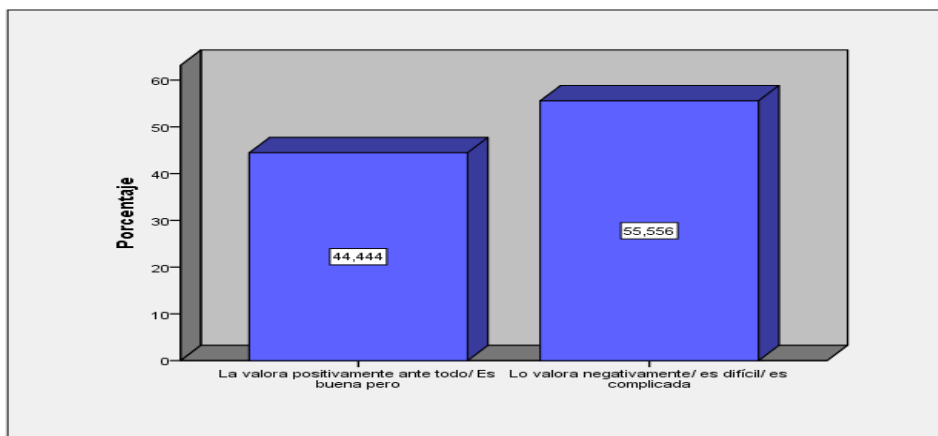


Gráfico 10. Valoración de la profesión docente

De los 60 informantes, se observa que ha habido 6 valores perdidos. Es la primera variable con un número tan elevado de valores perdidos. De los encuestados, 30 personas, lo que equivale a 55,6% valoran negativamente la profesión docente de ELE en el contexto camerunés. A continuación, se presenta un fragmento del corpus de las encuestas para que el lector pueda apreciar los motivos por los que los encuestados tienen una visión tan alarmista de su profesión.

***Informante 2:** Difícil por las dificultades económicas, los alumnos no tienen manuales. **Informante 4:** Más o menos difícil porque nos enfrentamos a muchos problemas sobre todo material. **Informante 8:** Un poco difícil para nosotros que no hemos viajado a España y por la falta de centro cultural y bibliotecas. **Informante 9:** La profesión no es encantadora por las malas condiciones de trabajo. **Informante 10:** Es difícil porque cada vez más los alumnos no se interesan mucho y no hacen esfuerzo para un mejor aprendizaje. **Informante 12:** Poco remunerada por mucho trabajo. **Informante 14:** Es una profesión que se enfrenta a dificultades, ya que exige infraestructuras y materiales didácticos que permitan reconstituir el contexto de inmersión. **Informante 30:** Es difícil por falta de materiales didácticos y el desinterés de los alumnos, la remuneración es muy baja. **Informante 36:** Muy difícil por la cantidad de problemas que tenemos: falta de documentos, debilidad de los alumnos por falta de interés, desánimo con respecto a los docentes de alemán. [Al ver todo lo que Alemania hace para ellos]. **Informante 47:** Esta profesión en el contexto camerunés parece a veces aburrida por carecer de recursos lingüísticos para la práctica. **Informante 49:** Es una profesión que no tiene ningún valor en el contexto camerunés.*

Informante 50: *Es muy difícil porque en el entorno camerunés no se habla esta lengua, no hay motivación.* **Informante 54:** *Muy oscura, falta de motivación.* **Informante 56:** *Es una profesora que se vuelve cada vez más difícil para los docentes a causa de la falta de apoyo pedagógico por lo que reza con la documentación y motivación cultural.* **Informante 59:** *Tiene muchos problemas, el sistema no le da mucho valor. Los coeficientes de la disciplina no motivan a los aprendices.*

En resumen, los encuestados valoran negativamente la profesión docente de ELE por los motivos siguientes:

- El sueldo, “sueldo de miseria” según apunta un informante. *Es poco remunerada por mucho trabajo (informante 12). Ningún profesor del secundario puede cobrar 500 euros al mes. (informante 55)*

- El difícil contexto y condiciones de trabajo. A largo de su labor docente, el profesorado se encuentra con dificultades relacionadas con el contexto socioeconómico (la falta de manuales para los alumnos, la falta de materiales didácticos, la falta de un Centro Cultural Español o el cierre del único que existía, la falta de bibliotecas y la falta de infraestructuras) que hacen difícil ejercer plenamente su trabajo y desde luego afectan negativamente la motivación docente.

- El poco apoyo de España en término de la enseñanza y difusión del español en Camerún.

- La motivación por la enseñanza (profesorado) y por el aprendizaje (alumnado) que va cada vez más decreciente debido a las ya mencionadas dificultades socioeconómicas, a la poca colaboración de España (**informante 36:** *debilidad de los alumnos por falta de interés, desánimo con respecto a los docentes de alemán*) y a la política educativa y al valor que se da al aprendizaje de lenguas en el contexto camerunés (**informante 59:** *el sistema no le da mucho valor. Los coeficientes de la disciplina no motivan a los aprendices.* **Informante 49:** *Es una profesión que no tiene ningún valor en el contexto camerunés*).

A pesar de este panorama fruto de la visión que buena parte de los encuestados tiene sobre la profesión de profesor de ELE en Camerún, como se visualiza en el gráfico anterior, una parte de los encuestados (44,4%) ante todo valora positivamente la profesión docente de ELE en el contexto camerunés. Se trata de los que prefieren no hacer una crítica amarga de la realidad del mundo de ELE en Camerún. Tienen un punto de vista dicotómico y antitético. Sostienen que “es una buena profesión” pero hay cuestiones o aspectos que se debe replantear para que la profesión docente de ELE resplandezca. Enunciamos en las

líneas siguientes algunos de los comentarios de los encuestados sobre esta realidad que estamos comentando.

***Informante 1:** Es una profesión de élite, reservada para quien puede ejercerla.*

***Informante 13:** Es una profesión buena pero tiene muchas dificultades. **Informante 20:** Con la globalización, se hace aún más importante en Camerún con nuevas aperturas.*

***Informante 27:** Es una buena profesión pero tiene muchas dificultades, el material didáctico, las condiciones de trabajo. **Informante 35:** A la vez apasionada y difícil, por el interés de los profesores y por la falta de material. **Informante 38:** La enseñanza es interesantísima ya que los alumnos descubren una nueva lengua. **Informante 39:** Es una buena profesión. **Informante 40:** Es una profesión honrada aunque el gobierno no anima a los profesores. **Informante 41:** Muy agradable a pesar de la coyuntura difícil. **Informante 42:** Bien, aunque el profesor no tiene buena remuneración. **Informante 43:** Son muy laborosos los profesores de ELE, solo los guía su pasión al enseñar lo que saben de los libros. **Informante 45:** Muy interesante porque muchos cameruneses se interesan en este idioma. **Informante 55:** Una profesión noble pero mal remunerada, ningún profesor del secundario puede cobrar 500 euros al mes. **Informante 57:** La profesión de profesor de ELE en el contexto camerunés es apreciable.*

En suma, a diferencias de los encuestados de la categoría anterior que definen la profesión con términos despectivos, “es muy difícil”, “es menos valorada”, “es aburrida”, “es complicada”, etc., debido a los problemas que hemos destacado en su momento, los encuestados de esta categoría caracterizan ante todo la profesión docente de ELE en Camerún como un empleo honrado, agradable, interesante, un trabajo de élite, etc. antes de reconocer al final que tiene aspectos negativos. Esta variable está muy relacionada con la que trataremos a continuación. De hecho, es una consecuencia de la visión positiva y/o negativa que el profesorado tiene sobre su profesión.

I.7. Vocación profesional: ¿A día de hoy, si pudiera decidir trabajar en otra cosa lo haría?

Las respuestas proporcionadas por los informantes nos han permitido categorizar la siguiente variable en 3 valores: el valor “sí”, el valor “no” y el valor “depende”. A continuación, vienen los resultados cuantitativos y cualitativos.

Valores		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	26	43,3	44,8	44,8
	No	30	50,0	51,7	96,6
	Depende	2	3,3	3,4	100,0
	Total	58	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	3,3		
Total		60	100,0		

Tabla 33. Frecuencia de la vocación profesional

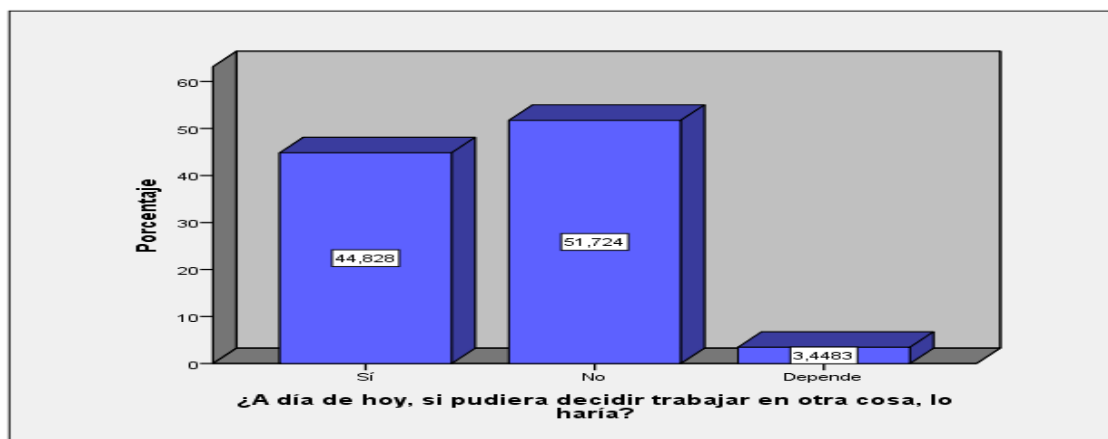


Gráfico 11. Vocación profesional

Como se visualiza en la tabla 33 y en el gráfico 11, de los 60 informantes, se observan 2 casos de valores perdidos. 30 personas, es decir 51,7%, defienden que si tuvieran la posibilidad de cambiar de empleo, no trabajarían en otra cosa. A pesar de las dificultades que encuentran en su empleo de profesor de ELE, no cambiarían de profesión. Ilustramos este aspecto con las siguientes citas del corpus de las encuestas. **Informante 14:** *a pesar de todo ello, nunca cambiaré de profesión, ya que no hay ninguna profesión que carezca de dificultades.* **Informante 56:** *No, porque lo haré no por amor y pasión, sino por interés u oportunismo.* De estos testimonios se destaca el gran valor de la vocación profesional que caracteriza los encuestados de esta categoría.

En cambio, un 44,8% de los informantes aseveran que si tuvieran la oportunidad de cambiar de oficio lo harían. Las citas siguientes del corpus de las encuestas transcritas plasman el espíritu de aquellos que sí que trabajarían en otra cosa: **Informante 10:** *Sí, porque en Camerún la gente no valora mucho esta lengua.* **Informante 35:** *Claro que sí, dado que enseñar el español necesita muchos sacrificios.* **Informante 43:** *Otra cosa diferente por completo de la enseñanza, sí.* **Informante 47:** *Sí que lo haría a causa de la*

escasez de las salidas, se podría incluso suprimir la enseñanza del español en Camerún.

Informante 50: *Sí, resulta muy difícil enseñar algo que no es concreto ni vivido.*

No todos los encuestados de esta categoría clarifican los motivos por los cuales cambiarían de profesión, pero a partir de los comentarios anteriores, se percibe que hay profesores de ELE en Camerún que, por las dificultades relacionadas con el contexto y las condiciones de trabajo, han perdido la motivación profesional, trabajan sin vocación, y lo que es mucho peor, hay quienes ignoran las salidas a nivel global, intercultural y profesional del dominio de lenguas extranjeras. Nos parece curiosa esta situación porque el alumno es quien tendría que manifestar esas dudas relacionadas con la motivación y las salidas del aprendizaje del español. Si quien las tiene es el profesorado en el aula ¿quién motivará a quién a este respecto?

Finalmente, 3,4% de los encuestados señalan que depende de las modalidades u opciones adicionales que ofrece esta variable del cambio del empleo. El encuestado número 1, por ejemplo, señala que aceptaría trabajar en otra cosa con tal de recibir la formación correspondiente.

Con el análisis de esta variable sobre la vocación profesional, damos por terminado el estudio de las preguntas introductoras. A continuación, pasamos al análisis de la viga maestra de los datos de las encuestas dirigidas al profesorado. Empezamos obviamente con el primer bloque de las preguntas centrales.

II. ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS CENTRALES

II.1. Análisis de las prácticas docentes y de las creencias del profesorado sobre la enseñanza/aprendizaje y en torno a algunos factores que la condicionan

Este primer bloque cuenta con 11 variables en las que se plantean preguntas sobre aspectos claves del proceso de E/A que permiten desprender ideas tanto sobre las creencias propias del profesorado en torno a la E/A como las que tienen sobre el impacto negativo, o en el mejor de los casos positivo, de factores externos para una enseñanza de calidad que contribuye al dominio de la lengua por los discentes. La consideración de los diversos resultados nos ofrecerá una visión global en torno a las diferentes concepciones del profesorado respecto la enseñanza/aprendizaje del ELE, así como de los métodos y enfoques educativos que aplican a la hora de impartir clases.

II.1.1. Las creencias del profesorado en torno a la enseñanza

La primera pregunta o subvariable de esta variable es la que dispone de 7 ítems en los que el encuestado tiene que expresar su punto de vista seleccionando una de cinco opciones posibles: (1) **TA** Estoy totalmente de acuerdo, (2) **A** Estoy de acuerdo, (3) **NAND** Estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) **D** Estoy en desacuerdo, (5) **TD** Estoy totalmente en desacuerdo. Con el fin de hacer más sencillo la comprensión de los resultados y de no saturar al lector con una multitud de cifras y tablas, a lo largo de este trabajo, no vamos a presentar las tablas de frecuencia de cada enunciado de la escala Likert. A continuación, vamos a diseñar la tabla final que representa los porcentajes obtenidos en cada enunciado. De hecho, además de presentar los porcentajes obtenidos en cada enunciado a partir de los valores recabado mediante la escala Likert, vamos a agrupar las categorías TA y A para obtener como categoría final “**En pro/favorable/apruebo**” y las categorías D y TD para el resultado “**En contra/desapruebo**”. La categoría NAND de los indecisos seguirá igual. Es preciso subrayar aquí que todos los resultados recabados bajo la escala tipo Likert se trataran de esta manera a lo largo de nuestro trabajo.

ÍTEMS Decidí	TA	A	NAND Indeciso	D	TD	En pro	En contra
a. Me parece importante trabajar la gramática en las clase de lengua	80%	20%	/	/	/	100%	/
b. La clase de lengua debe servir para usar (hablar, leer o escribir) la lengua más que para aprender gramática	31,7%	21,7%	16,7%	25%	5%	53,4%	30%
c. Es importante que los alumnos tengan tiempo en clase para escuchar al profesor y que no se les fuerce a hablar	5%	13,3%	10%	40%	31,7%	18,3%	71,7%
d. En la clase de lengua me gusta que los alumnos trabajen en parejas o en pequeños grupos	38,3%	46,7%	5,0%	6,7	3,3	85%	10%
e. Los efectivos en el aula son pletóricos y esto dificulta el aprendizaje colaborativo y la participación activa de todos los alumnos	65%	21,7%	5%	3.3%	5%	86,7%	8,3%

f. Las obligaciones del currículo y de los exámenes oficiales de final de curso hacen difícil orientar la clase al desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas básicas (escuchar, leer, hablar, escribir)	31,7%	26,7%	13,3%	20%	8,3%	58,4%	28,3%
g. El profesor de ELE en Camerún se limita a intentar cumplir un extenso programa cuyo principal foco es el desarrollo de la competencia gramatical y cultural	21,7%	26,7%	20%	23,3%	8,3%	48,4%	31,6%

Tabla 34. Creencias del profesorado sobre la enseñanza

Ítem a. Como se puede observar en la tabla anterior, la enseñanza de la gramática en la clase de lengua es una prioridad para el profesorado camerunés de ELE. Al enunciado *Me parece importante trabajar la gramática en la clase de lengua*, se ha obtenido un 100% de encuestados a favor, de los cuales 80% de TA y 20% de A.

Ítem b. En cuanto a la problemática del uso de la lengua en el aula en detrimento del aprendizaje exclusivo de la gramática, hay 53,4% de profesores a favor de los cuales 31,7% de TA y 21,7 de A. Se destaca 16% de indeciso y 30% de encuestados en contra de esta práctica de los cuales 25% de D y 5% de TD.

Ítem c. Por lo que respecta a la práctica tradicional que preconiza el guardar silencio y la poca participación oral del alumno, 71,7% de los encuestados (40% de D y 31,7 de TD) están en contra mientras que 18,3% de los encuestados (5% de TA y 13,3% de A) están a favor.

Ítem d. En cuanto al trabajo colaborativo, se desprende que 85% (38,3% de TA y 46,7% de A) del profesorado encuestados están a favor del trabajo en pareja y en pequeño grupo en el aula. En cambio, un 10% (6,7% de D y 3,3% de TD) están en contra, por los motivos que trataremos en el apartado correspondiente.

Ítem e. En la línea de lo que avanzábamos en el ítem c, 86,7% de los informantes (65% de TA y 21,7%) sostienen con vehemencia que los efectivos en el aula son plétóricos y esto dificulta el aprendizaje colaborativo y la participación activa de todos los alumnos.

Ítem f. En cuanto a factores externos que dificultan la enseñanza, 58,4% (31,7% de TA y 21,7% de A) piensan que *las obligaciones del currículo y de los exámenes oficiales de final de curso hacen difícil orientar la clase al desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas básicas (escuchar, leer, hablar, escribir)*. Por lo que nos podemos preguntar

¿en qué medida? Los resultados de otro apartado nos darán sin duda respuestas contundentes a esta pregunta. No obstante, es preciso destacar que un 28,3% de encuestados (de los que 20% de D y 8,3% de TD) no comparten este punto de vista. Ahondaremos a este factor en el apartado correspondiente.

Ítem g. Finalmente, mientras 48,4% del profesorado (21,7% de TA y 26,7% de A) sostienen que *el profesor de ELE en Camerún se limita a intentar cumplir un extenso programa cuyo principal foco es el desarrollo de la competencia gramatical y cultural*, 31,6% (23,3% de D y 8,3% de TD) no están de acuerdo con esta afirmación. A lo largo de este análisis nos adentraremos en estas cuestiones con el fin de llegar a conclusiones válidas.

Pasamos a la siguiente variable del bloque creencias del profesorado de ELE en torno a la E/A donde analizamos lo que significa para el discente camerunés ser buen profesor de ELE.

II.1.2. Creencias sobre la labor docente: ¿Qué significa según usted ser buen profesor de español?

Preguntamos a los informantes lo que para ellos significa ser buen profesor de ELE. Por ser una pregunta eminentemente cualitativa, el análisis de la presente variable no se realiza a través del SPSS como las anteriormente analizadas. En primer lugar, transcribimos todas las respuestas facilitadas por los informantes en un documento Word (Anexo 19). En segundo lugar, para analizar esta variable, se ha clasificado y categorizado los datos con el fin de agrupar y sintetizar todas las características de un buen profesor de ELE según los encuestados. El resultado de las características categorizadas y sintetizadas que debe cumplir un docente que aspira a ser buen profesor de ELE siguen a continuación. Según los profesores encuestados hay 4 tipos de valores fundamentales que indican que un profesor es bueno.

II.1.2.1. Las características centradas en la práctica, actuación y competencia docente

Los informantes valoraron primero lo que pasa dentro de aula. Un buen profesor de ELE o de lengua en general tiene que ser competente y tener una actuación y práctica docente satisfactoria que conduce al desarrollo de las competencias lingüísticas y

comunicativas en el alumno. Según los datos aportados por los encuestados, esas buenas prácticas docentes son las siguientes:

- Respetar y seguir las orientaciones pedagógicas en vigor y conseguir los objetivos fijados por la normativa.
- Trabajar de manera colaborativa con los alumnos y con otros colegas.
- Conseguir que sus alumnos dominen las 4 destrezas lingüísticas.
- Contextualizar la enseñanza a la realidad sociocultural del alumno.
- Ser un guía del proceso de enseñanza, ayudar y orientar al alumno.
- Dominar conocimientos lingüísticos y culturales, transmitirlos con soltura a sus alumnos y asegurarse y conseguir que puedan tomar apuntes y estudiarlos.
- Conseguir que su clase sea comunicativa.
- Transmitir conocimientos lingüísticos y culturales a los alumnos.
- Conseguir buenos resultados en los exámenes oficiales.
- Ser intercultural y conseguir que el alumno logre no solo la competencia comunicativa sino la competencia intercultural.
- Simplificar la enseñanza y el conocimiento en el nivel del alumno.
- Conseguir que los objetivos que se planteó al principio de cada clase se cumplan satisfactoriamente.
- Ser ecléctico (post método, eclecticismo metodológico).

Algunas de estas ideas que hemos sintetizado y reformulados pueden ser apreciadas en las citas siguientes del corpus de las encuestas transcritas.

Informante 2: *Es el que alcanza el objetivo final de la enseñanza de ELE, el que hace que los alumnos hablen y escriben correctamente el español.* **Informante 14:** *Tener en cuenta la presencia en el aula de las diferentes culturas en contacto, además de la cultura hispánica. Significa que un buen profesor debe marcarse como objetivos desarrollar y alcanzar en el aprendizaje, más allá de la competencia lingüística y comunicativa, la competencia intercultural.* **Informante 24:** *Transmitir conocimientos.* **Informante 10:** *Significa mejor organizar su clase para que los alumnos puedan tomar notas y comprender lo dicho.* **Informante 28:** *Un buen profesor debe formar al alumno a hablar, leer y escribir bien la lengua.* **Informante 29:** *Significa tener conocimientos y saber transmitirlos a los alumnos.* **Informante 37:** *Es permitir que todo el mundo participe (clase comunicativa) en el proceso, colocar al alumno en el centro del proceso.* **Informante 49:** *Significa enseñar a los alumnos los métodos que pueden facilitar el aprendizaje de esta lengua.* **Informante 59:** *Dominar los conocimientos teóricos de la asignatura y saber transmitirlos sin inquietar a*

los alumnos. **Informante 54:** *Ser un buen profesor de español es combinar todos los métodos posibles para que el alumno pueda dominar la lengua.* **Informante 33:** *Orientar a los alumnos hacia el alcance de los objetivos previamente fijados.* **Informante 51:** *Insistir tanto en el desarrollo de las competencias escritas y orales como en las demás destrezas.* (Anexo 18).

Aunque no es nuestro objetivo cuantificar el análisis de esta variable, es preciso señalar que esta característica relacionada con la buena actuación docente para alcanzar la finalidad del aprendizaje, que es el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural, es la categoría que ha recibido más datos (Anexo 18).

II.1.2.2. Características relacionadas con la formación docente y el dominio de la lengua

Según los encuestados de esta categoría, ser buen profesor de ELE es el que ha recibido una formación adecuada tanto en didáctica como en filología española. Muchos encuestados también han insistido en la idea de que un buen docente es aquel que domina la lengua. A continuación, citamos algunos informantes para que se aprecie mejor el resultado obtenido en esta variable.

Informante 3: *En mi opinión es quien ha recibido una formación adecuada, domina sus clases y las maneras cómo impartirlas teniendo en cuenta las necesidades y el interés de sus alumnos.* **Informante 12:** *(...) dominar la lengua y enseñarla para que los alumnos también puedan dominarla.* **Informante 13:** *significa tener una buena formación, ser competente, (...).* **Informante 26:** *Dominar la asignatura.* **Informante 34:** *Dominar la lengua oralmente, dominar la gramática y ser capaz de transmitir fácilmente los conocimientos.*

II.1.2.3. Características centradas en las cualidades personales del docente

Es buen profesor de ELE aquel que tiene una conciencia profesional y que se sirve de algunos valores o cualidades personales para dar un valor añadido a su práctica docente. Un buen profesor de ELE tiene que tener la vocación, ser trabajador, tener una comunicación fácil, ser un investigador y autoformarse, ser riguroso, puntual, asiduo, limpio, ser un ejemplo para sus alumnos. A título ilustrativo citamos los fragmentos siguientes:

Informante 9: *(...) ser riguroso en el trabajo.* **Informante 18:** *Ser competente y enseñar con vocación.* **Informante 21:** *Intenta ser un modelo para su alumnado, tener*

conciencia profesional. **Informante 22:** Saber preparar una clase, tener una comunicación fácil. **Informante 26:** Expresarse bien (...) ser un buen lector e investigador. **Informante 30:** Riguroso, puntual, asiduo (...). **Informante 31:** Ser (...) asiduo y trabajador. **Informante 53:** Es el que hace su trabajo con mucho entusiasmo (...). **Informante 55:** Dominar su clase y la materia formarse con cursillos, hacer investigaciones para mejorar sus conocimientos. **Informante 57:** Es puntual, va bien arreglado, domina las 4 destrezas, se acerca a los discentes, siempre hace búsquedas.

II.1.2.4. Característica de estimulante, de motivador, motor del factor afectivo

La última característica viene centrada en el papel de factor afectivo en la enseñanza/aprendizaje de la lengua. El profesor debe llevar a los alumnos a interesarse en el español, conseguir que “se enamoren del español e incitarlos en hablarlo” (**informante 44**). Debe conseguir que las actitudes y motivaciones de los alumnos hacia la lengua sean positivas. Tiene que empatizar con el alumnado, ser su amigo sin dejar de ser su profesor. Desde este punto de vista, un buen profesor deber:

Informante 8: Ser capaz de llevar a los alumnos a interesarse en el español (leer, escribir y sobre todo hablar). **Informante 1:** Llevar al alumno a interesarse en la lengua y ayudarlo a practicar la lengua (escuchar, leer, hablar y escribir). **Informante 9:** (...), preocuparse por los alumnos (...). **Informante 20:** Llevar a los principiantes a amar la lengua. **Informante 44:** El que lograr hacer que sus alumnos se enamoren del castellano, lo que les motivará hacer lo todo para expresarse correctamente en esta lengua. **Informante 45:** Ser buen profesor de español significa ser capaz de suscitar una motivación en el aprendiz de español.

Aunque algunas características proporcionadas de manera individual por los encuestados centran la figura del buen profesor en una perspectiva específica, limitada y unidimensional, conviene subrayar que el agrupamiento de la lluvia de ideas nos permite tener características multidimensionales, amplias, estructuradas, atractivas y sobre todo completas de lo que debe ser un buen profesor de ELE.

II.1.3. Enseñanza de la gramática: ¿Cómo procede a la enseñanza de la gramática en el aula?

En esta variable, se quiere ahondar en un aspecto de las prácticas docentes en el aula. Se ha preguntado a los encuestados cómo trabajan el componente gramatical en el

aula. Un recorrido de los datos proporcionados por los informantes nos permitió categorizar esta variable en 4 valores cuyos análisis cuantitativo y cualitativo vienen a continuación.

Métodos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Método inductivo	45	75,0	75,0	75,0
	Método deductivo	6	10,0	10,0	85,0
	Método inductivo y deductivo	6	10,0	10,0	95,0
	Método interactivo/Comunicativo	3	5,0	5,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Tabla 35. Enseñanza de la gramática en el aula

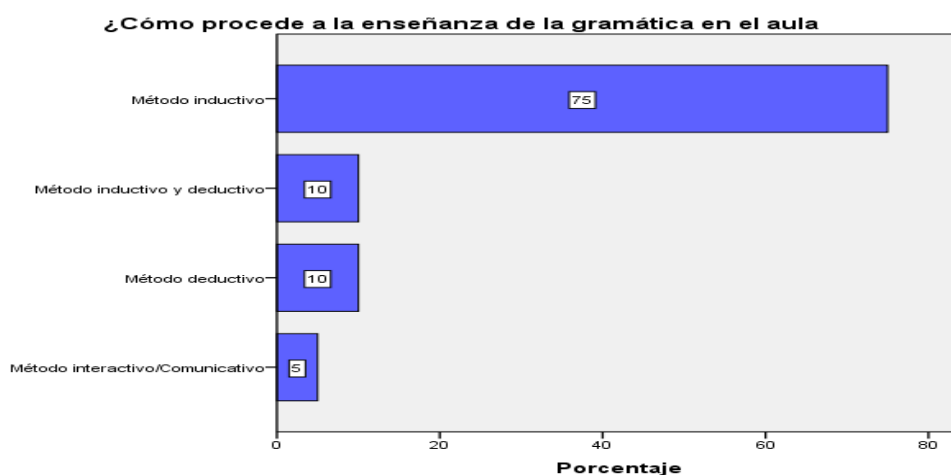


Gráfico 12. Enseñanza de la gramática en el aula

Globalmente, los encuestados identifican o definen la manera cómo trabajan el componente gramatical según 4 orientaciones metodológicas. Los hay que defienden que optan por el método inductivo (75% de los encuestados), los que optan por el método deductivo (10%), los que afirman que dependiendo de la estructura gramatical se sirven de alguno u otro método inductivo y deductivo (10%) y finalmente los que optan por el aprendizaje de la gramática a partir de la interacción y comunicación (5%). Esta categorización no lo es todo. En cuanto al análisis cualitativo, este versará sobre cómo los profesores conciben realmente cada uno de estos métodos y el procedimiento del trabajo del componente gramatical en el aula. Más allá de un análisis cuantitativo, el análisis cualitativo nos permitirá ahondar en cada método según la orientación que los profesores dan al mismo.

II.1.3.1. Modelos de aplicación del método inductivo según los encuestados

Según todos los encuestados, el punto de partida del método inductivo para la enseñanza de la gramática es tener un corpus, que puede ser un texto o una frase, donde está presente la estructura gramatical que se quiere estudiar. No obstante, dado que en nuestro estudio planteamos la cuestión del cambio de paradigma metodológico para que en el aula sea el alumno el que tenga todo el protagonismo y no tanto el profesor, nos parece oportuno preguntar qué papel dan los encuestados al alumnado dentro del tipo o modelo de método inductivo que aplican para trabajar la gramática. Es obvio que científicamente, en contraste con el procedimiento deductivo, el procedimiento inductivo se centra en el alumno y no en el profesor, pero hemos optado por analizar cualitativamente las respuestas proporcionadas por los encuestados para ahondar en sus creencias sobre lo que llaman método inductivo, y por ende, comprobar cómo lo llevan en el aula.

II.1.3.1.1. Método inductivo con protagonismo del profesor

Nuestro análisis muestra que los encuestados cuyas concepciones del método inductivo se relaciona con esta vertiente consideran el alumno como sujeto pasivo del aprendizaje, el que se queda quieto, el que recibe el conocimiento lingüístico a través de las explicaciones del profesor y luego interviene al final del proceso imitando la estructura explicada por el profesor y haciendo ejercicios de aplicación y/o tareas caseras. Muchos encuestados insisten en el verbo “imitar” para explicar que el alumno utiliza la estructura aprendida para realizar ejercicios. En este caso el aprendizaje de la gramática se convierte en un proceso mecánico y poco reflexivo en el que el alumno recibe el input. De modo general, en esta categoría, se desprende un fuerte protagonismo del profesor en el proceso de E/A. Para ilustrar nuestro propósito, presentamos las citas siguientes:

***Informante 9:** A partir del texto, explico la estructura gramatical. Después, los alumnos imitan el modelo y por fin hacemos ejercicios. **Informante 12:** Partiendo de un texto, destacar la estructura gramatical y explicarla a los alumnos. **Informante 17:** Texto en la pizarra, observación, manipulación por el profe, imitación por los alumnos, sustitución y regla. **Informante 23:** Tomamos un texto que después de su lectura en el aula, subrayamos la estructura gramatical del texto y la enseñamos a los alumnos. **Informante 32.** Enseño a partir de un soporte: lectura de frases, saco la estructura gramatical y doy muchos ejemplos para que los alumnos dominen lo enseñado. **Informante 31:** Procedo por poner un corpus que tiene elementos gramaticales que vamos a enseñar y de allí sacar las*

reglas, después ejercicios de aplicación y la tarea casera. **Informante 48:** Empiezo por ejemplos en pizarra a partir de los cuales los alumnos descubren ellos mismos el título de la lección, explico y copio en la pizarra, ellos imitan el modelo y doy una tarea casera. **Informante 55:** Tomando el texto como corpus, explicando las frases y los alumnos deducen la regla, averiguando la asimilación por los ejercicios de aplicación. **Informante 56:** Tomo como fuente de estudio una sección del texto acerca de la que llamo la atención de los alumnos y luego explico cómo funciona dicha estructura y después la pone en contexto o la uso en ejemplos de oraciones ilustradoras. **Informante 58:** Empiezo por el corpus, luego explicaciones y por fin la regla.

II.1.3.1.2. Método inductivo con participación activa del alumno

Los informantes que apuestan por el método inductivo en sus aulas parten de un corpus donde está presente la estructura gramatical, como los de la categoría anterior, con la única excepción que el profesor intenta dar mayor protagonismo al alumno en el proceso de E/A. También se nota mucho control del docente, pero al mismo tiempo se evidencia que el alumno no solo está ahí para tomar apuntes y luego hacer ejercicios de aplicación o tareas caseras. El alumnado, por lo menos, interviene más en el proceso de E/A y no solo al final del mismo cuando toca realizar ejercicios o tareas caseras. Las citas del corpus de las encuestas transcritas que siguen a continuación plasman el procedimiento del método inductivo con participación activa del alumno.

Informante 10: Partimos de un texto dentro del que resaltamos una noción gramatical que los alumnos podrán dar la función y naturaleza. **Informante 34:** Escribo el corpus en la pizarra, subrayo lo esencial de la estructura gramatical, planteo preguntas acerca de las palabras subrayadas, a partir de sus respuestas, se deduce el título de la lección, luego pregunto sobre las reglas y por fin doy el ejercicio de aplicación. **Informante 35:** (Yo parto de las frases modelos que los alumnos observan atentamente. (...) Y ellos mismo enuncian la regla que han notado. Y luego más ejercicios. **Informante 37:** pongo unas frases en la pizarra, las observamos juntos, los alumnos transforman según el modelo propuesto, luego ensanchamos otros ejemplos, sacamos la regla y por fin doy una tarea para casa. **Informante 53:** un texto con la estructura que quiero enseñar, muchas preguntas para llamar la atención de los alumnos, regla gramatical y ejercicio de aplicación. **Informante 59:** parto de un texto previamente comentado, destaco una estructura gramatical, los alumnos la observan y tratan de explicar los fenómenos que ocurren, luego sacamos la regla y hacemos ejercicios. **Informante 60:** Poner las frases o

sea el corpus en la pizarra, pedir a los alumnos que observen, proceder a la sustitución después los alumnos pueden sacar la regla en sus observaciones.

Finalmente, tenemos la última categoría que es la del método inductivo que sigue los cimientos del método deductivo.

II.1.3.1.3. Método inductivo de corte deductivo

La presencia de este se explica a partir de las influencias de las prácticas comunes del método deductivo, donde prevalece la memorización, la observación, imitación y ejercicios, que hemos detectado en las respuestas de los informantes que defienden basarse del método inductivo para trabajar la gramática en el aula. Se tiene la impresión de que el alumno tiene que imitar la estructura gramatical presente en el corpus (texto o frase), destacar la estructura gramatical, aprenderla de memoria para poder solucionar ejercicios de aplicación en clase o tareas caseras. Concibiendo la enseñanza del componente gramatical en esta dimensión, no seguimos los cimientos de la gramática cognitiva. El aprendizaje no es razonado sino mecánico, se prevalece la memorización e imitación en el lugar del razonamiento. En las citas siguientes se puede apreciar lo que estamos diciendo.

***Informante 57:** la enseñanza de la gramática debe atenerse a ciertos requisitos que son: la fase de observación, la de imitación, la de sustitución y la de producción o restitución. **Informante 7:** Primero el corpus, luego manejamos juntos este corpus y por fin yo les oriento a sacar la regla. En una palabra, es lectura, observación, imitación, sustitución, transformación y regla. **Informante 19:** Poniendo un corpus luego lo analizamos, imitando el modelo, sacamos la regla y luego ejemplos y ejercicios. **Informante 39:** Corpus: imitación, reproducción por los alumnos. **Informante 13:** Hay muchas etapas: el corpus, la observación, la identificación, la transformación o la manipulación, la imitación, la sustitución, la regla, los ejercicios. **Informante 35:** Yo parto de las frases modelos que los alumnos observan atentamente. Luego les pido imitar este modelo en su propia producción. Después de esto, propongo una tarea de aplicación donde hacen la sustitución (...). **Informante 21:** A partir de un modelo puesto en la pizarra, observación, comprensión, sustitución de los elementos claves, e imitación del modelo. **Informante 45:** Paso por un texto, saco una frase conteniendo dicha estructura, los discentes leen, observan, imitan, sustituyen y emplean dicha estructura en frases personales. **Informante 47:** Ponemos las frases en la pizarra y procedemos por la lectura, la observación, identificación de los elementos que queremos estudiar, imitación por los alumnos, la producción y la regla gramatical.*

II.1.3.2. Modelo de aplicación del método deductivo según los encuestados

En esta categoría, hemos evidenciado un solo procedimiento de aplicación del método deductivo que, por supuesto, corresponde con los descriptivos estándares de dicho método. Se trata de un procedimiento didáctico que “consiste por lo tanto en la explicación de la regla por parte del profesor, la presentación de ejemplos también por parte de profesor, y la práctica de los estudiantes ejercitando los contenidos presentados.” (Martín Sánchez, 2010: 65). Se va de lo general a lo particular. En los fragmentos del corpus que siguen a continuación, se puede apreciar la aplicación del mismo por el profesorado.

Informante 5: Empezamos presentando a los alumnos el fenómeno gramatical (observación), llevamos los alumnos a que saquen la regla (norma) e ilustramos la veracidad de la norma y su comprensión mediante ejercicios. Informante 6: Respetando el método deductivo. Informante 54: Yo procedo por método deductivo. Informante 49: Enseñar la regla y pasar a la práctica.

II.1.3.3. Modelo de aplicación del método deductivo/inductivo

Los encuestados cuyos puntos de vista se circunscriben en esta categoría no tienen un modelo variado, usan en sus clases de gramática tanto el método inductivo como el deductivo dependiendo de sus preferencias y, a veces, intentan incluir la interacción en las actividades.

Informante 1: Métodos inductivo y deductivo, incluyendo la interactividad. Informante 26: A veces estudiamos unas estructuras gramaticales sacadas del texto comentado. Otras veces estudiamos nociones gramaticales relacionadas con el texto estudiado. Informante 40: utilizo el método inductivo y el método deductivo.

I.1.3.4. Modelo de aplicación del método interactivo o comunicativo

Los encuestados que enseñan la gramática desde un punto de vista interactivo o comunicativo privilegian la enseñanza de la gramática a través del uso de la lengua y de la participación activa de los alumnos en el proceso de E/A. El aprendizaje de la gramática es de tipo funcional.

Informante 4: Procedemos por el método interactivo para que los alumnos sean actores de su formación. Informante 14: Imparto las clases de gramática desde el uso de la lengua, es decir, buscando funciones comunicativas que inserto en exponentes lingüísticos. Informante 20: Mediante la expresión oral y escrita. Informante 30: Partimos de textos

que incluyen nociones gramaticales o situaciones de vida con problemas donde necesitamos competencias gramaticales para resolverlos.

II.1.4. Creencias sobre el papel del profesor en el aula: ¿Cuál es el papel del profesor en el aula de ELE?

En la misma línea de la pregunta sobre lo que significa según los informantes ser buen profesor de ELE, hemos querido saber específicamente a través de esta pregunta el papel que piensan que según nuestros informantes debe adoptar el profesor en el aula. El análisis de esta variable es puramente cualitativo. En el diagrama que sigue a continuación, se hará un censo de los verbos de acción que usan los encuestados para definir el papel del profesorado en el aula.

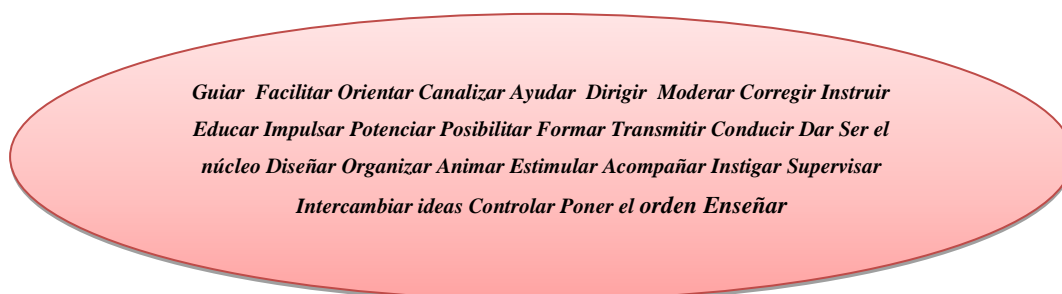


Figura 7. Papel del docente en el aula

Excepto algunos casos muy reducidos, como los de quienes opinan que el papel del profesor es el de “Transmitir conocimiento (*informante 26*), enseñar (*informante 60*), dar lo esencial a los alumnos (*informante 49*), el profesor es el núcleo (*informante 31*), todos los demás encuestados parecen tener una visión moderna del papel del profesor en el aula de lenguas. A diferencia del profesor del enfoque tradicional, el profesor moderno es quien guía, modera, facilita, etc., el proceso de enseñanza. Por otra parte, instala al alumno en condiciones favorables para el aprendizaje y le instiga asimismo a usar la lengua. Y *facilita al alumno la práctica de las 4 destrezas (Informante 1)*. Ya no es el núcleo, el todopoderoso, el sabelotodo. ¿Qué decir del papel del alumnado en el aula? ¿Qué creencias tiene el profesorado camerunés de ELE en torno al papel que debe desempeñar el alumno en el aula de lengua?

II.1.5. Creencias sobre el papel del Alumnado en el aula: ¿Cuál es el papel del alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje?

Como en el análisis de la variable anterior, el tratamiento de los datos proporcionados en esta variable se limita al aspecto cualitativo. Tal y como hemos hecho en la variable anterior, a continuación, en un diagrama, enumeraremos los verbos que determinan el papel del alumnado en el aula según las respuestas de nuestros informantes.

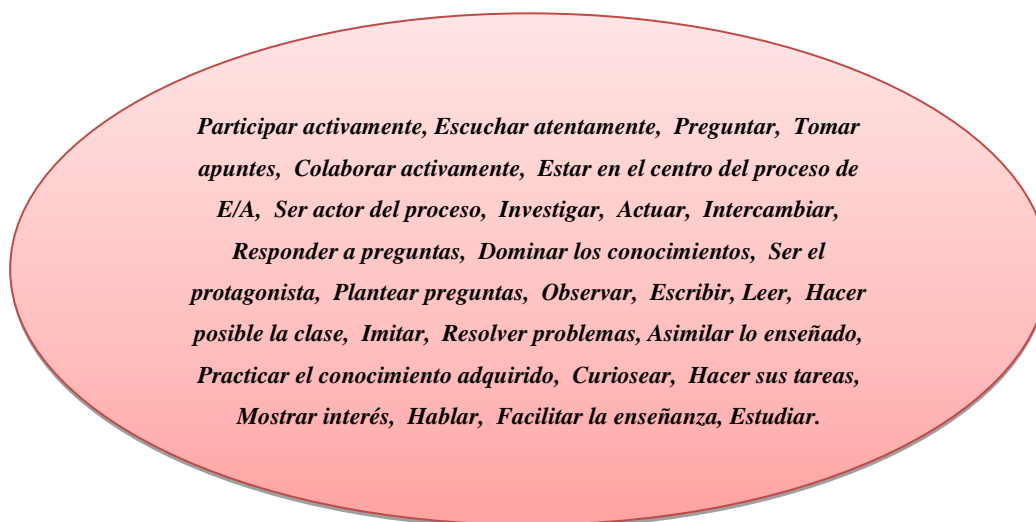


Figura 8. Papel del alumno en el proceso de E/A

Casi todos los encuestados, con la excepción de algunos casos reducidos como los que describen el papel del alumnado desde una perspectiva tradicional (tomar apuntes, asimilar lo enseñado, observar, escuchar atentamente), coinciden en que el alumnado debe estar en el centro de la E/A. Defienden que el alumnado tiene que liderar el aprendizaje desempeñando un papel primordial. No obstante, más allá de esta teoría, que desde luego se circunscribe en la visión que se debe tener respecto al papel del alumnado en los enfoques modernos de E/A, resulta conveniente preguntarnos: ¿es el alumno camerunés consciente del papel que le incumbe en el proceso de E/A? ¿La concepción que tiene del aula, de lo que debe suceder en ella y la creencia que tiene sobre su papel en el proceso de E/A, dificultan o facilita la E/A y de ahí, dominio del español?

II.1.6. Creencias del profesorado sobre el alumnado: ¿Qué tipo de alumno de lenguas es el alumnado camerunés? ¿Su concepción de la enseñanza y rol en el aula, facilita o dificulta la E/A?

En esta variable, queremos analizar las creencias predeterminadas que el profesorado tiene sobre el alumnado. Nuestro objetivo es estudiar y comprobar, pero desde el punto de vista del profesorado, si las creencias que el alumnado camerunés tiene en torno a su rol en el aula, la concepción que tienen de la enseñanza y de lo que debe suceder en la lengua, dificulta o en el mejor de los casos facilita la E/A del ELE. Entonces, el profesorado camerunés encuestado partiendo de su experiencia docente y de su subjetividad nos responderá si el tipo de alumnado (pasivo, activo, comunicativo, etc.) que cree que representa el discente camerunés dificulta y/o facilita la E/A. A partir de una revisión de los datos recabados en esta variable, hemos categorizado los resultados en 3 valores: los que piensan que el tipo de alumno al cual se inscribe los alumnos cameruneses dificulta la E/A, los que en cambio opinan que la facilita y finalmente los que sostienen que depende del instituto, de la zona donde se ubica el instituto, etc. A continuación, presentamos la tabla de frecuencia y la representación gráfica y porcentual de los resultados obtenido en esta variable. Seguidamente, expondremos el análisis cualitativo correspondiente a esta cuestión.

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Facilita	9	15,0	15,0	15,0
Dificulta	38	63,3	63,3	78,3
Depende, facilita/dificulta	13	21,7	21,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Tabla 36. El alumnado camerunés visto por el profesorado

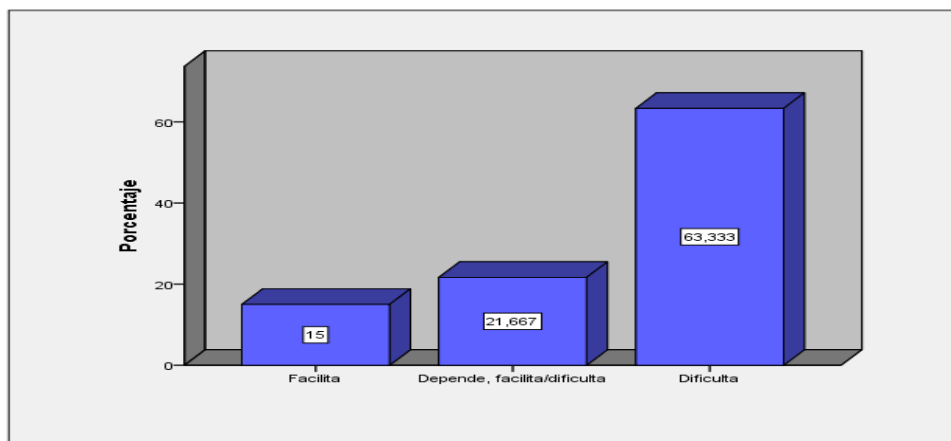


Gráfico 13. Creencias del profesorado sobre el alumno

A continuación, exploramos cada categoría presente el gráfico 13 para llegar a una comprensión más profunda de los resultados.

II.1.6. 1. El tipo de alumnado camerunés dificulta la E/A

La mayoría de los encuestados (63.3%) defienden que el alumnado camerunés dificulta el proceso de E/A del español porque no asume o juega el papel que a él le corresponde en dicho proceso. En el diagrama que sigue a continuación, se puede apreciar cómo los profesores cuyos puntos de vista se enmarcan en esta categoría definen y caracterizan al discente camerunés.

Es indiferente, No colabora, Al inicio tiene una buena actitud y motivación pero después se desmotiva, Es pasivo, Estudia para sacar notas, No hace esfuerzos para hablar, No se interesa en el aprendizaje activo, No participa en el aula, Es poco motivado, Carece de interés, Espera todo del profesor, Participa poco, Es distraído, Es perezoso, No tiene manual, Es poco entusiasmado, Es desinteresado, Es tímido, Es miedoso y respetuoso, Es poco seguro, Es ruidoso.

Figura 9. Creencias negativas del profesorado sobre el alumnado

La caracterización que los encuestados ofrecen sobre el alumnado camerunés de ELE contrasta completamente con el papel que debe desempeñar el alumno en el aula

moderna de lenguas. El alumnado camerunés, seguramente influenciado tanto por la larga tradición del método gramatical y la tradición de educación popular africana a través de los cuentos, todavía tiene presente en su imaginario una concepción tradicional de la enseñanza. Coincidimos con nuestros informantes en la idea de que un alumnado pasivo no puede hacer más que dificultar un aprendizaje significativo y de ahí un dominio de la lengua española. Sin embargo, nos parece oportuno plantear las siguientes preguntas: ¿qué hace el profesorado para que esa creencia cambie? ¿El profesorado orienta el alumnado hacia el cambio de paradigma? ¿Esa creencia predeterminada sobre el alumno predetermina la manera con la que el profesor planifica y diseña las actividades que lleva al aula? ¿Las prácticas y actuaciones docentes refuerzan o debilita esta creencia? A continuación, citamos unos fragmentos del corpus de las encuestas transcritas para que el lector aprecie las creencias del profesorado sobre el alumnado.

***Informante 2:** El alumno camerunés dificulta la enseñanza/aprendizaje del español porque es indiferente, no colabora. **Informante 3:** Desmotivado en la mayoría de los casos. Al inicio prefiere el español por su cercanía al francés, luego se desaniman al avanzar y al darse cuenta de su especificidad. **Informante 6:** Su actitud pasiva dificulta el aprendizaje. **Informante 15:** El alumnado camerunés dificulta la E/A en la medida en que no hace un esfuerzo para hablar, estudia únicamente para obtener sus notas. **Informante 19:** El alumno no participa en las clases y esto dificulta la enseñanza/aprendizaje. **Informante 20:** Son muy pocos motivados en clase. **Informante 47:** El alumno camerunés forma parte del alumnado de lenguas pasivo, poco entusiasmado y desinteresado y piensa que no hay donde le lleva el español en Camerún. Su pasividad y desinterés dificulta la enseñanza/aprendizaje. **Informante 55:** Tímido, miedoso, respetuoso, dificulta la enseñanza.*

II.1.6.2. El tipo de alumnado camerunés facilita la enseñanza/aprendizaje

Sin embargo, 15% de los encuestados opinan lo contrario de los que piensan que el tipo de alumnado dificulta la enseñanza, si bien es cierto que algunos informantes de esta categoría hacen más hincapié en las motivaciones y actitudes positivas del alumno hacia la lengua que del rol que desempeñan en el aula. Para ellos,

***Informante 7:** Suele ser activo. Sabe que el periodo de estudio del español es un momento de charla ya que es muy fácil de hablar. **Informante 14:** Por ser Camerún un país multilingüe y multicultural, el alumnado de lenguas tiene una visión abierta y positiva para con lo ajeno y la otredad. Es tolerante con la diversidad de culturas. Son actitudes que*

facilitan la enseñanza/aprendizaje. **Informante 29:** Es un alumno motivado pero a causa de la pobreza los padres no les compran los manuales. **Informante 40:** El alumno camerunés es muy activo a la hora de aprender la LE sobre todo en el primer ciclo. Esta actitud facilita a aprendizaje. **Informante 59:** El alumno camerunés es un curioso al que le interesa la lengua y que quiere saber más.

Resumiendo, según los encuestados de esta categoría, el alumno:

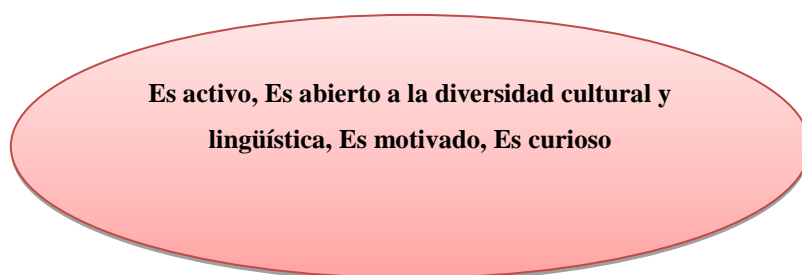


Figura 10. Creencias positivas del profesorado sobre el alumnado

II.1.6.3. El Tipo de alumno puede dificultar o facilitar: Depende de...

La última categoría es la de los encuestados que opinan que la cuestión del tipo de alumnado que dificulta o, en el mejor de los casos, facilita el proceso de E/A depende de algunos factores contextuales que hay que tomar en cuenta. Según los encuestados de este grupo, que representan 21,6% de la muestra, esta cuestión:

- Depende de la actitud y motivación del alumno hacia la lengua (**Informante 1:** “Depende: hay alumnos que se interesan correctamente, otros menos, la última categoría se encuentran allí por imitación”). Y si un alumno elige aprender español por mimetismo, seguro que durante el proceso será menos activo, menos motivado y estará menos interesado en aprender el idioma.

- Depende del entorno de enseñanza (Instituto público vs colegio privado), de la zona rural o urbana. Los alumnos de colegios privados suelen ser menos numerosos en el aula lo que facilita la participación activa de todos los alumnos. Además si estudian en un colegio privado que tiene bastante prestigioso como el Colegio Sonara de Limbe (Suroeste) que dispone de una biblioteca con manuales y materiales diversos en español, un aula de informática con una conexión a internet, etc., el alumno tiene más posibilidad de ser autónomo y activo en el proceso de E/A (Anexo 21). Por otra parte, los encuestados que sostienen este punto de vista señalan que los alumnos de la zona urbana suelen ser más activos en el aula mientras que los de la zona rural lo son menos dado que más respetuosos, pasivos y tímidos.

Informante 5: *Depende de la zona (rural o urbana), depende del medio donde trabajen estos alumnos (institutos, colegio privado) y de la actitud del profesor del español.*

Informante 33: *Depende de la zona en que nos ubicamos y de los conocimientos previos que tienen.*

Informante 45: *Depende de las zonas (rurales, urbanas) y de los niveles. En el primer ciclo, por ejemplo, son entusiasmados, quieren hablar por eso quieren imitar al profesor. En el segundo ciclo sobre todo en el séptimo, los alumnos son menos activos.*

Informante 35: *El alumno de la zona urbana facilita la enseñanza/aprendizaje mientras que el del medio rural lo dificulta.*

- Depende de la actitud del profesor en el aula. Algunos informantes señalan que depende de cómo el profesor concibe y lleva el aula.

Depende de los niveles de enseñanza. Los informantes testimonian que en el nivel inicial, los alumnos suelen ser muy activos pero en los niveles siguientes lo son menos.

Informante 34: *Depende de los niveles.* **Informante 53:** *Depende, hay aulas en las que dificulta y aulas en las que facilita, como en el tercer curso.*

Informante 42: *En el primer curso, el protagonismo del alumno es muy presente, pero ya en el segundo ciclo va decreciendo, de modo que el profesor lo hace casi todo.*

Informante 38: *En Camerún se trata de un alumno muy apasionado por la lengua española sobre todo en el primer año.*

Pero al mismo tiempo su percepción facilita y dificulta la enseñanza/aprendizaje. **Informante 45:** *(...) En el primer ciclo, por ejemplo, son entusiasmados, quieren hablar por eso quieren imitar al profesor. En el segundo ciclo sobre todo en el séptimo, los alumnos son menos activos.*

- Depende porque el alumno es variado; mientras algunos facilitan, otros dificultan.

Informante 51: *El alumnado es muy variado en su actitud, mayoritariamente reservado. Muy atentista a veces pero también entusiasta. Esta actitud dificulta un poco la enseñanza/aprendizaje.* **Informante 31:** *Una mínima facilita y la mayoría dificulta.*

En suma, cerramos el análisis de esta variable señalando que, partiendo de un censo de los datos recabados, el alumnado camerunés de ELE o de lenguas en general “*no es muy activo, es reservado, sin embargo le gusta mucho la lengua que aprende*” (**informante 39**).

Es evidente que la figura del profesor es muy importante para que se llegue a un cambio de paradigma metodológico. Así pues las prácticas y actuaciones docentes pueden incentivar la participación y protagonismo del alumnado en el aula.

Con el fin de ahondar mejor en el enfoque de enseñanza del español en Camerún, preguntamos, pues, a los encuestados si piensan que el profesor a día de hoy sigue siendo el

mayor protagonista en el aula. Si bien es cierto que la variable anterior permite deducir más o menos la respuesta a esta pregunta, preferimos que el profesorado encuestado nos diera por sí solo su percepción sobre la problemática en cuestión.

II.1.7. Prácticas docentes: ¿Cree que el profesor sigue siendo el mayor protagonista en el aula de ELE en Camerún?

Después de la revisión de los datos recopilados en esta pregunta, categorizamos los resultados en 4 unidades significativas: los que sostienen que hay mayor protagonismo del alumno, los que defienden que el profesor sigue siendo el mayor protagonista, los que propugnan que hay protagonismo del alumnado pero no lo suficiente, y finalmente, los que afirman que tanto el profesorado como el alumnado participan de igual manera en el proceso de enseñanza. A continuación, presentamos el análisis estadístico que viene seguido del análisis cualitativo.

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hay mayor protagonismo del alumno	15	25,0	25,0	25,0
El profesor sigue siendo el mayor protagonista	37	61,7	61,7	86,7
Válidos Hay protagonismo del alumno pero no lo suficiente	5	8,3	8,3	95,0
Ambos	3	5,0	5,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Tabla 37. Creencias del profesorado sobre el protagonismo

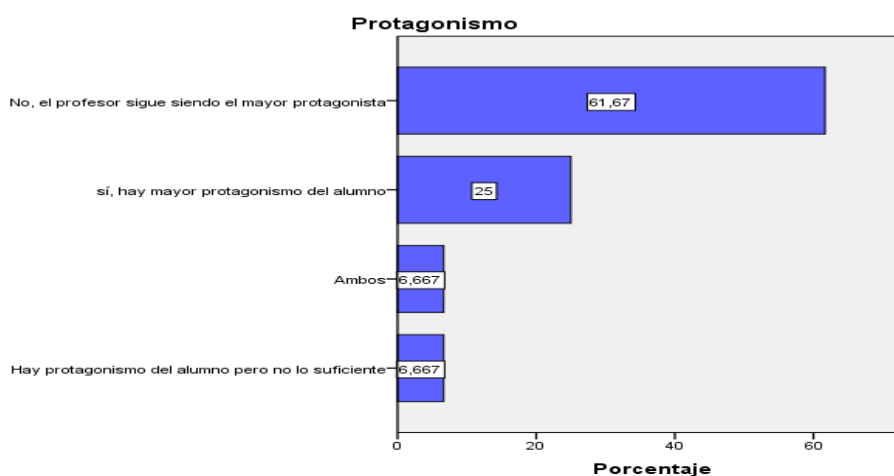


Gráfico 14. Protagonismo en el aula

Como se puede apreciar en la tabla 37 de frecuencia y en el gráfico de porcentajes (gráfico 14) de las diferentes categorías de valores obtenidos, 25% de los informantes defiende que la enseñanza del español está conociendo un cambio de paradigma en Camerún que contribuye a que el alumno tenga mayor protagonismo en el aula. También señalan que este cambio es bastante notable en el primer curso de ELE donde los alumnos son muy activos y colaboran en el aula. **Informante 23:** *El mayor protagonista en las aulas hoy es el alumno.* **Informante 29:** *Hay mayor protagonismo del alumno sobre todo en el primer ciclo.* **Informante 34:** *Hay mayor protagonismo del alumno, desde el primer curso se expresan, hasta cuando no entienden, intentan.*

Por otra parte, un 8,3% de los encuestados defienden que en Camerún se han pisado las sendas que dan mayor protagonismo al alumnado pero todavía no se ha alcanzado por completo el recorrido en el que se inscribe el cambio de paradigma porque se nota la participación activa del alumnado en el aula pero no lo suficiente. En la misma línea, un 5% de informantes asevera que hay un mutuo protagonismo de ambos actores en el aula.

En cambio, la mayoría de los informantes de nuestro estudio (61,7%), como en la variable anterior sobre el tipo de alumno camerunés, sostienen que a pesar de las innovaciones metodológicas que ha conocido el mundo de la enseñanza de lenguas, el profesorado camerunés sigue siendo el mayor protagonista. Como se puede percibir en las respuestas que vamos a citar a continuación, los profesores justifican la causa de esta situación con el carácter pasivo del alumnado y la falta de manual didáctico.

Informante 2: *No, el profesor sigue siendo el mayor protagonista, pero creo que el alumno debe ser el mayor protagonista del proceso de enseñanza/aprendizaje.* **Informante 3:** *A pesar de mis esfuerzos, sigo siendo el que habla mucho, hago preguntas y reformulo si no entienden. A veces, respondo si resulta necesario.* **Informante 41:** *Aunque pueda haber excepciones, el profesor sigue siendo el mayor protagonista del proceso de enseñanza/aprendizaje.* **Informante 7:** *Desgraciadamente, el profesor sigue siendo el mayor protagonista del proceso porque a medida que pasa el tiempo, los alumnos vuelven a ser perezosos y el profesor tiene que usar la fuerza para que reaccionen. Tal vez la solución no está en forzarlos, sino crear condiciones emocionales y afectivas de aprendizaje en el aula para que el cambio de paradigma ocurra naturalmente.*

Una vez tratado la problemática del papel o protagonismo del alumnado/profesorado de ELE en el aula, pasamos a la siguiente variable que trata de la práctica docente y los factores externos que la dificultan.

**II.1.8. Factor que condiciona la práctica docente y creencia del docente:
¿Cree que obligaciones del currículo obligan al profesorado trabajar en el aula
algunas destrezas lingüísticas más que otras?**

En esta variable, se quiere comprobar si las restricciones administrativas que obligan al profesor a ajustarse al programa curricular estableciéndole plazos para la ejecución y finalización del mismo dificultan la E/A del español. En otras palabras, se quiere comprobar si los encuestados piensan que esas obligaciones del currículo que obligan al profesorado a terminar el programa del curso escolar le determinan a trabajar menos en el aula algunas destrezas lingüísticas para no perder el tiempo y por ende terminar el programa. En definitiva, se quiere saber si las obligaciones del currículo dificultan, o en el mejor de los casos, facilitan la enseñanza centrada en el desarrollo de las 4 destrezas lingüísticas. Hemos categorizado los resultados de esta variable en 3 valores: los encuestados que opinan que sí dificulta, los que en cambio opinan que no dificulta y los que optan por una respuesta matizada entre el “sí, dificulta” y el “no, no dificulta”. A continuación, exponemos el análisis cuantitativo con la tabla de frecuencia y el gráfico de porcentaje.

¿Las obligaciones del currículo dificultan la enseñanza centrada en el desarrollo de las 4 destrezas lingüísticas?					
Respuestas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	36	60,0	61,0	61,0
	No	21	35,0	35,6	96,6
	Sí y No	2	3,3	3,4	100,0
	Total	59	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,7		
Total		60	100,0		

Tabla 38. Enseñanza de las 4 destrezas y factores externos

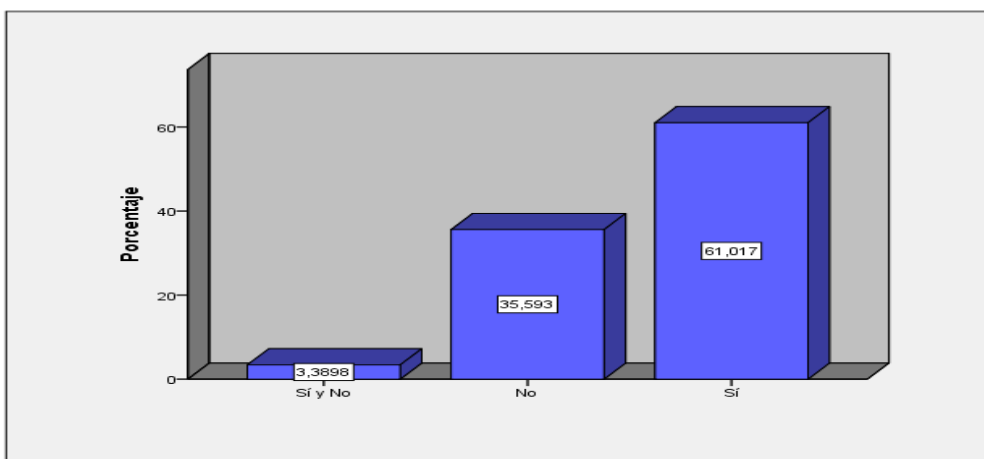


Gráfico 15. Enseñanza de las 4 destrezas y factores externos

Como se puede apreciar en la tabla 38 y gráfico 15, la mayoría de los encuestados (61%) defienden que sí, que las obligaciones del currículo dificultan la E/A y por consiguiente tienen un impacto negativo notable en la enseñanza efectiva de las 4 destrezas lingüísticas. Dichos encuestados explican su postura destacando la cuestión de la extensión del programa que caracterizan como de muy extenso. Subrayan que el profesor está obligado a terminarlo, su obligación profesional es la de tratar todos los temas que componen el currículo a lo largo del curso escolar. En este caso, a veces, se encuentra en la obligación de no perder tiempo insistiendo en el uso comunicativo de la lengua en el aula. Así, el alumno pasa el año tomando apuntes porque hay que cumplir con las obligaciones curriculares. Además de la problemática de la extensión del currículo, algunos encuestados señalan que el currículo dificulta la E/A de la lengua en la medida en que en ocasiones sus contenidos no se corresponden a la realidad cultural camerunesa. Se trata de la problemática del currículo descontextualizado. Por otra parte, otros informantes subrayan las obligaciones de los exámenes oficiales que obligan al profesor a menospreciar la destreza oral dado que no forma parte de las competencias que se evalúan en esos exámenes oficiales. Los profesores prefieren, así pues, insistir en la destreza escrita y en el componente gramatical que son aspectos que se evalúan en los exámenes oficiales de final de curso. A continuación, presentamos fragmentos del corpus que plasman la incidencia de las cuestiones anteriormente planteadas.

Informante 7: *Sí, porque el profe quiere terminar el programa, no otra opción que escribir, hacer copiar más que leer, escuchar o hablar que hacen perder mucho tiempo.*

Informante 8: *Sí, a veces el profesor no tiene mucho tiempo para los ejercicios prácticos. No puede dialogar durante largo tiempo con los alumnos. Se escribe más.*

Informante 13: Dificultan porque el profesor se preocupa de acabar con el programa sin insistir en muchos aspectos. **Informante 14:** El profesor debe cumplir un extenso programa que casi nunca alcanza o que al final resulta ser una chapuza. Esas restricciones le impiden trabajar todas las destrezas. Casi nunca se trabaja la comprensión auditiva. **Informante 15:** Sí, ya que debemos hacer todo rápidamente para cubrir el programa para el examen. **Informante 16:** Sí porque no hay bastante tiempo para desarrollar suficientemente todas las habilidades. **Informante 19:** El currículo es muy largo. **Informante 35:** (...) El currículo es muy largo y a veces inadecuado a las realidades camerunesas. **Informante:** sí, el programa resulta muy largo. **Informante 37:** Evidentemente en la medida en que nos encontramos a veces presionados y como tal, no insistimos mucho en ciertas nociones. **Informante 42:** No hay tiempo para trabajar habilidades lingüísticas. (...) A veces los programas son tan largos que ya no se puede perder el tiempo para trabajar todas las destrezas lingüísticas. **Informante 45:** Sí, en la medida en que se va a enseñar con vista a presentar un examen oficial respetando las normas, descuidando así por ejemplo la fase oral. **Informante 50:** El programa de español de la Educación Secundaria es muy largo e inadecuado al contexto camerunés. Hace falta empezar este programa muy pronto y adaptarlo a las realidades camerunesas. **Informante 59:** El currículo actual focaliza más atención en los saberes y conocimientos a veces fuera del alcance de los aprendices (culturalmente), en vez de contextualizar y favorecer la expresión en el entorno propio del alumno.

Mientras tanto, 35,6% de los encuestados defienden que las obligaciones administrativas y curriculares más bien facilitan la labor docente dado que permiten al profesor orientar, programar, ejecutar la enseñanza y autoevaluar sus prácticas docentes lo largo del curso escolar. Aseveran que es un marco de referencia que el profesor debe seguir y no dificulta en nada la E/A. Además, un informante señala que si ocurre que el profesor trabaja de manera equitativa todas las destrezas lingüísticas y que al final no consigue terminar el programa, está libre de programar clases de recuperación. “no [dificulta] porque el profe está libre de programar clases de recuperación” (**Informante 48**).

Informante 1: No, no dificulta nada porque se realiza el plazo a partir del proyecto pedagógico. El profesor debe arreglarse en trabajar todas las habilidades. **Informante 2:** No dificulta. La administración obliga al profesor establecer un proyecto pedagógico y una ficha de progresión que ayuda a profesor diseñar sus clases y cubrir el programa. **Informante 38:** No lo creo, ya que hace falta seguir el currículo para facilitar las diferentes evaluaciones. **Informante 41:** en mi opinión, no, porque el profesor es quién, en

cuanto profesional, elabora e imparte sus clases atendiendo tanto a los contenidos como al método de enseñanza.

Finalmente, una mínima parte del encuestado (3,4%) responde a esta variable con un “sí y no”. Para ellos, el currículo en sí no dificulta la enseñanza pero a veces resulta difícil cumplirlo. Piensan que el profesor debe buscar maneras o estrategias para solventar las dificultades que plantea el currículo. A modo de ejemplo, el **informante 3** señala que el profesorado puede servirse de las ponencias que permiten cubrir el programa y fomentar el uso de la lengua por los alumnos. Para ellos hay estrategias o medidas que el profesor puede tomar para solventar las dificultades que plantean la ejecución del plan curricular.

II.1.9. Factor que condiciona la práctica docente: la formación docente: ¿Cómo ve la formación docente que ha recibido en la ENS? ¿Los conocimientos teóricos adquiridos le ayudan en la realidad contextual del aula?

En esta variable se quiere analizar el impacto de otro factor en la práctica docente, la formación docente. Se quiere comprobar si la formación docente recibida en la escuela de formación del profesorado facilita, o en el peor de los casos no ayuda al profesorado en su actividad docente. Siguiendo la dinámica del análisis de las creencias del profesorado, nuestro objetivo es determinar las creencias que este tiene en torno a la formación docente que ha recibido en la ENS. En los resultados obtenidos, tenemos tres categorías de valores para esta variable: los que valoran positivamente la formación recibida, los que la valoran positivamente pero con reservas, o sea parcialmente, y finalmente los que la valoran negativamente. A continuación, viene el resultado cuantitativo de cada categoría.

¿Cómo ve la formación docente de ELE que ha recibido en la ENS?				
Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
La valora positivamente	13	21,7	21,7	23,3
La valora negativamente	35	58,3	58,3	81,7
Válidos La valora positivamente pero con reservas	12	20,0	20,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Tabla 39. Actuación docente y formación docente

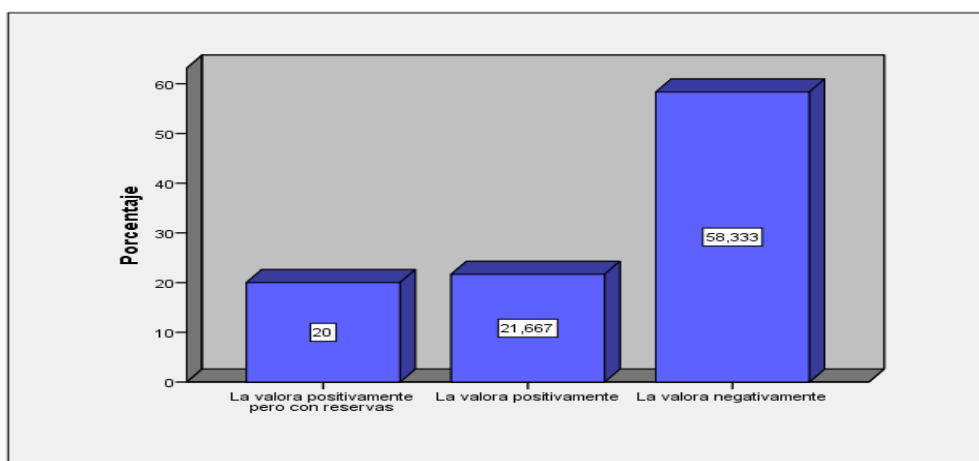


Gráfico 16. Formación docente y actuación docente

A continuación, vamos a analizar cualitativamente cada categoría de valor presente en la tabla 39 y en el gráfico 16.

II.1.9.1. Valora negativamente la formación docente

Como se percibe en el gráfico anterior, 58,3% de los informantes valoran negativamente la formación docente que recibieron en la ENS. Según comentan, esta formación es incompleta, tiene muchas carencias y los conocimientos teóricos adquiridos no ayudan al profesorado en la realidad contextual del aula. A continuación, enumeramos las críticas que los encuestados hacen sobre la misma.

- Es más una formación en filología que en didáctica.
- Es más una formación académica que profesional.
- Es teórica, hay poca práctica docente durante la formación.
- La formación recibida no está contextualizada con la realidad específica de la E/A del ELE en Camerún.

Los informantes sostienen que durante la formación se hace más hincapié en la filología hispánica que en la didáctica del ELE. Además, la formación que reciben en didáctica es teórica y no está contextualizada con la realidad del aula de ELE en Camerún y tampoco se centra al nivel de la programación curricular de la realidad específica camerunesa. No orienta o proporciona estrategias prácticas al profesor para superar las dificultades socioculturales, sociolingüísticas, socioeconómicas del contexto y del aula de ELE en

Camerún. Y por consiguiente, los conocimientos teóricos adquiridos no permiten superar estas dificultades en la realidad docente diaria.

Informante 4: *En la ENS, perdemos muchos tiempos estudiando lo que nos puede ayudar para acertar el doctorado y reservamos poco tiempo para lo esencial, es decir, el cursillo. No ayuda en el terreno.* **Informante 7:** *Esa formación ha sido más teórica que práctica.* **Informante 2:** *La formación docente de ELE recibido en la ENS es incompleta. Los conocimientos teóricos adquiridos no ayudan en la realidad contextual del aula.* **Informante 8:** *Esta formación no tiene nada que ver con las realidades del terreno. Hay una confusión entre el programa de máster con la formación profesional en la ENS.* **Informante 20:** *En la ENS se debería enfatizar más sobre el aspecto pedagógico porque la mayor parte de los conocimientos teóricos no tienen ninguna adecuación con la realidad contextual del aula.* **Informante 24:** *En la ENS se forma diplomados y no docentes. La labor docente se aprende después de la ENS.* **Informante 29:** *La formación recibida no tiene nada que ver a los 80% con la enseñanza del español en nuestras aulas.* **Informante 33:** *Debe haber más cursillos prácticos que las clases teóricas.* **Informante 35:** *A mi parecer, esta formación es insuficiente a causa del número muy reducido de los cursillos prácticos. Los conocimientos teóricos adquiridos no nos ayudan totalmente en la realidad contextual.* **Informante 37:** *A veces uno tiene la impresión de haber estudiado demasiadas cosas y por nada dado el contexto.* **Informante 41:** *Hay un gran trecho entre la teoría y la práctica. Es haciendo prácticas que se aprende mejor.* **Informante 44:** *Los conocimientos adquiridos en la ENS no me ayudan mucho. Hice dos años allí y a veces me pregunto por qué me enseñaban cosas que ya había aprendido en la licenciatura.* **Informante 60:** *No, porque en la ENS, hablamos más o estudiamos más la teoría, sobre todo la literatura y la civilización y tenemos solamente 3 meses de práctica.*

II.1.9.2. Valora positivamente la formación docente

En cambio, un 21,7% de los encuestados valoran positivamente la formación recibida en la ENS. Defienden que es una formación inicial e indispensable para un profesor de ELE, por lo que una vez en el aula, estos tienen que ser creativos, ir puliéndola con la experiencia y las prácticas docentes.

Informante 26: *Sí, nos ayudan los conocimientos teóricos y también el arte de impartir una clase que aprendimos en la ENS.* **Informante 31:** *sí la formación se complementa en el terreno.* **Informante 31:** *La formación recibida nos ayuda en el aula.* **Informante 42:** *La ENS es imprescindible, pues coloca al profesor en su sitio de maestro*

de la enseñanza, lo pone en adecuadas disposiciones psicológicas. Lo cierto es que el medio del trabajo tiene sus realidades particulares y el profesor debe ir más allá de lo recibido en la ENS. **Informante 45:** Fue una buena formación, sí, sobre todo las clases de didáctica aplicada. **Informante 48:** Sí, me ayudan de vez en cuando, sobre todo en lo que corresponde a las clases del segundo ciclo. **Informante 51:** La formación docente recibida en la ENS es de buena calidad, los conocimientos adquiridos ayudan mucho en el aula. Eso puede variar de una persona a otra.

I.1.9.3. Valora positivamente pero parcialmente

Los 20% restantes valoran positivamente pero con reservas la formación docente recibida. Sostienen que es una formación muy interesante, imprescindible pero es incompleta por centrarse en los contenidos teóricos.

Informante 1: La formación desde el punto de vista didáctico es adecuada pero se la debe completar con el aprendizaje en elaborar fichas pedagógicas, en preparar clases. **Informante 5:** Es necesaria pero queda muy teórica. Muchas cosas deben ser reajustadas en el terreno. **Informante 30:** La formación docente es importante pero no suficiente. El docente tiene que adoptar los conocimientos teóricos a la realidad del aula. **Informante 41:** Si bien la formación docente que he recibido en la ENS tiene sus méritos, algunas realidades del aula parecen estar en desajuste con los conocimientos teóricos adquiridos. **Informante 56:** Sí y no, porque las realidades en el terreno son totalmente diferentes de lo que se pensaba, se veía cosas muy fáciles mientras que en la práctica profesional, necesitamos más bien ciertas adaptaciones y habilidades para enseñar.

Después del tratamiento de las creencias del profesorado sobre el factor externo (formación docente) que condiciona la enseñanza, seguimos nuestro análisis con el estudio de un aspecto relacionado con la práctica docente.

II.1.10. La práctica docente: el método de enseñanza. ¿Cómo definiría el método de enseñanza que usa en las aulas de español?

Si anteriormente preguntamos a los encuestados cómo trabajan la gramática en el aula, ahora queremos saber el método o enfoque que usan en el aula para la enseñanza de manera general. Como venimos haciendo, iniciamos el tratamiento de esta variable con el análisis cuantitativo en el que presentaremos las frecuencias de cada método o enfoque de enseñanza mencionado por los encuestados y seguidamente vendrá el análisis cualitativo.

¿Cómo definiría el método de enseñanza que usa en las aulas de español?					
Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	Comunicativo	6	10,0	10,7	10,7
	Participativo/activo/interactivo	13	21,7	23,2	33,9
	Inductivo	6	10,0	10,7	44,6
	Deductivo	7	11,7	12,5	57,1
	Por objetivos/competencias	11	18,3	19,6	76,8
	Socioconstructivo	1	1,7	1,8	78,6
	Ecléctico	2	3,3	3,6	82,1
	Pregunta/respuesta	3	5,0	5,4	87,5
	Inductivo y deductivo	7	11,7	12,5	100,0
Total	56	93,3	100,0		
Perdidos	Sistema	4	6,7		
Total		60	100,0		

Tabla 40. Método/enfoque de enseñanza

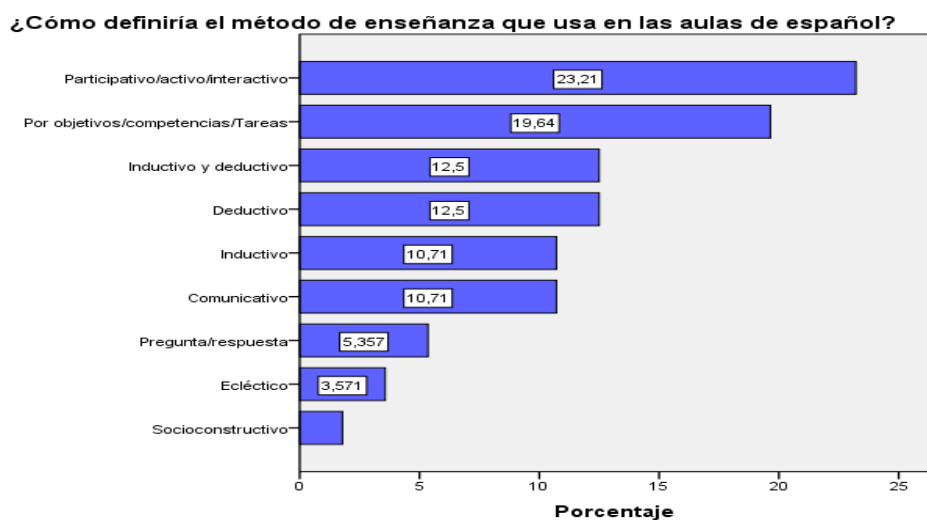


Gráfico 17. Método/enfoque de enseñanza

Es preciso subrayar de antemano que de todas las variables que hemos tratado esta es una de las que abunda un número aproximadamente elevado de valores perdidos, se han registrado en total 4 valores perdidos. Por otra parte, es la primera variable en la que tenemos tantas categorías de valores debido a la variedad de respuestas proporcionadas por los informantes. También se notará que hay métodos enumerados que no pertenecen en la

categoría convencional y universal de los métodos de enseñanza. El socioconstructivismo³⁴ del que habla un informante es más una teoría sobre la adquisición/aprendizaje que un método de enseñanza. Los “métodos inductivo y deductivo” son más unas teorías o procedimientos sobre la enseñanza de un componente determinado que métodos de enseñanza de idiomas. El “método pregunta/respuesta” del que hablan algunos informantes es más bien, entre otros procedimientos, un mecanismo o estrategias que permiten implementar un método determinado en el aula. El “método activo” que enuncian algunos encuestados no está reconocido científicamente como un método de enseñanza. El método interactivo/participativo, que sería el método comunicativo según la descripción de los encuestados, es más bien un modelo o teoría sobre la lengua y sobre la E/A que permite de analizar la naturaleza de los enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas (Richards & Rodgers, 2003). La dificultad que manifiestan algunos discentes de nombrar con una apelación precisa reconocida por la comunidad científica nos parece ser la causa principal de la poca preparación en didáctica del profesorado, problema que los encuestados mismos han destacado en la variable anterior sobre la valoración de la formación docente. Las citas siguientes plasman esa dificultad.

***Informante 56:** Se trata de un método activo, basado sobre un intercambio permanente entre el docente y los alumnos (...). **Informante 60:** Depende de los niveles, en el primer ciclo usamos el “ $b+a=ba$ ” pero en el segundo leemos, escribimos y descubrimos la cultura española. **Informante 29:** El método tiene en cuenta de lo que queremos enseñar. La explicación del texto es diferente de la traducción y de la redacción por ejemplo. **Informante 31:** El método interactivo como el de preguntas/respuestas basado también en el método deductivo e inductivo. **Informante 43:** Por explicarlo un poco, diría que el alumno es mi principal interés. Esto implica que obedezco a sus aspiraciones y hablo de lo que le gusta antes de entrar en el programa.*

³⁴ La propuesta pedagógica del socio-constructivismo de Vigotski considera que el comportamiento del estudiante está arraigado en la interacción social, ya que en el proceso del desarrollo la sociabilidad desempeña un papel formador y constructor. El Socioconstructivismo basado en muchas de las ideas de Vigotski, considera también los aprendizajes como un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos (actividad instrumental), pero inseparable de la situación en la que se produce. El aprendizaje es un proceso que está íntimamente relacionado con la sociedad. (Padrino, 2010).

A parte de la cuestión de la dificultad de nombrar científicamente el método de enseñanza usado que manifiestan algunos encuestados, conviene subrayar que parte de los encuestados parecen estar considerablemente familiarizados con los enfoques y métodos modernos de enseñanza de idiomas. Perseguimos nuestro análisis con la valoración pausada de cada método que aparece en la tabla de frecuencia y en el gráfico de porcentaje.

II.1.10.1. El método “participativo/activo/interactivo” y el método comunicativo

De los 60 informantes, 23,2% sostienen que optan por “el método participativo/activo/interactivo” cuyo procedimiento se centra en la interacción en el aula y la participación activa del alumno. A partir de esta descripción que dichos encuestados hacen sobre esos métodos, podemos afirmar que los encuestados de esta categoría se refieren al método comunicativo. Por esta razón, hemos combinado para el análisis de las respuestas todos los que han mencionado bien sea ‘método participativo’, bien sea ‘método activo’ o bien sea ‘método interactivo’ en la misma categoría. Así que a esta categoría de método “participativo/activo/interactivo” (23,2%), se podría añadir la de los que defienden que usan el método comunicativo (10,7%). No obstante, importa señalar que, como bien subrayan los propios encuestados, todavía no se puede afirmar que se trata de un método comunicativo en el sentido amplio del concepto metodológico. Se podría decir que es un método comunicativo parcial o entre comillas, dado que las dificultades específicas del contexto (la tradición del fuerte protagonismo del profesor en el aula, las creencias que el alumno/profesor tiene en torno a su papel en el aula, etc.) dificultan la aplicación efectiva del mismo en todos sus aspectos. Como aseveran algunos encuestados,

***Informante 3:** Es más comunicativo que interactivo pues, como ya lo hemos dicho, la preponderancia del profesor tarda en desaparecer por completo. **Informante 4:** Es el método interactivo pero no son numerosos los que participan. **Informante 20:** Procuero usar el método comunicativo aunque de vez en cuando tengo que dictar unas cosas [leer la clase]. **Informantes 44:** Aunque con matices, diría que es interactivo.*

En segundo lugar, si bien es cierto que algunos encuestados defienden que usan el enfoque comunicativo, se evidencia de los datos recabados que no dominan todos los preceptos metodológicos del uso del mismo. Se trata otra vez más de la manifestación de las carencias relativas a la formación docente. Se observa que a pesar de que algunos profesores son conscientes del cambio de paradigma metodológico, les resulta complicado aplicarlo en sentido amplio en el aula. Tenemos el ejemplo del *informante 13* que limita,

aunque inconscientemente, los preceptos del método comunicativo al juego de intercambio de preguntas entre el profesor y el alumno. “*Es el método comunicativo, se trata de un intercambio de preguntas y respuestas entre el profesor y sus alumnos.*” El enfoque comunicativo va más allá del intercambio de preguntas y respuestas entre el profesor y el alumno. También incluye la interacción propiamente dicha entre profesorado/alumnado y/o alumnado/alumnado sobre temas útiles y concretos de la vida diaria, por citar solo este aspecto.

Por otra parte, hay que destacar que los hay quienes defienden que usan el método “participativo/activo/interactivo” pero, paradójicamente, las explicaciones que dan respecto a los procedimientos de aplicación del mismo se relacionan más bien con el método gramatical o los procedimientos deductivos e inductivos de la enseñanza del componente gramatical. Las citas del corpus que exponemos a continuación plasman esta realidad:

Informante 26: El método interactivo que se resume por el comentario dirigido de un texto, la enseñanza de la gramática y los ejercicios. Informante 29: El método tiene en cuenta de lo que queremos enseñar. La explicación del texto es diferente de la traducción y de la redacción por ejemplo. Informante 31: El método interactivo como el de preguntas/respuestas basado también en el método deductivo e inductivo.

Finalmente, en cuanto a la aplicación del enfoque comunicativo, un encuestado concluye que:

Informante14: Si bien uso hoy en día el enfoque por tareas gracias a la formación recibida en la Universidad de Lleida, la mayoría de los profesores sigue usando el método tradicional de gramática-traducción. Muy pocos intentan utilizar el método comunicativo.

II.1.10.2. El enfoque por tareas/la enseñanza por competencias/ Enseñanza por objetivos

De los 19,64% de encuestados de esta categoría, mientras algunos precisan que optan por la enseñanza basada en el enfoque por tareas, otros afirman que usan el enfoque por competencias y los últimos sostienen que se basan en la enseñanza centrada en objetivos. Los informantes de esta categorías tan solo señalaron el enfoque metodológico que usan en el aula sin hacer comentarios adicionales que pueden ser sujetos de análisis pormenorizado.

II.1.10.3. El método ecléctico

La presencia de esta categoría (3,6%), y seguramente de la anterior, muestra que a pesar de la problemática de la poca preparación didáctica del profesorado que hemos señalado anteriormente, hay profesores, si bien se trata de un número reducido, que tiene un buen conocimiento de procedimientos didácticos modernos para la enseñanza de la lengua. Dado que esos informantes destacan el uso del método ecléctico, también denominado postmétodo, que representa el último avance respecto a los métodos modernos de enseñanza de idiomas. *Informante 52: Utilizamos el método ecléctico, es decir, la mezcla de varios métodos (tradicional, comunicativo, etc.).*

II.1.10.4. Los demás métodos: deductivo, inductivo, inductivo/deductivo, pregunta/respuesta y socioconstructivismo.

En este último apartado tratamos de los demás métodos: deductivo (12%), inductivo (10,7%), inductivo/deductivo (12,5%), pregunta/respuesta (5,4%), socioconstructivismo (1,8%). Como lo hemos señalado anteriormente, los métodos de enseñanza enumerados en esta categoría son en realidad teorías sobre la E/A y modelos sobre la enseñanza de un componente determinado en el aula de lenguas. El procedimiento inductivo, por ejemplo, puede ser usado en el método comunicativo, en el enfoque por tareas, etc. para la enseñanza del componente gramatical u otro componente.

Seguimos nuestro análisis con la exploración de otra variable en la que se trata de la realidad de las prácticas docentes en el aula que permite ahondar más en la problemática del método y enfoque de enseñanza del español en Camerún.

II.1.11. Práctica docente: De las cuatro destrezas lingüísticas básicas (escribir, leer, escuchar, hablar), ¿cuál(es) es/son las que más trabaja Vd. en el aula?

En realidad, 61% de los encuestados sostuvieron en una variable analizada anteriormente que las obligaciones administrativas y del currículo les obligan a trabajar en el aula algunas destrezas lingüísticas más que otras, dado que debido a estas obligaciones, muchas veces no insisten en el uso oral de la lengua. O sea que la destreza oral está menos valorada en este contexto. Ahora nuestro propósito es saber cuáles son en realidad las destrezas que trabajan más y las que trabajan menos. A continuación, se expone los resultados cuantitativos de esta variable que siguen la categorización siguiente: los que

afirman que intentan trabajar todas las 4 destrezas y los apuntan que trabajan alguna(s) más que otra(s).

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Los que intentan trabajarlas todas	14	23,3	23,3	23,3
Válidos Los que más trabajan alguna(s) que otra(s)	46	76,7	76,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Tabla 41. Las 4 destrezas lingüísticas

De las cuatro destrezas lingüísticas básicas (escribir, leer, escuchar, hablar), ¿cuál(es) es/son las que más trabaja en el aula?

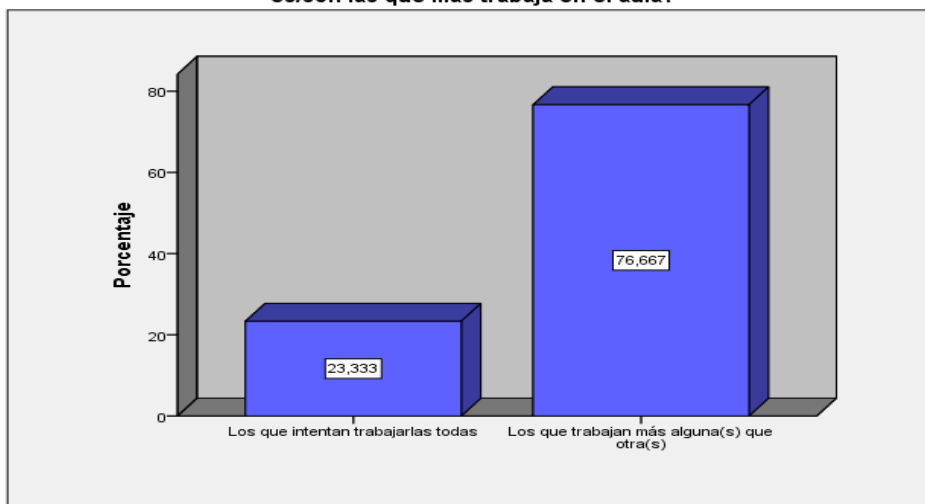


Gráfico 18. Las 4 destrezas lingüísticas

Se desprende de la tabla de frecuencia 41 y del gráfico de porcentaje 18 que la mayoría de los encuestados (76,7%) reconocen claramente que trabajan más algunas de las 4 destrezas lingüísticas que otras. En resumen, son los que menosprecian algunas habilidades en detrimento de otras. En cambio, 23,3% de los informantes sostienen que intentan siempre en la medida de lo posible trabajar todas las 4 habilidades lingüísticas. A continuación viene el análisis pormenorizado de cada categoría.

II.1.11. 1. Los que intentan trabajar todas las 4 destrezas lingüísticas

Esta categoría integra los que trabajan, o intentan trabajar, en el aula todas las 4 habilidades lingüísticas sin establecer a priori un predominio de alguna(s) sobre otra(s). Es cierto que la mayoría de los informantes de esta categoría subrayan que, debido a las

dificultades socioeconómicas y socioculturales ya enumeradas (número elevado de alumnado en el aula, creencias del alumnado sobre la enseñanza, obligaciones de terminar el currículo, etc.), no dan la misma dedicación a todas esas destrezas. De hecho, en esta categoría se pueden distinguir dos subcategorías:

Los que sostienen que intentan trabajar todas las destrezas aunque no siempre lo consiguen. Las citas siguientes del corpus de las entrevistas plasma esta realidad.

***Informante 3:** Todas, porque son indisociables. Para ser comunicativamente eficaz, debemos integrar las 4 destrezas, poniendo acento en la lectura y el habla. **Informante 18:** Todas pero no con la misma dedicación porque no hay mucho tiempo ni material adecuado para trabajar la destreza oral y auditiva. **Informante 38:** Casi todas las destrezas, pero lo importante es hablar o sea la competencia comunicativa. **Informante 43:** No se focaliza esencialmente en una destreza. Pero sin razones claras, el leer parece imponerse, quizá porque, desde el punto de vista del alumno, la lectura es más accesible. **Informante 44:** Por orden de importancia, mis alumnos, escuchan, hablan, escriben y leen.*

Los que defienden que trabajan todas las destrezas sin discriminar ninguna.

***Informante 1:** Todas. **Informante 5:** Las practico todas por su igual importancia. **Informante 13:** Todas porque el alumno necesita todas. **Informante 56:** Todas porque pensamos que el acierto del proceso de aprendizaje pasa por todas esas competencias.*

En cierta medida, también podríamos señalar que hay quienes parecen tener una concepción parcial de las distintas destrezas lingüísticas. Según el **informante 10**, por ejemplo, cuando se realiza en el aula un ejercicio de comentario de texto que generalmente implica leer un texto determinado y luego responder a preguntas de comprensión lectora, este es un ejercicio típico que muestra que se trabaja las 4 destrezas.

***Informante 10:** Yo trabajo todo porque no podemos leer un texto sin pregunta ni responder. Esto nos permite cumplir con todas las destrezas.*

II.1.11.2. Los que más trabajan alguna(s) destrezas que otra(s)

Los 76,7% de los encuestados reconocen que no trabajan en el aula con igual importancia todas las 4 destrezas lingüísticas. Esta categoría reúne los encuestados que reconocen a priori que menosprecian alguna(s) habilidad(es) en el detrimento de otra(s). En esta categoría los hay que trabajan más una destreza de entre las cuatro, los que trabajan más dos destrezas de entre las cuatro y los que trabajan más tres de entre las cuatro.

II.1.11.2.1. Los que más trabajan una destreza de las cuatro.

Hay informantes que sostienen que trabajan más una de las 4 destrezas lingüísticas, la destreza oral. Subrayan que para ellos la lengua tiene una función comunicativa y hay que darle más importancia a la destreza oral para que los alumnos hablen la lengua.

Informante 6: Hablar, una lengua primero debe ser hablada. Informante 35: Hablar, porque la lengua es para hablar primero. Informante 40: Hablar, porque la meta de cada lengua es la comunicación y las demás destrezas lingüísticas caben en el habla. Informante 33: Hablar, porque se aprende una lengua para practicarla. Informante 22: Hablar, porque permite a los alumnos comunicarse.

A diferencia de los demás encuestados de esta categoría en los que incluimos los que dan prioridad a una habilidad, un informante sostiene que trabaja más la destreza escrita. *Informante 26: Escribir, por la obligación de acabar el programa y por el efectivo pletórico.*

II.1.11.2.2. Los que más trabajan dos de las cuatro habilidades lingüísticas.

Por otra parte, algunos encuestados sostienen que trabajan más dos de las cuatro destrezas porque los factores socioculturales (creencias del alumno en torno de la E/A, número elevado de alumno en el aula) y las obligaciones del currículo no les permiten trabajarlas todas. Asimismo, se destaca que algunos profesores prefieren dar más prioridad a alguna destreza que a otra porque sus propias creencias sobre la enseñanza les hacen pensar que es mejor valorar más o valorar menos una u otra habilidad en el aula.

Informante 2: Leer y escribir. Informante 8: Escribir y escuchar porque falta tiempo. Informante 9: Escribir y escuchar porque hay numerosos alumnos y el tiempo no me permite desarrollar todas las competencias. Informante 16: Hablar y escuchar. Informante 19: Trabajo más la escritura y el habla porque me he dado cuenta de que los alumnos estudian solo para aprobar. Informante 34: Leer y hablar, porque leyendo se observa la ortografía, lo que favorece la escritura y hablando se desarrolla su nivel en la lengua. Informante 36: Leer y escribir porque el contexto no favorece el desarrollo de otras destrezas: número elevado de alumnos en las aulas. Informante 42: Escribir y escuchar. Informante 45: Hablar, leer porque son los esenciales para el aprendizaje de una lengua. Informante 48: Leer y hablar porque a partir del tercer curso, los alumnos tienen cierto nivel de estudios y cuando leen bien, pueden escribir y escuchar y por consiguiente hablar bien. Informante 51: Leer y escribir porque el libro de texto se limita

las más de las veces a esas. **Informante 54:** hablar y escribir porque pueden permitir al alumno ubicarse en la vida. **Informante 60:** Escuchar y leer, porque son las bases de la enseñanza de una lengua extranjera.

Otro resultado que se destaca del corpus de respuestas es que hay profesores que a veces se dan por vencidos ante una dificultad cualquiera que a la hora de enseñar. Se tiene la impresión que ignoran que el cambio de creencias, de paradigma metodológico, puede darse y llegar a los alumnos por su manera de impartir clases.

II.1.11.2.3. Los que más trabajan tres de las cuatro destrezas lingüísticas.

Los encuestados de esta categoría, que son cuantitativamente los más numerosos, precisan que trabajan más tres de las cuatro habilidades lingüísticas. Los motivos también tienen que ver con las dificultades socioculturales (número elevado del alumnado, falta de recursos TIC en el aula, aulas no electrificadas, etc.), de las creencias del alumno en torno la enseñanza y de su rol en el aula y finalmente por de las obligaciones administrativas y del currículo. Los motivos por los que menosprecian una destreza son múltiples y varían según cada profesorado. A continuación, se puede apreciar los testimonios de los encuestados de esta categoría.

Informante 4: Escribir, escuchar y hablar. **Informante 7:** Trabajo más escribir, hablar y escuchar. Porque con el método que usamos nos lo obliga: el alumno no puede responder (hablar) a una pregunta sin escucharla, tampoco escribir. Leer necesita mucho tiempo y tenemos que seguir la programación. **Informante 11:** Escuchar, hablar y escribir. Falta tiempo para hacer leer todo el mundo a veces. **Informante 12:** Primero escribir, luego leer y después escuchar. Se menosprecia el habla por dificultades contextuales como el número de alumnos por aulas. **Informante 14:** La que no se trabaja es la comprensión auditiva porque las infraestructuras escolares no lo permiten. En las aulas falta luz para poner/escuchar audios y cintas. **Informante 15:** Hablar, siendo el objetivo de la enseñanza del español en Camerún. **Informante 23:** Escribir, leer y escuchar porque os alumnos no quieren hablar mucho en español sino en su primera lengua de socialización. **Informante 24:** Escuchar, hablar y leer porque el alumno escucha al profesor atentamente y luego intentar repetir lo que ha dicho el profesor y después se lee. **Informante 32:** Primero leer, después escuchar, luego escribir y por fin hablar. **Informante 39:** Todas son importantes porque el alumno ha de escuchar, leer, hablar y escribir para que su formación sea completa. **Informante 41:** Hablar, leer y escribir porque me parecen fundamentales en la comunicación. Escuchar va de cajón porque se presupone que se trabaja

inconscientemente. Informante 47: Escribir, leer, y escuchar, a causa de la pasividad y el desinterés de los alumnos por la lengua y el hecho de que tenemos que acabar el programa. Informante 50: Leer, escuchar, escribir porque a los alumnos no les gustan mucho hablar, tienen miedo y vergüenza de equivocarse. Informante 53: Escuchar, leer, escribir porque deben escuchar al profesor para imitarle en la lectura, deben hacer los ejercicios por escrito. Informante 55: Escribir, leer y hablar. La comprensión oral casi no existe en los colegios oficiales por falta de infraestructuras, de materiales y el número pletórico de los alumnos. Informante 58: Escribir, leer, escuchar son los que más trabajamos porque los alumnos no hablan mucho. Informante 59: Escuchar, hablar, escribir. Porque el tiempo y el material no permite hacer más. Además, el “hablar” ocupa muy poco tiempo porque hablo más que ellos por falta de tiempo y material.

El último aspecto que destacamos respecto a esta variable es que, en las respuestas proporcionadas por los informantes, se evidencia la incidencia de la problemática de la poca preparación didáctica del profesorado que ya hemos tratado en su momento. Como en la variable anterior en la que muchos encuestados sostenían que usan el método comunicativo sin dominar los fundamentos teóricos del mismo, en esta variable se desprende de los datos proporcionados que varios encuestados hablan de algunas de las cuatro destrezas lingüísticas sin saber verdaderamente a que nos referimos. Para algunos, cuando el profesorado está explicando una lección que los alumnos escuchan, se está trabajando la destreza oral y auditiva. Piensan que la escucha se trabaja inconscientemente cuando el alumno escucha al profesorado. Por otra parte, los hay que piensan que la competencia oral se limita al juego preguntas/respuestas, el profesor hace preguntas y los alumnos responden. Viéndolo así, se menosprecia otros aspectos de la destreza oral como por ejemplo la interacción oral y espontánea sobre un tema de la vida cotidiana entre alumnos/alumnos y alumnos/profesor³⁵. Sin embargo, los hay que opinan claramente que, debido a razones que hemos destacado anteriormente, hay competencia que resultan difíciles por no decir imposible trabajar en el aula.

³⁵ En esta perspectiva, coincidimos con Arnold & Brown (2000) en que “por desgracia, en algunos casos, la enseñanza comunicativa de idiomas se ha reducido a la realización de tipos concretos de actividades sin comprometer a los alumnos en una comunicación verdadera” (Arnold & Brown, 2000:24)

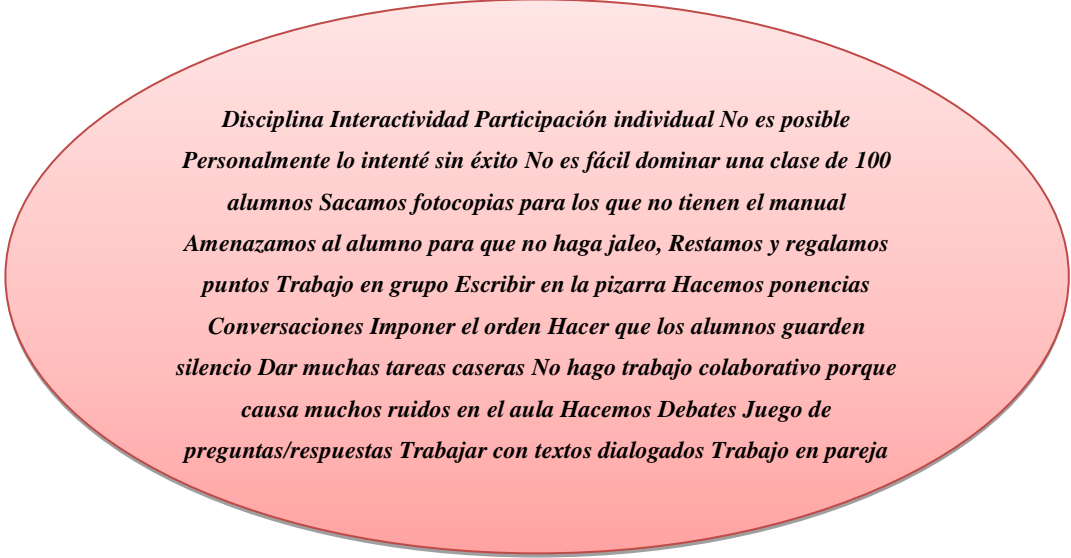
Con esta pregunta, finalizamos el análisis del primer bloque de las preguntas centrales de las encuestas dirigidas al profesorado. Pasamos, pues, al análisis de las preguntas del segundo bloque.

II.2. Factores socioeconómicos, socioculturales y creencias del profesorado sobre los mismos

En este bloque, analizaremos 7 variables que tratan primero de las medidas que toma el profesorado en el terreno para superar las dificultades relacionadas con el contexto socioeconómico, sociocultural y sus creencias sobre la enseñanza de la interculturalidad en el aula. Por otra parte, se analizará las creencias del profesorado para comprobar si valora positiva o negativamente la enseñanza del componente cultural e intercultural en el aula de lengua. Se examinará asimismo aspectos como los eventuales conflictos o choques interculturales que surgen en el aula durante la enseñanza del componente cultural y las creencias que los profesores piensan que sus alumnos tienen sobre España y sobre el mundo hispanoamericano.

II.2.1. Efectivos plétóricos del alumnado en el aula: ¿Cómo procede a fomentar el trabajo colaborativo en la clase de español con un número elevado de alumnos en las aulas?

En el capítulo donde tratamos de los objetivos de esta tesis, señalamos que nuestro objetivo consiste en detectar los factores internos/externos que dificultan y/o facilitan la enseñanza/aprendizaje del español en Camerún y analizar las creencias del alumnado/profesorado sobre los mismos con el fin de comprobar si en realidad esas ideaciones dificultan o facilitan la E/A. Partiendo de las variables ya analizadas, somos conscientes de que el número elevado de alumnos en las aulas constituye una dificultad para una E/A significativa. Ahora, nuestro interés es ahondar en las medidas que toma cada profesor para subsanar esta dificultad. Nuestro objetivo es conseguir que la comunidad de profesores de ELE de Camerún sea consciente que si las soluciones que toman para paliar a este problema dificultan, o en el mejor de los casos, facilitan la E/A. Dicho esto, a la pregunta de cómo procede a fomentar el trabajo colaborativo en la clase de español con un número elevado de alumnos en las aulas, los encuestados nos aportaron los resultados que se aprecian en el diagrama que viene a continuación.



*Disciplina Interactividad Participación individual No es posible
Personalmente lo intenté sin éxito No es fácil dominar una clase de 100
alumnos Sacamos fotocopias para los que no tienen el manual
Amenazamos al alumno para que no haga jaleo, Restamos y regalamos
puntos Trabajo en grupo Escribir en la pizarra Hacemos ponencias
Conversaciones Imponer el orden Hacer que los alumnos guarden
silencio Dar muchas tareas caseras No hago trabajo colaborativo porque
causa muchos ruidos en el aula Hacemos Debates Juego de
preguntas/respuestas Trabajar con textos dialogados Trabajo en pareja*

Figura 11. Masificación del aula y trabajo colaborativo

Las medidas presentes en la figura 11 son actitudes de trabajo que en el aula impulsa el profesorado para paliar la dificultad del número elevado de alumnado. Como se observa en este diagrama, los hay que simplemente deciden no fomentar el trabajo colaborativo dado que, como bien dicen, lo han implementado sin éxito y esto crea muchos ruidos en el aula. Algunos encuestados simplemente, señalan que es imposible aplicar el trabajo colaborativo en el aula. Entre los que intentaron fomentarlo, pero en vano, muchos precisan que acabaron por apostar por el trabajo individual. A consecuencia del número elevado de alumnos, algunos profesores prefieren dar mayor protagonismo a la destreza escrita. Por otra parte, los demás profesores, los que no se rinden frente a esta dificultad socioeconómica, optan por promover la disciplina, el premio, el castigo, las actividades que implican un trabajo personal fuera del aula (dar muchas tareas caseras), el trabajo colectivo fuera y dentro del aula (debates, ponencias), las actividades que estimulan la conversación (juego pregunta/respuesta, conversaciones), el trabajo en parejas y las fotocopias para los alumnos que no disponen del manual de enseñanza. De los resultados obtenidos se puede decir que tanto existen hay profesores que tienen creencias o prácticas docentes que dificultan u obstaculizan el trabajo colaborativo en el aula de ELE en Camerún, como los hay docentes que toman medidas prácticas y contundentes que permiten el trabajo colaborativo en el aula.

II.2.2. Creencias sobre España: ¿qué percepción global piensa que sus alumnos tienen de lo español?

A partir de esta variable, queremos analizar la importancia del factor afectivo en el proceso de E/A. Se quiere comprobar, partiendo de lo que piensa el profesorado, si la idea que el alumnado tiene sobre lo español (España, ser español, lengua y cultura españolas) es positiva o negativa. Las respuestas proporcionadas por los informantes nos han permitido de categorizar la siguiente variable en 3 valores: los que defienden que la idea que de España y del español tiene el alumnado es positiva, los que opinan que es negativa y los que sostienen que un 50% de positivo y negativo. A continuación, presentamos las distribuciones de frecuencias y el gráfico de porcentaje de esta variable.

Valores		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	La percepción es positiva	35	58,3	59,3	59,3
	La percepción es negativa	9	15,0	15,3	74,6
	Es compartida entre lo positivo y lo negativo	15	25,0	25,4	100,0
	Total	59	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,7		
Total		60	100,0		

Tabla 42. Creencias que los docentes piensan que los alumnos tienen sobre lo español

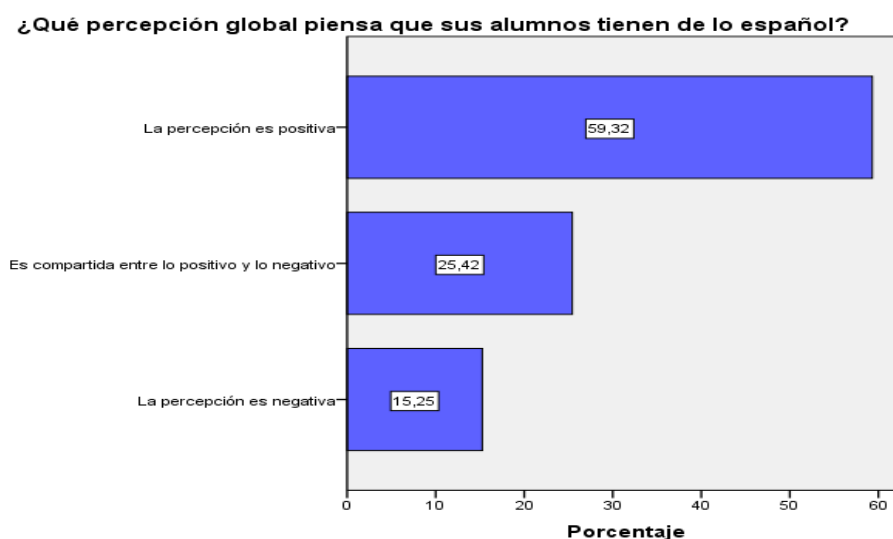


Gráfico 19. Creencias que los docentes piensan que los alumnos tienen sobre lo español

Vamos en las líneas siguientes ahondar en cada categoría para comprobar los motivos por los cuales los encuestados piensan que la percepción del alumnado se orienta hacia una u otra categoría.

II.2.5. 1. Percepción sobre lo español es positiva

59,3% de los informantes sostienen que la percepción que el alumnado camerunés de ELE tiene sobre España es positiva. Según los informantes de esta categoría, el alumnado camerunés de ELE:

- Tiene una actitud muy positiva hacia el español, que considera como como lengua bonita, suave, agradable al oído, fácil de aprender y de hablar.

- Piensa que el español es una lengua prestigiosa y que les puede dar oportunidad de trabajo.

- Piensa que los españoles son simpáticos.

- Ven España como un país rico, bonito, turístico y que le encantaría visitar.

- Aprecian la lengua la lengua y cultura hispánica por las canciones, la música, los carnavales y las telenovelas latinoamericanas que los canales de televisión cameruneses emiten anualmente.

- Aman el futbol español.

A continuación enumeramos diversas respuestas del corpus de las encuestas en relación a esta pregunta. **Informante 14:** *De lo español, mis alumnos tienen una percepción positiva, sobre todo en lo que concierne al tema del fútbol. La lengua española no es lo de menos porque piensan que es suave y agradable al oído.* **Informante 41:** *Mis alumnos, incluidos los más perezosos, confiesan que el español es una lengua maravillosa y ven a España como un país que les gustaría visitar (algunos a causa del fútbol).* **Informante 5:** *Es buena [la percepción] sobre todo mediante el deporte y la lengua/cultura en las series televisivas.* **Informante 7:** *Es positiva [la percepción] porque piensan que el español es una lengua interesante que puede dar oportunidades al empleo, y España es un país más o menos rico porque pertenece a Europa.*

II.2.5.2. La percepción sobre lo español es negativa

En cambio, 15,3% de los encuestados piensan que la percepción que tiene el alumnado de España es negativa dado que:

- Aunque al iniciar el aprendizaje le gusta mucho la lengua, durante el proceso de aprendizaje les falta motivación extrínseca dado que piensan que el aprendizaje del español no tiene ninguna importancia, no les aportará nada. Piensa que aprender español no tiene muchas salidas en Camerún.

- Algunos consideran el aprendizaje del español como un pasatiempo.

- En la misma línea, otros piensan que España es pobre dado que no les anima a aprender la lengua española como es el caso con Alemania con el alumnado de alemán, “*porque comprueban todo lo que hace Alemania [con los alumnos cameruneses de alemán] y dicen que España no les hace soñar.*” (**Informante 36**).

- Piensan que los españoles son de poco abiertos y racistas.

Veamos a continuación un fragmento de las encuestas transcritas. **Informante 6:** *Es negativa a veces, dicen que no saben la importancia del español para ellos.* **Informante 54:** *No son muy interesados porque ya no existen becas.* **Informante 46:** *Muchos piensan que la lengua española no puede ayudarlos, dado que en las bibliotecas no hay documentos enviados por los españoles, y además los españoles son pobres.* **Informante 47:** *Nuestros alumnos piensan que la lengua española es algo aburrido porque tiene salidas muy escasas en su país y que España es un país pobre y el ser español perezoso, simpático, hospitalario y algunas veces racista como el resto de sus hermanos europeos.*

II.2.5.3. La percepción es compartida entre lo positivo y lo negativo

Un 25,4% de los informantes defienden que la percepción que de lo español tiene el alumnado está al 50% entre lo positivo y lo negativo. Dan aproximadamente los mismos argumentos que los encuestados de las dos categorías anteriores. También se advierte entre las respuesta de esta categoría que la percepción que tienen sobre la lengua es positiva pero la que tienen sobre España es negativa.

Actitud positiva hacia la lengua/ percepción negativa de España. El alumno tiene una actitud muy positiva hacia el español (lengua fácil de aprender, lengua bonita, lengua muy romántica, lengua del amor, etc.) pero piensa que España es pobre porque no promueve el aprendizaje, no motiva a los alumnos a aprender español como lo hace Alemania para los alumnos del alemán.

Actitud positiva y negativa hacia el ser español/actitud negativa sobre España. Los encuestados opinan que el español es cariñoso, guapo, simpático, amable pero un poco tacaño. España es el país más pobre de Europa.

A continuación citamos un fragmento que plasma el pensamiento de los encuestados en cuanto a esta variable.

Informante 8: *Es compartida entre lo positivo y lo negativo. La lengua española es bonita, el español es atrevido, España es pobre.* **Informante 12:** *Buena (lengua bonita) aunque en los últimos años creen que España es pobre y no ayuda a los alumnos como es el caso con los estudiantes de alemán.* **Informante 17:** *Les gusta la lengua española pero casi todos dicen que el hombre español y España no son tan desarrollados como los demás países europeos.* **Informante 35:** *Tienen una percepción dual: positiva en lo referente a la belleza y musicalidad de la lengua español. Negativa porque piensan que como España está en crisis, los españoles en su conjunto son pobres.* **Informante 42:** *Para los alumnos, la lengua española es viva, bella y fácil de aprender. Piensan que España no promueve demasiado la lengua española. Piensan, que el ser español es poco abierto.* **Informante 59:** *España es un país pobre que no da becas a los africanos. España es un país de turismo. La lengua española es muy romántica, musical y bella.*

Ahora bien, si se toma en cuenta la cuestión de las telenovelas latinoamericanas anteriormente destacadas, se puede adelantar que la idea que tienen los discentes sobre Hispanoamérica es positiva. Sin embargo nos parece lícito preguntarnos ¿qué percepción global piensa el profesorado que el alumnado tiene sobre lo hispanoamericano?

II.2.3. Percepción sobre lo Hispanoamericano: ¿Qué percepción piensa que sus alumnos tienen de lo hispanoamericano?

En la misma línea, se quiere comprobar la idea que de Hispanoamérica tiene el alumnado camerunés de ELE. En función de los datos recabados, se ha categorizado los valores en tres categorías: los encuestados que piensan que el alumnado tiene una percepción positiva, los que opinan que el alumnado tiene una percepción negativa y los que sostienen que el alumnado tiene una percepción aproximada de la realidad hispanoamericana. A continuación, exponemos la tabla de frecuencia y el gráfico de porcentaje para esta variable. Luego exploraremos cualitativamente el contenido de cada categoría.

Categoría de valores		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	La percepción es positiva	42	70,0	72,4	72,4
	La percepción es negativa	6	10,0	10,3	82,8
	La percepción es aproximativa	10	16,7	17,2	100,0
	Total	58	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	3,3		
Total		60	100,0		

Tabla 43. Creencias que los docentes piensan que los alumnos tienen sobre lo hispanoamericano

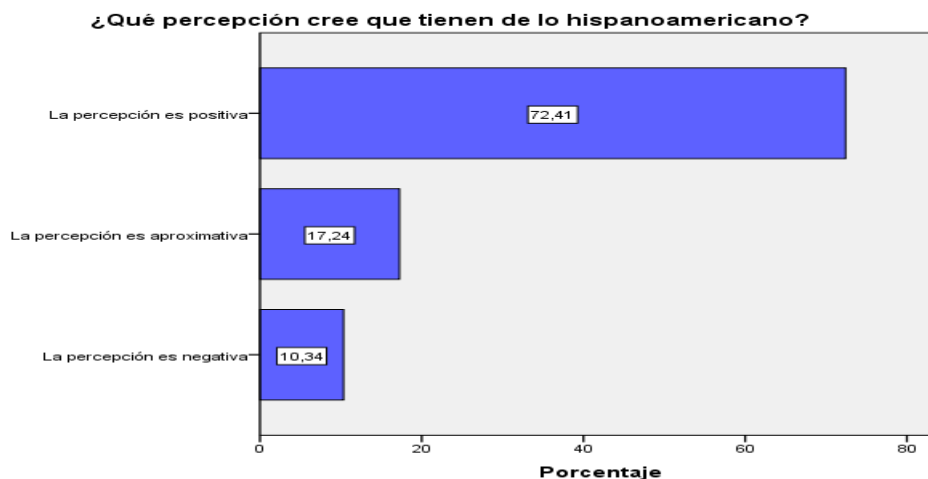


Gráfico 20. Creencias que los docentes piensan que los alumnos tienen sobre lo hispanoamericano

II.2.6.1. La percepción es positiva

La mayoría de los encuestados (72,4%) sostienen que la visión que de Hispanoamérica tiene los alumnos es positiva dado que:

Debido a los antecedentes históricos (Esclavitud, colonización), los alumnos sienten simpatía y hermandad por Hispanoamérica.

A los alumnos les gusta la música y telenovelas latinoamericanas.

Se identifican con lo hispanoamericano, histórica, política, económica y culturalmente hablando. Ilustramos estas afirmaciones con las citas siguientes.

***Informante 20:** Los cameruneses se identifican un poco con los hispanoamericanos, han tenido casi la misma historia de colonización y sus consecuencias. **Informante 5:** Buena percepción mediante el deporte y el cine. **Informante6:** Positiva por las telenovelas. **Informante 13:** Piensan que los países hispanoamericanos tienen las mismas realidades políticas, económicas y culturales que los países africanos. **Informante 41:** Se identifican a*

veces con lo hispanoamericano a causa de las similitudes entre algunas de sus realidades y las africanas. **Informante 42:** Piensan que los hispanoamericanos son casi 'hermanos' de los africanos al nivel de la historia y la política con la trata del negro, el imperialismo. **Informante 43:** Cada vez más se sienten más cercanos a las realidades hispanoamericanas, dado que este continente ha pasado por los mismos trastornos históricos que África.

II.2.6.2. La percepción es negativa

Los encuestados (10,3%) de esta categoría sostienen que la percepción que tiene el alumnado sobre Hispanoamérica es negativa porque no tienen un interés especial por los países del mundo hispanoamericano.

II.2.6.3. La percepción es aproximativa

Finalmente, 17,2% de encuestados opinan que el alumnado camerunés no tiene una percepción de Hispanoamérica que se puede caracterizar como tal porque no saben mucho de los países hispanoamericanos.

Con esta pregunta sobre la percepción que los alumnos tienen sobre Hispanoamérica, cerramos el bloque B donde hemos tratado de la incidencia de los factores socioeconómicos, sociocultural y de la interculturalidad en la E/A del español en Camerún. Pasamos al bloque C donde trataremos de la incidencia de los factores relativos a los manuales didácticos, el tratamiento de la interculturalidad en los mismos y del uso de las TIC en el proceso de enseñanza.

II.3. Factores relacionados con los materiales didácticos y las TIC en la enseñanza/aprendizaje

En este bloque que consta de 5 preguntas, trataremos de las creencias que el profesorado camerunés tiene sobre el material didáctico, la evaluación que hace del mismo y los tipos de material que usa o suele usar el aula. Asimismo se analizará las creencias que el profesorado tiene sobre el uso de las TIC en el proceso de enseñanza.

II.3.1. Manuales y prácticas docentes: ¿cree que existe una cierta monotonía en las actividades diarias que los profesores llevan al aula debido a la poca variedad de las actividades presentes en el manual didáctico?

Los valores de esta variable son dos: sí y no. A continuación viene la tabla de frecuencia y el gráfico de porcentajes de esta variable.

Valores		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	42	70,0	71,2	71,2
	No	17	28,3	28,8	100,0
	Total	59	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,7		
Total		60	100,0		

Tabla 44. Actividades monótonas y creencias sobre los manuales

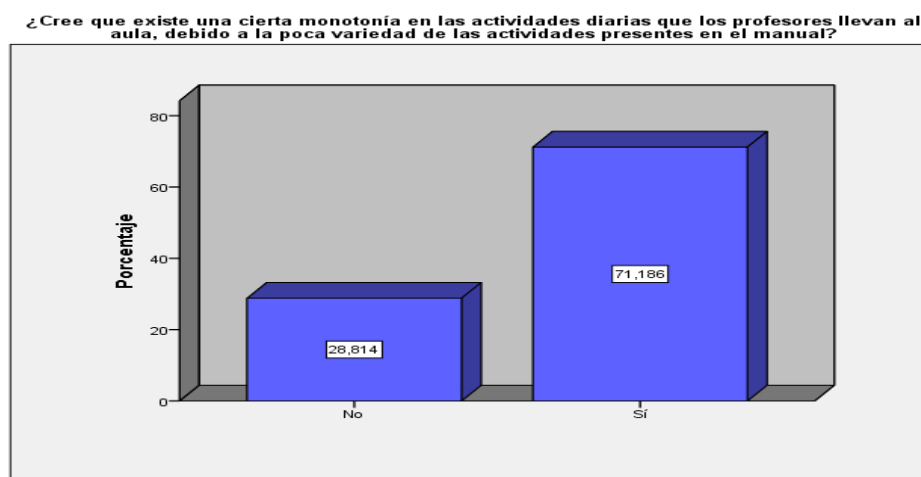


Gráfico 21. Monotonía y creencias sobre los manuales

Como se aprecia en el gráfico 21, la mayoría de los encuestados (71,2%) sostiene que existe una cierta monotonía en las actividades diarias que los profesores llevan al aula debido a la poca variedad de las actividades presentes en el manual didáctico. Según los datos proporcionados por los encuestados, el manual didáctico tiene las siguientes insuficiencias: poca variedad de las actividades, no facilita la enseñanza de las 4 destrezas lingüísticas, no facilita el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo, no facilitan el uso de las TIC, hay actividades con poca importancia, las actividades no están contextualizadas a la realidad camerunesa. Hay informantes que reconocen que la poca variedad de las actividades en los manuales es la causa de que existe una monotonía en las actividades diarias que llevan en el aula. Ilustramos lo dicho con las citas siguientes: *Informante 2: Sí,*

yo diría una gran y aburrida monotonía. **Informante 15:** Su contribución a la enseñanza del español no es muy significativa, puesto que al evaluar tan solo el aspecto de las destrezas nos damos cuenta de que no las trabaja todas, aunque usa el método comunicativo. No facilita el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo, ya que faltan las TIC. Debido a que no trabaja todas las habilidades, se repiten mucho y hasta sobran las actividades de comprensión de lectura y expresión escrita. **Informante 29:** Sí, existe una monotonía en las actividades diarias. No podemos inventar la luna, $1+1=$ siempre 2.

Sin embargo el resultado más alentador es que buena parte del profesor parece ser consciente de la incidencia de dichas carencias para una E/A significativo y, por consiguiente, sirviéndose de su espíritu creativo, diseña sus propias actividades didácticas para que no haya monotonía en las actividades que se desarrollan en el aula. A este respecto, los informantes 7 y 37 señalan respectivamente:

Informante 7: Sí que hay poca variedad de las actividades en el manual, pero el profesor puede crear actividades nuevas para evitar esta monotonía. **Informante 37:** Sí y es la razón por la cual un docente ha de ser creativo.

En la misma línea de los que preconizan la creatividad del profesorado, un 28,8% de los encuestados defienden que no hay monotonía en las actividades que se desarrollan en el aula porque el profesor no debe limitarse a las actividades del manual, debe crear más actividades para completar las que disponen los manuales.

Informante 41: No, porque el propio profesor debe diversificar las actividades para no caer en la monotonía que puede resultar desalentadora. **Informante 45:** La monotonía no pienso, aunque en ciertos manuales, hay poca variedad de las actividades, el profesor puede orientar a partir de una actividad sus alumnos hacia otras actividades, sobre todo referentes a las realidades actuales de su alumnado. **Informante 47:** No podemos hablar de monotonía como tal porque el profesor no debe limitarse únicamente en las actividades presentes en los manuales, puede también proponer otras actividades relacionadas con el tema y objetivo fijado.

II.3.2. Uso de las TIC. ¿Conoce y usa algunas referencias o páginas web de interés para un profesor de ELE? En caso afirmativo ¿cuál (es) y con qué finalidad?

A continuación ofrecemos los resultados en la tabla de frecuencia y el gráfico de porcentajes donde se percibe las distribuciones de las dos categorías de los valores: sí y no.

¿Conoce (y usa) algunas referencias o páginas web de interés para un profesor de ELE?				
Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	24	40,0	40,0	40,0
Válidos No	36	60,0	60,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Tabla 45. TIC y enseñanza de ELE

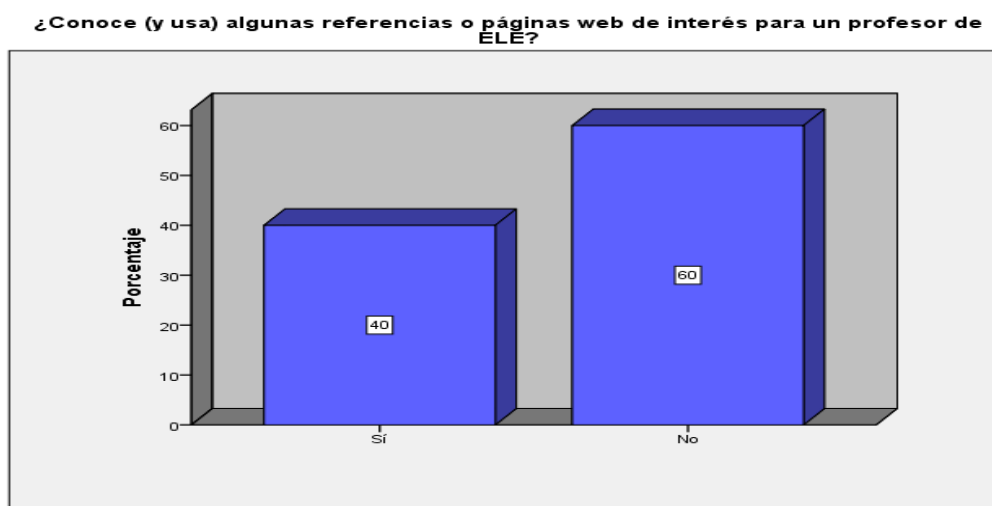


Gráfico 22. TIC Y ELE

Como se observa en el gráfico de porcentaje 22, 60% de los informantes reconocen que no conocen ni usan referencias o páginas web de interés del mundo del ELE. En cambio, 40% de los encuestados sí sostienen que sí conocen y usan recursos web para su labor de profesor e ELE. Como en la segunda orientación de la variable se preguntaba a las encuestadas qué página (s) de referencias del mundo del ELE usaba y con qué finalidad. A continuación listamos todas las respuestas proporcionadas por los informantes de esta categoría.

Informantes 1: Sí, google, para hacer investigaciones. **Informante 3:** *espanol fácil.com* para variar los manuales que tenemos a nuestro alcance y mejorar los contenidos. **Informante 5:** Google. Para buscar información sobre la historia de España. **Informante 14:** Uso frecuentemente las páginas web del Instituto Cervantes, de la RAE, de *TodoELE*, *RedELE*, etc., para buscar materiales didácticos, actividades y para afianzar mis conocimientos. **Informante 20:** *Google.es*, Instituto Cervantes, Wikipedia, a veces hace falta actualizar las informaciones sobre los temas del programa. **Informante28:**

Google.com para buscar documentos. Informante 35: Google. Informante 38: espagnolfacil.com, cafepedagogique.com para mejorar el aprendizaje, tomar algunos ejercicios. Informante 41: la web de la Real Academia Española, la web de Fundeu, diccionario hispánico de dudas. Informante 44: mundo.es, el país.es para informarme y buscar textos para elaborar pruebas. Informante 45: Encarta Junior, con vista a relacionarme con lo que se enseña en otros lugares y cómo se lo hacen. Informante 50: Suelo ir a internet para completar mis clases antes de impartirlas a los alumnos. Informante 51: Centro virtual Cervantes con motivo didácticos, utilizamos las actividades y ejercicios que en esta web se propone. Informante 52: google.es, para tener cabal conocimiento sobre los temas diarios. Informante 55: comunidad todoELE para intercambiar con colegas del mundo y compartir experiencias. Informante 56: google.com, para buscar informaciones complementarias y actuales, como para mejor preparar las clases que impartir. Informante 59: elpais.es, cambio16.es, para sacar textos para mis exámenes.

Se desprende de las respuestas proporcionadas que hay dos tipos de profesores que usan los recursos TIC para la enseñanza del ELE:

- Los hay que usan algunas páginas de referencias del mundo del ELE para hacer consultas lingüísticas, buscar actividades didácticas, intercambiar y compartir experiencias con otros docentes del mundo de la enseñanza del español. Los encuestados de esta categoría usan: TodoELE, RedELE, espagnolfacil, la web de la Real Academia Española, la web de Fundeu, la página web del Instituto Cervantes y el Centro Virtual Cervantes.

- Los que no conocen páginas de referencias del mundo del ELE pero sí consultan internet para hacer investigaciones complementarias y buscar actividades didácticas y textos para explotar en el aula o para diseñar las pruebas de exámenes. Los encuestados de esta categoría realizan búsquedas directamente a partir del buscador de google o en páginas web de prensa española como El País o Cambio 16.

En la misma perspectiva del uso de las TIC, ahora planteamos a los encuestados la pregunta del uso de una herramienta de las TIC para enseñar o preparar las clases de español.

II.3.4. Uso de las TIC. ¿Ha usado un casete/cinta, mp3, CD-ROM o algún programa informático, redes sociales o las TIC en general para enseñar español? En caso afirmativo, ¿Cuál(es)? Describa el proceso de la actividad.

Después de la pregunta sobre el uso de las TIC para finalidades propias del profesorado (preparar sus clases, consultas lingüísticas y didácticas), ahora se quiere comprobar si el profesorado ha usado alguna vez una de las múltiples herramientas de las TIC en el aula para impartir una clase. Como en la variable anterior, aquí tenemos dos categorías de valores: sí y no.

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	21	35,0	35,0	35,0
Válidos No	39	65,0	65,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Tabla 46. Uso de las TIC en el aula

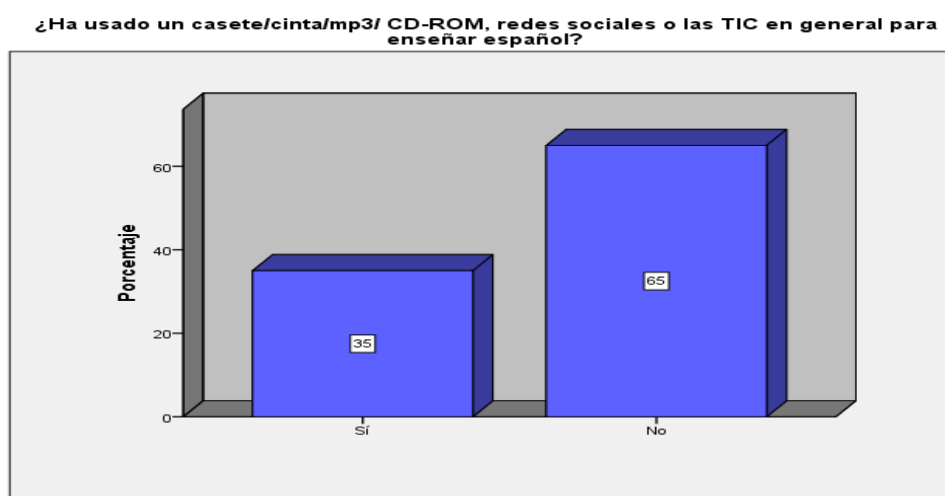


Gráfico 23. Uso de las TIC en el aula

Como se desprende de los resultados, un 65% de los encuestados afirman que nunca han usado las TIC en el aula de español dado que las faltas de infraestructuras en los centros docentes (falta de conexión a internet, falta del material tecnológico para llevar las TIC en el aula, hasta a veces falta de la corriente continua en el centro) hacen imposible usarlos para la enseñanza de la lengua. En cambio, 35% de los encuestados defienden que han usado alguna vez las TIC, si bien es cierto que muchos de ellos afirman que más bien las

han usado para preparar sus clases. Tal es el caso de los encuestados que afirman que consultan algunas páginas web para leer informaciones que luego les ayudan a la hora de impartir sus clases.

***Informante 3:** Sitio web. Internet. Hago investigaciones sobre el tema de estudio, leo y selecciono lo más importante para enseñar. **Informante 11:** Internet, para buscar informaciones a propósito de un tema de clase, comprenderlo mejor antes de impartir la clase. **Informante 14:** Suelo usar este material solo en casa para preparar mis clases, ya que las infraestructuras escolares no me permiten usarlo. A penas hay luz. **Informante 52:** google.es, se trata de las clases de civilización. Hago investigaciones para completar las informaciones.*

Sin embargo, otros encuestados de la misma categoría manifiestan que sí han usado herramientas de las TIC en el aula para trabajar las destrezas auditivas. La mayoría de los encuestados que defienden haber usado las TIC en el aula afirman que trabajaron la destreza auditiva con el uso de las cintas que acompañan el manual oficial, si bien es cierto que muy pocos son los profesores/alumnos que disponen de esas cintas por haber comprado el libro en segunda mano. Por otra parte, algunos encuestados testifican haber usado CD-ROM de música para trabajar con canciones y ver películas con alumnos y de ahí evaluar la pronunciación y la escucha.

***Informante 13:** He usado cintas didácticas en tercer, cuarto y quinto curso. Escuchamos cintas que nos ayudan a pronunciar bien las palabras y hacer ejercicios.*

***Informante 34:** Sí un MP3 para enseñar una canción, y luego para evaluar el nivel de comprensión por ejemplos después de haber escuchado un texto oral en el mp3, se plantea algunas preguntas de comprensión. **Informante 38:** Tengo video para la proyección de algunas actividades. Por ejemplo para el cuarto curso con el tema 'el problema educativo. También tengo una película que proyecto a los alumnos y al final hago unas preguntas. **Informante 41:** Para aprender la buena pronunciación, escuchamos una y otra vez la casete de grabación de algunos textos de didáctica del español. **Informante 53:** CD-ROM, cinta. Preguntas en la pizarra, los alumnos escuchan la cinta y contestan.*

En resumen, si bien es cierto que hasta 65% de los profesores encuestados no usan las TIC en el aula, el resultado positivo que destacamos de esta variable es que buena parte de los 35% restantes de informantes usan recursos TIC (CD-ROM, música, película y cintas o casetes) para trabajar la pronunciación y la destreza auditiva, y otra parte los usan como

recurso para preparar sus clases. Aunque el porcentaje no es muy elevado, nos parece un avance que valorar.

II.3.5. Creencias sobre las TIC y el uso de las mismas para la enseñanza del ELE

En esta variable, se quiere analizar las creencias del profesorado respecto al uso de las TIC para la enseñanza del español. El objetivo es comprobar en qué medida esas creencias pueden dificultar, o en el mejor de los casos, facilitar la enseñanza/aprendizaje del español a partir del uso de las TIC. Las creencias en esta pregunta se analizan a partir de la escala tipo Likert y a continuación presentamos los valores porcentuales obtenidos en cada ítem.

ÍTEMS	TA	A	NAND Indeciso	D	TD	En pro	En contra
a. Introducir las TIC en la enseñanza y aprendizaje del español en Camerún es una utopía	10%	10%	28,3%	25%	26,7%	20%	51,7
b. Considero que las TIC, a día de hoy, son muy importantes para la enseñanza de lenguas	56,7%	36,7%	3,3%	1,7%	1,7%	93,4%	3,4%
c. Estoy dispuesto a aprender las posibilidades de las TIC en la enseñanza	68,3%	26,7%	5%	/	/	95%	/
d. Me encantaría trabajar en un centro que contara con más recursos tecnológicos	68,3%	26,7%	5%	/	/	95%	/
e. Me agobia tanta información en internet	10%	21,7%	25%	26,7%	16,7%	31,7%	43,4%
f. Aunque el instituto o las aulas carezcan de recursos tecnológicos, se puede incorporar satisfactoriamente las TIC en la A/E del español	30%	35%	20%	8,3%	6,7%	65%	15%

Tabla 47. Creencias sobre las TIC

Se desprende de los resultados presentes en la tabla anterior (tabla 47) que las creencias que tiene el profesorado en torno a las TIC y al uso de las mismas para la enseñanza pueden facilitar a la vez que pueden dificultar el uso de las TIC en el proceso de E/A. Lo que sí es llama la atención es que muchos de los encuestados de la muestra consideran que el uso de las TIC en la E/A de ELE en Camerún facilitarían la labor y calidad docente.

Ítem a. En el primer enunciado, donde se analiza cómo ven el uso las TIC, la primera mitad de los encuestados (51,7%) piensa que es factible la introducción de las TIC en el proceso de E/A. En cambio, 20% de los encuestados (repartido como sigue, 10% de TA y 10% de A) piensan que introducir las TIC en la enseñanza y aprendizaje del español en Camerún es una utopía. El número de indecisos nos parece bastante llamativo, 28,3%.

Ítem b, c, d y f: Como se puede apreciar en la tabla 47, los porcentajes de los enunciados b, c, d y f son más favorables de cara al uso de las TIC en el proceso de enseñanza. En el ítem b, un 93,4% de los encuestados (56,7% de TA y 36,7 de A) consideran que las TIC a día de hoy son muy útiles para la enseñanza de lenguas. En la misma línea, en el enunciado c, 95% informantes (68,3 de TA y 26,7% de A) sostienen estar dispuestos a aprender cómo usar las TIC para la enseñanza. En la misma lógica, 95% del encuestado señalan que les gustaría trabajar en un centro que disponga de recursos tecnológicos para el uso de las TIC. Asimismo, 65% de los encuestados opinan en el ítem f, que pesar de que el centro educativo no cuente con recursos tecnológicos, se puede implementar las TIC en la enseñanza.

Ítem e. Finalmente, 31,7% de los informantes (10% de TA y 21,7% de A) destacan que les agobia tanta información en internet mientras que 43,4% (26,7 de D y 16,7% de TD) de los encuestados opinan lo contrario.

II.4. Factores relativos a las creencias sobre el contexto sociolingüístico y sobre el error en el proceso de enseñanza/aprendizaje

Este es el último bloque de las preguntas centrales donde analizamos la influencia del contexto sociolingüístico y las creencias que el profesorado tiene sobre el impacto del mismo en el proceso de E/A. Por otra parte, trataremos de las creencias que se tiene del error en el mismo proceso y de las medidas que toma el profesorado para corregirlos o evitar que ocurran.

II.4.1. Creencias sobre el contexto sociolingüístico y sobre el error

Esta primera variable reúne los ítems que hemos tratado a través de la escala tipo Likert, igual que en la variable anterior. A continuación, proporcionamos los porcentajes que hemos obtenido en cada categoría de los distintos enunciados que forman parte de esta variable.

ÍTEMS	TA	A	NAND Indeciso	D	TD	En pro	En contra
a. Cuando los alumnos cometen un error prefiero corregirlo inmediatamente para no olvidarlo	70%	25%	5%	/	/	95%	/
b. No me gusta utilizar el francés/inglés en mis clases de español	23,3%	26,7%	23,3%	18,3%	8,3%	50%	26,6%
c. El francés facilita y agiliza el proceso de E/A del español	15%	38,3%	18,3%	11,7%	16,7%	53,3%	28,4%
d. El contexto multilingüe de Camerún dificulta el proceso de enseñanza del español	16,7%	33,3%	11,7%	16,7%	21,7%	50%	38,4
e. A veces me da la impresión que mis los alumnos repiten una y otra vez los mismos errores relacionados con el francés/inglés	40%	36,7%	15%	5%	3,3%	76,7%	8,3%
f. El error es un mecanismo necesario para que se produzca el proceso de aprendizaje	50%	41,7%	5%	/	3,3%	91,7%	8,3%
g. A veces resto puntos a los alumnos cuando cometen demasiados errores	6,7%	21,7%	13,3%	21,7%	36,7%	28,4%	58,4%

Tabla 48. Creencias sobre el error y creencias relativas al contexto sociolingüístico

Ítem a. Como se puede apreciar en la tabla anterior, la casi totalidad de los encuestados (70% de TA y 25% de A, lo que equivale a un 95% de “estoy a favor de lo que

se estipula en el ítem”) señalan que en el aula, en cuanto un alumno comete un error de todo tipo, prefieren corregirlo inmediatamente para no olvidarlo.

Ítem b. En cuanto al lugar reservado al francés/inglés en el aula, 50% de encuestados (de los que 23,3% de TA y 26,7% de A) opinan que no utilizan alguna de estas lenguas en el aula mientras que 26,6% de informantes (de los que 18% de D y 8,3% de TD) señalan que no ven ningún problema en servirse de estas lenguas en el aula para facilitar la E/A.

Ítem c. Como en la variable anterior, la primera parte de los encuestados, es decir un 53,3% de los encuestados (15% de TA y 38,3% de A), piensa que el francés facilita y agiliza el proceso de E/A. En cambio, un 28,4% (11,7% de D y 16,7% de TD) desaprueben la idea expresada en este ítem.

Ítem d. En lo que se refiere a la creencia del profesorado sobre el impacto del contexto multilingüe camerunés en el aprendizaje del español, 50% de los encuestados (de los cuales 16,7% TA y 33,3 A) piensan que la realidad multilingüe dificulta la enseñanza mientras que 38,4% (16,7% de D y 21,7% de TD) defienden que no dificulta.

Ítem e. En cuanto a este ítem, se desprende de los resultados que la mayoría de los informantes, 76,7%, o sea 40% de TA y 36,7% de A, opinan que a veces les da la impresión que los alumnos repiten una y otra vez los mismos errores relacionados con el francés/inglés mientras que 8,3% de encuestados opinan que no están de acuerdo con este ítem.

Ítem f. Un número bastante contundente de encuestados (91,7%, sea 50% de TA y 41% de A) tiene una concepción positiva del error en el proceso de E/A, dado que opinan que el error es un mecanismo necesario para que se produzca el proceso de aprendizaje, mientras que un número muy reducido de encuestados (8,3%) apunta que no están de acuerdo con esta concepción del error en el proceso de E/A.

Ítem g. En la misma línea del análisis de las creencias en torno al error, un 28,4% de los encuestados (6,7% de TA y 21,7%) reconocen que a veces restan puntos a los alumnos que cometen demasiados errores mientras que 58,4% (21,7% de D y 36,7 de TD) defienden que no lo hacen. En esta variable tratada a partir de la escala tipo Likert, se observa que los resultados muestran que en el imaginario colectivo del profesorado hay creencias que pueden facilitar una E/A efectiva, de igual modo que hay profesorado que tiene creencias que dificultan una E/A significativa.

II.4.2. Creencias y tratamiento en el aula de errores de interferencias lingüísticas: ¿cómo procede a la corrección de los errores de interferencias lingüísticas de sus alumnos, y qué hace para evitar que ocurran?

El análisis de esta variable lo haremos atendiendo solamente al aspecto cualitativo. A continuación, partiendo de los resultados proporcionados por los encuestados, listamos todas las estrategias que implementa el profesorado camerunés para corregir los errores de interferencias lingüísticas que surgen mientras el alumno usa la lengua y las que usan para evitar que ocurran o vuelvan a ocurrir. Para guardar el espíritu de los argumentos de los profesores encuestados, citamos directamente los a propios encuestados y después se realizará una reflexión sobre los datos recopilados.

- Lo corrijo inmediatamente y doy consejos a alumnado en cuanto al buen uso del idioma.

- En el aula solo uso español. Evitamos hablar otra lengua que no sea el español, excepto en la clase de traducción.

- Suelo pedir que se traduzca la frase errónea o con interferencia para que se destaque la versión correcta.

- Insisto en la particularidad de cada lengua para subrayar la diferencia.

- Repito la respuesta correcta, haciendo repeticiones de lo que les plantea problemas a los alumnos.

- Siempre llamo la atención sobre el problema de la interferencia lingüística.

- Resto puntos.

- Llamo la atención de los alumnos escribiendo la palabra correcta en la pizarra, la leo y después les pido que hagan lo mismo.

- Lo corregimos directamente para que el alumno sepa lo que debe decir en el futuro.

- Se llama la atención de los alumnos para que repita de manera correcta su idea/frase/palabra y evitar así su error, se repite cada vez la regla.

- A veces resto puntos y a veces llamo la atención de los alumnos.

- Yo escribo las palabras correctas en la pizarra y los alumnos siguen la pronunciación y la repiten y escriben las palabras en los cuadernos y verifico estos cuadernos [averiguo si lo han apuntado].

- Presento el funcionamiento de la lengua en los dos sistemas en contraste y les aconsejo que reflexionen directamente en la L2 y no a partir de la L1.

- Inmediatamente, doy la palabra correcta no solo a este alumno sino a toda la clase para evitar que el error se repita.

- Insistiendo en los falsos amigos. Llamamos su atención sobre los falsos amigos e insistimos sobre los errores recurrentes.

- Corrijo y los alumnos repiten la palabra correcta.

- Doy la respuesta correcta y los alumnos la repiten.

- Lo corrijo inmediatamente y doy muchos ejercicios del mismo tipo.

- Corregimos inmediatamente los errores de los alumnos; para evitar que ocurran, pedimos a los alumnos que reflexionen directamente en español cuando estudian.

- Cuando leen o hablan, los corrijo directamente; en sus producciones de escritos, borro los fallos y pongo lo correcto encima de las palabras.

- Corrijo directamente los errores y les llevo a comparar y a manipular diccionarios con frecuencia.

- Para evitar esos errores, propongo otros ejercicios de la misma índole.

- Yo corrijo inmediatamente el error y el alumno repite la corrección.

- Los errores son corregidos inmediatamente y si están relacionados con interferencias, los corrijo poniendo de manifiesto lo que se dice exactamente en las otras lenguas.

- Cuando dicen algo erróneo, suelo, si es posible, explicar en qué radica el error en otra lengua. Y para evitar que ocurra doy un ejercicio escrito u oral.

- Si es el vocabulario, corrijo, escribo si es necesario en la pizarra e insisto que el alumno repita [la corrección]. Cuando se trata de gramática explico la regla gramatical para que los alumnos no vuelvan a repetir el error.

- Identifico los errores y las diferencias entre ellos y luego llamo la atención de los alumnos y les doy la respuesta correcta.

- Para corregir los errores, llamamos la atención de los alumnos sobre las faltas que cometen y que corrijan ellos mismos repitiendo la buena respuesta. En otras ocasiones, el profesor lo hace dando la buena respuesta y repitiendo la regla.

- Comentando los errores más frecuentes, leyendo de manera anónima las redacciones en que hay errores y corrigiéndolos.

- Llamar su atención sobre lo que no se dice y precisar lo que sería mejor decir.

Corrijo en el acto, indicándoles lo que tiene que decirse, sin desanimarles.

¿Qué resultados concluyentes podemos desprender de los datos proporcionados por los encuestados? Se desprende de las respuestas proporcionadas por los encuestados que:

Resultado global 1. La mayoría del profesorado, como ya lo hemos evidenciado en la variable anterior, prefieren corregir el error de interferencia inmediatamente en cuanto el alumnado lo comete.

Resultado global 2. Algunos profesores encuestados sí toman en cuenta la importancia de la dimensión afectiva en el aula a la hora de corregir el error. Se preocupan por tomar medidas o procedimientos de corrección que no puedan desanimar o identificar al alumno que ha cometido el error.

Resultado global 3. Muchos docentes optan por la práctica tradicional de la repetición y memorización de la forma lingüística correcta por los alumnos más que por una explicación, a partir de los hallazgos de la lingüística contrastiva, de por qué ocurrió el error y cómo evitar errores de la misma envergadura.

Resultado global 4. También se destaca que muchos encuestados suelen llamar la atención del alumnado sobre los aspectos lingüísticos que podrían causar error de interferencia lingüística a la hora de usar el idioma meta. Tenemos el caso de los que insisten en los falsos amigos.

Resultado global 5. Asimismo, se observa que hay algunos profesores que proceden por el análisis contrastivo para que el alumnado se dé cuenta de la especificidad de cada idioma y luego proponen ejercicios que permiten al alumno marcar diferencias entre la lengua meta y el francés.

Resultado global 6. Finalmente, a partir del discurso del profesorado sobre el tratamiento y corrección de errores de interferencias lingüísticas en el aula, nos damos cuenta de la persistencia del tema ya tratado que tiene que ver con el fuerte protagonismo del profesorado en el aula de ELE. Todos los profesores enumeran un sinnúmero de procedimientos que usan en el aula para trabajar la variable del error, pero casi siempre el alumnado se limita en escuchar, recibir todos los conocimientos lingüísticos, leer, repetir la forma correcta y en algunos casos hacer ejercicios. Si bien es cierto que hay algunos profesores encuestados que ponen al discente al centro del proceso de corrección.

II.4.3. Creencias sobre el error en el proceso de aprendizaje: ¿cuál es la actitud de sus alumnos ante el error que cometen sus compañeros?

En esta variable, se quiere comprobar si el profesorado piensa que las ideaciones que el alumnado tiene del error dificultan un aprendizaje efectivo y de ahí el dominio del español. A partir de la revisión de las respuestas proporcionadas por los encuestados, se ha

categorizados los datos de esta variable en 5 categorías bien diferenciadas. A continuación, presentamos la tabla de frecuencia y el gráfico de porcentajes obtenidos del SPSS.

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Se ríen, se burlan, se mofan	46	76,7	76,7	76,7
No dicen nada	3	5,0	5,0	81,7
Lo corrigen	3	5,0	5,0	86,7
Válidos Intolerancia/gritan	4	6,7	6,7	93,3
A veces ríen y otras veces corrigen el error	4	6,7	6,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Tabla 49. Creencias de los alumnos sobre el error

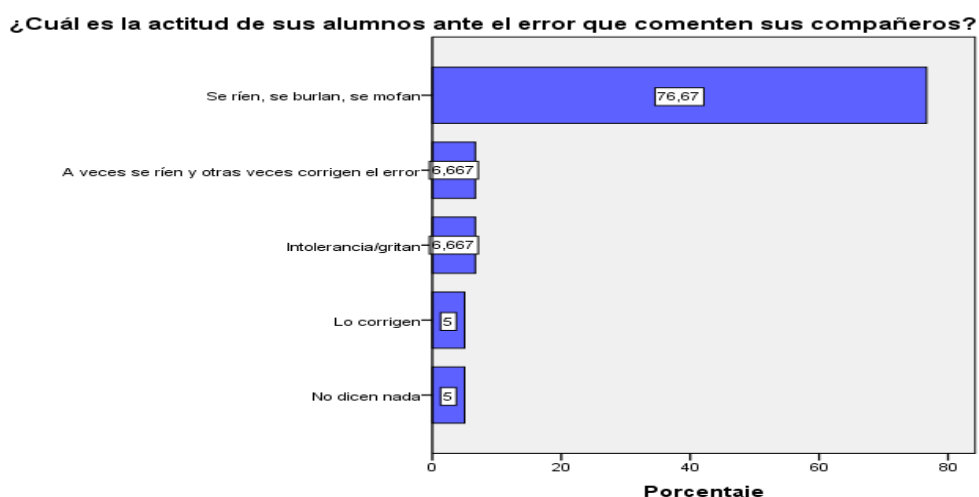


Gráfico 24. Creencias de los alumnos sobre el error

En el gráfico 24, se observa las cinco categorías de creencias del alumno ante el error. Nos damos cuenta de que el alumnado en su gran mayoría tiene una concepción muy negativa del error y reacciona muy negativamente cuando sus compañeros comenten algún error a la hora de usar la lengua meta.

- Cuando alguien comete un error, los alumnos se ríen, se mofan, se burlan. Hasta 76,7% de los encuestados señalan que sus alumnos adoptan estas actitudes. Ilustramos esta ideación con el comentario de este informante que además de responder a la pregunta planteada en la variable, nos presenta su juicio de valor sobre la actitud de sus alumnos: *Se*

burlan de ellos y eso causa frustraciones, así que suelo prohibir esta actitud y castigo severamente a los que actúan así (Informante 50).

En la misma línea, 6,7% de los encuestados señalan que los alumnos son intolerantes y gritan cuando algún compañero comete un error al usar la lengua meta.

En cambio, 6, 7% de los encuestados afirman que cuando alguien comete un error en el aula, los alumnos a veces se ríen y otras veces corrigen el error.

Finalmente, mientras que 5% defienden que los alumnos no reaccionan ante el error, los últimos 5% comentan que sus alumnos intentan corregir el error.

Informante 1: Los atentos corrigen, cuando posible, por lo menos reaccionan por llamar la atención. Informante 13: Los alumnos observan y escuchan los errores de sus compañeros y luego quieren corregir estos errores. Informante 23: Son agresivo, hacen ruidos, gritan.

La creencia que tiene el alumnado en torno al error en el proceso de aprendizaje es de manera general negativa. El dato positivo que sacamos de esta variable es que la mayoría del profesorado parece ser consciente de que esta creencia dificulta el aprendizaje y desde luego toman medidas para evitar que los alumnos reaccionen negativamente cuando sus semejantes comenten errores.

II.4.4. Creencias sobre el francés y/o el inglés en el proceso de aprendizaje: ¿piensa que el francés y/o el inglés constituyen una facilidad/dificultad a la hora de aprender/enseñar el español?

Aunque hemos tratado, anteriormente, el tema de la realidad sociolingüística y su impacto en el aprendizaje, en esta variable volvemos sobre el caso preciso del francés y/o inglés. Se quiere ahondar en este aspecto y comprobar si las creencias que los profesores tienen del francés y/o inglés constituyen una dificultad o una facilidad para la E/A. La categorización de los datos obtenidos en esta variable consta de 4 categorías que presentamos a continuación. Primero viene el análisis cuantitativo en el que expondremos la tabla de frecuencia y de porcentaje, luego, diseñaremos el gráfico de porcentajes. Seguidamente, vendrá el análisis cualitativo.

Valores		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Facilita	27	45,0	45,0	45,0
	Dificulta	26	43,3	43,3	88,3
	Facilitan a la par que dificultan	5	8,3	8,3	96,7
	Depende	2	3,3	3,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Tabla 50. Creencias sobre el impacto del francés/inglés

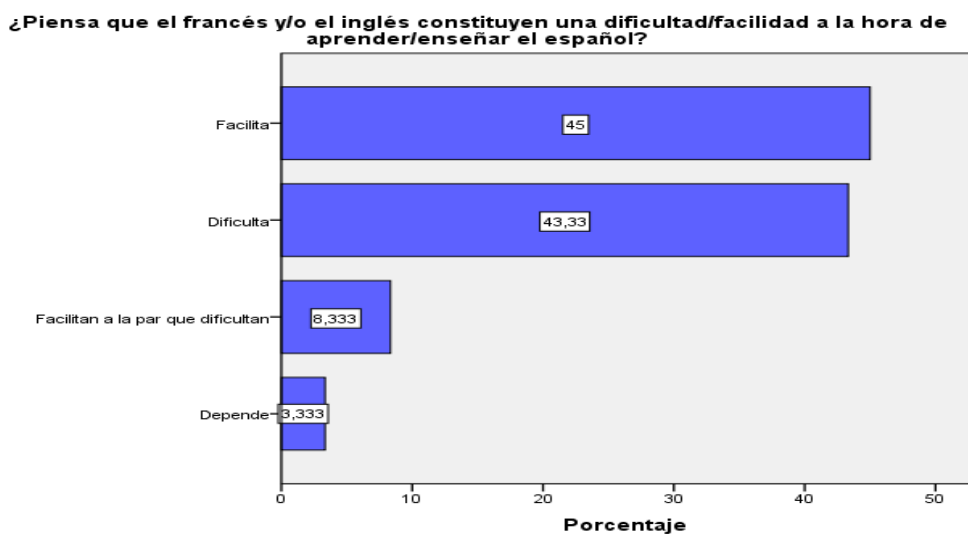


Gráfico 25. Creencias sobre el impacto del francés/inglés en el aprendizaje del español

Como se aprecia en el gráfico 25, el porcentaje de los que sostienen que el francés y/o inglés constituyen una facilidad para la E/A (45%) está casi igualado al porcentaje de los que piensan que representa(n) más bien una dificultad (43,3%). No obstante, ¿qué argumentos dan los miembros de cada categoría?

- **El francés y/o inglés facilitan para la E/A por los motivos siguientes:** el multilingüismo es una riqueza para el aprendizaje de lenguas, el conocimiento de una realidad en la L1 puede ayudar durante el aprendizaje de la L2 por la transferencias lingüísticas y culturales, hablar una L1 y/o L2 hace que el alumno esté más seguro durante el aprendizaje, permiten al alumno aprender español en relación con su L1. A continuación citamos algunos informantes cuyos puntos de vista se enmarcan en esta categoría.

Informante 5: El multilingüismo no es un problema pero un enriquecimiento, solo basta con usarlo adecuadamente. Informante 7: No pienso que dificulta el aprendizaje, más bien facilita el proceso porque si el alumno conoce una realidad en la lengua, es fácil

transponerla en la lengua segunda. **Informante 14:** Respecto del español L1, el francés y/o inglés L1 de estudiantes no constituyen un obstáculo para el aprendizaje del español, ya que permiten comprender el funcionamiento de la L2. **Informante 35:** No lo pienso, porque la el francés y el inglés constituyen una facilidad, porque son factores de vitalidad lingüística. **Informante 40:** No, para mi constituyen una facilidad porque siempre se debe aprender una lengua en relación con otra.

- **El francés y/o inglés constituyen una dificultad para la E/A por los motivos siguientes:** los alumnos suelen usar palabras francesas en sus actividades de español (**informante 29**), los alumnos siempre esperan el francés y/o el inglés del profesor ante las dificultades de comprensión (**Informante 39**), los alumnos mezclan todas estas palabras en las actividades orales y escritos (**Informante 42**), el aprendiz reflexiona primero en la lengua primera antes de traducir en la lengua segunda con todo lo que eso comporta, entonación, falsos amigos, etc. (**Informante 45**), el alumnado reflexiona en la lengua primera (francés o inglés) y a veces no hay equivalencia reales en español, además hay los falsos amigos. (**Informante 47**), finalmente, esas lenguas son las verdaderas causas de las interferencias (**Informante 52**).

Finalmente, 8,3% de los encuestados sostienen que tanto el francés y/o el inglés facilitan como dificultan la E/A. En la misma línea 3,3% de los informantes defienden que depende de cómo unos u otros conciben el aporte, impacto o uso de esas lenguas en el proceso de E/A. De esta última categoría, nos interesa saber si el profesorado camerunés de ELE está en pro o en contra del uso del francés y/o inglés en el aula.

II.4.5. Creencias sobre el uso del francés y/o del inglés en el aula. ¿Cree que a veces es útil usar o comparar el francés y/o el inglés con el español mientras se enseña español?

En esta variable, se quiere analizar tano cuantitativamente como cualitativamente las creencias de los encuestados que están a favor o en contra del uso puntual de esa(s) lenguas en el aula y por qué motivos piensan de una u otra manera. Los datos recabados nos han permitido evidenciar 3 categorías de resultados: los que están a favor del uso del francés y/o inglés en el aula, los que están en contra y los que están a la vez a favor y en contra. En las líneas siguientes, exponemos la tabla de frecuencia de esta variable. Seguidamente, se presentará el gráfico de porcentajes seguido del análisis cualitativo.

Valores		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Favorable	32	53,3	54,2	54,2
	En contra	22	36,7	37,3	91,5
	Favorable pero con restricciones	5	8,3	8,5	100,0
	Total	59	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,7		
Total		60	100,0		

Tabla 51. Creencias sobre el uso pedagógico o comparación del francés/inglés con el español en el aula

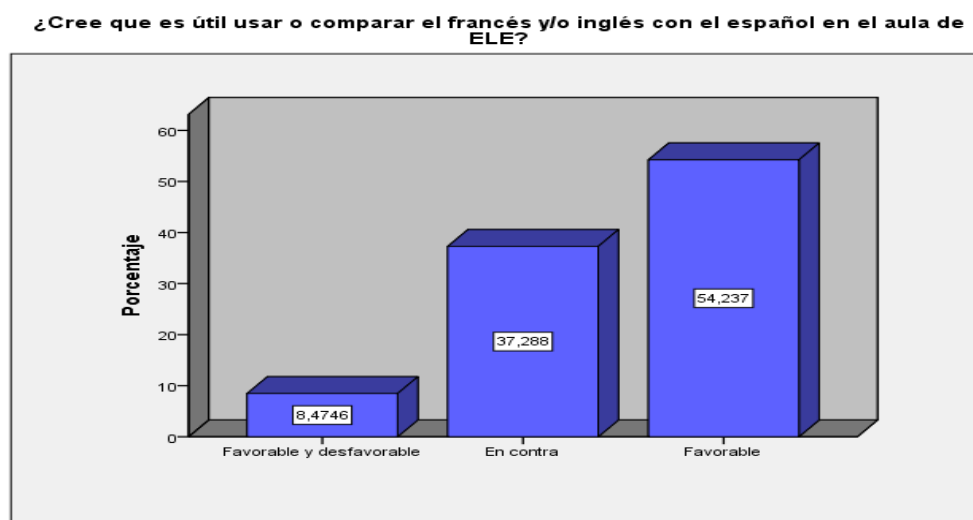


Gráfico 26. Creencias sobre el uso pedagógico o comparación del francés/inglés con el español

A continuación, ahondamos en cada categoría de resultados con el fin de entender por qué los puntos de vistas de los profesores encuestados se orientan hacia una categoría u otra.

II.4.5.1. A favor del uso puntual o de la comparación del francés y/o inglés con el español en el aula de ELE.

Como se puede comprobar en el gráfico 26, 54,2% de los encuestados están a favor del uso o de la comparación del francés y/o inglés con el español en el aula. Sin embargo, nos preguntamos: ¿por qué están a favor? Según los encuestados de esta categoría,

- Se usa el francés en caso de clase de traducción a veces para desbloquear situaciones respecto a la comprensión del alumnado (**informante 1**).

- A veces, es fácil compara o usar estas lenguas para facilitar la comprensión. **(informante 2)**.

- El uso del francés y/o inglés es importante en el aula de español. Lo que no debemos hacer es impartir clases de español en francés/inglés **(informante 13)**.

- El uso o comparación del francés y/o inglés con el español es útil porque se debe partir de la lengua que dominan más los alumnos para explicarles algunas cosas **(informante 28)**.

- No está bien el uso del francés o del inglés en el aula de español. No facilita el aprendizaje. Pero, en cambio, es útil comparar el francés/inglés con el español porque permite comprender que las 3 lenguas son diferentes unas de otras **(informante 29)**.

- El uso no abusivo del inglés/francés en el aula de español no puede tener inconvenientes sino ventajas, sobre todo si se contrastan los sistemas inglés/español y francés/español para que el alumnado comprenda el mecanismo y el funcionamiento del español como L2 **(informante 14)**.

- El uso del francés/inglés es importante. La comparación del español con español/inglés permite al alumno mejorar sus conocimientos en dichas lenguas pero también a evitar las confusiones e interferencias **(informante 30)**.

- El francés como el español son lenguas románicas, es útil compararlos para facilitar la comprensión de los alumnos **(informante 31)**.

- A veces se debe hacerlo para que el alumno vislumbre las discrepancias entre las tres lenguas y que sepa utilizar cada código **(informante 40)**.

- No se debe utilizar el francés, impedimos el uso, pero los alumnos siempre lo usan. Sin, embargo, es útil comparar porque a veces es el único medio para hacerse comprender por los alumnos aunque los inspectores nos lo impiden **(informante 42)**.

- A la hora de enseñar el español, a veces resulta útil compararlo con el francés pues las dos lenguas son de origen latina **(informante 45)**.

- El francés puede facilitar la comprensión del español porque a veces los alumnos no comprenden ni el enunciado de un ejercicio **(informante 50)**.

- A veces usamos el francés para explicitar y matizar mejor la clase cuando nos damos cuenta de que los alumnos están despistados **(informante 57)**.

- Creo que es útil comparar el francés con el español ya que la lengua que manejan los aprendices es el francés. Eso evitaría también perder mucho tiempo, sobre todo cuando se explica realidades que no están inscritos en las circunstancias vitales de los alumnos **(informante 59)**.

Se desprende del corpus de las encuestas que todos los encuestados están de acuerdo con el uso o comparación del francés y/o inglés con la lengua meta en el aula de lengua española, pero muchos encuestados insisten, como también lo precisamos en la pregunta, en que se trata de un uso puntual para explicar, desde los hallazgos de la lingüística contrastiva, palabras o aspectos concretos de la lengua meta, términos culturales cuya explicación resulta difícil de hacer o de entender en la lengua meta, o bien durante las clases de traducción. Por eso, hemos advertido en las respuestas que los encuestados prefieren el término ‘comparar’ más que el de ‘usar’. Nos parece que, para ellos, decir ‘usar’ es como precisar que se debe dar la clase en francés y/o inglés y en español como si fuera una clase de traducción mientras que decir ‘comparar’ implica un uso puntual del francés y/o inglés cuando surge la necesidad. En esta línea, muchos señalan que la clase no debe darse en francés/español o en inglés/español. Sostienen, por lo tanto, que se debe usar la L1 del alumnado siempre y cuando sea necesario. Además, algunos señalan que, como el francés y el español son lenguas romances, a veces es necesario compararlos para que el alumno entienda mejor algún aspecto de los sistemas lingüísticos de ambos idiomas.

II.4.5.2. En contra del uso o de la comparación del francés y/o inglés con el español en el aula de ELE

A diferencia de los encuestados de la categoría anterior, 37,3% de los profesores encuestados opinan que están en contra del uso, ni siquiera puntual como lo señalamos en la variable, o de la comparación del francés y/o inglés con el español en el aula porque esta práctica dificulta la E/A.

- No hay que usarlos para evitar interferencias lingüísticas (**informante 2**).
- No hay que usarlos porque la comparación no es factor de adquisición sino de desvío. Comparar significaría caer en la trampa de aprender una lengua a través de otra(s) (**informante 3**).
- No hay que usarlos porque crea desorden en la mente de los alumnos y hasta en sus trabajos escritos. Van a mezclar lo todo. Además, es preferible usar solo la lengua meta en el aula y usar diferentes métodos u objetos concretos para explicar el vocabulario a los alumnos (**informante 7**).
- El uso del francés no es ventajoso. No es útil comparar ambas lenguas porque cada lengua tiene sus especificidades (**informante 9**).
- No, porque cada una de estas lenguas tiene sus especificidades. Los alumnos deben aprender esta nueva lengua como si no conocieran otras (**informante 17**).

- Es inadecuado comparar las lenguas porque eso confunde a los alumnos **(informante 22)**.

- Para mí es inútil dado que podemos aprender o enseñar la lengua directamente en español porque los alumnos ya conocen el francés/inglés **(informante 23)**

- No se debe comparar el francés y/o inglés con el español porque son lenguas distintas. **(Informante 24)**.

- Para que los alumnos comprendan una lengua, es mejor enseñarla únicamente en esta lengua y utilizar dibujos y signos cuando no comprenden **(informante 34)**.

Para no caer en la trampa de la equivocación, es aconsejable no usar el francés en clases de español **(informante 38)**.

- Aunque siempre hay transferencia de conceptos cuando se está aprendiendo una lengua extranjera, después de haber aprendido otras lenguas, se recomienda evitar la comparación ya que es la característica del método de gramática-traducción **(informante 41)**.

- No es útil porque cada lengua tiene su especificidad **(informante 53)**.

Los encuestados cuyos puntos de vista coinciden con esta categoría están completamente en contra del uso o de la comparación de la lengua meta con el francés y/o el inglés porque, según piensan, esta práctica tiene una consecuencia negativa en las producciones escritas y orales en español del alumnado que vienen marcadas por la interferencia de dichas lenguas. Además piensan que cada lengua tiene sus especificidades y particularidades por lo que el uso de una lengua distinta a la lengua meta en el aula es desaconsejable dado que confunde a los alumnos en el aprendizaje. Por otra parte, piensan que el uso o comparación de la L1 con la lengua meta corresponde a prácticas docentes donde prevalecen el método tradicional de gramática-traducción. Para ellos hay diversas estrategias (gestos, objetos, etc.) que el profesorado puede usar en el aula para comunicarse si los alumnos no entienden correctamente la lengua meta. En este sentido, el uso o la comparación del francés y/o inglés con el español en el aula no aporta nada positivo al alumnado, más bien dificulta el aprendizaje de la lengua.

II.4.5.3. Parcialmente a favor del uso o de la comparación del francés y/o inglés en el aula de ELE.

El restante 8,5% de los encuestados defienden que pedagógicamente no se puede recomendar a priori al profesorado de español que use a veces o compare el francés y/o

inglés con la lengua meta en el aula. El uso o la comparación de la L1 del alumno con la lengua meta debe ayudar a solucionar problemas puntuales y tener una finalidad didáctica bien determinada. Se debe hacer recurso a esta(s) lenguas siempre y cuando sea necesario para explicar mejor o aclarar al alumnado un aspecto lingüístico determinado cuya comprensión efectiva implica la necesidad del uso o comparación de la L1 del alumnado con la lengua meta. Defienden que debe ser un uso puntual porque el uso abusivo se convierte en una dificultad para el aprendizaje y dominio de la lengua, y desde luego el profesorado debe ser consciente de ello. Los resultados de esta categoría se relacionan un tanto con los de los informantes de la primera categoría, con la única diferencia de que estos son más restrictivos. A continuación, se puede apreciar en qué contexto preciso algunos encuestados piensan que es necesario hacer recurso uso del francés y/o inglés en el aula de español.

- Lo positivo en comparar es que permite a los alumnos comprender bien y fácilmente una estructura precisa. Pero tiene el inconveniente de que los alumnos creen que habrá siempre correspondencia entre el español y otra lengua y que piensen en otra lengua lo que quieren decir en español (**informante 44**).

- A veces, la comparación del francés con el español es importante mientras se enseña solo para mostrar al alumno que aunque hay palabras que se parecen, no significan lo mismo (**informante 47**).

- El uso del francés y/o inglés en el aula de español para nosotros no es a priori importante. Pero para el alumno que domina estas lenguas puede ocurrir que, para resolver ciertos problemas puntuales, podemos recurrir a sus conocimientos en dichas lenguas para facilitar la enseñanza/aprendizaje (**informante 51**).

- A veces es necesario, cuando se enseña la idea de duración se puede comparar con el *present continuous*. Hablando del francés se puede indicar los falsos amigos, ejemplo: plancha, fama, carta, etc. (**informante 53**).

- En ciertas medidas es importante para demostrar a los alumnos que contrariamente a lo que suele pensar la gente, el español es una lengua que tiene sus particularidades, muy distinta del francés, y solo podemos recurrir al francés o inglés en caso de comparación o hacerles comprender un hecho importante (**informante 56**).

Con el análisis de esta variable, damos por terminado el análisis de las preguntas centrales de la encuesta dirigida al profesorado camerunés de ELE. A continuación, seguimos con el análisis de la última parte de la encuesta que es la dedicada a las valoraciones finales.

III. CIERRE: VALORACIONES FINALES

En esta última parte de la encuesta, queremos comprobar no solo si hay algún dato o preocupación destacada del profesorado camerunés de ELE que hemos pasado por alto en la encuesta, sino también queremos recoger las impresiones y la valoración que el encuestado hace de nuestra encuesta. A continuación analizamos las respuestas proporcionados por los informantes.

III.1. Cierre: ¿quieres añadir algo?

No todos los encuestados respondieron a esta pregunta. Algunos encuestados tan solo respondieron ‘nada’. En las líneas que siguen, presentamos todas las observaciones que expresaron el profesorado a la pregunta: ¿quieres añadir algo? Para el análisis de las respuestas proporcionadas, hemos categorizado, como venido haciéndolo a lo largo de nuestro estudio, las respuestas en distintos bloques. A continuación, iremos exponiendo cada bloque junto con las citas de corpus que se relacionan con los mismos.

- Primero hay encuestados que valoran positivamente la encuesta y la investigación en sí.

Nada, exceptuando mis impresiones que son muy buenas sobre lo preguntado (Informante 3). Deseamos que este tipo de contacto sea mantenido (...) (informante 26). No, pero hace falta decir que esta encuesta reúne las diferentes preocupaciones que los colegas y yo tenemos durante los seminarios (informante 38). Pienso que la encuesta resulta suficiente (informante 43). No tenemos nada que añadir, sino desearle buena continuación en su investigación (informante 47).

- En segundo lugar, los hay que vuelven a plantear el problema de los manuales didácticos.

Solo diré que los autores de manuales escolares (ELE) deberían esforzarse a adoptar las actividades al contexto de los alumnos. No podemos dejar el taxi [que sí hay] en Camerún y hablar del metro a los alumnos cameruneses (informante 7). Sería una buena cosa que los manuales traten también de aspectos culturales cameruneses (informante 40). Resultaría necesario confeccionar manuales poco voluminosos y con precios adaptados a la coyuntura camerunesa. Muchos alumnos no los pueden comprar porque los manuales de español son muy caros en Camerún (informante 41).

- **En tercer lugar, hay quienes hablan de la poca o casi nula colaboración de España para la difusión del español en Camerún.**

Necesitamos más colaboración de España para mejorar la calidad de la enseñanza (informante 12). Deseamos (...) que el gobierno español dé becas a profesores de español (informante 26). Hay que enviar muchas becas para animar a los docentes y profesores (informante 32). Diremos que el español tiene un fuerte capital humano, alumnos/profesores, en Camerún. España ganaría en darle más consideraciones (informante 51). Los españoles no hacen nada para promover su lengua en Camerún (informante 54). Necesitamos del gobierno español becas para nuestros alumnos (informante 55).

- **En cuarto lugar, los hay que vuelven a plantear la cuestión de las carencias en la formación docente.**

Me gustaría que los profesores de español hicieran los cursillos lingüísticos en España (informante 13).

- **En quinto lugar, hay quienes vuelven a destacar la problemática del currículo extenso, antiguo, no actualizado**

Las autoridades en carga de elaborar los programas deben reactualizarlos porque hay muchos temas de cultura tan antiguos que no traen nada a los alumnos (informante 17). Pienso que los programas deberán tener en cuenta la duración de una secuencia anual. Se debe disminuir el número de temas en ciertos niveles (informante 21).

- **En sexto lugar, los hay que destacan la desmotivación cada vez más creciente del alumnado y profesorado.**

Notamos en los alumnos de hoy una desmotivación total, no leen, tampoco aprenden sus lecciones (informante 19). Los profesores de español no son bien motivados por el gobierno camerunés y español (informante 29).

- **Finalmente, hay quienes expresan su interés en saber las soluciones a los problemas que planteamos en esta investigación para poder aplicarlos.**

¿Qué diría usted de propuestas para suscitar más entusiasmo por parte de los profesores? (informante 43). ¿Qué debemos hacer (Los gobiernos, los docentes, los alumnos) para mejorar el proceso de aprendizaje del ELE en Camerún? (informante 45).

III.2. Cierre: ¿Qué cree que falta o sobra en esta encuesta?

Como en la pregunta anterior donde se pregunta al alumnado si tiene algo que añadir, no todos los encuestados respondieron a la presente pregunta. En cambio, la gran mayoría de los encuestados tan sola señalaron “nada” como para decir que no hay nada que falte o que sobre en la encuesta. Por otra parte, otra categoría de encuestados formularon una respuesta bien estructurada a esta pregunta. A continuación, enumeramos estas.

- **Primero los que piensan que ha faltado algo en la encuesta:**

Informante 7: Pienso que ha faltado ‘Las actividades extra escolares (por ejemplo el ‘club español’) que son lugares por excelencia para desarrollar correctamente las cuatro destrezas de la lengua y descubrir mejor la cultura hispánica. *Informante 17:* Preguntar si existen guías pedagógicas que acompañan los manuales. *Informante 56:* Lo que ha faltado es el juicio acerca de la actualidad o no de los temas o programas seguidos hasta ahora y su posible reforma.

- **En segundo lugar, tenemos a los encuestados que opinan que no ha faltado o sobrado nada en las encuestas y asimismo han elogiado el trabajo elaborado por el investigador y nos han deseado muchos éxitos.**

Informante 14: Creo que esta encuesta ha contemplado todos los aspectos del proceso de enseñanza/aprendizaje del ELE en Camerún, por lo que puede darle al investigador unas ideas sobre el tema. *Informante 20:* Creo que esto es suficiente para llevar a cabo sus investigaciones. ¡Buena suerte! *Informante 40:* Para mí, todas las preguntas son fidedignas. *Informante 47:* Para nosotros, no sobra ni falta nada, pero lo que podemos decir es que respecto al nivel de la interculturalidad se debe actuar para que se incluyan algunos textos de contextos cameruneses en los manuales. *Informante 49:* Usted ha recorrido todo lo que un investigador debe hacer. *Informante 50:* No tengo nada que añadir, lo más importante es la aplicabilidad de lo mencionado más arriba y sobre todo acercar la enseñanza al medio ambiental, al entorno del alumno, eso le interesaría más. *Informante 51:* Ninguna información sobre el estado actual del español en Camerún puede sobrar para tal trabajo. Sin embargo, habrá que buscar medios para que la cooperación española; en este sentido ponga en contacto directo con los que en el terreno (profesores/alumnos) velan por ello.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS DIRIGIDAS AL ALUMNADO CAMERUNÉS DE ELE

Siguiendo los mismos pasos y procedimientos de investigación que hemos venido siguiendo en el capítulo anterior, en el que hemos analizado las encuestas dirigidas al profesorado camerunés de ELE, en el presente capítulo analizamos los datos de las encuestas dirigidas al alumnado. Como ya hemos señalado en el capítulo en el que abordamos el tratamiento de datos, se han dividido los datos recabados de las encuestas dirigidas al alumnado en cuatro grupos: los datos de los alumnos francófonos que, a su vez dividimos en dos subcategorías (alumnos del primer curso de ELE, alumnos el quinto curso de ELE) y los datos de los alumnos anglófonos donde también se distinguen dos subcategorías (discentes del primer curso y discentes del quinto curso). Hemos preferido dividir los datos así, primero, porque pensamos que dependiendo del nivel de aprendizaje (primer curso de la E.S. o quinto/último curso de la E.S.), el alumnado camerunés puede tener una u otra creencia sobre la lengua española, sobre la enseñanza/aprendizaje y asimismo en torno a la incidencia del contexto sociolingüístico en la E/A. Además, creemos que dependiendo de la zona o contexto de aprendizaje (francófono/anglófono), algunas variables relativos a las ideaciones del alumnado relativos al contexto sociolingüístico pueden variar o no. Asimismo, la segmentación de los datos recabados responde a nuestras exigencias de realizar un análisis pormenorizado del problema objeto de estudio. Nuestro interés es ir de lo particular a lo general, dependiendo de la variable analizada, partiremos de cada caso preciso para llegar a una comprensión profunda de los datos y, finalmente, haremos un análisis global de todos los datos recopilados sin distinción del nivel del alumno o de la zona específica donde se recopiló la información. Es preciso señalar que hay también muchas variables, variables que no necesitan una segmentación de datos, en las que trataremos los datos de las encuestas a alumnos de zona francófona y anglófona de manera conjunta. Empezamos este análisis con el estudio de las encuestas dirigidas al alumnado del primer curso. Esta primera parte constará tanto del análisis de las encuestas dirigidas al alumnado francófono como a las encuestas dirigidas al alumnado anglófono. Cuando creamos necesario, realizaremos un análisis segmentado, desde lo particular o específico a lo general para ahondar mejor en nuestro tema.

I. ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS DIRIGIDAS AL ALUMNADO DEL PRIMER CURSO DE ELE

I.1. ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS INTRODUCTORAS: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA

Empezamos el análisis con la primera parte de los cuestionarios donde tenemos las preguntas introductoras. A continuación, presentamos la muestra global de alumnado francófono y anglófono del primer curso de ELE encuestado en función de la edad y del género. Presentamos primero la frecuencia y el porcentaje de los participantes francófonos y anglófonos por separado y seguidamente vendrá una valoración global de la muestra global del alumnado del primer curso.

SEXO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Hombre	72	41,4	41,4	41,4
Mujer	102	58,6	58,6	100,0
Total	174	100,0	100,0	

Tabla 52. Distribución de la muestra del alumnado de la zona francófona según la variable sexo.

EDAD MEDIA		
N	Válidos	174
	Perdidos	0
Media		13,62

Tabla 53. Edad media de la muestra de alumnos de la parte francófona.

SEXO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Hombre	50	46,3	46,3	46,3
Mujer	58	53,7	53,7	100,0
Total	108	100,0	100,0	

Tabla 54. Distribución de la muestra del alumnado de la parte anglófona según la variable sexo.

EDAD MEDIA		
N	Válidos	108
	Perdidos	0
Media		13,90

Tabla 55. Edad media de la muestra de alumnos de la parte anglófona.

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hombre	122	43,3	43,3	43,3
Mujer	160	56,7	56,7	100,0
Total	282	100,0	100,0	

Tabla 56. Distribución de la muestra del alumnado del primer curso

En resumen, hemos encuestado en total de 282 alumnos del primer curso de ELE, de los cuales 174 alumnos en la parte francófona y 108 en la parte anglófona. Se puede, pues, observar que hay más alumnos en el primer curso de ELE en la parte francófona que en la parte anglófona. Reiteramos que eso es porque en el sistema educativo anglófono no se imparte clases de español, así que los alumnos de la parte anglófona que aprenden español son los que estudian en centros educativos cuyo sistema educativo viene regido por el modelo del sistema francófono. Hay, por lo tanto, más demanda del español en la parte francófona de Camerún que en la parte anglófona. De hecho, en cada una de las partes mencionadas, elegimos dos institutos donde encuestamos a los alumnos del primer curso de dos aulas en cada zona, lo que supone un total de 4 aulas en total. A partir de ello, se puede evidenciar la cuestión del número elevado de los alumnos en las aulas, problemática que el profesorado, en el capítulo anterior, ha destacado como una de las dificultades para la enseñanza/aprendizaje de la lengua. La problemática del número elevado de alumnos en las aulas parece, pues, más incidente en la zona francófona porque es allí donde se nota más demanda del español. Otro dato que podemos desprender del análisis de esta pregunta introductora es que tanto en la parte anglófona como en la zona francófona hay más alumnado de género femenino que alumnado de género masculino, si bien es cierto que la diferencia del número de aprendiz femenino y masculino es más destacable en la parte francófona. La edad media de los alumnos de ambas partes es casi similar. Por último, se observa que no ha habido valores perdidos en esta variable.

I.2. ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS CENTRALES

Después del análisis de las preguntas introductoras, seguimos nuestro análisis con el estudio de las preguntas que constituyen la viga maestra de nuestro estudio. Esta parte está constituida de 4 bloques principales: el bloque relativo a los factores afectivos y las creencias del alumnado sobre lo español, el bloque sobre las creencias del alumnado sobre la enseñanza/aprendizaje, el bloque sobre las creencias del alumnado sobre la incidencia del contexto sociolingüístico en el aprendizaje y el error en el proceso de E/A y, finalmente, el

bloque sobre los factores relativos al contexto socioeconómico y las creencias del alumnado sobre la interculturalidad y el uso de las TIC para la enseñanza/aprendizaje. Como en el análisis de las encuestas dirigidas al profesorado, tanto aquí como en el caso del análisis de los datos del alumnado del quinto curso se proporcionará, en primer lugar, la tabla de frecuencia que incluirá la frecuencia absoluta, la frecuencia relativa en porcentaje, las categorías de valores, los valores válidos, los valores perdidos y la media, en caso de que la variable sea numérica. En segundo lugar, dependiendo de la variable tratada, se presentará el gráfico de porcentaje. Asimismo, en caso de que se trata de una variable en la que hay una necesidad de analizar por separado los datos, se describirá las diferencias o semejanzas existentes comparando los datos de los dos grupos que constituyen la muestra del alumnado del primer curso.

I.2.1. BLOQUE A. CREENCIAS SOBRE LO ESPAÑOL, AULA DE LENGUA Y LA DIMENSIÓN AFECTIVA.

Este bloque cuenta con diez preguntas que analizaremos a lo largo de las líneas siguientes. A continuación, empezamos con el análisis de la primera variable de este bloque que se fundamenta en las creencias o actitudes de los alumnos del primer curso de ELE hacia el español.

I.2.1.1. Actitudes lingüísticas: ¿Te gusta el español?

Con esta primera pregunta, se da paso a las preguntas centrales con la necesidad de tener una idea clara sobre cómo ve el alumno la lengua española, si le gusta o no y hasta qué punto le gusta. A la hora de analizar esta variable, hemos creído oportuno separar los datos de los alumnos del primer curso de la zona francófona de los de la zona anglófona para poder comprobar si la variable zona donde aprende el alumno la lengua incide en la visión que tiene sobre la misma. A continuación, exponemos las tablas de frecuencias y gráficos de porcentajes en los que se puede apreciar los resultados obtenidos a través del SPSS.

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mucho	115	66,1	66,1	66,1
Bastante	32	18,4	18,4	84,5
Válidos Poco	25	14,4	14,4	98,9
Nada	2	1,1	1,1	100,0
Total	174	100,0	100,0	

Tabla 57. Creencias sobre el español primer curso parte francófona

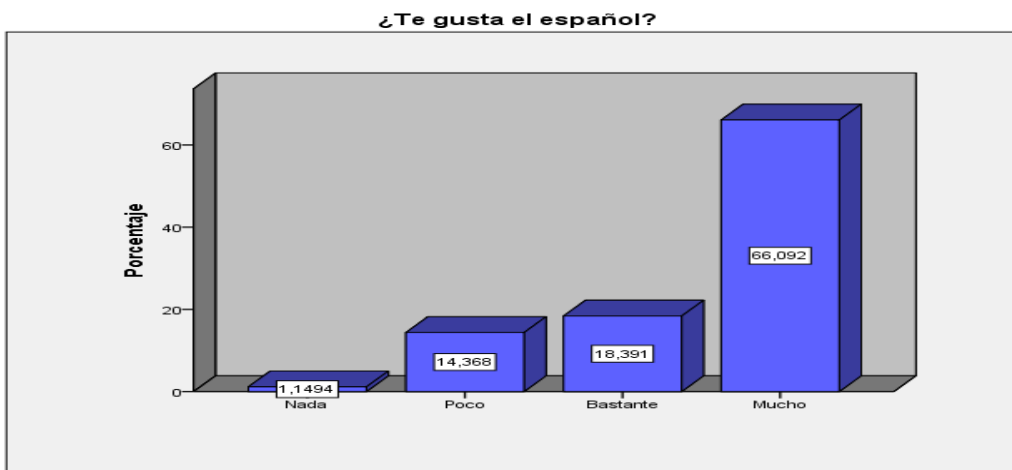


Gráfico 27. Creencias sobre el español primer curso parte francófona

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	78	72,2	72,2
	Bastante	21	19,4	91,7
	Poco	9	8,3	100,0
	Total	108	100,0	100,0

Tabla 58. Creencias sobre el español primer curso parte anglófona.

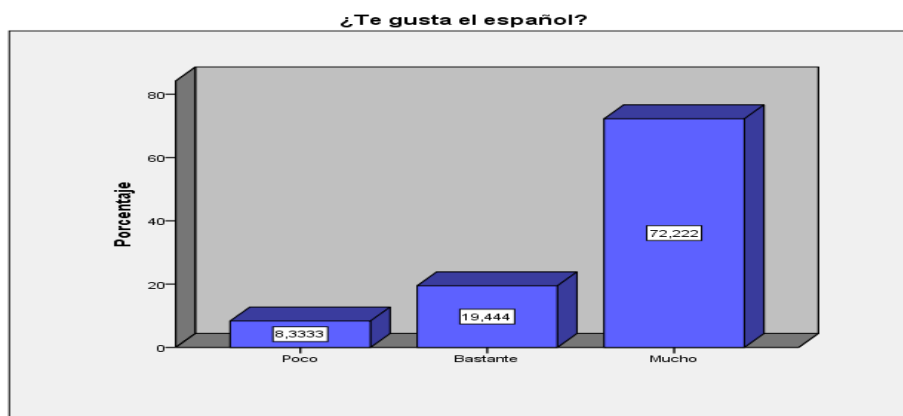


Gráfico 28. Creencias sobre el español primer curso parte anglófona

A partir del análisis estadístico, donde hemos resaltado la frecuencia y el porcentaje de los distintos valores que forman parte de esta variable, se llega al resultado de que el alumnado camerunés del primer curso, tanto de la parte francófona como de la parte anglófona, tiene una actitud muy positiva hacia la lengua extranjera que aprenden. Como se aprecia en las tablas y gráficos anteriores, a la casi totalidad de los encuestados de ámbito francófonos o anglófonos, les gusta el español. A la gran mayoría les gusta mucho (66,1%

en la zona francófona y 72% en la zona anglófona), a otros les gusta bastante (18,4% en la parte francófona y 19,4% en la parte anglófona) y, finalmente, a algunos les gusta un poco (14,4% en la zona francófona y 8,3% en la zona anglófona). Globalmente, se llega a la conclusión de que tan solo 2 estudiantes de español del primer curso (de los 282 encuestados, lo que corresponde a 0,7% de encuestados) señalan que no les gusta el español. Como en la variable anterior, se advierte que no hay una extensa diferencia en los resultados de los alumnos del primer curso de español de la parte francófona y anglófona. Como no percibimos una diferencia notable a través del análisis por separado de los datos a partir de la variable zona donde estudia el alumnado, a continuación, presentamos los resultados globales, la tabla y el gráfico de porcentaje de los alumnos del primer curso en relación a la pregunta ¿te gusta el español?

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mucho	193	68,4	68,4	68,4
Bastante	53	18,8	18,8	87,2
Válidos Poco	34	12,1	12,1	99,3
Nada	2	,7	,7	100,0
Total	282	100,0	100,0	

Tabla 59. Creencias de los alumnos del primer curso sobre el español

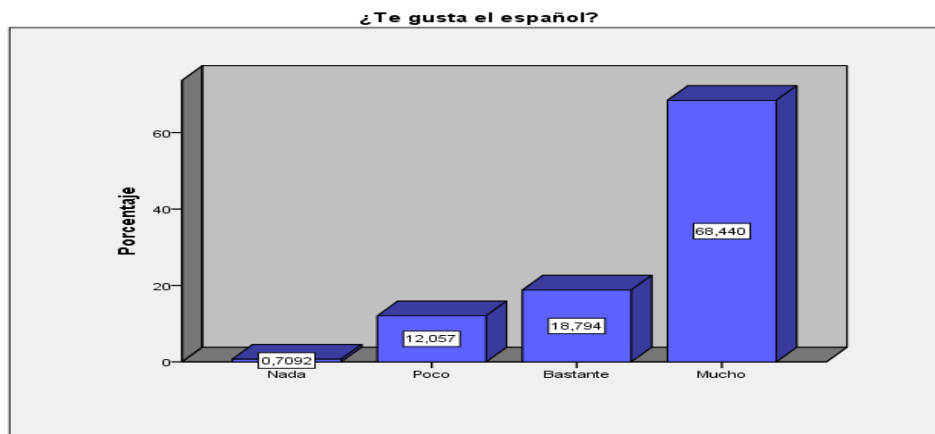


Gráfico 29. Creencias de los alumnos del primer curso sobre el español

Salvo el caso de los dos encuestados que señalan que no les gusta el español, lo que representa 0,7% de encuestados, se observa que a todos los demás informantes les gusta el español, con la única diferencia de que a unos, la gran mayoría de los encuestados (68,4% del alumnado encuestado) les gusta mucho, a un segundo grupo mayoría (18,8% de los informantes) les gusta bastante y a un último grupo les gusta un poco. En la misma línea del análisis de las creencias del alumnado en torno al español, seguimos con el análisis de las

motivaciones que les animaron a optar por el español y no por otra lengua extranjera del sistema educativo camerunés (alemán, italiano, etc.).

I.2.1.2. Actitudes y motivaciones lingüísticas: ¿Por qué decidiste estudiar español?

En esta variable disponemos de 8 ítems que fundamentan las motivaciones de los alumnos, ítems que el encuestado tiene que contestar ofreciendo su punto de vista seleccionando una de cinco opciones posibles: (1) **TA** Estoy totalmente de acuerdo, (2) **A** Estoy de acuerdo, (3) **NAND** Estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) **D** Estoy en desacuerdo, (5) **TD** Estoy totalmente en desacuerdo. A continuación se analiza los datos recogidos en la segunda pregunta de este bloque donde hemos usado la escala tipo Likert. Además de presentar los porcentajes obtenidos en cada enunciado, vamos a agrupar las categorías TA y A para obtener como categoría final “**En pro/favorable/aprobar**”. Para las categorías D y TD proponemos el resultado “**En contra/desaprobar**”. La categoría **NAND** de los indecisos seguirá igual. A continuación, exponemos la tabla de resultados. Con el fin de realizar un análisis pormenorizado de las cuestiones objeto de estudio, en esta variable, realizamos primero un análisis por separado de los datos de los alumnos del primer curso de la zona francófona y anglófona. Luego intentaremos cotejar los resultados conseguidos en ambas partes para valorar globalmente los resultados.

ÍTEMS	TA	A	NAND	D	TD	En pro	En contra
Dedicé estudiar español...			Indeciso				
a-porque se parece al francés	42,5%	40,2%	10,9%	2,9%	3,4%	82,7%	6,4%
b-porque España ofrece becas y libros a los alumnos de español	17,8%	21,3%	23%	19%	19%	39,1%	38%
c-porque es más fácil y más bonita que el alemán	45,4%	25,9%	16,7%	6,3%	5,7%	71,3%	12%
d-porque me gusta mucho la música en español	36,8%	28,7%	14,9%	11,5%	8%	65,5%	19,5%
e-porque quiero ser profesor de español	10,3%	14,9%	23,6%	23%	28,2%	25,2%	51,2%
f-porque casi todo el mundo la aprende	7,5%	10,9%	24,7%	21,3%	35,6%	18,4%	56,9%
g-porque me gusta la lengua española	62,6%	23,2%	6,3%	2,3%	0,6%	85,8%	2,9%

h-porque me permite comprender y apreciar mejor la cultura, el cine, la música y el arte hispano e hispanoamericano	45,2%	33,9%	13,8%	3,4%	6,3%	79,1%	9,7%
---	-------	-------	--------------	------	------	--------------	-------------

Tabla 60. Creencias del alumnado del primer curso de la parte francófona sobre lo español.

ÍTEMS	TA	A	NAND Indeciso	D	TD	En pro	En contra
Dedici estudiar español...							
a-porque se parece al francés	57,4%	27,8%	4,6%	4,6%	5,6%	85,2%	10,2%
b-porque España ofrece becas y libros a los alumnos de español	11,1%	15,7%	25%	21,3%	26,9%	26,8%	48,2%
c-porque es más fácil y más bonita que el alemán	52,8%	19,4%	14,8%	10,2%	2,8%	72,2%	13%
d-porque me gusta mucho la música en español	64,8%	20,4%	7,4%	3,7	3,7%	85,2%	7,4%
e-porque quiero ser profesor de español	14,8%	18,5%	15,7%	25,9%	25%	33,3%	50,9%
f-porque casi todo el mundo la aprende	6,5%	11,1%	26,9%	25%	30,6%	17,6%	55,6%
g-porque me gusta la lengua española	61,1%	31,5%	2,8%	1,9%	2,8%	92,6%	4,7%
h-porque me permite comprender y apreciar mejor la cultura, el cine, la música y el arte hispano e hispanoamericano	46,3%	39,8%	8,3%	1,9%	3,7%	86,1%	5,6%

Tabla 61. Frecuencia creencias del alumnado del primer curso de la parte anglófona sobre lo español

Las tablas 60 y 61 nos muestran los resultados que hemos obtenido del análisis estadístico de la variable relativa a los motivos que animaron a los alumnos a aprender español. Salvo algunas excepciones y/o diferencias pocos relevantes a nivel de los valores porcentuales obtenidos en algunos casos, se advierte que, de modo general, los alumnos del primer curso que aprenden español en la zona francófona y anglófona comparten las mismas motivaciones hacia el aprendizaje de la lengua española. Vamos a comentar estos aspectos en las líneas siguientes.

Ítems a: Porque el español se parece al francés. Según la tendencia global, un 82,7% de los alumnos de la zona francófona (de los cuales 42,5% de TA y 40,2% de A) afirman que decidieron aprender el español porque se parece al francés. En la misma línea, 85,2% de los

alumnos de la parte anglófona (de los cuales 57,4% de TA y 27,8% de A) corroboran la idea expresada en dicho ítem.

Ítem b: Porque España ofrece becas y libros a alumnos. En este ítem, los alumnos de ambas partes no coinciden tanto como en el enunciado anterior. La similitud más llamativa y casi única se fundamenta en el nivel del porcentaje elevado obtenido en la categoría indecisos en ambas zonas. Tenemos un 23% de encuestados indecisos en la zona francófona y un 25% de indecisos en la zona anglófona. No obstante, se observa un contraste a nivel de la categoría con mayor porcentaje por una parte. A nivel de la tendencia con mayor porcentaje, observamos que en los resultados de la zona francófona, el número de encuestados que aprueban y desaprueban que optaron por el español porque España ofrece becas y libros a alumnos de español es casi lo mismo. De hecho, mientras que un 39,1% de encuestados (de los cuales 17,8% de TA y 21,3% de A) están de acuerdo y/o totalmente de acuerdo con el motivo que estipula el ítem, otros 38% de los encuestados (de los cuales 19% de TA y 19% de A) están en contra de lo que estipula el mismo enunciado. La diferencia con los resultados de los datos del alumnos de la zona anglófona es que el número de los que desaprueban lo estipulado en el ítem alcanza la primera mitad de los encuestados, o sea, es de un 48,2% de informantes (de los cuales 21,3% de D y 26,9% de TD). Por consiguiente, el número de los que han respondido favorablemente al ítem en la parte anglófona es menos elevado que en la zona francófona.

Ítem c: Porque es más fácil y más bonita que el alemán. En este ítem, igual que en el ítem 1, los resultados obtenidos tanto en la zona francófona como en la parte anglófona también son iguales. La tendencia global es la misma y los porcentajes obtenidos son muy similares. Un 71,3% de encuestados (52,8% de TA y 19,4% de A) en la zona francófona responden con un sí a la afirmación “*decidí estudiar español porque es más fácil y más bonito que el alemán*”. En la misma línea, en la parte anglófona un 72, 2% de los participantes (de los cuales 52,8% de TA y 19,4% de A) corroboran lo planteado en el ítem. Por otra parte, mientras el 12% de los informantes de la parte francófona no están de acuerdo con la idea expresada, en la parte anglófona el 13% de los informantes tampoco lo están.

Ítem d: Porque me gusta mucho la música en español. En este ítem, la mayoría de los encuestados tanto de la parte francófona como de la parte anglófona están a favor de lo que plantea el enunciado. En la tabla 60, 65,5% de los encuestados de la zona francófona (de los cuales 36,8% de TA y 28,7% de A) reconocen que optaron por el español porque les gusta mucho la música en español. En la misma línea, en la tabla 61, 85,2% encuestados de la

zona anglófona (de los cuales 64,8% de TA y 20,4% de A) respondieron lo mismo. Se desprende de este ítem que, aunque la tendencia general es la misma, hay más alumnos de la zona anglófona que de la francófona que optaron por el español por la afición a la música en español.

Ítem e: Porque quiero ser profesor de español. En cuanto al ítem e, advertimos que en las tablas 60 y 61 tenemos los mismos resultados. En la tabla 60, 51,2% de los encuestados (23% de D y 28,2% de TD) están en contra del motivo planteado en el ítem. Asimismo, en la tabla 61, 50,9% (25,9% de D y 25% de TD) también están en contra del argumento que plantea el ítem. De este modo, se puede afirmar que pocos informantes, tanto de la zona francófona como de la parte anglófona ven con perspectiva positiva el ser profesor de lengua española como motivación por haber optado por el español. En realidad, en la parte francófona, tenemos 25,2% de encuestados (de los cuales 10,3% de TA 14,9% de A) y 33,3% en la zona anglófona (14,8% de TA y 18,5% de A) que sí afirman haber elegido estudiar español porque quieren ser profesor de español.

Ítem f: Porque casi todo el mundo la aprende. Por lo que se refiere al enunciado f, se destaca que tanto en la tabla 60 como en la tabla 61, los resultados son similares. Como en el ítem anterior, más de la primera mitad de los encuestados están en contra de la motivación (mimetismo) que se plantea en el ítem. En la tabla 40, un 55,9% de los encuestados francófonos (21,3% de D y 35,6% de TD) no están nada de acuerdo con la idea expresada el ítem. En la tabla 61, 55,6% de los informantes de parte anglófona (25% de D y 35,6 de TD) también están en contra de la idea explicitada en el enunciado.

Ítem g: Porque me gusta la lengua española. En este ítem, se observa que los encuestados de la zona francófona, es decir 85,8% de los encuestados (62,6% de TA y 23,2% de A), y los encuestados de la parte anglófona, 92,6% (61,1% de TA y 31,5%) de los encuestados coinciden en que decidieron aprender español porque les gusta la lengua española. Esta parece ser, por lo tanto, la motivación más importante para aprender español tanto para los alumnos de la parte anglófona como para los de la parte francófona del primer curso de ELE.

Ítem h: Porque me permite comprender y apreciar mejor la cultura, el cine, la música y el arte hispano e hispanoamericano. Igual que en el ítem anterior, 79,1% de encuestados (45,2% de TA y 39,8% de A) de la tabla 60 y 86,1% de los encuestados (46,3% de TA y 39,8% de A) de la tabla 61 coinciden en que decidieron estudiar español porque les permite

comprender y apreciar mejor la cultura, el cine, la música y el arte hispano e hispanoamericano.

Haciendo una lectura comparativa de las dos tablas y tomando en cuenta el análisis comparativo realizado anteriormente, podemos concluir que en lo que se refiere a las motivaciones hacia el español, excepto en el ítem b, hemos obtenido resultados similares en los alumnos del primer curso de ELE, tanto de la parte francófona como los de la parte anglófona. Todos los resultados de los datos recogidos tanto en la zona francófona como los que hemos recogido en la parte anglófona van en la misma dirección. Mientras en algunos ítems los resultados o porcentajes obtenidos en alguna categoría de valor son elevados y marcan la tendencia global o las motivaciones más importantes (caso de los ítems a, c, d, g, h), en otros ítems, los resultados que se han obtenido son menos elevados y en este caso representarían motivaciones secundarias dado que no son poco lo suficientemente compartidas por todos los encuestados (caso de los ítems e y f).

Aparte de las motivaciones anteriores que ya venían plasmadas en las encuestas dirigidas al alumnado, ¿qué se puede decir de otras motivaciones, que no habremos citado y que animaron a los alumnos del primer curso a aprender el español?

I.2.1.3. Actitudes y motivaciones lingüísticas: ¿Por qué decidiste estudiar español? Otro motivo.

En nuestro cuestionario, esta variable forma parte integrante de la variable anterior, pero, por motivo de claridad en el análisis, hemos preferido separarlas. De hecho, además de las motivaciones que se ha tratado en la variable anterior, se ha preguntado a los encuestados que expresen por sí solos otros motivos que les animaron a aprender español y que no hayamos citado entre los ítems presentados anteriormente. A continuación, enumeramos las respuestas proporcionadas por los informantes junto con las ocurrencias o número de aparición de las mismas en el conjunto de las encuestas. Las ocurrencias se refieren al número de encuestados que aportaron el mismo motivo.

Decidí aprender español...	Ocurrencias
Porque me encantaría ir algún día a España	5
Porque es una lengua muy bonita/Porque es la lengua más bonita que conozca	4
Porque me gustaría hablar muchas lenguas/Porque me hace mucha ilusión hablarla/Porque quiero hablar español	3
Es una lengua muy bonita y fácil de aprender	2

Porque ofrece oportunidad a quien lo habla	2
Porque los españoles son amables	1
Porque mis padres querían que estudiará español	1
Porque me gustaría escribir libros en español	1
Porque me gusta mucho la liga española	1
Porque es muy bonita y también me gusta mucho la música española	1
Porque mi padre es profesor de español	1
Porque mi hermano sabe español y me ayuda a aprender	1
Porque me gusta mucho el español	1
La verdad es que no me gusta mucho, decidí aprenderla porque mi amiga también la aprende	1
Porque todos en mi familia han estudiado alemán	1
Porque quiero ser políglota y expresarme en todo el mundo en la lengua materna de los demás	1
Porque me permite traducir y comprender las letras de las canciones en español	1

Tabla 62. Otras motivaciones

En la tabla 62, se puede percibir otras motivaciones que animaron a los alumnos del primer curso tanto de la parte anglófona como de la parte francófona a optar por el aprendizaje de la lengua española. De hecho, esta variable no la analizamos con la herramienta informática SPSS. Forma parte de las variables que tratamos a partir del archivo Word donde ingresamos por escrito las respuestas proporcionadas por los informantes. Eso sí, enumeramos el número de aparición de cada respuesta. No todos los encuestados respondieron a esta pregunta relativa a otras motivaciones, tal vez porque las motivaciones verdaderas que les impulsaron a optar por el español ya habían sido tratadas en la variable motivación tratada bajo la escala tipo Likert que hemos analizado en el apartado anterior. En la tabla 62, se puede comprobar que hay algunas motivaciones que se relacionan con las motivaciones que hemos tratado en la variable anterior, si bien es cierto que vienen expresadas con palabras propias de los informantes y con más firmeza: “porque me permite traducir y comprender las letras de las canciones en español”, “porque es una lengua muy bonita/porque es la lengua más bonita que conozca”, “porque me gusta mucho el español”. Esas motivaciones manifiestan el yo interior de algunos encuestados que han querido compartir con nosotros la razón, por muy llamativa e inverosímil que sea (“porque me gustaría escribir libros en español”), que les motivó a aprender español.

I.2.1.4. Actitudes y motivaciones lingüísticas: de todos los motivos presentados anteriormente y de otros que no habremos citado, ¿cuál es la razón más importante de todas que te motivó para aprender español?

En la presente variable, queremos saber la(s) motivación más importante(s) o primordial(es) entre todas las mencionadas anteriormente que motivó (aron) a los alumnos encuestados a aprender español. A continuación, presentamos el análisis estadístico de los datos recopilados en esta pregunta. Como no hemos percibido una diferencia significativa entre las motivaciones lingüísticas de los encuestados de la zona francófona y anglófona (tablas 60 y 61), analizaremos los datos de esta variable de manera conjunta, es decir, sin separar los datos recabados en la parte francófona y anglófona con el fin de tener una valoración global del resultado.

Motivos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
porque me gusta la lengua española	86	30,5	30,6	30,6
porque se parece al francés	51	18,1	18,1	48,8
porque es más fácil y más bonita que el alemán	38	13,5	13,5	62,3
porque me permite comprender y apreciar mejor la cultura, el cine, el arte, etc.	31	11,0	11,0	73,3
Otro	31	11,0	11,0	84,3
porque me gusta mucho la música en español	23	8,2	8,2	92,5
porque quiero ser profesor de español	17	6,0	6,0	98,6
porque España ofrece becas y libros a los alumnos de español	3	1,1	1,1	99,6
porque casi todo el mundo la aprende	1	,4	,4	100,0
Total	281	99,6	100,0	
Perdidos				
Sistema	1	,4		
Total	282	100,0		

Tabla 63. Motivación. Razón más importante del alumnado del primer curso

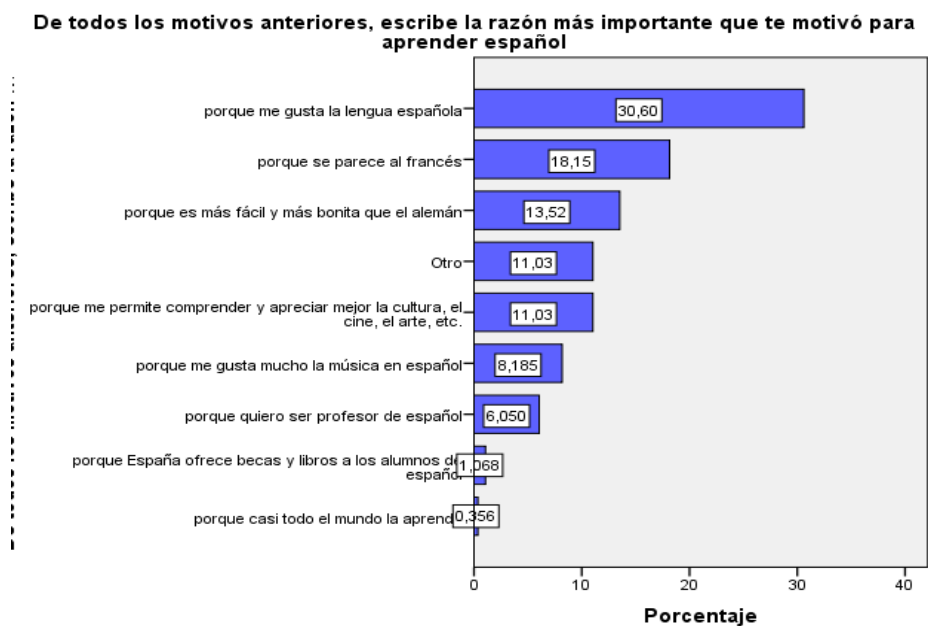


Gráfico 30. Motivación. Razón más importante que motivó a los alumnos del primer curso a aprender español

Como se desprende del análisis de esta variable, las razones más importantes que motivaron a los encuestados a aprender el español van decreciendo desde el primer motivo que es el aprecio que tiene los alumnos por el español hasta el motivo menos relevante relacionado con el mimetismo (porque casi todo el mundo la aprende). El sector “otro” se refiere a encuestados que señalaron que la razón más importante que les motivaron son las que hemos tratado en la variable anterior, otras motivaciones.

I.2.1.5. Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué idea tienes de España?

En esta variable, se quiere comprobar si las creencias que tienen los alumnos sobre España son positivas o negativas y, por consiguiente, pueden ser un obstáculo a la hora de aprender la lengua o, en el mejor de los casos, pueden favorecer el aprendizaje o desarrollar la motivación extrínseca del alumnado. A continuación, exponemos los resultados del análisis estadístico. Dado que el análisis de esta variable no necesita una separación de los datos recabados en la parte francófona o anglófona, vamos a analizar de manera conjunta los datos de los alumnos del primer curso de ELE. No obstante, conviene subrayar que la separación de los datos del alumnado del primer curso con los del quinto curso sigue siendo oportuna, en este caso, dado que al iniciar el aprendizaje (primer curso) y al terminarlo (quinto o último curso) las creencias del alumno pueden variar o no de una u otra manera.

En la tabla que viene a continuación, presentamos las percepciones más elegidas por los encuestados. En cada caso, insistiremos principalmente en los tres o cuatro primeros ítems con mayor porcentaje dado que en el momento de recoger los datos, preguntamos a los alumnos que nombraran como máximo tres elementos que forman parte de su creencia sobre lo español.

¿Qué idea tienes de España?	Frecuencia	Porcentaje
a. País pobre, con una gran crisis económica	16	5,7%
b. Es un país de música flamenca y sevillanas	39	13,8%
c. País rico, desarrollado, el Dorado	158	56%
d. Escándalos políticos, corrupción	25	9,9%
e. Fiestas, corridas, San Fermín, etc.	63	22,3%
f. Iglesias, catedrales, cristianismo	82	29,1%
g. Diversidad lingüística	55	19,5%
h. Nación de fútbol	102	36,2%
i. País bonito y turístico	200	70,9%
j. Otro(s)		
-Las telenovelas	3 ocurrencias	
-La bonita música	una ocurrencia	

Tabla 64. Creencia del alumno del primer curso sobre España.

Se puede decir que, de modo general, las creencias del alumnado sobre España son positivas ya que los ítems que tienen mayor porcentaje se relacionan con cuestiones que pueden motivar a los alumnos en el aprendizaje del español. De hecho, sobre 282 encuestados del primer curso de ELE, 70,9% de participantes tienen la idea de que España es un país bonito y turístico. En la misma línea, 56% de los participantes afirman que la idea que tienen de España es la de un país rico, desarrollado, el dorado. En tercer lugar, 36,2% lo ven como una nación de fútbol y, en cuarto lugar, 29,1% lo consideran como un país cristiano donde hay iglesias y catedrales. También se precisa la presencia de ítems adicionales aportados por los encuestados en el apartado “otros”, que desde luego son también creencias positivas. De modo general, se puede decir que las creencias son positivas aunque tampoco se puede pasar por alto otras creencias, que si bien tienen un porcentaje muy bajo, pueden considerarse como parte de las creencias negativas, dado que

conciben España como “un país pobre”, “de escándalos políticos”, etc. Se trata de creencias que pueden constituir una dificultad cognitiva y motivacional a la hora de aprender la lengua.

I.2.1.6. Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué idea tienes de los españoles?

El análisis de esta variable sigue el mismo el planteamiento del análisis de la variable tratada anteriormente. A continuación, presentamos la tabla de frecuencia y los valores porcentuales que hemos obtenido tras el análisis de esta variable.

¿Qué idea tienes de los españoles?	Frecuencia	Porcentaje
a. Simpáticos, alegres	193	68,4%
b. Muy cristianos, muy creyentes	109	38,7%
c. Fiesteros, chistosos	73	25,9%
d. Racistas/Cerrados	13	4,6%
e. Trabajadores, exigentes	152	53,9%
f. Perezosos	10	3,5%

Tabla 65. Creencia del alumnado del primer curso sobre los españoles.

El resultado al que llegamos es que las creencias que los alumnos tienen de los españoles, de manera general, son también positivas. De los 282 encuestados, 68,4% de participantes ven a los españoles como personas simpáticas y alegres. En segundo lugar, 53,8% de encuestados consideran que los españoles son trabajadores y exigentes. Finalmente, 38,7% de los encuestados piensan que los españoles son muy cristianos y muy creyentes. Esta última también favorecería la cercanía entre ambas culturas (la del alumno y la cultura española) porque, aunque Camerún es un estado oficialmente laico, la mayoría de los cameruneses son cristianos.

I.2.1.7. Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué es lo que más te gusta de la lengua española?

En esta pregunta se quiere comprobar lo que el alumno más aprecia de la lengua española dado que conocer el resultado de esta variable puede orientar el profesorado a orientar la enseñanza o la elección del tipo de actividades que trabaja en el aula. Seguimos

la misma lógica analítica de las variables anteriores por lo que presentamos a continuación la tabla de frecuencia y de los porcentajes obtenidos en cada creencia.

¿Qué es lo que más te gusta de la lengua española es?	Frecuencia	Porcentaje
a. su sonoridad, su pronunciación	127	45%
b. su gramática	74	26%
c. la cultura que conlleva	117	41,5%
d. sus canciones	189	67%
e. la conjugación verbal	80	28,4

Tabla 66. Creencias del alumnado del primer curso sobre la lengua española.

El resultado que observamos es que los 3 componentes que los alumnos valoran más de la lengua española son: las canciones (67%), la cultura (41,5%) y la sonoridad o pronunciación del español (45%). Ahora pasamos a presentar lo que menos les gusta de la lengua española.

1.2.1.8. Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué es lo que no te gusta o menos te gusta de la lengua española es?

También nos parece necesario arrojar luz en lo que a los alumnos menos les gusta de la lengua española. A continuación, presentamos la tabla de frecuencia y los porcentajes obtenidos en cada uno de los ítems que constituyen las creencias.

¿Qué es lo que menos te gusta de la lengua española es?	Frecuencia	Porcentaje
a. su sonoridad, su pronunciación	6	2,1%
b. su gramática	83	29,4%
c. su cultura	39	13,8%
d. sus canciones	27	9,6%
e. la conjugación verbal	79	28%
f. las palabrotas	150	53,2%

Tabla 67. Creencias del alumnado del primer sobre el español

Como se puede percibir en la tabla 67, el ítem que tiene el porcentaje más elevado es el de las palabrotas con 53,2% de los encuestados. Los demás aspectos del español que

menos les gusta a los alumnos del español no tienen porcentajes muy elevados como los que hemos obtenido en las variables anteriores, por lo que aunque constituyen un problema, se puede decir que no representan una dificultad entre un número muy elevado de discentes. Entre estos aspectos está el de la gramática, con un porcentaje de 29,4% y la conjugación, con 28%. Se advierte que el número de encuestados que señalan que lo que menos les gusta es la gramática y la conjugación casi corresponde con los que afirmaron en la variable anterior que les gusta la gramática y la conjugación.

I.2.1.9. Creencias del alumnado sobre la enseñanza/aprendizaje: ¿Qué es lo que más te gusta, o lo que más te gustaría, en la clase de español?

Después del análisis de las creencias del alumnado sobre lo español, pasamos al análisis de las ideaciones del alumnado sobre varios ítems que tratan de aspectos del proceso de E/A y de lo que a los alumnos más les gusta en la clase de español. Pensamos que el conocimiento de lo que el alumno más aprecia o menos aprecia en el aula puede contribuir a un replanteamiento de cómo el profesorado debe concebir el proceso de E/A y cómo debe trabajar algunos componentes lingüísticos. El presente análisis seguirá los mismos procedimientos que hemos venido siguiendo en el análisis de las variables anteriores.

¿Qué es lo que más te gusta, o lo que más te gustaría, en la clase de español?	Frecuencia	Porcentaje
a. El profesor	56	19,9%
b. La conversación	55	19,50%
c. Las explicaciones gramaticales del profesor	86	30,5%
d. Los juegos	57	20,2%
e. Los ejercicios gramaticales	80	28,4%
f. Las canciones	137	48,6%
g. La lectura del libro	167	59,2%
h. Trabajar en parejas o grupo	78	27,7%
i. Escribir	45	16%
j. Las películas	27	9,6%
k. Otros		
- Buscar palabras difíciles en el texto	1 ocurrencia	

- Las bromas, el humor, cuando el profesor nos hace reír de vez en cuando	4 ocurrencias	
- Hacer recitales y hacer teatro	1 ocurrencia	
- Las buenas explicaciones del profesor	1 ocurrencia	

Tabla 68. Creencias del alumnado del primer curso sobre la realidad del aula: lo que más le gusta.

A partir de los resultados, podemos decir que al alumnado camerunés lo que más le gusta, o más le gustaría, hacer en el aula es leer el libro (59,2% de los encuestados), luego viene aprender la lengua a partir de las canciones (48,6%) y en tercer lugar escuchar las explicaciones gramaticales del profesor (30,5%). Por otra parte, si bien es cierto que no forman parte de las tres creencias con porcentaje más elevados, se precisa que algunos alumnos prefieren hacer ejercicios de gramática (28,4%), ejercicios de juegos (20,2%), conversar (19,50%) y tener un buen profesor (19,9%). De este modo, se puede decir que si bien es cierto que hay alguna mayoría que prefiere hacer un tipo de actividad determinado en el aula, se ve que las preferencias del alumnado no se concentran en algún(os) tipo(s) de actividades, pues las preferencias son diversificadas y numerosas. En el apartado otros, se puede apreciar las respuestas adicionales que algunos encuestados han aportado. Proseguimos nuestro análisis con lo que menos les gusta, o gustaría, hacer en la clase de español.

I.2.1.10. Creencias del alumnado sobre la enseñanza/aprendizaje: ¿Qué es lo que no te gusta, menos te gusta, o lo que menos te gustaría, en la clase de español?

A continuación, exponemos la tabla en la que se puede apreciar los resultados a esta pregunta.

¿Qué es lo que menos te gusta, o lo que menos te gustaría, en la clase de español?	Frecuencia	Porcentaje
a. El profesor	18	6,4%
b. La conversación	52	18,4%
c. Las explicaciones gramaticales del profesor	40	14,2%
d. Los juegos	138	48,9%
e. Los ejercicios gramaticales	53	18,8%

f. Las canciones	52	18,4%
g. La lectura del libro	16	5,7%
h. Trabajar en parejas o grupo	50	17,7%
i. Escribir	47	16,7%
j. Las películas	127	45%
k. Otros		
-Tomar apuntes/escribir mucho. “en clases de español se escribe mucho/se toma mucho los apuntes, mi profesor escribe mucho y a veces roba minutos de nuestra clases de educación física”	8 ocurrencias	
-Los ruidos/el jaleo/ no me gusta que la gente hagan ruidos mientras el profesor está haciendo la clase.	8 ocurrencias	
-No me gusta cuando nos pegan	2 ocurrencias	
- Las malas observaciones del profesor	1 ocurrencia	
-Mi profesor no traduce en francés lo que dice en español	1 ocurrencia	
-Leer mucho	1 ocurrencia	
-El profesor es muy arisco y violento	1 ocurrencia	
-Las broncas del profesor	1 ocurrencia	

Tabla 69. Creencia del alumnado del primer curso sobre la realidad del aula: lo que menos le gusta.

Ningún ítem tiene un porcentaje que supera los 50% como en la variable anterior, por lo que se puede decir que en relación con el tratamiento de la variable anterior y otras variables ya tratadas, hay poco alumnado que valoren negativamente algunos de los elementos o componentes enumerados en los ítems. Se destaca que a 48,9% de alumnos encuestados no les gusta, o les gustaría, hacer actividades que se relacionen con los juegos. De hecho, este resultado choca en cierta medida con otro resultado de la pregunta anterior, si bien es cierto que el porcentaje de los alumnos es mucho más elevado en este caso. De hecho en la variable anterior, 20,2% de los encuestados estipularon que les gusta/gustaría aprender a partir de actividades que implica jugar, pero en esta variable, 48,9% de los encuestados, lo que representa la creencia con porcentaje más elevado, señalan que no les gusta/gustaría utilizar juegos para aprender la lengua. Este resultado muestra la complejidad

y el carácter variopinto de las preferencias del alumnado. Puede decirse que esto tal vez muestra la concepción demasiado formal del entorno de aprendizaje y que muchos alumnos cameruneses no tienen interiorizado en su imaginario el aprendizaje a partir de juegos.

En segundo lugar, a 45% de los encuestados no les gusta, o les gustaría, el uso de las películas en el aula. Puede decirse que las dos primeras creencias anteriores (juegos, películas) son las más compartidas entre una gran porción de la población encuestada, dado que las siguientes no alcanzan un 20%. En tercer lugar, tenemos cinco creencias que tienen casi el mismo porcentaje: hacer ejercicios de gramática (18,8%), trabajar con las canciones (18,4%), mantener conversaciones (18,4%), trabajar en pareja (17,7%), escribir (16,7%). Finalmente, destacamos el caso de los datos aportados en la sección “otros” donde 8 encuestados señalaron que en la clase de lengua no les gusta pasar horas tomando apuntes. Los mismos encuestados señalan que las prácticas docentes de sus profesores se fundamentan espacialmente en la competencia escrita. Citamos, a modo de ejemplo, la frase siguiente de un encuestado: *“en clases de español se escribe mucho/se toma mucho los apuntes, mi profesor escribe mucho y a veces roba minutos de nuestra clases de educación física”*. Por otra parte, tenemos otros ocho encuestados más que señalan que no les gusta que haya tanto ruido durante la clase de español. También se evidencia la presencia de otras respuestas que proporcionaron algunos encuestado como se observa en la tabla 69.

Cerramos las preguntas del bloque A con el análisis de dos preguntas abiertas. A diferencias de las preguntas anteriores donde los alumnos encuestados disponían de respuestas a elegir, en las dos últimas preguntas de este bloque, los encuestados tienen que responder de manera abierta a las preguntas planteadas.

I.2.1.11. Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué es lo que más te gusta de España y los españoles?

Esta es una de las preguntas de nuestras encuestas en las que, por ser abiertas, hemos transcrito los datos recogidos únicamente en un archivo Word. No solamente hemos transcrito todas las respuestas proporcionadas por los informantes en un documento Word (anexo 19), sino que también hemos ido apuntando cuantitativamente el número de veces que cada respuesta era contestada igual por distintos encuestados. A continuación, presentamos el resultado del proceso de transcripción y tratamiento de esos datos en el que se puede apreciar lo que a los alumnos cameruneses les gusta más de España y de los españoles. Nos parece preciso subrayar que no todos los encuestados respondieron a esta pregunta, tal vez por ser una variable abierta en la que tenían que formular abiertamente sus

propias respuestas. No obstante, la tabla 70 recoge todas las respuestas proporcionados por los encuestados que han contestado a esta pregunta abierta. La parte de la tabla donde se lee ocurrencias recoge el número de informantes que enumeraron o nombraron algún u otro aspecto o elemento sobre España y/o los españoles.

Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué es lo que más te gusta de España y los españoles?	Ocurrencias
a. la lengua española	65
b. La musicalidad de la lengua. la sonoridad de la lengua, el acento español, la manera de hablar, su buena pronunciación, la entonación.	60
c. La música, las canciones/Cantan muy bien	58
d. El fútbol	24
e. La cultura, el modo y la alegría de vivir	13
f. Las telenovelas	10
g. son creyentes y cristianos	5
h. Son amables y acogedores	5
i. Es un país desarrollado	6
j. Los españoles/las son bonitos/bonitas	6
k. Las fiestas	1
l. Me gusta su color de piel	1
m. La gramática española	1
n. Me gusta Barcelona	1
o. Los villancicos	1
p. La nieve	1
q. El español es fácil de aprender	1
r. El español el fácil de aprender	1
s. La comida	1

Tabla 70. Creencias del alumnado del primer curso sobre España y los españoles: lo que más le gusta

Como se puede apreciar en la tabla 70, los encuestados que han respondido a esta pregunta abierta les encanta la lengua española y todo lo que tiene que ver con ella. En esta

pregunta abierta, preguntamos a los alumnos encuestados lo que más les gustaba de España y los españoles, pregunta a la que nos aportaron resultados entre los que la lengua española por sí misma obtiene el más elevado número de ocurrencias, 65 encuestados la nombraron. En segundo lugar, tenemos una respuesta que también se relaciona con la lengua española, la musicalidad de la lengua, su belleza y el deleite que produce al oído de quien la escucha. Como tercer elemento más destacado tenemos la música en español. Después vienen otros elementos constitutivos de la cultura española: el fútbol, el modo y la alegría de vivir, la supuesta idea de que es un país creyente, etc. El elemento que enumeraron los encuestados y que no tiene que ver con la cultura española son las telenovelas. De hecho, muchos canales de televisión cameruneses dan telenovelas mexicanas y colombianas traducidas en francés. Tal vez los alumnos que generalmente se aficianan mucho a esos programas piensan que son españolas. A continuación, en la misma línea, preguntamos a los alumnos lo que no les gusta de España y los españoles.

I.2.1.12. Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué es lo que menos te gusta o menos te gusta de España y los españoles?

Para el análisis de esta variable seguimos el mismo procedimiento de análisis de la variable anterior. A continuación, exponemos los resultados obtenidos del análisis de los resultados.

Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué es lo que menos te gusta de España y los españoles?	Ocurrencias
a. La gramática y la conjugación española	11
b. Las películas, ruedan malas películas	12
c. La corrupción, crisis económica	9
d. Son muy perezosos	9
e. Son racistas, son muy cerrados/ son muy exigentes y duros con los extranjeros	9
f. Su manera de vestirse	8
g. la corrida, San Fermín, sus juegos inútiles	5
h. Huelga, manifestaciones	4
i. A veces hablan muy rápidamente	4

j. No dan beca a los alumnos	2
k. Las guerras	1
l. Los insultos	1
m. Son muy fiesteros	1
n. Presumen mucho, se jactan mucho	1
o. Han participado en acciones de esclavitud de negros	1

Tabla 71. Creencias del alumnado del primer curso sobre España y los españoles: lo que menos le gusta.

Se desprende que, con respecto a la variable anterior, en muy pocos encuestados destacan algún aspecto que no les gusta de España y de los españoles. Se nota que existen más valores perdidos en esta pregunta que en la anterior. Pero lo comentado no significa que los resultados a los que hemos llegado en esta variable sean irrelevantes. Cualquiera de los aspectos que los alumnos señalan que no les gusta de España y de los españoles debe ser tomado en cuenta como parte de los factores que pueden dificultar o podrían dificultar la E/A. En primer lugar, 12 encuestados afirman que no les gustan las películas españolas, tal vez porque las películas de acción de Hollywood han ganado audiencias entre el público joven en Camerún. El único aspecto que tiene que ver directamente con la lengua española es donde 11 encuestados han señalado que no les gusta la gramática y la conjugación española. También se destaca la presencia de los encuestados que precisan que no les gusta que España esté en crisis económica. Otros subrayan que lo que no les gusta es que los españoles sean perezosos y racistas. En la tabla 71 aparecen otros aspectos que algunos encuestados no aprecian de España y los españoles. Con el análisis de esta variable, damos por terminado el análisis del primer bloque de las encuestas dirigidas al alumnado camerunés del primer curso de ELE donde hemos tratado de los factores afectivos (actitudes y motivaciones lingüísticas), de la dimensión afectiva en el proceso de E/A y de las creencias del alumnado sobre algunos componentes que forman parte integrante del mismo proceso.

I.2.2. BLOQUE B. LOS FACTORES AFECTIVOS Y LAS CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Este segundo bloque de las preguntas centrales consta de 6 preguntas que exploraremos a lo largo de esta parte de nuestra investigación. En este bloque

profundizamos en la realidad del aula de español de Camerún y de las creencias que los alumnos tienen tanto sobre las prácticas docentes y de cómo se enseña/aprende español: ¿cómo conciben la enseñanza/aprendizaje?, ¿qué opinan sobre las prácticas docentes?, ¿qué papel piensan que deben desempeñar en el aula?, entre otros.

I.2.2.1. Creencias en torno a la enseñanza y el aprendizaje

Como en todas las variables que hemos planteado bajo la escala tipo Likert, a continuación presentamos la tabla de resultados donde van presentados los porcentajes que hemos obtenido en cada ítem. Además de las categorías de valores presentes en los cuestionarios (TA, A, NAND, D y TD), en la tabla que exponemos a continuación también aparece la categoría “**en pro/favorable/apruebo**” que reúne a todos los que han señalado que están de acuerdo (A) y totalmente de acuerdo (TA) y la categoría “**en contra/desapruebo**” que registra el conjunto de los encuestados que han respondido que están en desacuerdo (D) y totalmente en desacuerdo (TD). Analizaremos conjuntamente los datos de las encuestas dirigidas a los alumnos del primer curso de la zona francófona y anglófona porque no nos parece necesario separarlos, dado que las variables tratadas no tienen por qué ser analizadas atendiendo al contexto o lugar específico (parte francófona o anglófona) donde el alumnado aprende la lengua. A continuación, exponemos los resultados obtenidos tras el análisis de esta variable.

ÍTEMS	TA	A	NAND Indeciso	D	TD	En pro	En contra
a- Me parece importante trabajar la gramática en las clases de español	52%	24,9%	11,7	4,6%	6,8	76,9%	11,4
b- La clase de lengua debe servir para usar (hablar, leer o escribir) la lengua más que para aprender gramática	48,9%	24,1%	17%	5,7%	4,3	73%	10%
c- En la clase de español me gusta que trabajemos en parejas o en pequeños grupos	36,9%	24,1%	19,1%	8,9%	11%	61%	19,9%
d- En realidad, prefiero que el profesor/ la profesora nos hable en español	32,3%	23%	17,7%	11%	16%	55,3%	27%
e- En clase suelo ser tímido y me da vergüenza hablar	12,1%	14,2%	16,3%	15,2%	42,2%	26,3%	57,4%

español							
f- Mi profesor/a explica bien las clases	59,9%	16,3%	12,8%	5%	6%	76,2%	11%
g- Creo que es necesario hacer un examen oral además del examen escrito que se suele hacer	31,6%	15,2%	15,6%	13,5%	24,1%	46,8%	37,6%
h- A veces no entiendo lo que dice el profesor cuando habla en español	38,7%	28,7%	10,3%	10,3%	12,1%	67,4%	22,4
i- Los profesores de español a veces me resultan aburridos	21,3%	18,4%	21,3%	14,2%	24,8%	39,7%	39%
j. Me gusta practicar la lengua que aprendo en situaciones comunicativas (aunque sean ficticias y creadas en el aula)	40,4%	22,3%	20,9%	5,7%	10,6%	62,7%	16,3%
k. Me gusta memorizar el vocabulario, la conjugación, la gramática, escribiéndolos o repitiéndolos mentalmente	41,5%	28,4%	16,7%	7,1%	6,4%	69,9%	13,5%

Tabla 72. Creencias del alumnado del primer curso en torno a la enseñanza/aprendizaje

En las líneas siguientes, vamos a explorar cada ítem con el fin de arrojar luz en cada resultado y determinar asimismo la incidencia de cada creencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español.

Ítem a: Me parece importante trabajar la gramática en las clases de español.

En este primer ítem, la gran mayoría de los encuestados (76,9%, de los cuales 52% de TA y 24,9%) están a favor de la idea según la cual es importante trabajar la gramática en el aula de español. Tan solo 11,4% de los encuestados (de los cuales 5,7 de D y 4,3 de TD) desaprobaban esta práctica. Los restantes 11,7% de los encuestados son los indecisos.

Ítem b. Uso de la lengua meta más que aprendizaje de la gramática. Como en el ítem anterior, la gran mayoría de los encuestados, lo que corresponde a 73% de los participantes (48,9% de TA y 24,1% de A), piensan que la clase de lengua debe servir para usar la lengua más que para aprender la gramática. Relacionando este ítem con el anterior se puede llegar a la conclusión de que, si bien es cierto que los encuestados valoran mucho el aprendizaje de la gramática en el aula, no menosprecian tampoco la importancia del uso de

la lengua en el aula. Por otra parte, se evidencia el resultado de hasta 17% de indecisos y, seguidamente, un 10% de encuestados que desaprueban la práctica planteada en el este ítem.

Ítem c. Trabajo en pareja o en grupo. En cuanto al ítem c, como en los enunciados anteriores, la mayoría de los encuestados (61%, de los que 36,9% de TA y 24,1% de A) defienden la importancia del trabajo en parejas en grupo en el aula. Si bien es cierto que en las conclusiones no se podrán pasar por alto los porcentajes obtenidos en otras categorías de valores, se valora que la gran parte del alumnado se muestre favorable al fomento del trabajo colaborativo en el aula. También resulta llamativo el número elevado de encuestados indecisos, 19,1%.

Ítem d. Preferencia por el uso de la lengua meta en el aula. En lo respecta a la preferencia por la primera lengua de uso en clase, la primera mitad de los encuestados (55,3%, de los cuales 32,3% de TA y 23% de A) afirman que prefieren que el profesor hable en español en el aula mientras que otros 27% de participantes (de los cuales 11 TD y 16% de D) desaprueban el uso de la lengua meta por el profesorado.

Ítem e. Poco uso de la lengua en el aula por la timidez. Aunque la mayoría de los encuestados, 57,4% de informantes (15,2% de D y 42,2% de TD) desaprueban la idea según la cual el alumno suele ser tímido en clase y le da vergüenza hablar español, no se puede pasar por alto el 26,3% de los encuestados (12,1% de TA y 14,2% e A) que sí se identifican en dicho enunciado. Finalmente, se evidencia hasta un 16,3% de indecisos.

Ítem f. Valoración de su profesor. La gran mayoría de participantes se muestra favorable al argumento que estipula que el profesor explica bien las clases, lo que representa unos 76,2% de los encuestados que tiene una idea positiva sobre el profesorado. En cambio, 11% de los encuestados (de los cuales 5% de D y 6% de TD) desaprueban la idea según la que el profesor de español imparte satisfactoriamente las clases.

Ítem g. Necesidad de un examen oral. Por lo que se refiere a la cuestión de hacer un examen oral además del examen escrito que se suele hacer, los puntos de vistas son divergentes y casi no se advierte una gran diferencia a nivel de los resultados porcentuales obtenidos entre los que sí están a favor y los que están en contra de hacer un examen oral, si bien es cierto que dominan los que están a favor. Mientras que 46,8% de encuestados (de los cuales 31,6% de TA y 15,2% de A) se muestran favorables a la realización de un examen oral, otros 37,6% de encuestados (13,5% de D y 24,1% de TD) están en contra de esta práctica. Finalmente, se destaca un 15,6% en la categoría de los indecisos.

Ítem h. Conexión entre el profesor y el alumno, a veces no entiendo lo que dice el profesor cuando habla en español. Mientras que la mayoría de los encuestados (67,4% de los cuales 38,7% de TA y 28,7% de A) reconocen que a veces no entienden lo que dice el profesor cuando habla en español, otros 22,4% de los encuestados (de los cuales 10,3% de D y 12,1% de TD) defienden que no les pasa lo mismo. Un 10,3% de los encuestados se inscriben entre los indecisos.

Ítem i. Los profesores de español a veces resultan aburridos. En el presente ítem, se ha obtenido casi el mismo porcentaje entre los que aprueban (39,7%) y los que desaprueban (39%) la idea planteada. Por un lado tenemos un 39,7% de encuestados que es favorable a la idea expresada según la cual los profesores de español a veces resultan aburridos. Conviene precisar que es en este ítem donde hemos obtenido el porcentaje más alto de indecisos (21,3%). Tal vez debido a la naturaleza de la pregunta, algunos encuestados decidieron no opinar.

Ítem j. Uso de la lengua meta en situaciones comunicativas. Como se puede apreciar en la tabla 72, 62,7% de los encuestados (de los cuales 40,4% de TA y 22,3% de A) señalan que les gusta practicar la lengua en situaciones comunicativas aunque sean ficticias y creadas en el aula. En cambio, 16,3% de los participantes (5,7% de D y 10,6% de TD) señalan que no les gusta esta práctica en el aula. El porcentaje obtenido en la categoría de los indecisos también es bastante importante, un 20,9% de los encuestados.

Ítem k. Aprender la lengua memorizándola. En el ítem k, 69,9% de los encuestados (de los cuales 41,5% de TA y 28,4% de A) se identifican con la práctica que consiste en memorizar y repetir el vocabulario, la conjugación y la gramática como estrategia de aprendizaje de la lengua. No obstante, un 13,5% de los encuestados (de los cuales 7,1% de D y 6,3% de TD) afirma en cambio que no usan la memorización y repetición para aprender español.

Terminado el análisis de esta variable de la escala tipo Likert sobre la dimensión afectiva y las creencias del alumnado en el proceso de enseñanza/aprendizaje, seguimos con el análisis de otros aspectos de la cognición del alumnado en torno a la E/A del español.

I.2.2.2. Creencias en torno a la enseñanza y el aprendizaje: ¿quién debe ser más activo en el proceso de aprendizaje/enseñanza de una lengua?

En la misma línea del análisis de las creencias del alumnado en torno a la enseñanza de la lengua meta, preguntamos a los alumnos encuestados quién, a su parecer, debe ser más

activo en el proceso de E/A. La presente pregunta iba seguida de tres categorías de valores (el profesor, el alumno, los dos) como tipo de respuestas que los encuestados tenían que elegir. Presentamos a continuación los porcentajes que hemos obtenido en cada categoría. Como en la pregunta anterior, el análisis de esta variable engloba los datos obtenidos en el primer curso de ELE tanto de la parte francófona como de la parte anglófona. A continuación vienen la tabla de frecuencia de los resultados y el gráfico de porcentaje de esta variable.

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	El profesor	43	15,2	15,2
	El alumno	92	32,6	47,9
	Los dos	147	52,1	100,0
	Total	282	100,0	100,0

Tabla 73: Quién debe protagonizar la E/A según los alumnos del primer curso

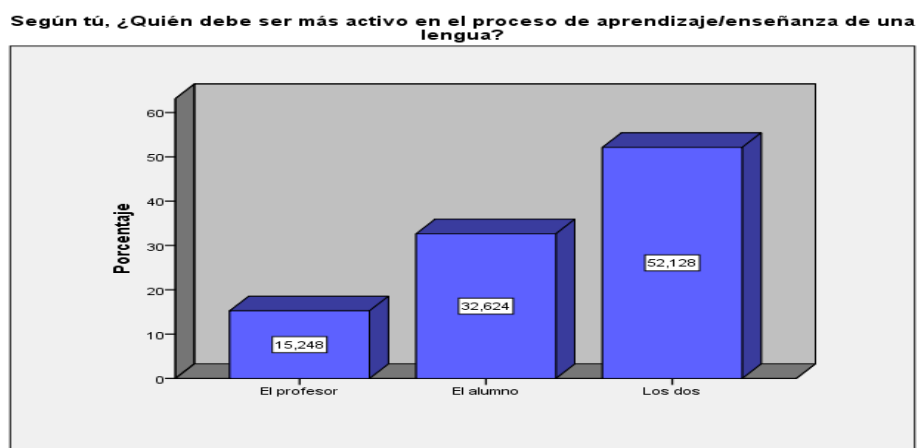


Gráfico 31. Protagonismo en el aula según los alumnos del primer curso

Como se puede observar tanto en la tabla como en el gráfico anterior, 52,1% de los alumnos del primer curso encuestados piensan que tanto el profesorado como el alumnado deben protagonizar por igual el proceso de E/A. Para estos no debe haber un fuerte protagonismo de ninguno de los dos actores, los dos deben ser los protagonistas del proceso de E/A. En cambio, otros 32,6% de los participantes defienden que el alumno es quien debe ser más activo en el proceso de E/A. En tercer lugar, 15,2% de los encuestados opinan que el profesor es quien debe ser el mayor protagonista. En la misma línea, para tener una idea concisa sobre la problemática del protagonismo de algunos de ambos actores, en la variable

siguiente preguntamos a los alumnos encuestados el papel específico que creen que debe desempeñar el profesorado en el proceso de E/A.

I.2.2.3. Creencias en torno a la enseñanza/aprendizaje: ¿cuál es el papel del profesor en el proceso de enseñanza/aprendizaje?

Esta variable es una continuación de la variable anterior ya que se quiere comprobar la idea que tiene el alumno sobre el rol del profesorado en el proceso de E/A. Como en el análisis de la variable anterior, analizaremos esta variable a partir del SPSS para poder resaltar la frecuencia absoluta y relativa obtenida en cada categoría de valores que forma parte de las posibilidades de respuestas que tenían que elegir los encuestados.

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Tiene un sinfín de papeles (planea, enseña, evalúa, corrige, etc.), es la clave del proceso de aprendizaje.	194	68,8	68,8	68,8
Válidos El que facilita, asesora al alumno y guía el proceso de enseñanza/aprendizaje.	57	20,2	20,2	89,0
El que me enseña todos los contenidos sobre la lengua en cuestión	31	11,0	11,0	100,0
Total	282	100,0	100,0	

Tabla 74. Creencias del alumnado del primer curso sobre papel del profesor en el proceso de enseñanza/aprendizaje

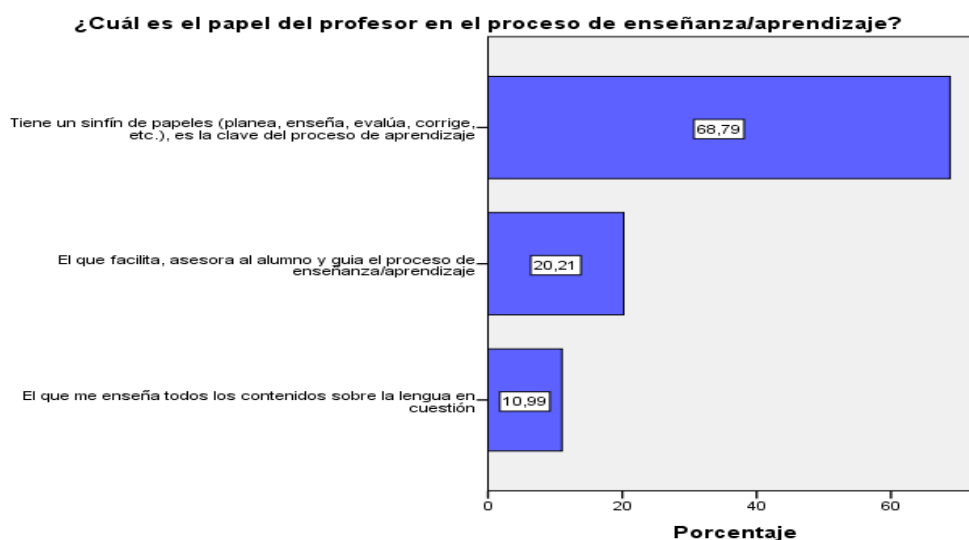


Gráfico 32. Creencias de los alumnos del primer curso sobre su papel del profesor en el aula

Como se puede apreciar tanto en el gráfico 32 como en la tabla 74, la mayoría de los alumnos del primer curso de ELE encuestados (68,8%) tienen asumidos la creencia según la cual el profesor lo es todo en el proceso de E/A. Para los alumnos encuestados, el docente es aquel que tiene un sinfín de papeles (planea, enseña, evalúa, corrige, etc.), es la clave del proceso de aprendizaje. Solamente un 20,2% de los encuestados tienen una ideación moderna del papel del profesor en el aula. Se trata de los que opinan que el papel del docente consiste en facilitar, asesorar al alumno y guiar el proceso de E/A. Un 11% de los informantes son los que tienen también una concepción tradicional del rol del profesor en el proceso de E/A, es decir, aquel que lo dirige todo, aquel que lo sabe todo, aquel que enseña a sus alumnos todos los contenidos lingüísticos y culturales sobre la lengua meta. A partir de los resultados que hemos obtenido en esta variable, nos damos cuenta de que el alumnado, en su gran mayoría, todavía tiene interiorizado en su mente una concepción tradicional de rol de profesor en el aula de lenguas.

I.2.2.4. Creencias en torno a la enseñanza/aprendizaje: ¿cuál es el papel del alumnado en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas?

Esta pregunta ofrecía cuatro categorías de valores y cada alumno encuestado tenía que escoger cada una de ellas. A continuación, exponemos la tabla de frecuencia y el gráfico de porcentaje en los que se puede apreciar los resultados obtenidos después del análisis de esta variable.

Categorías de valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ser asiduo, tomar notas y participar en clase	153	54,3	54,3	54,3
Tomar apuntes, leer y aprender de memoria mis apuntes	64	22,7	22,7	77,0
Válidos Ser el protagonista del proceso de aprendizaje de la lengua	14	5,0	5,0	81,9
Ir a clase, escuchar al profesor y tomar apuntes	51	18,1	18,1	100,0
Total	282	100,0	100,0	

Tabla 75. Creencias del alumnado del primer curso sobre su papel en el aula

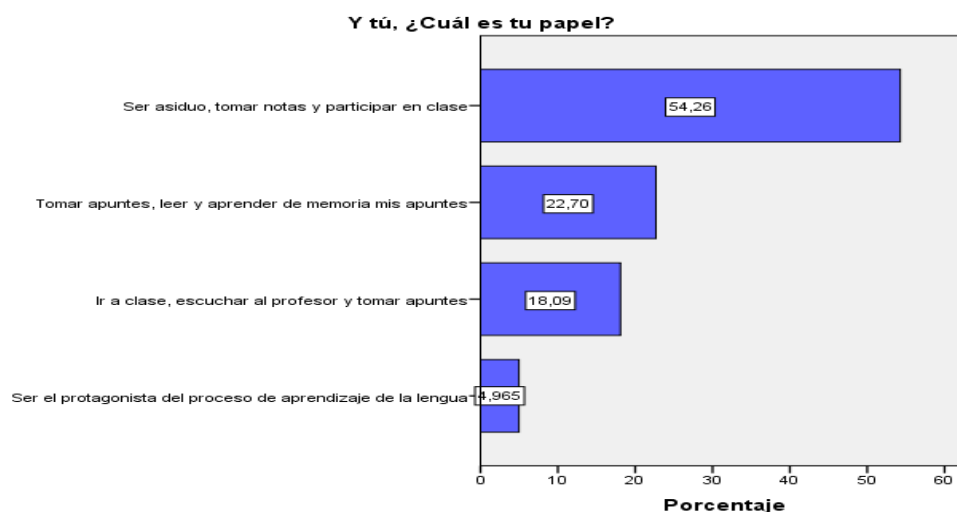


Gráfico 33. Creencias de los alumnos del primer curso sobre su papel en el aula

A partir de los resultados obtenidos en esta variable, advertimos que, a pesar de que muchos alumnos todavía tienen una idea tradicional del papel del profesor en el proceso de E/A como hemos venido comentando en el análisis de la variable anterior, una buena parte de los mismos (54,3% de los encuestados) tienen una idea del rol del alumnado moderno que participa en el aula y no se limita a tomar apuntes y leer el fragmento de un texto cuando se lo indican. En la misma línea, un 5% de los encuestados piensan que el discente debe ser el protagonista del proceso de aprendizaje de la lengua. De hecho, las dos categorías anteriores son las que orientan el rol del discente según los enfoques modernos de enseñanza de idiomas. Por eso, nos parece oportuno juntar el número de encuestados de ambas categorías para tener el porcentaje efectivo y total de los encuestados que tienen una visión moderna del papel del alumnado en el aula. La suma de ambas categorías es de un 59,3% de encuestados. Aparte de las dos categorías anteriores en las que se presenta al alumno como protagonista o como alumno activo, tenemos por otra parte un 22,7% de encuestados que opinan que el papel del alumnado se resume en “*tomar apuntes, leer y aprender de memoria mis apuntes*”. En la misma línea, un 18,1% de los participantes aseveran que el papel del alumnado consiste en “*ir a clase, escuchar al profesor y tomar apuntes*”. Si sumamos los porcentajes de las dos últimas categorías, dado que ambas consideran al alumnado como sujeto pasivo del proceso de E/A, obtenemos un 40,8% de participantes que opinan claramente que el papel del alumnado en el proceso de E/A se resume en ir a clase, escuchar al profesor, tomar los apuntes y leerlos de memoria en casa.

**I.2.2.5. Prácticas docentes y creencias en torno a la enseñanza/aprendizaje:
¿Qué tipos de actividades soléis hacer en las clases de español? Indica los tipos
de actividades que hacéis y con qué frecuencia las hacéis.**

Esta variable quiere ahondar en la realidad de las prácticas docentes en Camerún y conocer las creencias del alumnado sobre dichas prácticas. Podíamos haber formulado esta pregunta solamente a los profesores pero nos pareció más idóneo plantearlas a los discentes dado que son los primeros testigos y evaluadores imparciales de lo que sucede en el aula. En la tabla que viene a continuación, exponemos el resultado del análisis de esta variable que permitirá saber qué tipos de actividades los profesores de ELE de Camerún llevan a cabo al aula y comprobar asimismo con qué frecuencia las trabajan.

Tipos de actividades	Nunca	A veces	Casi siempre
a-Estudiar la gramática, estudiar reglas de gramática y hacer ejercicios	6%	48,6%	45,4%
b-Trabajar en grupo	48,6%	39,7%	11,7%
c-Escuchar un audio y responder a las preguntas	86,9%	12,8%	0,4%
d-Trabajar en pareja	47,9%	38,3%	13,8%
e-Trabajar la pronunciación	11,3%	42,2%	46,5%
f-Memorizar y recitar frases, palabras	18,1%	45%	36,9%
g-Ver un vídeo y comentarlo	91,8%	5,3%	2,8%
h-Leer textos, comentarlos, realizar ejercicios de traducción	25,5%	41,1%	33,3%
i-Leer textos, hacer ejercicios de comprensión más gramática	17%	38,3%	44,7%
j-Trabajar con canciones	45%	38,3%	16,7%
k-Simular una situación de comunicación	53,2%	34,4%	12,4%
l-Mirar una imagen y explicarla	30,9%	40,8%	28,4%
m-Realizar ponencias	69,5%	20,9%	9,6%
n-Escribir ensayos	42,2%	42,6%	15,2%
o-Realizar juegos dramáticos, hacer teatro	72%	23%	5%

p-Ver una película	94%	6%	00%
Otros			

Tabla 76. Distribución de los porcentajes obtenidos en cada tipo de actividad

A continuación, vamos a volver sobre cada tipo de actividad para explicar mejor los resultados a los que hemos llegado a partir del análisis de datos en el SPSS. En cada tipo de actividad, empezaremos con la categoría de valor que posee el más elevado porcentaje.

Tipo de actividad a: Estudiar gramática y hacer ejercicios. Un porcentaje importante de encuestados señalan que suelen realizar este tipo de actividad que consiste en estudiar la gramática y hacer ejercicios sobre contenidos gramaticales estudiados. Vemos en la tabla 76 que un 45,4% de los discentes del primer curso de ELE encuestados opinan que trabajan casi siempre esta tipología de actividad mientras que un 48,6% de los informantes señalan que solo la hacen a veces. Finalmente, un 6% de los encuestados sostienen que nunca han hecho este tipo de actividad.

Tipo de actividad b: Trabajar en grupo. La primera mitad de los encuestados señalan que nunca han realizado este tipo de ejercicio que consiste en trabajar en grupo. Se observa que un 48,6% de los encuestados afirman que nunca lo han realizado. En cambio, un 39,7% de los encuestados sí que señalan que lo han realizado aunque con poca frecuencia. Finalmente, un 11,7% de los encuestados apuntan que en el aula casi siempre trabajan de esa forma.

Tipo de actividad c: Trabajar la comprensión auditiva. La gran mayoría de los encuestados opinan que nunca han hecho este tipo de actividad. 86,9% de los encuestados afirman que nunca han realizado este tipo de actividad mientras que 12,8% señalan que a veces la han realizado. El porcentaje de los que señalan que casi siempre las han realizado, si bien no alcanza ni el 0,5%, también es un dato revelador.

Tipo de actividad d: Trabajar en pareja. Un número considerable de encuestados afirman que nunca han realizado este tipo de tarea. De hecho, un 47,9% de los participantes afirman que nunca han hecho este tipo de actividad en el aula. En cambio, un 38,3% reconoce que lo han hecho algunas veces y un 18,8% afirman que casi siempre hacen este tipo de actividad.

Tipo de actividad e. Trabajar la pronunciación. Muchos participantes afirman que casi siempre hacen este tipo de ejercicio. 46,5% de los encuestados manifiestan que casi siempre

hacen este tipo de ejercicio en el aula mientras que 42,2% dicen que solo lo han hecho a veces. Finalmente, un 11,3% de los informantes reiteran que nunca lo han hecho.

Tipo de actividad f. Aprender a partir de la memorización. Un 45% de los encuestados señalan que a veces han hecho este tipo de actividad mientras que un 36,9% de participantes afirman que casi siempre la hacen. Finalmente, un 18,1% de los informantes señala que nunca la han hecho.

Tipo de actividad g. Ver un vídeo y comentarlo. Muy pocos alumnos encuestados han hecho este tipo de ejercicio. Un 91,8% de los alumnos encuestados afirman que nunca han trabajado este tipo de actividad en el aula. En cambio, 5,3% de los alumnos precisan que a veces la han realizado. Finalmente, 2,8% señalan que casi siempre hacen este tipo de ejercicio.

Tipo de actividad h. Leer textos, comentarlos y hacer traducciones. 41,1% de los encuestados afirman que a veces han realizado este tipo de ejercicio en el aula mientras que 33,3% reconocen que casi siempre lo han hecho. En cambio, 25,5% de los encuestados aseveran que nunca lo han hecho.

Tipo de actividad i. Leer textos y hacer ejercicios de comprensión lectora y de gramática. 44,7% de los alumnos encuestados señalan que casi siempre han hecho este tipo de actividad mientras que 38,3% de los mismos sostienen que solo la han hecho a veces. En cambio, 17% de los encuestados subrayan que nunca la han practicado.

Tipo de actividad j. Trabajar con canciones. Un 45% de los encuestados afirman que nunca han trabajado con canciones mientras que otros 38,3% señalan que sí lo han hecho aunque con poca frecuencia. En cambio, 16,7% de los encuestados aseveran que casi siempre han realizado este tipo de ejercicio.

Tipo de actividad k. simular situaciones de comunicación sobre temas de la vida real. 53,2% de encuestados afirman que nunca han hecho este tipo de ejercicio que consiste en simular situaciones cotidianas de la vida diaria. Seguidamente, un 34,4% de los encuestados afirman que a veces la han hecho. Finalmente, un 12,4% de los participantes testifican que casi siempre la han practicado.

Tipo de actividad l. Trabajar con una imagen. 40,8% de los alumnos encuestados precisan que a veces han realizado este tipo de actividad mientras que un 30,9% señala que nunca la han hecho. Por su parte, un 28,4% de los informantes destacan que casi siempre trabajan este tipo de ejercicio en el aula.

Tipo de actividad m. Realizar ponencias. Pocos encuestados sostienen que han realizado este tipo de actividad. De hecho, 69,5% de los encuestados señalan que nunca han hecho ponencias como actividad de clase. Seguidamente, 20,9% de los informantes señalan que solo las han hecho a veces. Finalmente, 9,6% de los encuestados afirman que casi siempre han trabajado con este tipo de ejercicio.

Tipo de actividad n. Escribir ensayos. 42,2% de los encuestados afirman que nunca han escrito ensayos como actividad de clase. En la misma línea 42,6% de los participantes apuntan que la han hecho a veces. Finalmente, 15,2% de los informantes precisan que casi siempre lo han hecho.

Tipo de actividad o. Realizar juegos dramáticos, hacer teatro. Muy pocos informantes han realizado este tipo de tarea en el aula. 72% de los participantes afirman que nunca han hecho este tipo de ejercicio. 23% de los encuestados señalan que a veces la han trabajado; en cambio, 5% de encuestados afirman que casi siempre hacen este tipo de actividad.

Tipo de actividad p. Ver una película. Esta es la actividad en la que hemos obtenido el número más elevado de los encuestados que señalan que nunca la han hecho. 94% de los encuestados afirman que nunca han visto una película en el aula. Por otra parte, 6% de los encuestados señalan que a veces han hecho este tipo de ejercicio.

Si no aparece ninguna actividad adicional en el apartado “otros” de la tabla 76, es porque los alumnos encuestados no proporcionaron ninguna información en ese espacio. Después de tener una idea precisa y global de los tipos de actividades que los alumnos del primer curso de español suelen hacer en la clase, quisimos valorar el aspecto afectivo que sustenta la realización de las mismas. Por eso, preguntamos a los alumnos, primero, cuáles de las actividades citadas anteriormente, u otras que no habremos citado en la tabla anterior, les gusta más o les parecen interesantes para aprender el español. Seguidamente, preguntamos también cuáles de ellas no les gustaban o no les parecían adecuadas para estudiar el español. A continuación analizamos las respuestas proporcionadas por los alumnos encuestados en esta pregunta.

**I.2.2.6. Prácticas docentes y creencias en torno a la enseñanza/aprendizaje:
¿Cuáles de las actividades citadas anteriormente, o algunas que no hemos citado, te gustan o te parecen ser buenas actividades para aprender el español? ¿Cuáles no te gustan o no te parecen adecuadas para estudiar el español?**

Para transcribir y analizar los datos obtenidos en esta pregunta, no usamos el SPSS. Como comentamos en el capítulo 2 en el que explicamos los mecanismos de transcripción y análisis de datos, hay variables (preguntas abiertas) que tratamos manualmente introduciendo las respuestas proporcionadas por los informantes en un documento Word y enumerado asimismo el número de aparición de cada respuesta. En las líneas siguientes, analizamos los datos recabados en la primera pregunta de esta variable y, seguidamente, exploramos los datos recogidos en la segunda pregunta. Conviene señalar que no todos los encuestados respondieron a esta pregunta, tal vez por ser esta una pregunta abierta donde ellos tenían que redactar sus propias respuestas.

I.2.2.6.1. ¿Cuáles de las actividades citadas anteriormente, o algunas que no hemos citado, te gustan o te parecen ser buenas actividades para aprender el español?

En la tabla que viene a continuación, presentamos, desde la que posee mayor número de respuestas hasta la que posee menos el conjunto de las actividades que los alumnos encuestados han enumerado como el tipo de actividad/es que más les gusta o les parecen idóneas para aprender la lengua en el aula.

¿Cuáles de las actividades citadas anteriormente, o algunas que no hemos citado, te gustan o te parecen ser buenas actividades para aprender el español	Ocurrencias
Estudiar la gramática y hacer ejercicios	78
Leer textos, hacer ejercicios de comprensión y de gramática	46
Trabajar en grupo	36
Estudiar la pronunciación	26
Trabajar con canciones	26
Ejercicios de memorización	21
Leer textos, comentarlos, realizar ejercicios de traducción	18
Escribir ensayos	17

Leer textos	12
Escuchar audio y contestar a las preguntas	9
Mirar una imagen y comentarla	8
Juegos dramáticos, teatro	7
Ver una película	7
Hablar español	6
Hacer ponencias	5
Ver un vídeo y comentarlo	5
Simular situaciones de comunicación sobre temas de la vida cotidiana	4
Hacer deberes y leer el libro	3
Hacer pequeños juegos	2
Formar frases en español	1
Corregir ejercicios	1
Conversar con españoles	1
Escribir y escuchar al profesor	1

Tabla 77. Las actividades que más les gustan a los alumnos del primer curso o que les parecen adecuadas para aprender español

Como se puede apreciar en la tabla 77, la actividad que la mayoría de los encuestados prefiere es la que consiste en “estudiar la gramática y hacer ejercicios”. Aprovechamos para recordar que en la tabla 76, 45,4% de los encuestados señalaron que es el tipo de actividad que trabajan casi siempre en el aula mientras que 48,6% de los mismos apuntaron que la trabajan a veces en el aula. Como se ve, se trata de una actividad que se trabaja con mucha frecuencia en el aula. Por lo tanto, pensamos que tal vez los alumnos encuestados han señalado que les gusta más este tipo de actividad porque están acostumbrados a realizarla en el aula.

La actividad que ocupa el segundo puesto del tipo de ejercicio que a los alumnos les parece ser buena para aprender una lengua española es un tipo de actividad casi similar a la actividad anterior. Predomina el aprendizaje del contenido gramatical pero aquí la base del aprendizaje del componente gramatical es un texto. Se trata de “leer textos, hacer ejercicios de comprensión y de gramática”. De hecho, en la variable que hemos analizado en el

apartado anterior (tabla 76), 44,7% de los encuestados afirmaron que casi siempre hacen este tipo de actividad en el aula de español y 38,3% señalaron que a veces la hacen. Observamos que tanto el primer como el segundo tipo de actividad que tiene mayor índice de ocurrencia (tabla 77) también figuran entre la tabla 76 entre el tipo de actividades que se más se trabaja en el aula. Los encuestados tal vez tienen preferencias por esas actividades porque están acostumbrados a trabajarlas en el aula³⁶.

El tercer tipo de actividad que a los alumnos les parece adecuada para aprender español es el trabajo en grupo. En el análisis de la variable anterior (tabla 76), 48,6% de los participantes señalaron que nunca han trabajado en grupo en el aula. A diferencia de las dos primeras actividades en las que el tipo de ejercicio que los alumnos valora positivamente forma parte de las que son más trabajadas en el aula, advertimos en este caso que es todo lo contrario. A los alumnos les gusta más una manera de aprender la lengua que está poco implementada en el aula.

En cuarta posición, tenemos 2 tipos de actividades (estudiar la pronunciación y trabajar con canciones) que tienen el mismo número de respuestas. En primer lugar, la pronunciación que, según los resultados de la tabla 76, se trabaja mucho en el aula (46,5% de los encuestados señalan que casi siempre la practican y 42,2% afirman que a veces la trabajan en el aula). En segundo lugar, tenemos “trabajar con canciones” que es un tipo de actividad que no se trabaja con mucha frecuencia en el aula, 45% de los encuestados señalan que nunca han realizado este tipo de ejercicio en el aula (Tabla 76).

En quinto lugar, tenemos “realizar ejercicios de memorización”. De hecho, 45% de los encuestados nos señalaron en la tabla 76 que a veces realizan este tipo de ejercicio en el aula mientras que 36,9% afirman que casi siempre hacen este tipo de actividad. Se trata de una actividad se trabaja con frecuencia en el aula.

En sexta posición, tenemos el tipo de actividad que consiste en leer texto, comentarlo y hacer traducciones que puede ser de palabras o de trozos del mismo. Esta preferencia también corresponde con el tipo de actividad que se trabajan bastante en el aula

³⁶ Recordemos que en cuanto a este tipo de ejercicios, la gabonesa Eyeang (1997) afirma que “pensamos que el profesor de español gabonés, para mantener la atención de los alumnos, no debelimitarse a estudiar y comentar textos literarios (ya que es la primera actividad en clase de español en Gabón)” (Eyeang, 1997:264).

según los resultados de la tabla 76. Los resultados de esa tabla nos muestran que mientras 41,1% de encuestados afirmaron que es un tipo de actividad que casi siempre se trabaja en el aula, otros 33,3% señalaron que a veces la realizan en el aula. En la tabla 77, se destaca también la presencia de otros tipos de actividades.

Cabe precisar que en la tabla 77, se evidencia la presencia de otros tipos de actividades formuladas por los propios encuestados. Son actividades que no forman parte de los tipos de ejercicios que enumeramos en la lista previa de la tipología de actividades que propusimos a los encuestados. A continuación las enumeramos:

- Leer textos (12 ocurrencias). En nuestra lista previa de actividades que propusimos hay actividades que se parecen a esta y que consisten en leer textos y trabajar a partir de él: estudiar gramática, realizar un comentario del texto, hacer traducción.

- Hablar español (6 ocurrencias). Aunque tenemos actividades en nuestra lista previa en las que se propone el uso oral de la lengua en el aula, se ve que algunos encuestados en vez de elegir las prefirieron enunciar esta actividad en esta parte de la encuesta.

- Formar o formular frases en español (una ocurrencia). Esta sería un tipo de actividad común en el aula si atendemos a nuestra propia experiencia como alumno de español en Camerún.

- Corregir ejercicios (una ocurrencia). Esta sería otra práctica muy común en la clase de lengua en Camerún. El profesorado suele empezar la clase con la corrección de las tareas que mandó a los alumnos que hicieran en casa en la clase anterior.

- Conversar con españoles (una ocurrencia). Aquí nos llama la atención la originalidad de la actividad propuesta por este encuestado. Se trata de una actividad que realizarse a través del uso de los recursos de las TIC.

- Escribir y escuchar al profesor. Esta sería otro tipo de actividad, o mejor dicho, práctica común en el aula si atendemos a nuestra propia experiencia como alumno de español en Camerún.

A continuación, analizamos la segunda parte de esta pregunta donde los alumnos tienen que señalar las actividades que no les gustan o no les parecen adecuadas para aprender la lengua.

I.2.2.6.2. ¿Cuáles de las actividades citadas anteriormente, o algunas que no hemos citado, no te gustan o te parecen ser buenas actividades para aprender el español?

De la misma manera que procedemos en el análisis de los datos obtenidos en la pregunta anterior, en esta variable presentamos en una tabla las actividades seleccionadas por los alumnos junto con el correspondiente índice de ocurrencias.

Cuáles de las actividades citadas, o algunas que no hemos citado, no te gustan o no te parecen ser buenas para aprender el español	Ocurrencias
Ver una película	59
ver un vídeo y responder a las preguntas	40
Hacer ponencias	25
Hacer juegos cómicos, teatro	18
Trabajar con canciones	17
Estudiar gramática y hacer ejercicios	16
Escribir ensayos	14
Trabajar en parejas o grupo	12
Mirar una imagen y comentarla	13
Escuchar un audio y responder a las preguntas	12
Hacer ejercicios de conjugación	5
Memorizar y recitar frases	3
Simular situaciones de comunicación	3
Escribir demasiado/tomar notas	3
Leer un texto, comentarlo y estudiar gramática y hacer la traducción	2
Todas excepto estudiar la gramática y hacer ejercicios	1
Conversaciones	1
Dictados	1
Trabajar con canciones y el ruido en el aula	1

Tabla 78. Las actividades que a los alumnos no les gustan o que no les parecen adecuadas para aprender español.

Como en la subvariable anterior, solo comentaremos algunos casos, o sea, los casos más llamativos de las actividades presentes en la tabla 78. Empezamos con las actividades que tienen el más elevado número de frecuencia u ocurrencias. La primera actividad que a los alumnos no les parece adecuada para aprender español es ver una película. Precisamos que en la tabla 76, 94% de los alumnos del primer curso encuestados señalaron que nunca han hecho este tipo de actividad en el aula. Por lo tanto, pensamos que los alumnos opinan que este tipo de ejercicio es inadecuado para aprender lengua porque nunca han probado el aprendizaje de la lengua viendo una película o un corto metraje en el aula.

La actividad que ocupa el segundo lugar consiste en mirar un vídeo y responder a las preguntas. Este tipo de ejercicio tampoco forma parte de las costumbres de aprendizaje de los alumnos. En la tabla 76, 91,8% afirman que nunca han trabajado este tipo de actividad en el aula.

El tercer tipo de actividad que a los alumnos no les gusta consiste en realizar ponencias. Por ser el primer curso de ELE, se puede entender que los alumnos consideran que todavía no tienen la competencia lingüística necesaria para realizar una tarea de tal envergadura. La considerarían como inadecuada porque son conscientes que en el sistema educativo camerunés, el profesorado suele empezar a proponer tareas de tal envergadura a los alumnos del segundo ciclo.

El cuarto tipo de actividad, “hacer juegos cómicos, teatro”, actividad que da la importancia al componente lúdico en el proceso de E/A a través de juegos cómicos y de representaciones escénicas, tampoco parece ser adecuada para aprender una lengua según piensan los alumnos encuestados. Se trata de otro tipo de actividad que los alumnos no están acostumbrados a realizar en el aula porque en la tabla 76, un 72% del alumnado encuestado señaló que en el aula nunca han hecho juegos dramáticos, ni han hecho teatro. De nuevo una vez más los alumnos han identificado esta actividad como inadecuada porque nunca han experimentado el aprendizaje de la lengua a partir de ese procedimiento.

El cuarto tipo de actividad que los alumnos encuestados no consideran idónea para aprender la lengua es el aprendizaje a partir de las canciones. Nos parece curioso por no decir antitético este resultado que hemos obtenido porque, según hemos comentado en una variable sobre los factores afectivos y las creencias del alumnado sobre lo español, a los alumnos les encantan la música en español. Es más, muchos decidieron aprender español por la música en español. Lo normal sería que les gustasen actividades en las que se trabaja con canciones. Otra paradoja relativa a este resultado es que, en la variable anterior (tabla

76), trabajar con canciones aparece como el cuarto tipo de actividad que a algunos alumnos les parece adecuada para aprender la lengua. En resumen, se puede decir que mientras a una parte del alumnado les gusta trabajar con canciones a otra parte no. La paradoja de la que hablamos puede ser debido al uso no funcional de las canciones, por una parte, y a que no todos están acostumbrados a trabajar con canciones en el aula. Como ejemplo de respuesta que refleja el uso no funcional de las canciones en el aula, citamos el caso de un informante que respondió que no le gustan actividades donde se usan canciones porque eso crea ruidos en el aula: “trabajar con canciones y el ruido en el aula” (Tabla 78). Por otra parte, hay alumnos que no están familiarizados o acostumbrados al uso de la música en el aula como actividad didáctica. Recordemos que en la tabla 76, 45% de los encuestados afirmaron que nunca han realizado en el aula un ejercicio a partir de la música.

Con esta variable damos por terminado el análisis de los datos recabados en el segundo bloque de las encuestas dirigidas al alumnado del primer curso de ELE. A continuación, seguimos con el análisis de los datos del bloque C que trata de las creencias del alumnado sobre el contexto sociolingüístico y los errores en el proceso de E/A.

I.2.3. BLOQUE C. CREENCIAS DEL ALUMNADO EN TORNO AL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO Y SOBRE EL ERROR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

De entrada, conviene precisar que hay algunas variables de este bloque que trataremos separando los datos recabados en la zona francófona de los datos recogidos en la parte anglófona, dado que estamos tratando de las creencias relativas al contexto sociolingüístico de E/A. Este bloque cuenta con 3 preguntas para las encuestas dirigidas a los encuestados de la zona anglófona y de 2 preguntas para las encuestas de los alumnos de la zona francófona. El objetivo de este bloque consiste en que comprobar si las ideaciones del alumnado sobre el impacto del contexto sociolingüístico, por una parte, y la concepción que tienen sobre el error en el proceso de E/A, por otra parte, dificultan o, en el mejor de los casos, facilitan la E/A del español.

I.2.3.1. Creencias del alumnado en torno al contexto sociolingüístico: ¿Qué piensas del francés en relación al proceso del aprendizaje del español?

Vamos a analizar si la creencia que el alumnado tiene sobre el impacto del francés en el proceso de aprendizaje del español es positiva para el aprendizaje o, en el peor de los casos, es negativa y, por lo tanto, constituye una dificultad a la hora de aprender la lengua.

Empezamos con el análisis de las creencias del alumnado de la parte francófona y, seguidamente, trataremos del caso de los discentes de la zona anglófona. Como en el tratamiento de las variables cuantitativas, presentaremos la tabla de frecuencia obtenida en cada categoría de valor que forman las sugerencias de respuesta para cada tipo de creencias (positiva o negativa) y, luego, diseñaremos el gráfico de porcentaje.

Valores		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Me complica el aprendizaje, me hace cometer errores	28	16,1	16,1	16,1
	Me facilita el aprendizaje, me ayuda a aprender	146	83,9	83,9	100,0
	Total	174	100,0	100,0	

Tabla 79. Creencias de los alumnos del primer curso de la parte francófona sobre el impacto del francés en el proceso de aprendizaje.

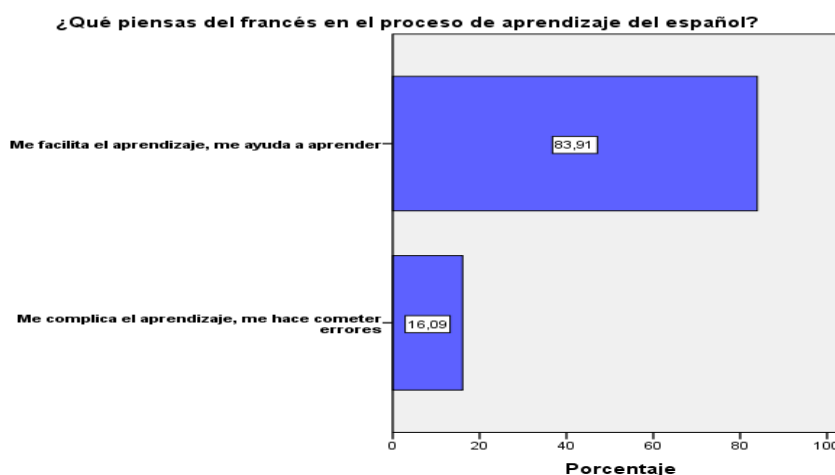


Gráfico 34. Creencias de los alumnos del primer curso de la parte francófona sobre el impacto del francés en el aprendizaje

Como se puede apreciar tanto en la tabla de frecuencia 79 como en el gráfico de porcentajes anterior, la mayoría de los alumnos del primer curso de la zona francófona encuestada tiene una creencia positiva del impacto del francés en el proceso de aprendizaje del español. De hecho, 83,9% de los encuestados afirman que el francés facilita el aprendizaje, que les ayuda a aprender mejor el español. Por otra parte, 16,1% piensan lo contrario dado que opinan que el francés dificulta el aprendizaje del español porque les hace cometer errores. ¿Qué opinan los alumnos de la parte anglófona del francés en el proceso de aprendizaje? A continuación, exponemos la tabla de frecuencia y el gráfico de porcentaje para el caso de los alumnos de la parte de Camerún que tiene el inglés como primera lengua oficial. Como

ya hemos señalado en su momento, el español se enseña en la zona anglófona únicamente en los centros educativos regidos por el sistema educativo propio a la zona francófona. Los centros educativos típicamente anglófonos no tienen el español como asignatura en su sistema educativo. Lo que queremos saber es si los discentes (que en la mayoría son francófonos de origen) que estudian en esos centros donde se imparte español tienen una creencia positiva o negativa del aporte del francés en el aprendizaje del español.

Valores		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Me complica el aprendizaje, me hace cometer errores	9	8,3	8,3	8,3
	Me facilita el aprendizaje, me ayuda a aprender	99	91,7	91,7	100,0
Total		108	100,0	100,0	

Tabla 80. Creencias de los alumnos del primer curso de la parte anglófona sobre el impacto del francés en el proceso de aprendizaje

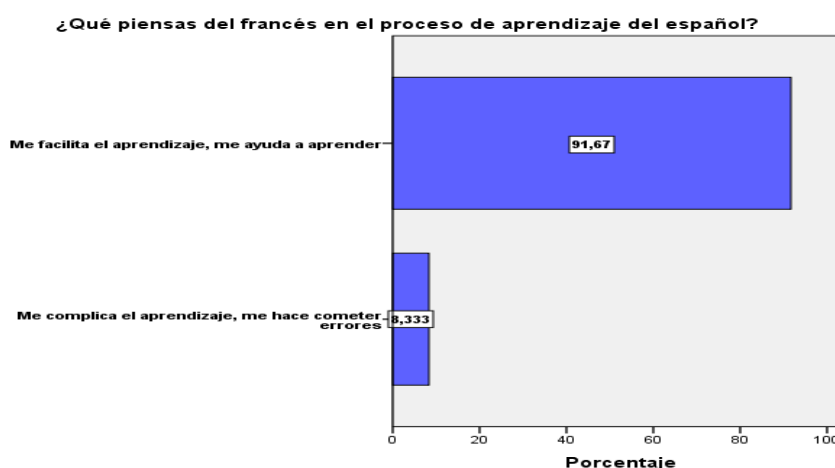


Gráfico 35. Creencias de los alumnos del primer curso de la zona anglófona sobre el impacto del francés en el aprendizaje

Como se puede apreciar en la tabla 80 y en el gráfico 35, la gran mayoría del alumnado de la zona anglófona tiene también una creencia positiva del impacto de la lengua francesa en el aprendizaje del español. Un 91,67% de los participantes piensa que el francés facilita el aprendizaje en la medida que les ayuda a aprender. En cambio, como en el caso de los alumnos de la zona francófona, hay un número muy reducido (8,3%) de participantes que opinan que el francés dificulta el aprendizaje del español dado que les hace cometer errores a la hora de aprender y de usar la lengua. En las otras variables de este bloque, ahondaremos

en la cuestión de la creencia que el alumnado tiene del francés en el proceso de E/A. Pero antes, nos parece oportuno hablar de las creencias que esos alumnos de la zona anglófona tienen sobre el impacto del inglés en el proceso de aprendizaje del castellano.

I.2.3.2. Creencias del alumnado en torno al contexto sociolingüístico: ¿Qué piensas del inglés en relación al proceso del aprendizaje del español?

No formulamos esta pregunta al alumnado de la zona francófona porque, salvo algunas excepciones, no habla inglés. Conviene recordar que los alumnos de la zona anglófona que estudian español tienen la gran mayoría el inglés y el francés como lengua de uso cotidiano, por eso nos pareció interesante analizar las creencias que tienen de la incidencia tanto del francés como del inglés en el proceso de aprendizaje del español. A continuación exponemos la tabla de frecuencia y el gráfico de porcentajes.

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Me complica el aprendizaje, me hace cometer errores	70	64,8	64,8	64,8
Válidos Me facilita el aprendizaje, me ayuda a aprender	20	18,5	18,5	83,3
NAND/No sé qué opinar	18	16,7	16,7	100,0
Total	108	100,0	100,0	

Tabla 81. Creencias de los alumnos de la parte anglófona sobre el impacto del inglés en el aprendizaje del español

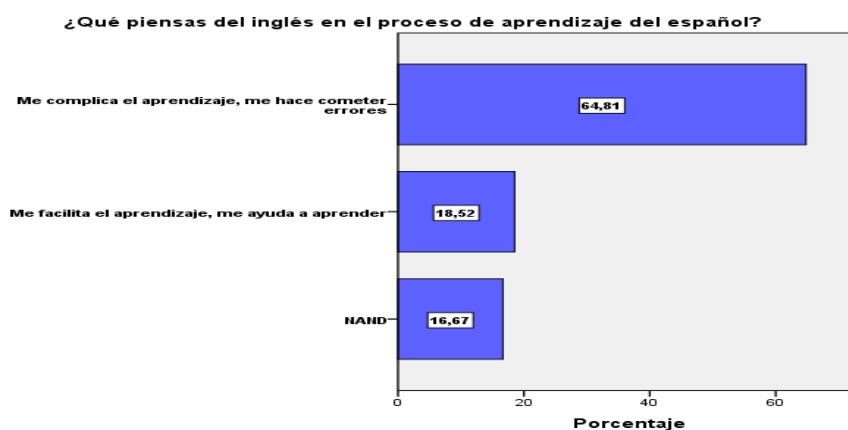


Gráfico 36. Creencias del alumnado del primer curso de la parte francófona sobre el impacto del inglés en el aprendizaje

En la tabla 81 y gráfico 36, se observa primero que a diferencia del caso del análisis de la incidencia del francés en el proceso de aprendizaje, aquí tenemos tres categorías de valores: los que piensan que el inglés facilita el aprendizaje del español, los que opinan que lo dificulta y, finalmente, los que afirman que no saben qué opinar. De hecho, como se puede comprobar en la estructura de las encuestas (anexo 8), la tercera opción en principio no formaba parte de posibles respuestas. Como hemos subrayado en el capítulo en el que explicamos el procedimiento de recogida de datos en el terreno, durante la recogida de datos en la zona anglófona, dado que algunos encuestados nos señalaron que no sabían qué responder en esta variable, sugerimos a todos los encuestados de escribir ‘ras’ (en francés, ‘rien à signaler’, lo que equivaldría a ‘nada qué decir’ en español). Hablando propiamente de los resultados, advertimos que gran parte de los alumnos encuestados, lo que representa 64,8% de los participantes, opinan que el inglés dificulta o complica el aprendizaje del español en la medida en que les hace cometer errores. En cambio, 18,5% de los encuestados apuntan que el inglés constituye una facilidad para el aprendizaje en la medida en que les ayuda a aprender. Finalmente, 16,7% de los encuestados afirman que no saben qué opinar. Pasamos al análisis de la última variable de este bloque, donde a partir de la escala tipo Likert, ahondamos en el análisis de cuestiones en torno a las creencias sociolingüísticas, por una parte, y, por otra parte, planteamos la problemática de las ideaciones que los alumnos del primer curso de ELE tiene sobre el error en el proceso de aprendizaje.

I.2.3.3 Creencias del alumnado en torno al contexto sociolingüístico y sobre la concepción del error en el proceso de aprendizaje

Esta variable cuenta con varios ítems que determinan las creencias del alumnado sobre las cuestiones planteadas. En la tabla que sigue a continuación presentaremos el resultado que hemos obtenido en las distintas categorías que componen cada ítem. Los datos recabados en las encuestas dirigidas al alumnado de la parte francófona y anglófona se analizarán conjuntamente, si bien es cierto que después del análisis global, algunos ítems que se relacionan con algunos aspectos de la realidad sociolingüística y sociocultural de las ambas partes podrán ser analizadas separadamente para contrastar los resultados y comprobar si las creencias difieren o coinciden de una zona a otra. En caso de que observemos contrastes destacables en los resultados obtenidos, se presentará un análisis específico de cada ítem de la escala Likert según la zona en la que pertenecen los encuestados.

ÍTEMS	TA	A	NAND Indeciso	D	TD	En pro	En contra
a. Aprender español es fácil porque hablo francés	52,8%	26,2%	12,8%	3,9%	4,3%	79%	8,2%
b. La lengua española es como la lengua francesa y solo se debe añadir las vocales a y o para que se trate de español	33%	28%	16%	8,5%	14,5%	61%	23%
c. Cuando se aprende un punto gramatical prefiero que el profesor explique en francés	40,4%	22%	14,9%	12,4%	10,3%	62,4%	22,7
d. Cuando aparece una nueva palabra, prefiero que el profesor me la diga en francés en vez de explicarla en español	43,3%	20,9%	9,9%	8,9%	17%	64,2%	25,9%
e. Estoy decepcionado con los errores de interferencias lingüísticas cuando hablo o escribo en español	31,9%	20,2%	18,4%	9,9%	19,1%	52,1%	29%
f. Me molesta que el profesor me corrija cuando hablo	18,4%	10,3%	17,4%	17,7%	36,2%	28,7%	53,9%
g. Cuando cometo un error en español, mis compañeros se burlan de mí	35,8%	16%	12,1%	9,2%	27%	51,8%	36,2%
h. Cuando estudio español, utilizo el francés para aprender mejor (traduciendo, comparando las dos lenguas, utilizando el diccionario bilingüe...)	40,4%	25,2%	13,1%	6%	15,2%	65,6%	21,2%
i. Mi profesor compara a veces el español con el francés mientras enseña	37,9%	17%	16%	12,1%	17%	54,9%	29,1%

Tabla 82. Creencias relativas a la realidad del contexto sociolingüístico y sobre la concepción del error en el proceso de aprendizaje.

Ítem a. Aprender español es fácil porque hablo francés. Como se observa en la tabla 82, la gran mayoría de los informantes (79%, de los cuales 52,8% de TA y 26,2% de A) piensan que aprender español es fácil porque ellos hablan francés. En este caso, los alumnos

consideran su L1 como una clave para el aprendizaje del español. En cambio, un número muy reducido de encuestados (8,2%) no coincidieron con la idea según la que el francés ayuda al aprendizaje del español.

Ítem b. La lengua española es como la lengua francesa. En segundo lugar, se observa en la tabla anterior que 61% de los encuestados (de los cuales 33% de TA y 28% de A) comparten el prejuicio según el cual “la lengua española es como la lengua francesa y solo se debe añadir las vocales **a** y **o** para que se trate de español”. En contraposición, 23% de los participantes (de los cuales 8,5% de D y 14,5% de TD) no están de acuerdo con esta creencia. Por último, se evidencia hasta un 16% de indecisos.

Ítem c. Lengua de impartición. En el ítem c donde se plantea la cuestión de la preferencia del alumnado en cuanto al uso del francés como lengua de impartición de la clase de español, 62,4% de los informantes (de los que 40,4% de TA y 22% de A) señalan que, cuando se aprende un punto gramatical, prefieren que el profesor use el francés mientras que un 22,7% afirman que no están de acuerdo con esta práctica del uso del francés.

Ítem d. El francés en el aula. En la misma línea, 64,2% de los encuestados (43,3 de TA y 20,9% de A) afirman que durante la clase de español, cuando aparece una nueva palabra, prefieren que el profesor la diga en francés en vez de explicarla en español. En cambio, 25,9% de los encuestados (8,9% de D y 17% de TD) no están de acuerdo con esta práctica.

Ítem e. Interferencias lingüísticas. En el ítem e donde se plantea la cuestión de una eventual frustración que habrán experimentado los alumnos con la presencia de las interferencias lingüísticas mientras hablan en español, 52,1% de los participantes (de los cuales 31,9% de TA y 20,2% de A) se identifican con el enunciado “estoy decepcionado con los errores de interferencias lingüísticas cuando hablo o escribo en español”. En cambio, 29% de los participantes (9,9% de D y 19,1% de TD) afirman que no han tenido ese problema. Un 18,4% restantes son los indecisos.

Ítem f. Correcciones del profesor. En este ítem, 53,9% de los participantes (17,7% de D y 36,9% de TD) afirman que no les molesta que su profesor les corrija mientras hablan español; en cambio, 28,9% (de los cuales 18,4 de TA y 10,3 de A) afirman que sí les molesta.

Ítem g. El error en el proceso de aprendizaje. En este ítem, se trata de la concepción del error en el proceso de aprendizaje. Como se percibe en la tabla 82, 51,8% (de los que 35,8% de TA y 16% de A) afirman que cuando cometen un error en español sus compañeros se burlan de ellos, por lo que se puede decir que muchos alumnos tienen una creencia negativa

y una reacción negativa ante el error. Por otra parte, 36,2 (de los cuales 9,2% de D y 17% de TD) apuntan que cuando cometen un error sus compañeros no se burlan de ellos.

Ítem h. Aprender español a partir del francés. En el penúltimo enunciado, 65,6% de los informantes (de los que 40,4% de TA y 25,2% de A) afirman que, cuando estudian, utilizan el francés para aprender mejor el español (traduciendo, comparando las dos lenguas, utilizando el diccionario bilingüe). En cambio, un 21,2% de encuestados (6% de D y 15,2% de TD) señalan que no se basan en esta práctica de aprendizaje de la lengua.

Ítem i. El profesor y el francés en el aula. En este ítem, 54,9% de los encuestados (37,9% de TA y 17% de A) afirman que el profesor de español compara a veces el español con el francés mientras enseña. En cambio, 29,1% de participantes (12,1% de D y 17% de TD) apuntan que el profesor de español nunca lo hace.

Terminado el análisis global (datos de la zona anglófona y datos de la zona francófona), a continuación presentamos un análisis separado según cada zona de recogida de datos. Haremos un hincapié en los resultados que muestran una diferencia significativa en relación con los resultados de cada zona. A continuación exponemos las tablas de los resultados del análisis por separado.

ÍTEMS	TA	A	NAND Indeciso	D	TD	En pro	En contra
a. Aprender español es fácil porque hablo francés	45,4%	31%	10,3%	6,3%	6,9%	76,4%	13,2%
b. La lengua española es como la lengua francesa y solo se debe añadir las vocales a y o para que se trate de español	27%	26,4%	18,4%	11,5%	16,7%	53,4%	28,2%
c. Cuando se aprende un punto gramatical prefiero que el profesor explique en francés	48,9%	23%	9,8	10,9%	7,5%	71,9%	18,4%
d. Cuando aparece una nueva palabra, prefiero que el profesor me la diga en francés en vez de explicarla en español	52,3%	21,8%	7,5%	5,7%	12,6%	74,1%	18,3%
e. Estoy decepcionado con los errores de interferencias lingüísticas cuando hablo o escribo en español	24,7%	19,5%	23,6%	10,9%	21,3%	44,2%	32,2%

f. Me molesta que el profesor me corrija cuando hablo	10,9%	2,9%	16,1%	22,4%	47,7%	13,8%	70,1%
g. Cuando cometo un error en español, mis compañeros se burlan de mí	50,6%	20,1%	12,1%	5,7%	11,5%	70,7%	17,2%
h. Cuando estudio español, utilizo el francés para aprender mejor (traduciendo, comparando las dos lenguas, utilizando el diccionario bilingüe...)	49,4%	27%	16,1%	1,1%	6,3%	76,4%	7,4%
i. Mi profesor compara a veces el español con el francés mientras enseña	27%	13,2%	21,8%	13,8%	24,1%	40,2%	37,9%

Tabla 83. Creencias del alumnado de la zona francófona relativas a la realidad del contexto sociolingüístico y sobre la concepción del error en el proceso de aprendizaje.

ÍTEMS	TA	A	NAND Indeciso	D	TD	En pro	En contra
a. Aprender español es fácil porque hablo francés	42,6%	30,6%	12%	3,7%	11,1%	73,2%	14,8%
b. La lengua española es como la lengua francesa y solo se debe añadir las vocales a y o para que se trate de español	26,9%	20,4%	23,1%	14,8%	14,8%	47,3%	29,6%
c. Cuando se aprende un punto gramatical prefiero que el profesor explique en francés	28,7%	19,4%	13,9%	13,9%	24,1%	48,1%	38%
d. Cuando aparece una nueva palabra, prefiero que el profesor me la diga en francés en vez de explicarla en español	43,5%	21,3%	11,1%	8,3%	15,7%	64,8%	24%
e. Estoy decepcionado con los errores de interferencias lingüísticas cuando hablo o escribo en español	30,6%	22,2%	19,4%	10,2%	17,6%	52,8%	27,8%
f. Me molesta que el profesor me corrija cuando	12%	9,3%	12%	14,8%	51,9%	21,3%	66,7%

hablo							
g. Cuando cometo un error en español, mis compañeros se burlan de mí	25,9%	22,2%	8,3%	13,9%	29,6%	48,1%	43,5%
h. Cuando estudio español, utilizo el francés para aprender mejor (traduciendo, comparando las dos lenguas, utilizando el diccionario bilingüe...)	55,6%	23,1%	6,5%	9,3%	5,6%	78,1%	14,9%
i. Mi profesor compara a veces el español con el francés mientras enseña	22,2%	16,7%	11,1%	7,4%	42,6%	38,9%	50%

Tabla 84. Creencias del alumnado de la zona anglófona relativas a la realidad del contexto sociolingüístico y sobre la concepción del error en el proceso de aprendizaje.

Analizando de manera separada los datos de la variable contexto sociolingüístico y concepción del error en la parte anglófona y francófona, podemos afirmar que hay resultados similares y contrastes dependiendo del ítem tratado. A continuación, volveremos en el caso de cada ítem y cotejaremos los resultados que coinciden y los que no coinciden según las tendencias generales. Empezamos con los resultados que se coinciden en ambas partes.

En el ítem a hay coincidencia entre los resultados de ambas zonas. Como se aprecia en las tablas 83 y 84, en la parte francófona tenemos 76,4% de informantes (de los cuales 45,4% de TA y 31% de A) que están de acuerdo/totalmente de acuerdo con la idea según la que ‘aprender español es fácil porque hablo francés’, y en la zona anglófona, 73,2% de los encuestados (42,6% de TA y 30,6% de A) también piensan lo mismo. En el ítem b, los resultados de la zona francófona y anglófona coinciden. En la zona francófona, 53,4% de los encuestados (27% de TA y 26,4% A) están a favor de la idea según la cual “la lengua española es como la lengua francesa y solo se debe añadir las vocales **a** y **o** para que se trate de español”. En la misma línea, 47,3% de los informantes en la zona anglófona (26,9% de TA y 20,4% de A) también lo están. 28,2% de los encuestados no están de acuerdo con este ítem en la parte francófona, 29,6% tampoco lo están en la zona anglófona. En la misma línea, como se puede apreciar en las tablas 83 y 84, los resultados de los ítems d, f y h también coinciden. A continuación, exponemos los ítems que tienen resultados dispares.

En las tablas 83 y 84 que representan los resultados del análisis por separado, se puede destacar cuatro casos en los que hemos percibido una diferencia destacable.

Empezaremos desde los resultados dispares más llamativos para terminar con los menos destacables.

Como se puede advertir en las tablas 83 y 84, en el primer ítem g, ‘cuando cometo un error en español, mis compañeros se burlan de mí’, en la zona francófona hemos obtenido un 70,7% de informantes (de los cuales 50,6% de TA y 20,1% de A) que afirman que se identifican con dicho enunciado, mientras que en la zona anglófona, solamente 48,1% de encuestados (25,9% de TA y 22,2% de A) están de acuerdo con la idea planteada en el mismo enunciado. Por otra parte, mientras que en la zona francófona 17,2% de encuestados afirman que esta reacción ante el error no pasa en el aula, en la parte anglófona hasta 43,5% de los informantes precisan también que esta actitud ante el error no ocurre en el aula. El análisis por separado del ítem en cuestión muestra, pues, que la reacción del alumnado ante el error de manera general es negativa pero esta reacción negativa es más llamativa en la zona francófona.

En segundo lugar, en el tercer ítem c que trata de la lengua de impartición de la clase de gramática, se observa que hay más discentes de la zona francófona (71,9% de encuestados) que en la zona anglófona (48,1% de encuestados) que están a favor del uso del francés como lengua de explicación en el aula de español. Se comprueba, pues, que mientras que en la zona francófona la gran parte de los encuestados está a favor de lo estipulado en el ítem, en la zona anglófona solo la primera mitad de los encuestados están a favor del uso del francés.

En el ítem i, ‘mi profesor compara a veces el español con el francés/inglés mientras enseña’, aunque hay muy poca diferencia en los porcentajes obtenidos en los valores estoy a favor (TA+A) y estoy en contra (D+TD) en ambas zonas, se observa que los resultados no son iguales. En la parte francófona, casi el mismo número de alumnado aprueban (40,2%) y desapruban (37,9%) la idea expresada en el siguiente ítem: ‘mi profesor compara a veces el español con el francés mientras enseña’. Por otra parte, hay un alto porcentaje de indecisos (21,8%). En la zona anglófona, por su parte, se observa que 50% de los encuestados no están de acuerdo con el enunciado según el cual su profesor compara a veces el español con el francés/inglés mientras enseña. En cambio, 38,9% de los participan señalan que su profesor sí lo hace. Igual que en la parte francófona, en la anglófona hay poca diferencia en el uso del francés/inglés en el aula de español.

Finalmente, en el ítem e, aunque se observa una diferencia en los porcentajes obtenidos en las diferentes categorías de valores, 44,2% de encuestados a favor en la parte

francófona y 52,8% en la parte anglófona, se desprende que hay en el fondo poca diferencia en los resultados obtenidos en ambas partes.

Con esto, cerramos este apartado en el que hemos tratado de las creencias del alumnado en torno al contexto sociolingüístico de E/A en Camerún y a la concepción del error por los alumnos. Seguimos con el cuarto y último bloque de las encuestas dirigidas a los alumnos del primer curso donde trataremos del impacto de la interculturalidad, del factor relativo al contexto socioeconómico y de las creencias del alumnado sobre el uso de las TIC en la enseñanza del español.

I.2.4. BLOQUE D. EL FACTOR SOCIOECONÓMICO/MANUAL DIDÁCTICO Y LAS CREENCIAS DEL ALUMNADO EN TORNO AL USO DE LAS TIC

En este bloque, queremos analizar las incidencias del contexto socioeconómico en la E/A del español. Asimismo queremos comprobar las creencias del alumnado en torno a el uso de las TIC en la E/A. Nuestro propósito es comprobar si los factores socioeconómicos y las creencias del alumnado sobre el uso de las TIC constituyen o pueden constituir una dificultad para el aprendizaje del español. Tanto para las encuestas dirigidas al alumnado del primer curso de la zona francófona como para los de la zona anglófona tenemos 4 preguntas en el presente bloque. Los datos de ambas zonas se analizarán conjuntamente dado que las variables analizadas no necesitan un análisis atendiendo a zona de pertenencia o residencia específica del informante.

I.2.4.1. Análisis del impacto del factor socioeconómico (manual) en la enseñanza/aprendizaje del español: ¿Tienes el manual oficial de español?

Como se puede advertir en el título de este apartado, el factor socioeconómico lo relacionamos con el número de alumnos que disponen o no de los manuales oficiales de español. Por eso, preguntamos a los encuestados si tenían el manual oficial de español. A continuación, exponemos los resultados en porcentaje de los que tienen y de los que no lo tienen para poder determinar cómo puede esta variable condicionar la E/A.

¿Tienes el manual oficial de español?					
Valores		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Sí	139	49,3	49,3	49,3
Válidos	No	143	50,7	50,7	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

Tabla 85. Alumnos que disponen o no del manual de español

Como se puede apreciar en la tabla 85, 49,3% de los encuestados señalan que disponen del manual mientras que 50,7% de informantes afirman que no lo tienen. Se puede pues concluir que la mitad de los alumnos del primer curso de ELE encuestados disponen del manual de español. Seguimos el análisis con la variable creencias sobre las TIC.

I.2.4.2. Uso de las TIC por el alumnado para aprender español: ¿has usado un CD-ROM o algún programa de ordenador o algún sitio web para estudiar español?

Antes de analizar las creencias del alumnado sobre el uso de las TIC en el proceso de E/A, nos pareció oportuno plantear primero la pregunta del eventual uso de las mismas por los alumnos. Por eso, en esta variable, queremos determinar el número de alumnos que alguna vez han usado las TIC para aprender español. A continuación exponemos los resultados recabados para esta pregunta.

Valores		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Sí	9	3,2	3,2	3,2
Válidos	No	273	96,8	96,8	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

Tabla 86. Uso de las TIC por el alumnado del primer curso para aprender español

Como bien se puede comprobar en la tabla 86, la casi totalidad de los encuestados (96,8%) afirman que nunca han usado las TIC con la finalidad de aprender español. Un número muy reducido de encuestados (3,2%) sí precisan que han usado las TIC para aprender la lengua español. Nos parece preciso saber en qué medida usaron los recursos de las nuevas tecnología para aprender español. Por eso, a continuación, preguntamos a ese número reducido de encuestados, los que afirmaron haber usado las TIC, que describieran su proceso de aprendizaje de la lengua a partir de las TIC. A esa pregunta, los encuestados nos proporcionaron brevemente por escrito sus experiencias de aprendizaje del español a partir del uso de las TIC. A continuación, listamos las respuestas de algunos encuestados.

- Realizando búsquedas a partir de Encarta francés/español.
- Escuchando en internet canciones con letras en francés y español y viceversa.
- En el ordenador con mi profesor particular de español.
- A veces a partir del aula de informática del instituto.

A partir de los resultados que hemos obtenido en esta variable, podemos concluir que mientras que algunos explican concretamente cómo usan las TIC (el uso de Encarta-base de información sin necesidad de conexión a internet- y escuchar música con letras a partir de internet) para resolver dudas o aprender algo relacionado con la lengua española, otros encuestados tan solo señalan el medio o lugar de aprendizaje y la persona que les ha iniciado a realizar el aprendizaje de la lengua a partir de las TIC. En este sentido, nos parece lógico plantear la pregunta siguiente: ¿si tan poco alumnado ha usado el TIC para aprender español es porque muy pocos tienen acceso al uso de las TIC? Esta pregunta resulta muy importante porque para poder diseñar una guía sistematizada del uso de las TIC para facilitar la E/A del español en Camerún, es de suma importancia saber primero si el alumnado se interesa o tiene acceso a las mismas, si sabe usarlas y con qué frecuencia las usa. Esta cuestión la analizamos en la variable siguiente.

I.2.4.3. Acceso y uso de las TIC (internet) para fines personales o generales: ¿Sueles conectarte a internet?

En la variable anterior, hemos advertido que la casi totalidad de los alumnos nunca han usado algún recurso de las TIC para aprender el español. Sin embargo, en esta variable, nos interesa saber qué porcentaje de encuestados tienen acceso a internet y comprobar asimismo si suelen conectarse a internet para realizar gestiones que no tienen forzosamente algo que ver con los estudios. Se trata de la evaluación del uso de internet para fines generales o personales. A continuación, exponemos los resultados que hemos obtenido en esta variable.

¿Sueles conectarte a internet?				
Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	166	58,9	58,9	58,9
Válidos No	116	41,1	41,1	100,0
Total	282	100,0	100,0	

Tabla 87. Acceso y uso de las TIC para cuestiones generales o personales

Como se puede percibir en la tabla 87, más de la mitad de la población encuestada (57,8%) afirman que sí suelen conectarse a internet. Se puede, pues, concluir que si muy pocos alumnos (3,8% de la población encuestada) han usado las TIC para aprender español no es porque la casi totalidad del alumnado no tenga acceso a las TIC (entendido como acceso a un portátil, a un móvil con posibilidad de acceso a internet, o a internet mismo), sino porque muchos alumnos las usan para otras finalidades.

**I.2.4.4. Acceso y uso de las TIC (internet) para fines generales o personales:
¿Cuándo te conectas a internet, desde dónde/qué lo haces?**

Los encuestados que en la pregunta filtro (variable tratada anteriormente) respondieron que sí suelen conectarse a internet tienen que precisar en esta variable desde dónde/qué dispositivo suelen conectarse a internet. De hecho, saber desde dónde o a partir de qué dispositivo suelen conectarse el alumnado permitiría diseñar una propuesta de enseñanza a partir de las TIC atendiendo a las necesidades específicas del alumnado y contexto camerunés.

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	Desde casa	31	11,0	18,7	18,7
	Desde la sala informática del instituto	17	6,0	10,2	28,9
	Desde un ciber	21	7,4	12,7	41,6
	Desde mi móvil	21	7,4	12,7	54,2
	Desde mi móvil+ciber	25	8,9	15,1	69,3
	Desde un ciber+casa	12	4,3	7,2	76,5
	Desde ciber+móvil	3	1,1	1,8	78,3
	Desde casa+móvil	16	5,7	9,6	88,0
	Sala informática del instituto+móvil+ciber	20	7,1	12,0	100,0
Total	166	58,9	100,0		
Perdidos	Sistema	116	41,1		
Total	282	100,0			

Tabla 88. Desde dónde/a partir de qué dispositivo se conectan los alumnos a internet

Como se puede desprender de la tabla 88, los alumnos tienen múltiples medios y lugares desde los cuales se conectan a internet. A continuación presentamos gradualmente los lugares y medios con porcentaje más elevados. La tabla 88 deja entrever los siguientes resultados:

- 18,7% de los informantes afirman que suelen conectarse desde casa, seguramente desde el ordenador familiar.

- 15,1% de los encuestados apuntan que suelen conectarse tanto desde su móvil como desde un ciber.

- 12,7% del encuestado señalan que suelen conectarse a partir de sus móviles.

- 12,7% del encuestado precisan que suelen conectarse a partir de un ciber.

- 12% de los informantes afirman que suelen conectarse sea a partir de la sala informática del instituto, bien sea desde su móvil, bien sea desde un ciber.

- 9,6% de los informantes afirman que suelen conectarse desde su casa o desde su móvil.

- 7,2% de la población encuestada afirman que suelen conectarse tanto desde su casa como desde un ciber.

- Finalmente, 1,8% de los encuestados restantes corresponden a los que apuntaron que suelen conectarse tanto desde un ciber como desde su móvil.

Los dispositivos y los lugares desde los cuales se conectan los profesores son numerosos y muy flexibles. Por tanto, se puede concluir que hay un acceso del alumnado camerunés a las TIC. Y en muchos casos, se destaca que no se trata de acceso temporal o puntal, sino de un acceso flexible que permite al alumnado conectarse desde su casa, desde su móvil o desde un ciber.

En la tabla 88, se advierte que hay un total de 116 valores perdidos, lo que corresponde a 41,1% de los encuestados. Esos valores perdidos corresponden claramente a los 41,1% de los encuestados que afirmaron en la tabla 87 que no suelen conectarse a internet.

I.2.4.5. Creencias del alumno sobre las TIC

Esta variable cuenta con 5 subvariables que hemos medido a partir de la escala de tipo Likert. Como en todas las variables en las que hemos usado la escala de test tipo Likert, a continuación presentamos la tabla de resultados donde se puede percibir los distintos resultados que hemos obtenidos en cada ítem.

ÍTEMS	TA	A	NAND Indeciso	D	TD	En pro	En contra
a. Me gustaría que mi profesor de español usara los recursos TIC (redes sociales, videos, audios etc.) para la E/A del español	40,4%	19,9%	16,3%	6,4%	17%	60,3%	23,4%

Tabla 89. Creencias sobre las TIC en el alumno del primer curso

A continuación, vamos a ahondar en cada ítem para apreciar los resultados que hemos obtenidos en las distintas categorías presentes en la tabla 89.

Ítem a. Introducción de las TIC en el proceso de E/A. Evidenciamos que la mayoría de los encuestados, 60,3% de los encuestados (de los que 40,4% de TA y 19,9% de A) están a favor del uso de las mismas por el profesor en la enseñanza. No obstante, también se destaca que 23,4% de encuestados (de los cuales 6,4% de D y 17% de TD) no están a favor del uso de las TIC en la E/A. Finalmente, se precisa un 16,3% de indecisos.

I.3. PREGUNTAS DE CIERRE

Esta es la parte de la encuesta que daba cierre a recogida de datos. Este bloque viene constituido de 2 preguntas. En la primera, preguntamos a los encuestados si usan el español fuera de clase. Los que respondían con una respuesta afirmativa tenían que precisar dónde lo usan y con quién o quienes lo hablan. En la segunda pregunta de esta parte, preguntamos a los encuestados si tenían algo que añadir o si pensaban que algo sobraba o faltaba en la encuesta. A continuación, exponemos los resultados que hemos obtenido en esta parte final.

I.3.1. Cierre: ¿Usas el español fuera de clase? ¿Dónde? o ¿Con quién/quienes?

Primeramente, exponemos la tabla de frecuencia donde se puede valorar el número de encuestados que afirman que usan español fuera de clase y los que no lo usan.

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	137	48,6	48,6	48,6
Válidos No	145	51,4	51,4	100,0
Total	282	100,0	100,0	

Tabla 90. Alumnos del primer curso que afirman que usan o no el español fuera de clase

Como se puede observar en la tabla 90, 48,6% de los encuestados afirman que usan el español fuera de clase mientras que 51,4% apuntan que no lo usan. Siendo consciente de que esos alumnos no aprenden español en un contexto de inmersión, cualquier lector puede preguntarse dónde y con quién o quiénes practican el español fuera de clase. En las líneas que siguen, vamos a presentar todas las respuestas que recopilamos en esta pregunta. Cabe señalar de antemano que no todos los encuestados, si bien afirmaron que usan el español fuera de clase, precisaron dónde ni con quién/quienes lo practican. De modo general, los resultados que hemos recopilado en esta pregunta pueden ser clasificados en dos clases de resultados:

- **Las respuestas más recurrentes:** “con mis padres”, “con mis compañeros de clase”, “con mis amigos”, “con mi hermana”, etc. Siendo consciente del nivel del alumnado del primer curso de ELE, pensamos que los encuestados no se refieren forzosamente al uso real la lengua española con fines comunicativos y en situaciones comunicativas reales. Pensamos que los alumnos en la mayoría de los casos se refieren a los momentos cuando se juntan con sus compañeros de clase para realizar tareas que propuso su profesor, o cuando en casa piden ayudas o consejos a sus padres o hermanos/as mayores que también estudiaron español.

- **Las respuestas que hemos clasificado como casos atípicos.** Este grupo reúne algunos resultados que se diferencian de los del primer tipo por el hecho de que no fueron recurrentes. Además en ellos se desprende el uso concreto del español fuera de clase: “por teléfono con mi tía que vive en España”, “con mi profesor particular de español”, “por internet con mi hermano que está en España”.

I.3.2. Cierre: ¿Quieres añadir algo? ¿Qué crees que sobra o falta en esta encuesta?

En esta pregunta, registramos muy pocos resultados puesto que se orientaban en el mismo sentido. Dado que casi todos los encuestados respondían ‘nada’, solo pusimos por escrito en el archivo Word donde procesábamos las preguntas abiertas las respuestas de tres encuestados que formularon algunas palabras más que un sencillo nada: “nada, gracias señor”, “fue muy instructivo y hemos podido expresar nuestros deseos”, “no has preguntado si el profesor nos trata bien o no.” A diferencia de las dos primeras respuestas donde el encuestado señala, primero, que no tiene nada más que añadir y, segundo, que hace una valoración muy positiva de la encuesta, se advierte que en la tercera cita del corpus, el encuestado evoca un aspecto que a su modo de ver no ha sido tratado en la encuesta. Así

terminamos el análisis de los datos recopilados en el primer curso de ELE de la Educación Secundaria en Camerún.

II. ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS DIRIGIDAS AL ALUMNADO DEL QUINTO CURSO DE ELE

En esta segunda parte del análisis de las encuestas, analizaremos cuantitativa y cualitativamente los datos de las encuestas dirigidas a los discentes del quinto curso de ELE. Al final del análisis de cada variable, tendremos la posibilidad de comprobar si los resultados que obtenemos se corroboran con los resultados de los alumnos del primer curso. Dado que las encuestas dirigidas tanto al alumnado del primer curso como las dirigidas al alumnado del quinto curso tienen la misma estructura, nuestro análisis seguirá el mismo procedimiento y los mismos mecanismos del análisis de los datos de la primera parte de este capítulo. Por otra parte, ya no vamos a iniciar cada bloque destacando los objetivos de la variable y su relación con la problemática de nuestro estudio dado que hemos presentado esa información en el análisis de los datos del alumnado del primer curso.

II.1. ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS INTRODUCTORAS: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA

Las preguntas introductorias, como en el caso del análisis de las encuestas al alumnado del primer curso, analizan las variables género y edad. Partiremos del tratamiento de esas variables para determinar la edad media de la muestra y el número de encuestado total según el género de los participantes y la zona donde los alumnos aprenden español.

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Hombre	63	29,9	29,9	29,9
Válidos Mujer	148	70,1	70,1	100,0
Total	211	100,0	100,0	

Tabla 91. Distribución de la muestra del alumnado del quinto curso de la zona francófona según la variable sexo.

EDAD MEDIA		
N	Válidos	208
	Perdidos	3
Media		19,04

Tabla 92. Edad media de la muestra de alumnos del quinto la parte francófona.

Valores		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	49	38,3	38,3	38,3
	Mujer	79	61,7	61,7	100,0
	Total	128	100,0	100,0	

Tabla 93. Distribución de la muestra del alumnado del quinto curso de la parte anglófona según la variable sexo.

EDAD MEDIA		
N	Válidos	128
	Perdidos	0
Media		18,98

Tabla 94. Edad media de la muestra de alumnos del quinto curso de la parte anglófona

Como se puede apreciar en las tablas 91 y 93, hemos encuestado 211 alumnos del quinto curso de ELE en la parte francófona y 128 discentes del quinto curso de ELE en la parte anglófona, lo que supone un total de 339 encuestados para el quinto curso. Tanto en la parte francófona como en la parte anglófona, se observa que hay más encuestados de género femenino que encuestados de género masculino. En el análisis de los datos de las encuestas dirigidas al alumnado del primer curso de ELE (tablas 72 y 74), se observó la misma diferencia, si bien es cierto que la diferencia era poco destacable en comparación con la que tenemos en el caso de los alumnos del quinto curso. Por eso, una de las primeras conclusiones a la que podemos llegar es que el número de discentes de sexo femenino supera el de los alumnos de sexo masculino en la Educación Secundaria de Camerún. En efecto, considerando que el quinto curso en sí es una especialización y teniendo en cuenta que los discentes del quinto curso que forman parte de nuestra muestra son de la especialización literaria, la segunda conclusión que podemos destacar es que la carrera literaria es más solicitada por las mujeres. Como es común en muchos países, en el imaginario colectivo de los alumnos cameruneses, las carreras que se relacionan con el estudio de lengua y literatura muy a menudo son consideradas como carreras o especializaciones para mujeres. Por lo que se refiere a la edad media de los encuestados del quinto curso de ELE, se puede concluir que tanto en la parte francófona como en la parte anglófona es la misma, es decir, 19 años.

Por otra parte, aunque hemos encuestado a los discentes del quinto curso de un número equitativo de centros tanto en la parte francófona como en la parte anglófona, se observa que el número de encuestados de la parte francófona supera con gran diferencia el de los encuestados de la parte anglófona. De hecho, en los resultados de las encuestas

dirigidas a de los alumnos del primer curso, también evidenciamos la misma realidad sobre el número total de los alumnos. Esto se debe a que en la parte francófona hay mucha más demanda del español que en la zona anglófona y, por siguiente, hay una número más elevado de alumnos en las aulas de español. En cambio, que los que aprenden español en la parte anglófona son muy pocos, dado que la gran mayoría del alumnado del sector público de esa zona, por ser anglófonos, prefiere estudiar en centros educativos reglados por el sistema anglófono que desafortunadamente no tiene el español como asignatura en el currículo.

II.2. ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS CENTRALES

Como en el caso de las entrevistas dirigidas a los alumnos del primer curso de ELE, esta parte cuenta de 4 bloques dentro de los cuales se distinguen varias preguntas relacionada con la temática de cada bloque.

II.2.1. BLOQUE A. CREENCIAS HACIA LO ESPAÑOL, AULA DE LENGUA Y LA DIMENSIÓN AFECTIVA.

Este bloque cuenta de 10 variables que analizaremos siguiendo los mismos procedimientos que usamos en el caso del análisis de los datos de las encuestas dirigidas a los alumnos del primer curso.

II.2.1.1. Actitudes lingüísticas: ¿Te gusta el español?

En el análisis de los datos de las encuestas dirigidas al alumnado del primer curso de ELE, llegamos al resultado según el cual a la casi totalidad de los encuestados les gusta el español, si bien es cierto que mientras a algunos les gusta mucho, a otros les gusta bastante y a otros un poco. Sin embargo, en esta variable queremos saber lo que opinan los alumnos del quinto curso de ELE que han estado aprendiendo español durante 5 años en la Educación Secundaria. Esta variable permitirá comprobar si el mismo entusiasmo que anima a los alumnos al iniciar el aprendizaje lo siguen teniendo 5 años después. De ahí la importancia de analizar los datos por separado para ahondar mejor en los fenómenos objetos de estudios. A continuación, exponemos los resultados de esta variable en la tabla de frecuencia y en el gráfico de porcentaje. De hecho, analizaremos por separados los datos recopilados en la zona francófona y anglófona con el fin de comprobar si hay una diferencia en los resultados.

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mucho	121	57,3	57,3	57,3
Poco	47	22,3	22,3	79,6
Válidos Bastante	40	19,0	19,0	98,6
Nada	3	1,4	1,4	100,0
Total	211	100,0	100,0	

Tabla 95. Creencias sobre el español alumnos del quinto curso de la parte francófona



Gráfico 37. Creencias sobre el español alumnos del quinto curso de la parte francófona

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mucho	86	67,2	67,2	67,2
Poco	22	17,2	17,2	84,4
Válidos Bastante	19	14,8	14,8	99,2
Nada	1	,8	,8	100,0
Total	128	100,0	100,0	

Tabla 96. Creencias sobre el español alumnos del quinto curso de la parte anglófona

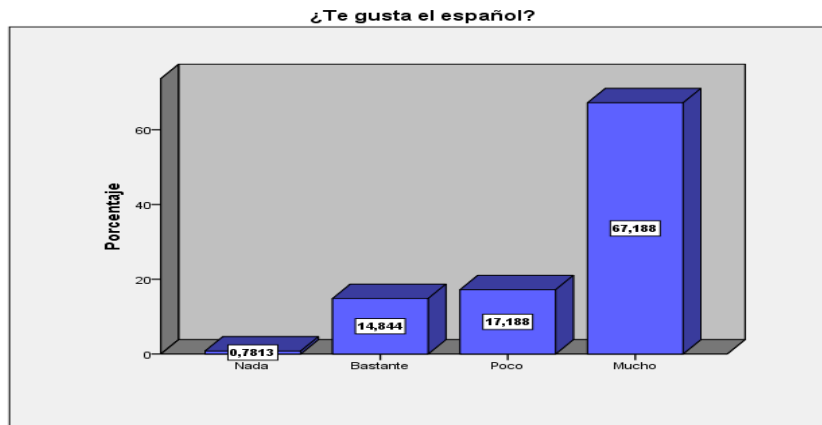


Gráfico 38. Creencias sobre el español alumnos del quinto curso de la parte anglófona

Como se puede apreciar en las tablas 95 y 96, en el mismo modo que en los gráficos 38, y 39, exceptos los 4 casos de excepciones (3 en la parte francófona y 1 en la parte anglófona) de los encuestados que apuntan que no les gusta el español, se puede decir que a todos los encuestados del quinto curso de ELE les gusta el español. No obstante, conviene subrayar que el nivel de aprecio no es el mismo entre todos los encuestados. Tomando en cuenta el nivel de aprecio y el porcentaje de encuestados en cada nivel, se puede decir que a la gran mayoría de los encuestados les gusta mucho el español (57,3% en la parte francófona y 67,2% en la parte anglófona). A la segunda categoría de encuestados les gusta un poco (22,3% en la parte francófona y 17,2% en la parte anglófona) y a la tercera categoría les gusta bastante (19% en la parte francófona y 14,8% en la parte anglófona). Si cotejamos este resultado con el que hemos obtenido en el primer curso, destacamos que una de las diferencias que se advierte es que, como en el caso del alumnado del primer curso, hay más encuestados de la zona anglófona que encuestados de la zona francófona que señalan que les gusta mucho el español. La diferencia es de solo 10%. Por otra parte, a diferencia de los resultados de los encuestados del primer curso, aquí la segunda categoría más elevada es la de los que les gusta tan solo un poco el español. Los que señalan que les gusta bastante ocupan el tercer rango. Finalmente, nos parece digno de mención subrayar que entre los encuestados del primer curso de ELE y los del quinto curso de ELE, se destaca que hay más encuestados del primer curso que afirman que les gusta mucho la lengua española. En la misma línea, hay menos discentes del primer curso que afirman que les gusta poco en comparación con el número de los que apuntan que les gusta poco en el quinto curso. Este resultado deja entrever que cuando los discentes acaban de empezar a aprender la lengua tienen mucho más aprecio por ella, pero ese aprecio va disminuyéndose a medida que la aprende. Si bien es cierto que la bajada del nivel de aprecio no es muy llamativa, nos parece oportuno plantear la pregunta siguiente: ¿a qué se debe esta bajada de aprecio por la lengua? A continuación, exponemos la tabla y el gráfico de porcentajes que hemos obtenido analizando los datos sin prestar atención a la distinción zona francófona y zona anglófona. En esos resultados se puede percibir de manera concreta las diferencias del nivel de aprecio del español entre los alumnos del primer curso de ELE y los de quinto curso de ELE.

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mucho	207	61,1	61,1	61,1
Poco	69	20,4	20,4	81,4
Válidos Bastante	59	17,4	17,4	98,8
Nada	4	1,2	1,2	100,0
Total	339	100,0	100,0	

Tabla 97: Creencias del alumnado del quinto curso de ELE sobre el español

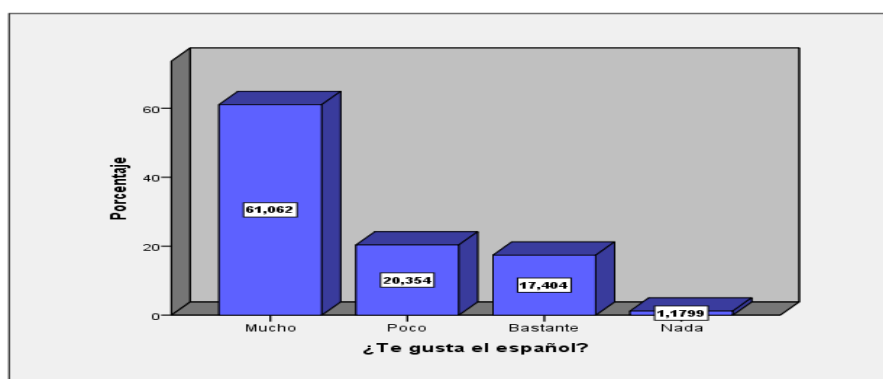


Gráfico 39. Creencias del alumnado del quinto curso de ELE sobre el español

Como se puede apreciar en el gráfico 39, y comparando los resultados con los que obtuvimos con el alumnado del primer curso (tabla 59, gráfico 29), el número de los alumnos a los que les gusta mucho el español es un poco menos elevado aquí que en el primer curso de ELE. En la misma línea, el número de los que les gusta poco es más elevado en el quinto curso.

II.2.1.2. Actitudes y motivaciones lingüísticas: ¿Por qué decidiste estudiar español?

El procedimiento de análisis de esta variable será el mismo que seguimos en el análisis de los datos de las encuestas dirigidas al alumnado del primer curso. A continuación, presentamos la tabla de frecuencia en la que se puede valorar los resultados obtenidos en cada categoría tanto en la zona francófona como en la zona anglófona.

ÍTEMS	TA	A	NAND Indeciso	D	TD	En pro	En contra
Dedici estudiar español...							
a-porque se parece al francés	24,2%	37%	14,2%	14,2%	10,4%	61,2%	24,6%

b-porque España ofrece becas y libros a los alumnos de español	11,4%	15,6%	26,1%	17,1%	29,9%	27%	47%
c-porque es más fácil y más bonita que el alemán	37,4%	25,9%	13,3%	12,3%	10,4%	63,3%	22,7%
d-porque me gusta mucho la música en español	31,4%	35,2%	17,1%	6,2%	10%	66,6%	16,2%
e-porque quiero ser profesor de español	15,2%	10,9%	26,5%	23,7%	23,7%	26,1%	47,4%
f-porque casi todo el mundo la aprende	1,9%	8,2%	10,1%	30,3%	29,8%	10,1%	60,1%
g-porque me gusta la lengua española	51,4%	37,6%	4,8%	2,4%	3,8%	89%	6,2%
h-porque me permite comprender y apreciar mejor la cultura, el cine, la música y el arte hispano e hispanoamericano	39,3%	37,4%	14,2%	7,1%	1,9%	76,7%	9%

Tabla 98. Motivación y creencias sobre el español en el alumnado del quinto curso la parte francófona.

ÍTEMS	TA	A	NAND Indeciso	D	TD	En pro	En contra
Dedici estudiar español...							
a-porque se parece al francés	37,5%	33,6%	7,8%	14,1%	7%	71,1%	21,1%
b-porque España ofrece becas y libros a los alumnos de español	13,3%	12,5%	28,1%	28,1%	18%	25,8%	46,1%
c-porque es más fácil y más bonita que el alemán	46,9%	24,2%	10,9%	10,2%	7,8%	71,1%	18%
d-porque me gusta mucho la música en español	41,4%	32%	15,6%	7,8	3,1%	73,4%	10,9%
e-porque quiero ser profesor de español	22,7%	15,6%	24,2%	18%	19,5%	38,3%	37,5%
f-porque casi todo el mundo la aprende	13,3%	12,5%	26,6%	25%	22,7%	25,8%	47,7%
g-porque me gusta la lengua española	60,9%	32,8%	3,1%	1,6%	1,6%	93,7%	3,2%

h-porque me permite comprender y apreciar mejor la cultura, el cine, la música y el arte hispano e hispanoamericano	39,8%	42,2%	9,4%	4,7%	3,9%	82%	8,6%
---	-------	-------	------	------	------	-----	------

Tabla 99. Motivación y creencias sobre el español en el alumnado del quinto curso la parte anglófona.

Una vez expuestas las tablas de los resultados obtenidos en cada ítem tanto en la parte francófona como en la parte anglófona, a continuación comentaremos los resultados primero de cada parte y, seguidamente, realizaremos un análisis comparativo con el fin de comprobar si los resultados obtenidos en ambas zonas coinciden o no.

Ítem a. Porque se parece al francés. En la parte francófona, hay 61,2% de encuestados (de los que 24,2% de TA y 37% de A) que afirman que optaron por el español porque se parece al francés. En la misma línea, en la parte anglófona, 71,1% de los encuestados (37,5% de TA y 33,6% de A) también afirman que por esa razón eligieron el español. Se advierte, pues, que la tendencia mayoritaria es la misma en ambas partes. La única diferencia es que el número de encuestados de la zona anglófona que señalan que no decidieron aprender español por su semejanza con el francés es un poco más elevado que en la zona francófona. En efecto, mientras en la parte francófona hay 24,6% de encuestados que no están de acuerdo con la motivación planteada en el ítem a, en la parte anglófona tenemos 21,1% de encuestados que también no están de acuerdo.

Ítem b. Porque España ofrece becas y libros a alumnos. Como en el ítem a, aquí también las tendencias mayoritarias son las mismas. Mientras que en la parte francófona tenemos 47% de informantes (17,1% de D y 29,9% de TD) que desaprueban la idea según la cual decidieron aprender español porque España ofrece becas y libros a alumnos, en la parte anglófona la tendencia mayoritaria, que es 46,1% de informantes (28,1% de D y 18% de TD), tampoco está de acuerdo con la motivación enunciada. El porcentaje de los que sí están de acuerdo con la motivación planteada es casi similar en ambas partes, 27% en la zona francófona y 25,8% en la parte anglófona.

Ítem c. porque es más fácil y más bonita que el alemán. Como en los ítems anteriores, se observa en las tablas 98 y 99 que hay una coincidencia en los resultados obtenidos. Los resultados obtenidos en los distintos valores muestran que las tendencias mayoritarias son las mismas en ambas tablas. En la parte francófona, 63,3% de los informantes (37,4% de TA y 25,9% de A) afirman que decidieron aprender español porque es más fácil y más

bonita que el alemán. En la misma línea, en la parte anglófona, 71,1% de los encuestados (46,9% de TA y 24,2% de A) afirman lo mismo.

Ítem d. Porque me gusta mucho la música en español. En este ítem, los resultados obtenidos tanto en la parte francófona como en la parte anglófona también coinciden. Según la tendencia mayoritaria, mientras 66,6% de informantes (41,4% de TA y 32% de A) de la parte francófona están favor con la motivación planteada, en la parte anglófona, tenemos 73,4% de encuestados (41,4% de TA y 32% de A) que también lo están.

Ítem e. Porque quiero ser profesor de español. A diferencia de todas variables hasta ahora tratadas, en este ítem advertimos una diferencia más o menos notable entre los resultados obtenidos en la parte francófona y anglófona. Las tendencias mayoritarias no son las mismas. Mientras en la parte francófona, tenemos 47,4% de encuestados (23,7% de D y 23,7% de TD) que están en contra de la motivación expresada en el ítem en cuestión, en la parte anglófona se evidencia que casi no hay una tendencia mayoritaria significativa. De hecho, en la zona anglófona, por una parte, 38,3% de informantes (22,7% de TA y 15,6% de A) están de acuerdo/totalmente de acuerdo con la motivación profesional y, por otra parte, 37,5% de encuestados (18% de D y 19,5% de TD) no están en contra/totalmente en contra.

Ítem f. Porque casi todo el mundo la aprende. En esta variable, las tendencias mayoritaria son las mismas en ambas tablas, si bien es cierto que en la parte francófona el porcentaje obtenido es mucho más elevado que en la zona anglófona. De hecho, 60,1% de encuestados (de los que 30,3% pertenecen a la categoría D y 29,8% a la categoría TD) expresan su desaprobación con lo planteado. En la misma línea, en la parte anglófona, 47,7% de los encuestados (de los que 25% de D y 22,7% de TD) están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la motivación en cuestión. Sin embargo, mientras que en la parte francófona, tan solo 10,1% de los encuestados están de acuerdo/totalmente de acuerdo con esa motivación relacionada con el mimetismo, en la parte anglófona, hasta 25,6% de encuestados están de acuerdo con dicho ítem.

Ítem g. porque me gusta el español. En este ítem, los resultados también son los mismos en las dos tablas. En la parte francófona, 89% de encuestados (51,4% de TA y 37,6% de A) afirman que decidieron aprender español por gusto. En la misma línea, 93,7% de encuestados (60,9% de TA y 32,8% de A) de la zona anglófona afirman lo mismo.

Ítem h. Porque permite apreciar y comprender mejor la cultura hispánica. Aquí también se observa que los resultados presentes en las tablas 98 y 99 van en el mismo

sentido. Las tendencias mayoritarias muestran que tanto en la parte francófona como en la anglófona, la mayoría de los encuestados afirman que decidieron aprender español porque les permite apreciar y comprender mejor el arte y la cultura hispánica (música, película, etc.). Tenemos 76,7% de informantes (39,3% de TA y 37,4% de A) en la tabla 98 y 82% de informantes (39,8% de TA y 42,2% de A) en la tabla 99.

Excepto el ítem e y en cierta medida el ítem f, hemos podido observar y comprobar que los resultados relativos a las motivaciones lingüísticas de los discentes tanto en la parte francófona como en la parte anglófona son los mismos. Si retrocedemos a los resultados obtenidos con los encuestados del primer curso de ELE, advertimos que, de manera general, en su globalidad coinciden también con los resultados que hemos obtenido con los alumnos del quinto curso. Si bien es cierto que los porcentajes obtenidos en los distintos valores de la escala tipo Likert no son literalmente los mismos, observamos que los resultados obtenidos en cada uno de los ítems, independientemente que sean alumnos de primer o quinto curso de la zona francófona y anglófona, coinciden según los valores que representan las tendencias generales.

II.2.1.3. Actitudes y motivaciones lingüísticas: ¿Por qué decidiste estudiar español? Otro motivo.

Aparte de las motivaciones que hemos plasmado en la escala tipo Likert y en los que los encuestados tenían que expresar si están de acuerdo o en desacuerdo, preguntamos a los encuestados si existen otros motivos que les animaron a aprender español. A continuación presentamos los resultados recabados en esta pregunta con los alumnos del quinto curso tanto de la parte francófona como de la zona anglófona.

Decidí aprender español...	Ocurrencias
Porque es muy bonita, me encanta su musicalidad	7
Porque es muy bonita y me encantaría hablarla	3
Porque es una asignatura obligatoria	2
Porque es la lengua de Dios	2
Porque hablar español me apasiona y me gustaría ser profesor de español	2
Razón que más me motivó a aprender el español: El desarrollo económico de Guinea ecuatorial marcado por el descubrimiento de un yacimiento de petróleo	1
Porque mi tío es profesor de español y me encantaría hablar español como él	1

Porque soy muy malo en asignaturas científicas	1
Porque me gusta la diversidad lingüística	1
Me gustaría ser traductora y, además, el español es una lengua muy bonita	1
Porque aumenta mi cultura y mi manera de ver el mundo	1
Porque cuando sea mayor quiero dominar muchas lenguas	1
Porque no tenía otra elección	1
Porque ofrece oportunidades de trabajo	1
Porque me gustaría vivir en España	1
Porque no se me daban bien las asignaturas científicas	1
Porque escuchar español es una alegría para el tímpano	1
Porque mi hermano también lo aprendió	1
Es una lengua muy dulce	1
Es una lengua muy romántica	1
Porque tengo familia en España	1
Porque la primera vez que escuché la música de ‘no me ames’ de Marc Antoni y J. López, el español me fascinó	1
Por mi amor por España y la lengua española	1
Porque he sido rodeado de gente que hablaba español	1
Porque tenía la ventaja de que mi padre era profesor de español	1
Porque soy el único en mi familia que aprende español	1
Por el gran amor que tengo por esta lengua	1

Tabla 100: Creencias y otras motivaciones

La tabla 100 recoge las respuestas que formularon los encuestados en la pregunta en que les pedimos que nombraran otra razón u otras razones que les motivaron a aprender español. Esos motivos son muy variados. Hay algunos que se pueden agrupar en una categoría y otros que se relacionan con las motivaciones que presentamos en la escala Likert (tablas 98 y 99), pero hemos preferido mantener todas las respuestas tal y como nos las proporcionaron los informantes, dado que vehiculan objetivamente la idea profunda que esos encuestados tenían hacia el español antes de empezar a aprenderla.

II.2.1.4. Actitudes y motivaciones lingüísticas: De todos los motivos presentados anteriormente, y de otros que no habremos citado, ¿cuál es la razón más importante de todas que te motivó para aprender español?

Con esta pregunta queremos saber cuál es la razón más importante que motivó a los encuestados a aprender español. A continuación exponemos la tabla de frecuencia y el gráfico de porcentaje para cada ítem. Se analizará conjuntamente los datos recogidos en la parte anglófona y en la parte francófona ya que, tal como hemos comprobado en las tablas 98 y 99, son muy similares.

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	porque me gusta la lengua española	129	38,1	39,2	39,2
	porque me permite comprender y apreciar mejor la cultura, el cine, el arte, etc.	55	16,2	16,7	55,9
	porque es más fácil y más bonita que el alemán	42	12,4	12,8	68,7
	porque se parece al francés	32	9,4	9,7	78,4
	porque me gusta mucho la música en español	26	7,7	7,9	86,3
	porque quiero ser profesor de español	20	5,9	6,1	92,4
	Otro	19	5,6	5,8	98,2
	porque España ofrece becas y libros a los alumnos de español	6	1,8	1,8	100,0
	Total	329	97,1	100,0	
Perdidos	Sistema	10	2,9		
Total		339	100,0		

Tabla 101. Razón más importante de todas que te motivó a los alumnos del quinto curso para aprender español

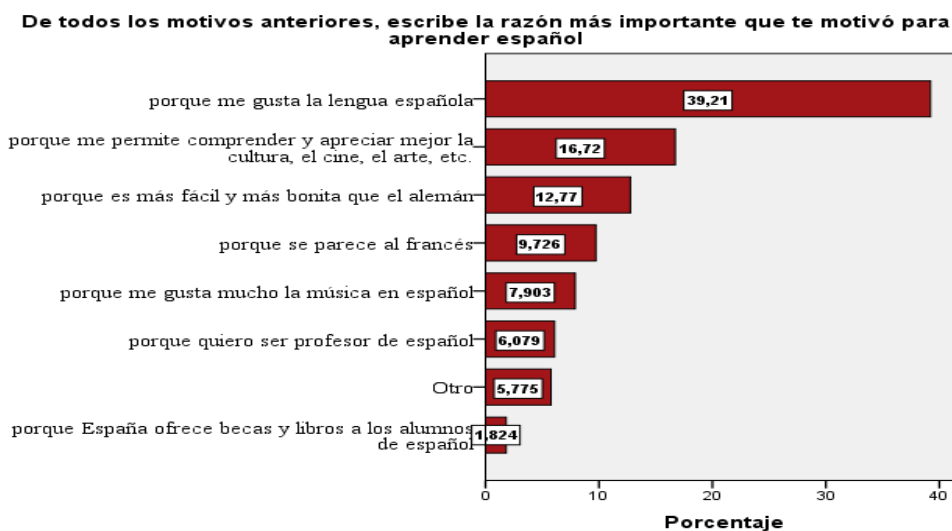


Gráfico 40. Razón más importante de todas que te motivó a los alumnos del quinto curso para aprender español

Como se puede apreciar tanto en la tabla 101 como en el gráfico 40, el primer motivo que más animó a los alumnos del quinto curso a estudiar español es el mismo de los alumnos del primer curso, es decir, la afición por la lengua española. El segundo es diferente del de los alumnos del primer curso. Mientras que con los alumnos del primer curso (véase tabla 63 y gráfico 30) tenemos en segundo lugar el motivo “porque se parece al francés”, con los alumnos del quinto curso sobresale el motivo “porque me permite comprender y apreciar mejor la cultura, el cine y el arte español e hispanoamericano”. En tercer lugar, tenemos la motivación “porque es más fácil y más bonita que el alemán”, que en este caso es también la mayoritaria para los alumnos del primer curso. En cuarto lugar mientras que en los alumnos del quinto curso tenemos la motivación “porque se parece al francés”, para los discentes del primer curso (tabla 63, gráfico 30) tenemos “porque me permite apreciar mejor el arte y la cultura española e hispanoamericana”. En quinto y sexto punto, destacan respectivamente las motivaciones ‘porque me gusta mucho la música en español’ y ‘porque quiero ser profesor de español’. Nos parecen lógicas las ligeras diferencias que se observan a nivel de las motivaciones de los discentes del primer y quinto curso. De hecho, en el primer curso la elección de estudiar el español puede ser considerada como una elección previa, una elección prematura dado que en el segundo curso el alumno tiene que decidir (segunda elección o elección definitiva) si en el tercer curso seguirá estudiando español (optar por la carrera literaria) o si no va a seguir aprendiendo español (optar por la carrera científica). Por lo tanto, nos parece lógico que haya una ligera

diferencia a nivel de las motivaciones secundarias dado que los alumnos del quinto curso son aquellos que decidieron definitivamente (segunda elección o elección definitiva) seguir aprendiendo español. Algunos de ellos ven el español como futura lengua de trabajo. Nos parece lógico, pues, que para ellos las motivaciones “porque me permite apreciar mejor la cultura, el arte, el cine español e hispanoamericano” y “porque quiero ser profesor de español” destaquen más que en los alumnos del primer curso.

II.2.1.5. Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué idea tienes de España?

A continuación, ofrecemos los resultados obtenidos en esta variable con los alumnos del quinto curso en la parte francófona y anglófona.

¿Qué idea tienes de España?	Frecuencia	Porcentaje
a. País pobre, con una gran crisis económica	75	22,1%
b. Es un país de música flamenca y sevillanas	85	25,1%
c. País rico, desarrollado, el Dorado	123	36,3%
d. Escándalos políticos, corrupción	20	5,9%
e. Fiestas, corridas, San Fermín, etc.	60	17,7%
f. Iglesias, catedrales, cristianismo	89	26,3%
g. Diversidad lingüística	84	24,8%
h. Nación de fútbol	154	45,4%
i. País bonito y turístico	117	52,2%
j. Otro(s)		
- País de románticos/el amor	4 ocurrencias	
- Chicas guapas	3 ocurrencias	
- País racista	2 ocurrencias	
- Felicidad	1 ocurrencia	
- Las playas	1 ocurrencia	
- País que fabrica el vino	1 ocurrencia	

Tabla 102. Creencias sobre España en los alumnos del quinto curso

De modo general, podemos decir que las creencias del alumnado camerunés del quinto curso son en la gran mayoría positivas y, por lo tanto, pueden facilitar el aprendizaje de la lengua española. Como se observa en la tabla 102, de los 339 alumnos del quinto curso encuestado, 52,2% de los mismos tienen la idea de que España es un país bonito y turístico. En segundo lugar, 45,4% de los mismos piensan que España es una gran nación de fútbol. Tomando en cuenta el hecho que el fútbol es una pasión a la par que uno de los hobbies favoritos (tanto la práctica del mismo como el mero hecho de verlo en la tele ligas de fútbol europeas-) de los alumnos, esta segunda idea o creencia más destacada que los alumnos tienen de España no puede ser más que un factor alentador para el aprendizaje. En tercer lugar, los alumnos tienen la creencia de que España es un país de iglesias, de catedrales y de cristianismo. Esa visión también puede ser considerada como un factor positivo en la medida en que la población camerunesa es mayoritariamente cristiana. La idea de España como país donde prevalece la diversidad lingüística también sería un factor positivo dado que el propio alumnado se identifica con esta creencia. A pesar de la preponderancia de las creencias positivas, no se puede pasar por alto la presencia de algunas creencias negativas que, aunque son minoritarias, pueden constituir en un momento determinado una dificultad a la hora de aprender o elegir si es mejor aprender el español u otra lengua extranjera. Nos referimos a las creencias que definen España como “un país pobre, con una gran crisis económica” (22,1%), “un país de escándalos políticos y de corrupción” (5,9%).

II.2.1.6. Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué idea tienes de los españoles?

¿Qué idea tienes de los españoles?	Frecuencia	Porcentaje
a. Simpáticos, alegres	179	52,8%
b. Muy cristianos, muy creyentes	159	46,9%
c. Fiesteros, chistosos	84	24,8%
d. Racistas/Cerrados	103	30,4%
e. Trabajadores, exigentes	153	45,1%
f. Perezoso	30	8,8%
g. Otro(s)		
Cantan muy bien	2 ocurrencias	

Son grandes bailarines de flamenco	1 ocurrencia
Siempre quieren ir más allá de lo que les dice su imaginación	1 ocurrencia
Son muy guapos	1 ocurrencia
Son complicados	1 ocurrencia
Aferrados a su cultura	1 ocurrencia

Tabla 103. Creencias sobre los españoles con los alumnos del quinto curso

Como se puede valorar en la tabla 103, la creencia más destacable es la a, que representa un 52,8% de los encuestados. Este resultado coincide con el obtenido con los alumnos del primer curso (tabla 65), en el que la creencia con mayor porcentaje es que los españoles son amables y alegres. La segunda creencia con mayor porcentaje estipula que los españoles son muy cristianos y muy creyentes. En esta ocasión, se evidencia una diferencia con el resultado obtenido con los informantes del primer curso dado que, en segundo lugar, los discentes del primer curso afirmaron que los españoles son trabajadores y exigentes. La tercera creencia con mayor porcentaje precisa que los españoles son trabajadores y exigentes, lo que en cierta medida coincide con el resultado obtenido con alumnos del primer curso dado que, aunque no ocupa el tercer lugar de respuestas mayoritarias, forma parte de las creencias con número más elevado de porcentaje. La cuarta creencia con número elevado de respuestas estipula que los españoles son cerrados y racistas. Se evidencia en este caso que los resultados obtenidos con los alumnos del primer y quinto curso son divergentes dado que tan solo 4,6% de los encuestados del primer curso comparten esta creencia. La idea según la que los españoles son perezosos igual que en la tabla 65 (discentes del primer curso), aparece en un número muy reducido de encuestados. Por otra parte, se evidencia la presencia de otras creencias adicionales aportadas por los encuestados del quinto curso en el apartado ‘otras creencias’. De modo general, se observa que la mayoría de los encuestados del quinto curso, igual que los del primer curso, tienen una idea positiva de los españoles. No obstante, es preciso señalar que a diferencia de los discentes del primer curso, un porcentaje destacable de los discentes del quinto curso piensan que los españoles son cerrados y racistas, una creencia que podría constituir un bloqueo cognitivo y motivacional a la hora de aprender la lengua.

II.2.1.7. Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué es lo que más te gusta de la lengua española?

¿Qué es lo que más te gusta de la lengua española?	Frecuencia	Porcentaje
a. su sonoridad, su pronunciación	240	70,8%
b. su gramática	71	20,9%
c. la cultura que conlleva	165	48,7%
d. sus canciones	234	69%
e. la conjugación verbal	52	15,3%
f. otras		
La historia	3 ocurrencias	
A las chicas les encantan a los chicos que hablan este idioma	1 ocurrencia	
Las películas	1 ocurrencia	
Los poemas	1 ocurrencia	

Tabla 104. Creencias de los alumnos del quinto curso sobre la lengua española: lo que más les gusta.

Como aparece en la tabla 104, los 3 elementos que los alumnos del quinto curso más valoran del español son: la sonoridad y la pronunciación de la lengua (70,8% de encuestados), la canciones en español (69% de los encuestados) y la cultura española (48,7% de encuestados). Insistimos en los tres elementos porque, en las preguntas de esta índole, se preguntó a los encuestados que enumeraran tres elementos como máximo que más aprecian del español. Los tres componentes anteriormente enumerados también forman parte de los aspectos que a los alumnos del primer curso más les gustan del español, si bien es cierto que no aparecen con los mismos porcentajes ni en el mismo orden. A diferencia de los resultados de las encuestadas dirigidas al alumnado del primer curso, aquí algunos encuestados aportaron respuestas en el apartado de otras creencias. Ahora bien, nos podemos, pues, preguntar qué es lo que a los discentes no les gusta o les gusta menos de la lengua española.

II.2.1.8. Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué es lo que no te gusta o menos te gusta de la lengua española?

¿Qué es lo que menos te gusta de la lengua española?	Frecuencia	Porcentaje
a. su sonoridad, su pronunciación	13	3,8%
b. su gramática	112	33%
c. su cultura	43	12,7%
d. sus canciones	27	8%
e. la conjugación verbal	187	55,2%
f. las palabrotas	182	53,7%
g. Otras		
Dificultades que encontramos a la hora de aprender	1 ocurrencia	
No es una lengua oficial en Camerún	1 ocurrencia	
Ejercicios de gramática, escribir	1 ocurrencia	
Se vuelve más difícil en el segundo ciclo	1 ocurrencia	
La historia de España	1 ocurrencia	

Tabla 105. Creencias de los alumnos del quinto curso sobre la lengua española: lo que menos les gusta.

Los tres componentes que a los discentes del quinto curso destacan que no les gustan del español son: la conjugación verbal (55,2% de los informantes), las palabrotas (53,7% de los encuestados) y la gramática española (33% de los encuestados). En los resultados de las encuestas dirigidas al alumnado del primer curso, los tres elementos anteriormente enumerados son también los más destacados, si bien es cierto que, como en la variable anterior, aunque hay una coincidencia de los tres elementos tanto con los alumnos del primer curso como con los del quinto curso, es preciso señalar que no aparecen ordenados de la misma manera dado que no poseen el mismo porcentaje de respuestas. En este sentido, ¿por qué a la mayoría de los alumnos encuestados les gustan tanto el español pero paradójicamente no les gusta la ni la gramática, ni la conjugación española? El análisis global de las variables nos permitirá obtener respuestas a esta cuestión.

II.2.1.9. Creencias del alumnado sobre la enseñanza/aprendizaje: ¿Qué es lo que más te gusta, o lo que más te gustaría, en la clase de español?

¿Qué es lo que más te gusta, o lo que más te gustaría, en la clase de español?	Frecuencia	Porcentaje
a. El profesor	59	17,4%
b. La conversación	150	44,2%
c. Las explicaciones gramaticales del profesor	152	44,8%
d. Los juegos	27	8%
e. Los ejercicios gramaticales	82	24,2%
f. Las canciones	93	27,4%
g. La lectura del libro	164	48,4%
h. Trabajar en parejas o grupo	56	16,5%
i. Escribir	42	12,4%
j. Las películas	29	8,4%
k. Otros		
Bailar	3 ocurrencias	
Hacer ponencias	2 ocurrencias	
Trabajar en parejas, en grupo	1 ocurrencia	
Hacer ejercicios de traducción	1 ocurrencia	
Cuando el profesor lee la clase y nosotros tomamos apuntes	1 ocurrencia	
Bailar	1 ocurrencia	
Responder a las preguntas	1 ocurrencia	
Escuchar a mi profesor hablar, su manera de hablar, de manejar el español me fascina.	1 ocurrencia	

Tabla 106. Creencias de los alumnos del quinto curso sobre la realidad del aula: lo que más les gusta.

Como se puede percibir en la tabla 106, los tres elementos con porcentajes más elevados son: la lectura del libro (48,4%), el momento en que el profesor explica la gramática (44,8%) y la conversación (44,4%). Esos tres elementos son lo que buena parte de los 339

alumnos del quinto curso encuestados prefieren hacer en la clase de español. Cotejando los resultados de la tabla 106 con los de la tabla 68 de los resultados de la misma variable pero con alumnos del primer curso, advertimos que hay una cierta similitud a nivel de los resultados. Como con los discentes del quinto curso, vemos que la creencia más destacable con los discentes del primer curso es la lectura del libro (59,2% con los alumnos del primer curso y 48,4% con los alumnos del quinto curso). Tanto con los alumnos del primer curso como con los del quinto curso, la preferencia por la creencia c, que consiste en escuchar las explicaciones gramaticales del profesor, también ocupa un lugar destacable entre las tres primeras creencias con porcentajes más elevados. La única diferencia entre el alumnado del quinto curso y los del primer curso es que, en tercer lugar, mientras los del primer curso prefieren las actividades donde se usa las canciones (48,6% de los encuestados), los del segundo curso prefieren actividades de conversación. Como en los resultados del primer curso, aquí también se evidencia la presencia de actividades adicionales propuestas por los propios alumnos en el apartado “otros”. Otra similitud es que aunque destacamos un tipo específico de actividades que la mayoría o buena parte de los alumnos prefieren hacer en el aula, no se puede pasar por alto las preferencias de la minoría, es decir, las actividades que tienen un número reducido de frecuencia. Como que los porcentajes obtenidos en otras creencias, si bien representan la minoría, muestran que no hay una uniformidad de las preferencias entre todos los alumnos sino una diversidad de las mismas.

II.2.1.10. Creencias del alumnado sobre la enseñanza/aprendizaje: ¿Qué es lo que no te gusta, menos te gusta, o lo que menos te gustaría, en la clase de español?

¿Qué es lo que menos te gusta, o lo que menos te gustaría, en la clase de español?	Frecuencia	Porcentaje
a. El profesor	35	10,3%
b. La conversación	45	13,3%
c. Las explicaciones gramaticales del profesor	43	12,3%
d. Los juegos	174	51,3%
e. Los ejercicios gramaticales	66	19,5%
f. Las canciones	44	13%
g. La lectura del libro	27	8%
h. Trabajar en parejas o grupo	65	19,2%

i. Escribir	57	16,8%
j. Las películas	100	29,5%
k. Otros		
-Los ruidos/el jaleo de los alumnos	10 ocurrencias	
-El hecho que el profesor dicta, lee la clase y escribe muy raramente las palabras difíciles en la pizarra	1 ocurrencia	
- El castigo/el látigo	1 ocurrencia	
- El profesor, porque interrumpe la clase para jugar	1 ocurrencia	
- La conjugación	1 ocurrencia	
- Clases sobre la historia de España	1 ocurrencia	
-Los debates y los ruidos	1 ocurrencia	
-Las burlas de los compañeros	1 ocurrencia	

Tabla 107. Creencia de los alumnos del quinto curso sobre la realidad del aula: lo que menos les gusta.

Como se puede apreciar en la tabla 107, solamente hay dos creencias con un porcentaje considerablemente elevado. Gran parte de los encuestados (51,3%) afirman que no les gusta hacer actividades relacionados con los juegos en el aula. Seguidamente, 29,5% de encuestados señalan que no les gusta (o no gustaría) ver películas en el aula. De nuevo, se evidencia una similitud a nivel de los resultados ya que en los resultados obtenidos en el análisis de las encuestas dirigidas al alumnado del primer curso (tabla 69), estas dos creencias (relacionadas con los juegos y las películas en el aula) son también las que más destacan en la presente variable. Aunque las demás creencias o componentes tienen un porcentaje reducido o muy reducido, representan gustos o preferencias de una minoría que valoraremos al nivel de las discusiones y conclusiones generales. A nivel de respuestas abiertas, evidenciamos que hay unas coincidencias, que llaman la atención, entre los resultados obtenidos con los alumnos del primer y quinto curso. En el apartado otros, se observa que 10 alumnos del quinto curso afirmaron que en el aula no les gustan los ruidos y el jaleo que hacen los alumnos. Por otra parte, otra informante apunta que a él no le gustan los debates y los ruidos. En la misma línea, en los resultados obtenidos con los alumnos del primer curso (tabla 69), tenemos otra vez 8 encuestados que apuntan que en el aula no les gustan los ruidos y el jaleo que crean los alumnos. Un informante apunta textualmente que

“no me gusta que la gente hagan ruidos mientras el profesor está haciendo la clase.” Nos parece llamativa esta coincidencia. Otras coincidencias entre los resultados obtenidos con alumnos del primer y quinto curso se relacionan con el castigo y las represiones con el uso del látigo en el aula. Pasamos a continuación al análisis de las dos últimas variables de este bloque que son preguntas totalmente abiertas.

II.2.1.11. Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué es lo que más te gusta de España y los españoles?

En la tabla 108, ofrecemos las respuestas que proporcionaron los encuestados del quinto curso a la pregunta qué es lo que más te gusta de España y los españoles. Asimismo que precisa el número de veces que apareció cada respuesta.

Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué es lo que más te gusta de España y los españoles?	Ocurrencias
a. La musicalidad de la lengua española. El acento, la sonoridad, la manera de hablar español/puramente poético/su manera de hablar el español/la tonalidad del habla/la voz agradable de su habla	75
b. La lengua española	62
c. La cultura	53
d. La música, las canciones	51
e. El fútbol/El buen fútbol/la manera de jugar al fútbol/la liga española/el Real de Madrid	51
f. Es un país bonito y turístico	32
g. Son sexy, guapo(a)s	18
h. Son simpáticos	13
i. La alegría de vivir, su modo de vida	13
j. Su manera de bailar el flamenco	8
k. La religión, es el cumbre del cristianismo/son creyentes, católicos	8
l. El paisaje	6
m. Me gustan sus grandes monumentos, sus edificios, la arquitectura	6
n. Fiesta/son muy fiesteros	5
o. Su indumentaria	4
p. Las películas	4

q. Sus bailes	3
r. Las playas	2
s. El hecho que dan beca a los alumnos para estudiar español	2
t. La comida	2
u. La sevillana	1
v. La naturaleza	1
w. Su historia	1
x. Su diversidad cultural y lingüística	1
y. La democracia	1
z. País rico y desarrollado	1
aa. La literatura	1
bb. El color de su piel	1

Tabla 108. Creencias de los alumnos del quinto curso sobre lo que más aprecian de España y los españoles

Como con los alumnos del primer curso (tabla 70), se observa que la mayoría de los elementos o componentes que los alumnos más aprecian de España y los españoles son los mismos. El primer aspecto que los alumnos más valoran de España, como la segunda, tiene que ver con el amor que tienen por la lengua española: valoran primeramente la naturaleza del español como idioma armónico, poético, suave al oído, etc., y, en segundo lugar, precisan que la lengua española por sí misma es lo que valoran de España. El tercer aspecto es la cultura española, el cuarto la música y canciones en español. Muchos alumnos apuntan que lo que más aprecian de España es el fútbol español, otros inciden en su afición por la liga española. Otra cosa que más les gusta a los alumnos es el ideal que tienen de España, como país rico y turístico. De los españoles mismos, algunos encuestados, igual que en el primer curso, destacan que lo que aprecian es que los españoles sean guapos y simpáticos. Por otra parte, en la tabla se evidencia una plétora de elementos que determinados encuestados destacaron en relación a lo que más aprecian de España y los españoles. Todos esos elementos ayudan a una mayor motivación del alumnado camerunés en el aprendizaje del español. Por otra parte, ¿qué es lo que a los alumnos no les gusta de España y los españoles? ¿Qué concepciones negativas tienen los alumnos cameruneses de España y que podrían dificultar el interés por el aprendizaje de la lengua española?

II.2.1.12. Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué es lo que menos te gusta o menos te gusta de España y los españoles?

Creencias del alumnado sobre lo español: ¿qué es lo que menos te gusta de España y los españoles?	Ocurrencias
a. El racismo/son racistas/son cerrados/la segregación de los extranjeros	85
b. La crisis económica/la crisis económica que asola España	15
c. Escándalos políticos, la corrupción	9
d. Su manera de vestirse	9
e. La pobreza	7
f. Son muy perezosos y les gusta mucho el vino	7
g. Las películas	5
h. No saben bailar	4
i. Son un poco conservadores/su manera de acoger a los extranjeros/no admiten fácilmente a los extranjeros en su país	4
j. Comida	4
k. La corrida	3
l. Son demasiados fiesteros	3
m. Hablan muy rápidamente	3
n. A veces hablan muy rápidamente	4
o. Palabrotas	3
p. No ayudan a los alumnos de español de Camerún (Embajada, CCE)/ Su ligera autarcía, no difunden su cultura, no animan a los alumnos de su lengua	3
q. Las guerras	2
r. La conjugaciones española	3
s. La Guerra Civil que tuvo lugar en 1936-1939	2
t. No saben francés mientras que nosotros hacemos el esfuerzo de hablar su idioma/no les gusta el francés	2
u. No me gusta el Barça	2
v. No me gusta su historia	1
w. Son raros, son egoístas	1
x. San Fermín	1
y. La falta compromiso y sentimiento nacional para dirigir su país	1

z. No dan becas a estudiantes, es muy difícil viajar a España	1
aa. No ayudan a los países en vía de desarrollo	1
bb. Son perezosos	1
cc. El independentismo, la guerra civil	1
dd. Sus costumbres	1
ee. Su historia marcada por guerras	1
ff. Las bromas	1
gg. La explotación de otros países	1
hh. Son muy exigentes, no es fácil viajar allí	1
ii. Al inicio la lengua parece fácil pero al final te das cuenta que no	1
jj. Son perezosos y les gustan mucho la fiesta	1
kk. Su historia	1
ll. La legalización de la homosexualidad	1
mm. El hecho de que parecen muy creyentes pero no lo son de verdad	1
nn. El divertimento/sus tendencias por arriesgarse su vida por el juego	1
oo. Su historia difícil de comprender	1
pp. Muchos dicen que son racistas y espero que no sea el caso	1

Tabla 109. La creencia de los alumnos del quinto curso sobre lo que no les gusta de España y los españoles

La primera semejanza que evidenciamos con los resultados de los alumnos del primer curso es que, en comparación con el número de alumnos que aprecian España y los españoles, un número poco elevado de encuestados precisan aspectos que no les gustan de España y de los españoles. Como se puede comprobar en la tabla 109, solamente hay un aspecto que no les gusta de España en que un número elevado de encuestados del quinto curso están de acuerdo: el racismo. Se desprende en la tabla 109 que 85 encuestados afirman que lo que no les gustan de los españoles es que son segregacionistas, cerrados, racistas. En los resultados del primer curso (tabla 71), tan solo 9 encuestados destacaron el tema del racismo como aspecto que no les gusta de España y los españoles. A parte del tema del racismo, se advierte que hay una gran variedad de aspectos que algunos de los encuestados del quinto curso precisan que no les gustan de lo español (España y españoles), si bien es cierto que muy pocas veces las respuestas proporcionadas por los encuestados coinciden. Y cuando

coinciden el número de encuestados que opinan lo mismo es reducido. A continuación, enumeramos el caso de algunas respuestas que coinciden con las respuestas de los encuestados del primer curso: la crisis económica, la corrupción, la falta de apoyo a la enseñanza del español, San Fermín, las películas, la rapidez del habla, el conflicto bélico durante la Guerra Civil Española, etc. Se destaca también en la tabla de resultados de esta variable que muchos más encuestados, en comparación con los resultados de los alumnos del primer curso, optaron por formular factores o elementos que no se relacionan forzosamente con los españoles sino con España y el aprendizaje del español en Camerún. Más de cuatro alumnos, por ejemplo, destacaron que lo que no les gusta de España es que no ayudan a los alumnos cameruneses de español. Si bien son creencias individuales poco destacadas entre un gran número de encuestados, es preciso subrayar que son variables que hay que tener en cuenta a la hora de destacar las conclusiones finales sobre las actitudes lingüísticas del alumnado.

II.2.2. BLOQUE B. FACTORES RELATIVOS A LAS CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

II.2.2.1. Creencias en torno a la enseñanza y el aprendizaje

Como en el análisis de todas las preguntas que hemos planteado y analizado según la escala tipo Likert, a continuación presentamos la tabla en la que exponemos los porcentajes que hemos obtenido en las diferentes categorías de cada ítem.

ÍTEMS	TA	A	NAND Indeciso	D	TD	En pro	En contra
a- Me parece importante trabajar la gramática en las clases de español	59,2%	30,8%	3,6%	4,4%	2,1%	90%	6,5
b- La clase de lengua debe servir para usar (hablar, leer o escribir) la lengua más que para aprender gramática	36,3%	28%	16,2%	12,7%	6,8%	64,3%	19,5%
c- En la clase de español me gusta que trabajemos en parejas o en pequeños grupos	16,6%	38,5%	21,6%	11,8%	11,5%	55,1%	23,5%
d- En realidad, prefiero que el profesor/ la profesora	31,6%	36%	14,5%	9,7%	8,3%	67,6%	18%

nos hable en español							
e- En clase suelo ser tímido y me da vergüenza hablar español	11,5%	13,6%	15,3%	22,4%	37,2%	25,1%	59,6%
f- Mi profesor/a explica bien las clases	42,5%	34,5%	11,2%	5,3%	6,5%	77%	11,8%
g- Creo que es necesario hacer un examen oral además del examen escrito que se suele hacer	29,5%	29,5%	12,7%	10%	18,3%	59%	28,3%
h- A veces no entiendo lo que dice el profesor cuando habla en español	32,4%	39,5%	9,7%	10,3%	8%	71,9%	18,3%
i- Los profesores de español a veces me resultan aburridos	21,5%	26,8%	17,4%	18,3%	15,9%	48,3%	34,2%
j. Me gusta practicar la lengua que aprendo en situaciones comunicativas (aunque sean ficticias y creadas en el aula)	28%	38,6%	20,6%	8,4%	4,1%	66,6%	12,5%
k. Me gusta memorizar el vocabulario, la conjugación, la gramática, escribiéndolos o repitiéndolos mentalmente	33,6%	34,2%	14,2%	9,4%	8,6%	67,8%	18%

Tabla 110. Creencia del alumnado del quinto curso en torno a la enseñanza/aprendizaje.

A continuación, vamos a comentar los resultados que hemos obtenido en cada categoría de valor.

Ítem a. Me parece importante trabajar la gramática en las clases de español. En este ítem, la gran mayoría de los encuestados están de acuerdo y/o totalmente de acuerdo: un 90% de encuestados (de los cuales 59,2% de TA y 30,8% de A) coinciden con la idea expresada en el enunciado. Tan solo 6,5% de los encuestados (de los cuales 4,4% de D y 2,1% de TD) afirman que desapruében lo estipulado en el ítem.

Ítem b. La clase de lengua debe servir para usar (hablar, leer o escribir) la lengua más que para aprender gramática. Se advierte que la mayoría de los encuestados (64,3% de los informantes de los que 36,3% de TA y 28% de A) están a favor de lo que queda expresado en dicho ítem. Por otra parte, se evidencia que 19,5% de los informantes (12,7 de

D y 6,8% de TD) están en contra de la práctica docente que recoge el presente ítem. Finalmente, un 16,2% son los indecisos.

Ítem c. En la clase de español me gusta que trabajemos en parejas o en pequeños grupos. En cuanto a este ítem en el que se trata de la importancia del trabajo colaborativo en el aula, se evidencia que a más de la primera mitad de los encuestados (55,1% de los informantes de los cuales 16,6% de TA y 38,5% de A) les gusta trabajar en parejas o en grupos en el aula. Por otra parte, se observa que a 23,5% de los encuestados (de los cuales 11,8% de D y 11,5% de TD) no les gusta el trabajo colaborativo. También resulta llamativo el número destacable de encuestados (21,6%) que forman parte de los indecisos.

Ítem d. En realidad, prefiero que el profesor/ la profesora nos hable en español. En lo que se refiere a la preferencia de los alumnos por una lengua de impartición, la mayoría de los encuestados (67,6% de los informantes) prefieren que el docente dé la clase solo en español. Por otra parte, 18% de los encuestados no están de acuerdo con que el profesor imparta la clase en español. Los últimos 14,5% de la población encuestada son los indecisos.

Ítem e. En clase suelo ser tímido y me da vergüenza hablar español. Se advierte que 59,6% de los encuestados (de los cuales 22,4% de D y 37,2% de TD) desaprueban lo estipulado en el ítem. No obstante resulta llamativo el hasta un 25,1% de los informantes (11,5% de TA y 13,6% de A) que reconocen no hablar español en el aula por tener vergüenza. Los restantes, 15,3% de encuestados, forman parte de los indecisos.

Ítem f. Mi profesor/a explica bien las clases. El resultado que hemos obtenido aquí muestra que la mayoría de los alumnos (77% de discentes de los cuales 42,5% de TA y 34,5% de A) tiene una idea positiva de su profesor, dado que estos afirman que su profesor explica bien las clases. Por otro lado, se observa que mientras 11,8% de los alumnos (5,3% de D y 6,5% de TD) afirman que su profesor no explica bien las clases, los restantes 11,2% se muestran indecisos en este punto.

Ítem g. Creo que es necesario hacer un examen oral además del examen escrito que se suele hacer. 59% de los encuestados (29% de TA y 29,5% de A) están a favor de la realización de pruebas orales. Por otro lado, 28,3% (10% de D y 18,3% de TD) están en contra de esta práctica evaluativa. Los indecisos son los restantes 12,7% de la población estudiada.

Ítem h. A veces no entiendo lo que dice el profesor cuando habla en español. En este ítem, en el que se evalúa la conexión entre los discentes y los docentes cuando estos últimos

hablan español en el aula, se advierte que 71,9% de los encuestados (32,4% de TA y 39,5% de A) afirman que a veces no entienden lo que dicen el profesor cuando habla en español. Por otra parte, 18,3% de los encuestados (de los cuales 10,3% de D y 8% de TD) afirman que suelen entender las explicaciones del profesor.

Ítem i. Los profesores de español a veces me resultan aburridos. La tendencia global aquí, si bien el porcentaje alcanza apenas la primera mitad de los encuestados, es que 48,3% de los encuestados (21,5% de TA y 26,8% de A) afirman que los profesores de español a veces resultan aburridos. Por otro lado, 34,2% de los informantes (18,3% de D y 15,9% de TD) desaprueban lo estipulado en el ítem. Finalmente, 17,4% restantes son los indecisos.

Ítem j. Me gusta practicar la lengua que aprendo en situaciones comunicativas (aunque sean ficticias y creadas en el aula). La mayoría de los informantes, 66,6%, de los cuales 28% de TA y 38,6% de A, afirman que les gusta esta práctica docente que consiste en usar la lengua en situaciones comunicativas creadas en el aula. La segunda categoría de valor con el porcentaje más elevado es la de los indecisos, 20,6% de los informantes. Solo un 12,5% de los encuestados (de los cuales 8,4% de D y 4,1% de TD) están en contra de esta práctica docente.

Ítem k. Me gusta memorizar el vocabulario, la conjugación, la gramática, escribiéndolos o repitiéndolos mentalmente. En cuanto a este ítem, se llega al resultado que la mayoría de los encuestados (67,8% de informantes de los cuales 33,6% de TA y 34,2% de A) afirman que les gusta aprender la lengua a partir de la memorización de estructuras gramaticales. En cambio, una parte de los encuestados (18%, de los que 9,4% de D y 8,6% de TD) están en contra de esta práctica de E/A. Los restantes 14,2% de encuestados son los indecisos.

Si comparamos los resultados de la tabla 72, en la que hemos expuesto los resultados obtenidos con los alumnos del primer curso, con los resultados de la tabla anterior, advertimos que de manera global, los resultados obtenidos en los dos niveles de aprendizaje (primer y último curso de ELE) coinciden en todos los casos. En el primer ítem, tanto el primer curso como en el quinto, la tendencia global es que la mayoría de los alumnos encuestados son favorables a la idea de que es muy importante trabajar la gramática en el aula. La única diferencia que se advierte es que en el quinto curso (tabla 110), el número de los que están de acuerdo/totalmente de acuerdo es más elevado. En el ítem b, la tendencia global, tanto en el quinto curso (tabla 110) como en el primer curso (tabla 72) muestra que la mayoría de los encuestados están a favor que la clase de lengua

debe servir para usar la lengua más que para aprender gramática. La única diferencia es que el número de encuestados que está a favor de lo estipulado en el ítem es un poco más elevado en el primer curso que en el quinto curso. Por consiguiente, el porcentaje de los que no están de acuerdo es más elevado en el primero curso que en el quinto curso. Lo anteriormente comentado también se observa en algunos otros ítems en los que se destaca una coincidencia en los resultados obtenidos. También nos parece digno de mención subrayar que incluso hay resultados de los datos del alumnado del primer curso y quinto curso que poseen casi el mismo porcentaje en el número de respuestas obtenidas en las tendencias generales. Ese es el caso de los resultados obtenidos en los ítems e, f y k (véase tablas 72 y 110).

II.2.2.2. Creencias en torno a la enseñanza y el aprendizaje: ¿quién debe ser más activo en el proceso de aprendizaje/enseñanza de una lengua?

A continuación, ofrecemos los resultados que hemos obtenido después del análisis de esta variable en el SPSS.

Valores		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	El profesor	18	5,3	5,3	5,3
	El alumno	122	36,0	36,0	41,3
	Los dos	199	58,7	58,7	100,0
	Total	339	100,0	100,0	

Tabla 111. Protagonismo en el aula según los alumnos del quinto curso

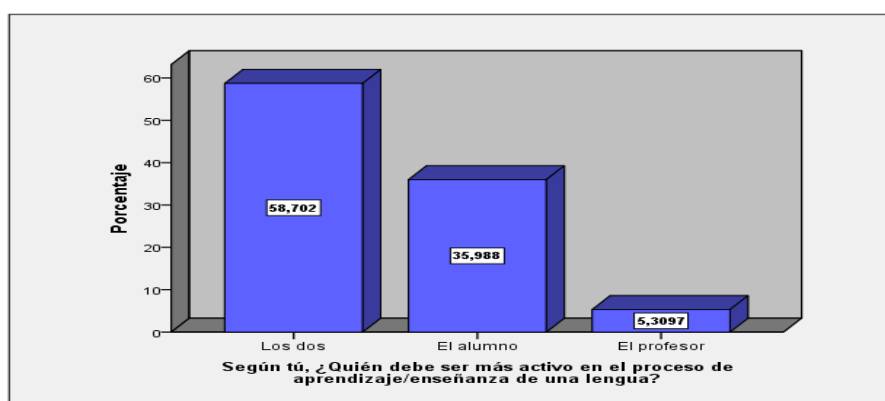


Gráfico 41. Protagonismo en el aula según los alumnos del quinto curso

Como se puede apreciar en la tabla 111 y en el gráfico 41, más de la mitad de los informantes, es decir 58,7% de los alumnos encuestados, piensan que tanto el profesor como el alumno deben protagonizar el proceso de E/A. La segunda categoría de valor con un porcentaje más elevado de encuestados es la de los que piensan que el alumno debe ser el mayor protagonista del proceso de E/A, 36% de encuestados. Finalmente, la última parte de encuestados corresponde a los que opinan que el profesor es quien tiene que ser el mayor protagonista del proceso de E/A. Si cotejamos los resultados obtenidos en esta variable con los que hemos obtenido con los alumnos del primer curso (tabla 73, gráfico 31), advertimos que no hay gran diferencia en los resultados obtenidos con los alumnos de los dos niveles que forman la muestra. Más de la mitad de los encuestados de ambos niveles piensan que tanto el profesor como el alumnado deben protagonizar la E/A del idioma (58,7% de informantes del quinto curso y 52,1% de informantes del primer curso). La segunda mitad de los encuestados en ambos niveles coinciden en que el alumnado debe protagonizar la E/A (36% de encuestados del quinto curso y 32,6% de encuestados del primer curso). En la tercera categoría de valor, observamos que el número de informantes que piensan que el profesor debe protagonizar la E/A es más elevado en el primer curso que en el quinto curso (15,2% en el primer curso y 5,3% en el quinto curso). Este resultado muestra que, aunque la creencia de dependencia del alumnado respecto al profesor es presente en ambos niveles de aprendizaje, se advierte que es más destacable en los alumnos del primer curso.

II.2.2.3. Creencias en torno a la enseñanza/aprendizaje: ¿cuál es el papel del profesor en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas?

A continuación, exponemos la tabla y el gráfico de frecuencias donde se puede valorar los resultados que hemos obtenido tras el análisis de esta variable.

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	El que me enseña todos los contenidos sobre la lengua en cuestión	21	6,2	6,2	6,2
	El que facilita, asesora al alumno y guía el proceso de enseñanza/aprendizaje	163	48,1	48,2	54,4
	Tiene un sinnúmero de papeles (planea, enseña, evalúa, corrige, etc.), es la clave del proceso de aprendizaje	154	45,4	45,6	100,0
Total	338	99,7	100,0		
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total	339	100,0			

Tabla 112. Creencias de los alumnos del quinto curso sobre el papel del profesor en el proceso de E/A

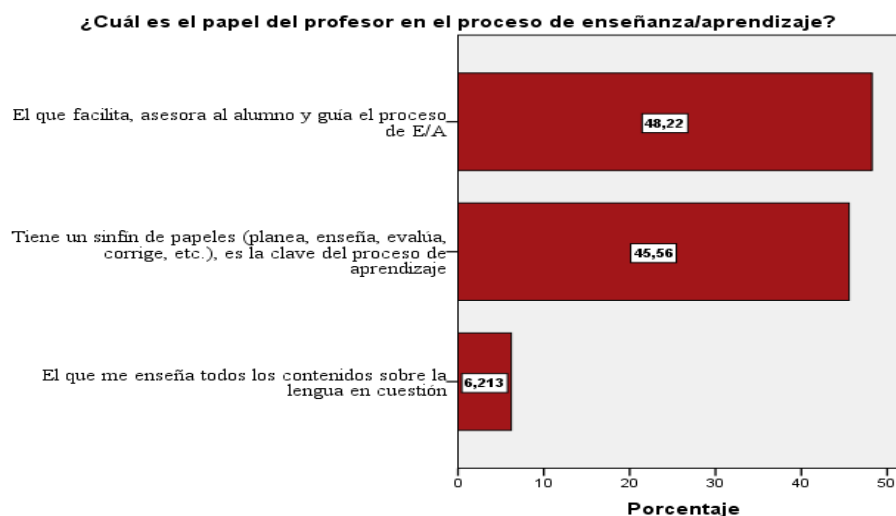


Gráfico 42. Creencias de los alumnos del quinto curso sobre el papel del profesor en el proceso de E/A

Como se puede desprender de los resultados de la tabla 112 y gráfico 42, los alumnos del quinto curso tienen en la gran mayoría comparten dos ideaciones principales sobre el papel del profesor en el aula. La primera categoría, en la que tenemos 48,2% de informantes, corresponde a los encuestados que opinan que el profesorado tiene el rol de asesorar al alumno, facilitar y guiar el proceso de E/A. La segunda categoría, que representa los 45,6% de los encuestados, corresponde a los que piensan que el docente tiene un sinfín de papeles dado que planifica, enseña, evalúa, corrige, es la clave del proceso de enseñanza/aprendizaje. Se evidencia que el número de los alumnos del quinto curso que tiene una visión moderna del docente casi iguala al número de los que todavía tienen una ideación tradicional del papel del profesor en el aula. Finalmente, constatamos una última categoría, poco representada con unos 6,2% de informantes, que corresponde a los opinan que el profesor es quien enseña al alumnado todo lo que debe saber sobre la lengua.

En comparación con el resultado que hemos obtenido en la misma variable con los alumnos del primer curso (Tabla 74 y gráfico 32), podemos afirmar que la creencia tradicional que buena parte del alumnado camerunés tiene del rol de profesor en el aula es más visible en los alumnos del nivel inicial de aprendizaje. De hecho, con los alumnos del primer curso, hemos llegado a la conclusión de que 68,8% de los alumnado encuestados

afirman que el profesor tiene un sinnfín de papeles (planea, enseña, evalúa, corrige, etc.) y es la clave del proceso de aprendizaje. Asimismo, solo 20,2% de los encuestados del nivel inicial piensa que el profesor tiene el rol de asesorar al alumnado, facilitar y guiar el proceso de E/A.

II.2.2.4. Creencias en torno a la enseñanza/aprendizaje: ¿cuál es el papel del alumnado en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas?

A continuación, exponemos la tabla de frecuencia y el gráfico de porcentaje en los que se puede apreciar los resultados obtenidos después del análisis de esta variable.

Valores		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ser asiduo, tomar notas y participar en clase	168	49,6	49,7	49,7
	Ser el protagonista del proceso de aprendizaje de la lengua	73	21,5	21,6	71,3
	Ir a clase, escuchar al profesor y tomar apuntes	51	15,0	15,1	86,4
	Tomar apuntes, leer y aprender de memoria mis apuntes	46	13,6	13,6	100,0
Total	338	99,7	100,0		
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		339	100,0		

Tabla 113. Creencias del alumnado del quinto curso sobre su papel en el aula

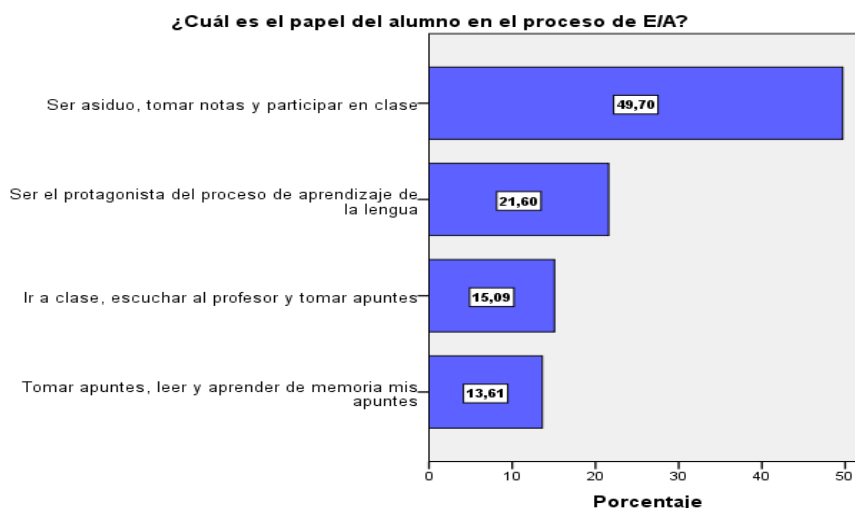


Gráfico 43. Creencias del alumnado del quinto curso sobre su papel en el aula

Como bien se observa en la tabla 113 y gráfico 43, la primera parte de los encuestados del quinto curso, un 49,7% de informantes, piensa que el alumnado tiene que desempeñar el siguiente papel en el proceso de E/A: ser asiduo, tomar notas y participar en clase. La segunda categoría con un porcentaje más elevado, 21,6% de informantes, es, como en la categoría anterior, la de los que opinan que el discente tiene que desempeñar el rol de protagonista del proceso de E/A de la lengua. Por lo tanto, se concluye que un 71,3% de encuestados opinan que el alumno debe protagonizar o adoptar un papel activo en el proceso de E/A de la lengua. Por otra parte, tenemos 15,1% de encuestados que afirman que el rol del alumnado se resumen en ir a clase, escuchar al profesor y tomar apuntes. En la misma línea, 13,6% de encuestados opinan que el rol del alumno consiste en tomar apuntes, leer y aprenderlos de memoria. Ambas categorías conciben el papel del alumnado a partir de los enfoques tradicionales de E/A de la lengua. En total, 28,7% de encuestados del quinto curso ven al alumnado como sujeto pasivo en el proceso de E/A. Comparando los resultados del quinto curso con los resultados que hemos obtenido en el primer curso de ELE (tabla 75), advertimos que, como en la variable anterior, los alumnos del primer curso son los que más tienen asumidos el impacto de la dependencia al profesor en el proceso de E/A dado que el porcentaje de los discentes del primer curso que tienen una visión tradicional del papel del alumnado es de 40,8% a diferencia de 28,7% en el quinto curso.

**II.2.2.5. Prácticas docentes y creencias en torno a la enseñanza/aprendizaje:
¿Qué tipos de actividades soléis hacer en las clases de español? Indica los tipos de actividades que hacéis y con qué frecuencia las hacéis**

Exponemos en las líneas siguientes la tabla de frecuencia para poder determinar el tipo de actividad que los alumnos del quinto curso hacen en el aula y con qué frecuencia las hacen.

Tipos de actividades	Nunca	A veces	Casi siempre
a-Estudiar la gramática, estudiar reglas de gramática y hacer ejercicios	14,2%	59,6%	26%
b-Trabajar en grupo	36%	51%	13%
c-Escuchar un audio y responder a las preguntas	81,4%	16,9%	1,8%
d-Trabajar en pareja	49,7%	41,7%	8,6%
e-Trabajar la pronunciación	21,3%	52,1%	26,6%

f-Memorizar y recitar frases, palabras	43%	40,9%	16%
g-Ver un vídeo y comentarlo	85%	12,7%	2,4%
h-Leer textos, comentarlos, realizar ejercicios de traducción	4,4%	34,2%	61,4%
i-Leer textos, hacer ejercicios de comprensión más gramática	11,5%	35,1%	53,4%
j-Tabasara con canines	74,6%	20,6%	4,7%
k-Simular una situación de comunicación	39,5%	49,6%	10,9%
l-Mirar una imagen y explicarla	45,9%	43,2%	10,9%
m-Realizar ponencias	18,6%	56%	25,4%
n-Scribe essaye	7,4%	49,3%	43,4%
o-Realizar juegos dramáticos, hacer teatro	82,9%	16,5%	0,6
p-Ver una película	86,1%	13,9%	00
Otros ...			

Tabla 114. Resultados obtenidos en cada tipo de actividad en el quinto curso

A continuación, vamos a comentar detalladamente el resultado obtenido en cada tipo de actividad presente en la tabla anterior.

Tipología a. Estudiar la gramática y hacer ejercicios. El resultado de la tabla anterior nos muestra que la actividad que consiste en estudiar la gramática y hacer ejercicios se trabaja en el aula pero no con mucha frecuencia. El 59,6% de encuestados afirman que la trabajan a veces. En la misma línea, 14,2% de encuestados afirman que nunca la han realizado en el aula. No obstante, no se puede pasar por alto los 26% de encuestados que apuntan que siempre la realizan. Por tanto, puede decirse que se trata de un tipo de actividad que, de manera general, se trabaja en el quinto curso pero no con mucha frecuencia: muchos la trabajan a veces, algunos casi siempre y otros ni siquiera la trabajan.

Tipología b. Trabajar en grupo. La mitad de los encuestados (51%) apuntan que a veces trabajan en grupo en el aula. En cambio, 36% de informantes apuntan que nunca han trabajado en grupo en el aula y los restantes 13% de encuestados señalan que siempre realizan trabajo en grupo. Por tanto, de modo general, se trata de un tipo de actividad que se trabaja en las aulas. Muchos encuestados afirman que han trabajado en grupo (si bien es

cierto que la mayoría con poca frecuencia). Solamente 36% de informantes afirman que nunca han trabajado así.

Tipología c. Escuchar un audio y responder a las preguntas. Se observa que 81,4% de los encuestados afirman que nunca han hecho este tipo de actividad. Por su parte, 16,9% de informantes subrayan que la han hecho pero con poca frecuencia y, finalmente, 1,8% afirman que siempre la hacen.

Tipología d. Trabajar en pareja. Se desprende de los resultados que la mitad de los encuestados (49,7%) afirman que nunca han realizado una tarea en la que tenían que trabajar en pareja. De la segunda mitad restante, 41,7% de encuestados apuntan que sí ha trabajado en pareja en el aula, si bien con poca frecuencia. Finalmente, 8,6% de informantes señalan que casi siempre trabajan en pareja en el aula. Como en el caso de la actividad anterior, se puede concluir, de manera global, que se trata de una manera de trabajar que muchos profesores no experimentan en el aula y los que sí la experimentan lo hacen con poca frecuencia.

Tipología e. Trabajar la pronunciación. Más de la mitad de los encuestados (52,1%) afirman que a veces trabajan la pronunciación en el aula. De la segunda mitad restante, mientras 26,6% de los informantes apuntan que casi siempre realizan tareas con las que se trabaja la pronunciación, otros 21,3% afirman que nunca la trabajan. De manera general, se puede decir que en el quinto curso los profesores trabajan la pronunciación, si bien son pocos los que la trabajan con mucha frecuencia.

Tipología f. Memorizar y recitar frases, palabras. En este ítem, mientras 43% de los informantes afirman que nunca hacen ejercicios de memorización y recitación de estructuras lingüísticas, otros 40,9% de encuestados afirman que a veces sí lo hacen. Una parte de la población encuestada (16%) apunta que siempre hacen este tipo de ejercicios. Si bien es cierto que casi la mitad de los encuestados no han hecho este tipo de ejercicio, se evidencia que buena parte de la población encuestada sí que lo han hecho, aunque algunos con poca frecuencia y otros casi siempre.

Tipología g. Ver un vídeo y comentarlo. Esta tipología de actividad es la segunda en la que la gran mayoría de los encuestados (85%) coinciden en que nunca la han realizado. En cambio, una mínima parte de la población encuestada, que es de 12,7%, afirma que algunas veces han realizado este tipo de actividad. En la misma línea, 2,4% de informantes subrayan que siempre la han realizado.

Tipología h. Leer textos, comentarlos, realizar ejercicios de traducción. La gran mayoría de los encuestados coinciden en que casi siempre trabajan este tipo de actividad en el aula. En la misma línea, 34,2% de encuestados apuntan que a veces hacen este tipo de ejercicio en el aula. Finalmente, 4,4% de encuestados estipulan que nunca han hecho este tipo de ejercicio en el aula.

Tipología i. Leer textos, hacer ejercicios de comprensión más gramática. Más de la primera mitad de los encuestados, es decir un 53,4% de la población encuestada, afirma que siempre hacen este tipo de actividad en el aula. En la misma línea, 35,1% de los encuestados apuntan que a veces trabajan este tipo de actividad. En cambio, tenemos un 11,5% de encuestados que manifiestan que nunca han realizado esta tipología de actividad en el aula.

Tipología j. Trabajar con canciones. La gran mayoría de encuestados, que representa un 74,6% de los informantes, afirma que nunca trabajan con canciones en el aula. Por otra parte, 20,6% de los encuestados apuntan que a veces lo han hecho. Finalmente, un 4,7% de la población encuestada contestan que casi siempre trabajan con canciones en el aula. De manera global, se trata, pues, de un tipo de actividad que casi nunca está trabajada en el aula.

Tipología k. Simular una situación de comunicación. 49,6% de los encuestados, es decir la mitad de la población encuestada, estima que han realizado este tipo de actividad en el aula, si bien con poca frecuencia. Por otra parte, 39,5% de informantes señalan que nunca han hecho este tipo de actividad. Los restantes 10,9% de informantes apuntan que casi siempre realizan esta actividad.

Tipología l. Mirar una imagen y explicarla. Casi la primera mitad de los encuestados, es decir 45,9% de la muestra, afirma que nunca han trabajado este tipo de actividad en el aula. En cambio, 43,2% de informantes sostienen que lo han hecho a veces. Un 10,9%, de los informantes afirman que siempre han realizado esta actividad. Se trata de un tipo de tarea poco trabajada en el aula.

Tipología m. Realizar ponencias. 56% de los alumnos encuestados sostienen que a veces realizan ponencias en el aula. Asimismo, 25,4% de los mismos afirman que siempre las hacen. En cambio, 18,6% de informantes señalan que nunca han realizado este tipo de actividad en el aula.

Tipología n. Escribir ensayos. La primera mitad de la población encuestada, es decir 49,3% de encuestados, certifican que a veces realizan este tipo de ejercicios. Seguidamente,

43,4% testifican que casi siempre hacen este tipo de actividad en el aula. Finalmente, 7,4% de los encuestados apuntan que nunca han escritos ensayos como actividad en el aula. Se trata, por lo tanto, de un tipo de actividad trabajada en el aula con cierta frecuencia.

Tipología o. Realizar juegos dramáticos, hacer teatro. La gran mayoría de los encuestados, lo que representa 82,9% de la población encuestada, sostiene que nunca han realizados juegos dramáticos en el aula. En segundo lugar, 16,5% sostienen que sí que lo han hecho, si bien con poca frecuencia. El porcentaje de los que afirman que casi siempre lo hacen es irrelevante.

Tipología p. Ver una película. Como en el ítem anterior, la gran mayoría de los encuestados, es decir 86,1% de la población encuestada, afirma que nunca han trabajado una actividad a partir de una película en el aula. Por otra parte, 13,9% de encuestados sostienen que sí lo han hecho pero con poca frecuencia. Nadie afirma que casi siempre se han trabajado este tipo de actividad en su clase.

A continuación, vamos a intentar cotejar los resultados que obtenidos en esta variable con los que se dieron con los alumnos del primer curso ELE. La comparación de ambos resultados desvela que hay resultados que coinciden y otros que no. La primera coincidencia que se destaca en los resultados obtenidos en el quinto (tabla 114) y primer (tabla 76) curso de ELE es que la casi totalidad de las actividades con porcentaje muy elevado en una de las categorías de valores (nunca, a veces y casi siempre) son las mismas en el primer y quinto curso de ELE. Dicha coincidencia se relaciona con las actividades que nunca se trabajan en el aula. Se trata de las actividades siguientes:

- Actividad de tipo c (escuchar un audio y responder a las preguntas), con 86,9% de **nunca** se hace este tipo de ejercicio con los encuestados del primer curso y 81,4% en los del quinto curso.

- Actividad de tipo g (ver un vídeo y comentarlo), con 91,8% de **nunca** se hace este tipo de actividad con los encuestados del primer curso y 85% en los del quinto curso.

- Actividad de tipo o (realizar juegos dramáticos, hacer teatro), con 72% de **nunca** se trabaja este tipo de actividad con los alumnos del primer curso y 82,9% en los del quinto curso.

- Actividad de tipo p (ver una película), con 94% de **nunca** se trabaja este tipo de actividad con los alumnos del primer curso y 86,1% en los del quinto curso.

Por lo que se refiere los resultados divergentes, puede decirse que la diferencia categórica que se advierte en los resultados de ambos cursos se centra a nivel del tipo de

actividad de tipo **m** que consiste en realizar ponencias. Mientras que en el primer curso (tabla 76) se observa que según la tendencia general es un tipo de actividad que no se trabaja en el aula, en el quinto curso (tabla 114) se observa que es bastante trabajada en el aula. La cuestión del nivel del alumno debe de influir en esta variable dado que los alumnos del primer curso acaban de empezar a aprender el español y, por lo tanto, todavía no están habilitados para realizar este tipo de ejercicio. En la misma línea, las actividades de tipo **h** y **n** parecen estar más implementadas con los alumnos del quinto curso que con los del primer curso. Otra diferencia se observa en la actividad que consiste en trabajar con canciones, si bien se trata de una actividad trabajada con poca frecuencia en el aula en los dos niveles, se advierte que es bastante más trabajada con los alumnos del primer curso que con los del quinto curso. En la misma línea, las actividades de tipo **a**, **f** parecen estar más trabajadas con los alumnos del primer curso que con los del quinto curso. En conclusión, hay algunos tipos de actividades que no se trabajan o se trabajan muy poco en el aula, tal vez por razones socioeconómicas (número de alumnos en las aulas, falta de soporte informáticos en las aulas y hasta a veces falta de acceso a la corriente eléctrica, etc.), y actividades que se trabajan más en algunos niveles (primer o segundo) que otros, tal vez por razones de respeto a las obligaciones del currículo y de la normativa educativa. En las valoraciones finales relacionaremos los resultados obtenidos con estas cuestiones.

**II.2.2.6. Prácticas docentes y creencias en torno a la enseñanza/aprendizaje:
¿Cuáles de las actividades citadas anteriormente, o algunas que no hemos citado,
te gustan o te parecen ser buenas actividades para aprender el español? ¿Cuáles
no te gustan o no te parecen adecuadas para estudiar el español?**

Esta variable consta de dos subvariables. Como enunciamos en esta misma variable durante el análisis de las encuestas dirigidas a alumnado del primer curso, para transcribir y analizar los datos obtenidos en esta pregunta, no hemos usado el programa informático SPSS. Como comentamos, en el capítulo 2 en el que explicamos los mecanismos de transcripción y análisis de datos, hay variables (preguntas abiertas) que tratamos manualmente procesando las respuestas proporcionadas por los informantes en un documento Word y enumerado asimismo el número de aparición de cada respuesta. Como en todas las preguntas abiertas de nuestras encuestas, conviene subrayar que no todos los encuestados respondieron a esta pregunta. En las líneas siguientes, analizamos los datos recopilados en la primera pregunta de esta variable y seguidamente exploramos los datos recogidos en la segunda pregunta.

II.2.2.6.1. ¿Cuáles de las actividades citadas anteriormente, o algunas que no hemos citado, te gustan o te parecen ser buenas actividades para aprender el español?

En la tabla que viene a continuación, presentamos, desde la actividad más representada hasta la menos destacada, el conjunto de las actividades que los alumnos encuestados han enumerado como tipo de actividad/es que más les gustan, o les parecen ser más adecuadas para aprender la lengua en el aula.

¿Cuáles de las actividades citadas anteriormente, o algunas que no hemos citado, te gustan o te parecen ser buenas actividades para aprender el español?	Ocurrencias
Leer textos, comentarlos, realizar ejercicios de traducción/Leer textos, comentarlos y traducir fragmentos	125
Leer textos, hacer ejercicios de comprensión y de gramática	78
Estudiar la gramática y hacer ejercicios	74
Realizar ponencias	72
Escribir ensayos	56
Trabajar en grupo	51
Hacer ejercicios de pronunciación	44
Trabajar con canciones	31
Ver un vídeo y comentarlo	28
Ver una película	19
Simular situaciones de comunicación sobre temas de la vida cotidiana	15
Escuchar audio y contestar a las preguntas	15
Memorizar	14
Juegos dramáticos, teatro	14
Mirar una imagen y comentarla	5
Practicar la lengua	4
Estudiar la conjugación y hacer ejercicios	2
Escuchar a mi profesor	1

Contar cuentos	1
Todas	1

Tabla 115. Las actividades que más les gustan a los alumnos del quinto curso o que les parecen adecuadas para aprender español

Como se puede apreciar en la tabla 115, la actividad que a los alumnos del quinto curso más les gusta trabajar en el aula es la que consiste en “leer textos, comentarlos y realizar ejercicios de traducción”. En segundo lugar, viene la actividad que consiste en “leer textos, hacer ejercicios de comprensión y de gramática”. En la misma línea, tenemos aquella que es “estudiar la gramática y hacer ejercicios”. En cuarto y quinto lugar, tenemos las actividades de ponencias y de ensayos. Se advierte que las cinco principales actividades que a los alumnos del quinto curso más les gustan o les parecen adecuadas para aprender español corresponden respectivamente a las actividades de tipo h, i, a, m y n analizadas de la tabla 114. Se trata, pues, según los resultados de esta tabla, de las actividades que los profesores implementan con mucha y/o bastante frecuencia en el aula. En otras palabras, advertimos que, como fue también el caso de los del primer curso, los encuestados del quinto curso, debido a que están acostumbrados a realizar esos tipos de actividades en el aula, opinan en esta variable que son este tipo de ejercicios los más adecuados e interesantes para aprender la lengua. Además de la tipología de actividades que habíamos enunciado, se evidencia que algunos encuestados han aportado otras actividades distintas de las de nuestra selección. Se trata de actividades como “práctica la lengua”, “estudiar la conjugación y hacer ejercicios”, “escuchar a mi profesor” y “contar cuentos”.

II.2.2.6.2. ¿Cuáles de las actividades citadas anteriormente, o algunas que no hemos citado, no te gustan o no te parecen ser buenas actividades para aprender el español?

A continuación, exponemos la tabla de frecuencia de los tipos de actividades que los encuestados del quinto curso han seleccionado como actividades que no les gustan o no les parecen adecuadas para aprender español.

Cuáles de las actividades citadas, o algunas que no hemos citado, no te gustan o no te parecen ser buenas para aprender el español	Ocurrencias
Hacer juegos cómicos, teatro	68
Ver una película	65

Trabajar con canciones	57
Ver un vídeo y responder a las preguntas	39
Memorizar y recitar frases	36
Ponencias	35
Trabajar en parejas o grupo	34
Escuchar un audio y responder a las preguntas	26
Mirar una imagen y comentarla	22
Estudiar gramática y hacer ejercicios	16
Leer un texto, comentarlo y estudiar gramática y hacer la traducción	9
Simular situaciones de comunicación	7
Escribir ensayos	7
Juegos	2
Todas excepto estudiar la gramática y hacer ejercicios	1

Tabla 116. Las actividades que a los alumnos del quinto curso no les gustan o que no les parecen adecuadas para aprender español.

Las 4 principales actividades a las que muchos alumnos del quinto curso coinciden en que no les gusta o no les parecen adecuadas para aprender español son: hacer juegos cómicos o hacer teatro, ver una película, trabajar con canciones y ver un vídeo y responder a las preguntas sobre este. Como en el caso de la variable anterior, evidenciamos que se trata en la totalidad de los casos de tipos de actividades que muchos la gran mayoría de los profesores no trabajan en el aula, según los resultados de la tabla 116. En conclusión, se puede decir que, los tipos de actividades que los alumnos nunca han experimentado en el aula o que no suelen hacer en el aula, son aquellas que han tenido un porcentaje destacado de respuesta en la tabla. Sin embargo, es preciso subrayar que también se advierte en esta tabla la presencia de algunos tipos de actividades que, si bien los alumnos a veces o muchas las han trabajado en el aula, algunos encuestados señalan que tampoco les parecen adecuadas para aprender español. Tenemos a título de ejemplo las actividades siguientes: memorizar y recitar frases, realizar ponencias, trabajar en parejas o grupo, estudiar gramática y hacer ejercicios, leer un texto, comentarlo y estudiar gramática y hacer la traducción. Con esta variable, cerramos el segundo bloque de análisis de las encuestas dirigidas al alumnado.

II.2.3. BLOQUE C. CREENCIAS DEL ALUMNADO EN TORNO AL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO Y SOBRE EL ERROR

Es preciso subrayar de antemano que hay algunas variables de este bloque que trataremos separando los datos recabados en la zona francófona de los datos recogidos en la parte anglófona, dado que son variables que atienden a la realidad del contexto sociolingüístico.

II.2.3.1. Creencias del alumnado en torno al contexto sociolingüístico: ¿Qué piensas del francés en el proceso del aprendizaje del español?

En este apartado, analizaremos las ideaciones del alumnado del quinto curso sobre la realidad sociolingüística de su entorno de aprendizaje. Como se ha encuestado a alumnos del quinto curso de la parte francófona y anglófona, para un mayor entendimiento de los datos, analizaremos los datos recogidos en cada parte por separado.

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Me complica el aprendizaje, me hace cometer errores	39	18,5	18,5	18,5
Válidos Me facilita el aprendizaje, me ayuda a aprender	172	81,5	81,5	100,0
Total	211	100,0	100,0	

Tabla 117. Creencias de los alumnos del quinto curso de parte francófona sobre el impacto del francés en el proceso de E/A.

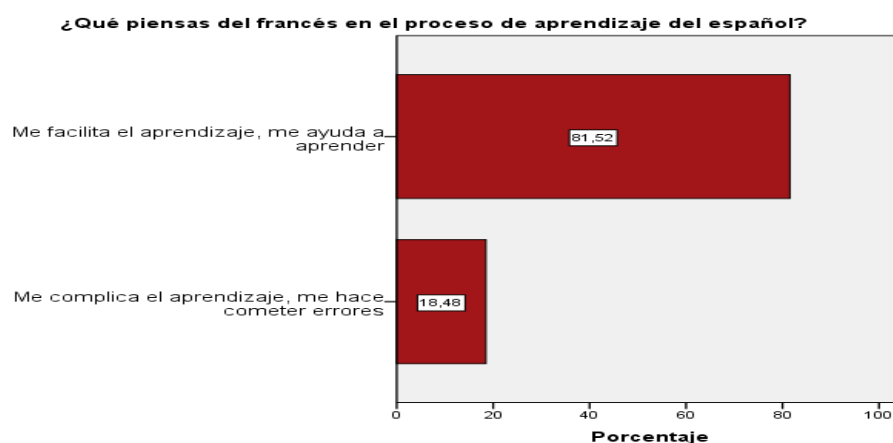


Gráfico 44. Creencias de los alumnos del quinto curso de la zona francófona sobre el impacto del francés

Como se desprende en la tabla 117 y en el gráfico 44, la gran mayoría de los alumnos francófonos del quinto curso tiene una ideación positiva del impacto del francés en el proceso de aprendizaje del español. En efecto, 81,5% de encuestados opinan que el francés facilita el aprendizaje y que les ayuda a aprender español. Sin embargo, conviene destacar que hay una proporción, aunque mínima de población encuestada, que piensa que el francés complica el aprendizaje en la medida en que les hace cometer errores.

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Me complica el aprendizaje, me hace cometer errores	20	15,6	15,6	15,6
Válidos Me facilita el aprendizaje, me ayuda a aprender	108	84,4	84,4	100,0
Total	128	100,0	100,0	

Tabla 118. Creencias de los alumnos de parte del quinto curso de la zona anglófona sobre el impacto del francés en el proceso de E/A.

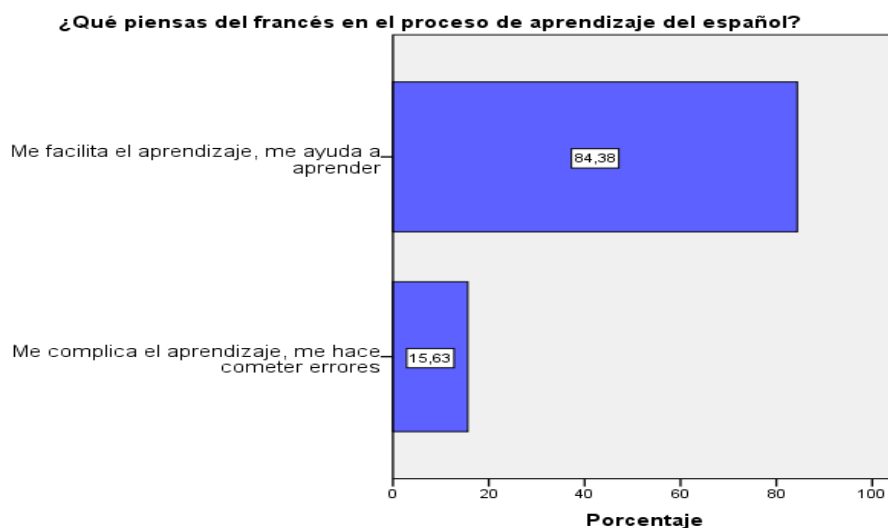


Gráfico 45. Creencias de los alumnos del quinto curso de la parte anglófona sobre el impacto del francés.

Se destaca de la tabla 118 y gráfico 45, igual que en el caso de los alumnos del quinto curso de la zona francófona, la gran mayoría de los alumnos de la parte anglófona tienen una creencia positiva del impacto del francés en el proceso de aprendizaje del español. No obstante no se puede pasar por alto los 15,6% de la población encuestada que opinan que el francés les dificulta el aprendizaje en la medida que les hace cometer errores. Si observamos tanto las tablas 79 y 80 como los gráficos 34 y 35, se concluye que estos

resultados coinciden con los de los encuestados del primer curso. Ahora bien, como los alumnos de la zona anglófona tienen también el inglés como lengua de uso cotidiano, a continuación, les preguntamos lo que piensan del impacto del inglés en el proceso de aprendizaje del español.

II.2.3.2. Creencias del alumnado en torno al contexto sociolingüístico: ¿Qué piensas del inglés en el proceso del aprendizaje del español?

A continuación, exponemos la tabla y el gráfico de frecuencias.

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Me complica el aprendizaje, me hace cometer errores	91	71,1	71,1
	Me facilita el aprendizaje, me ayuda a aprender	24	18,8	89,8
	NAND/No sé qué opinar	13	10,2	100,0
Total	128	100,0	100,0	

Tabla 119. Creencias de los alumnos del quinto curso de la parte anglófona sobre el impacto del inglés en el proceso de E/A.

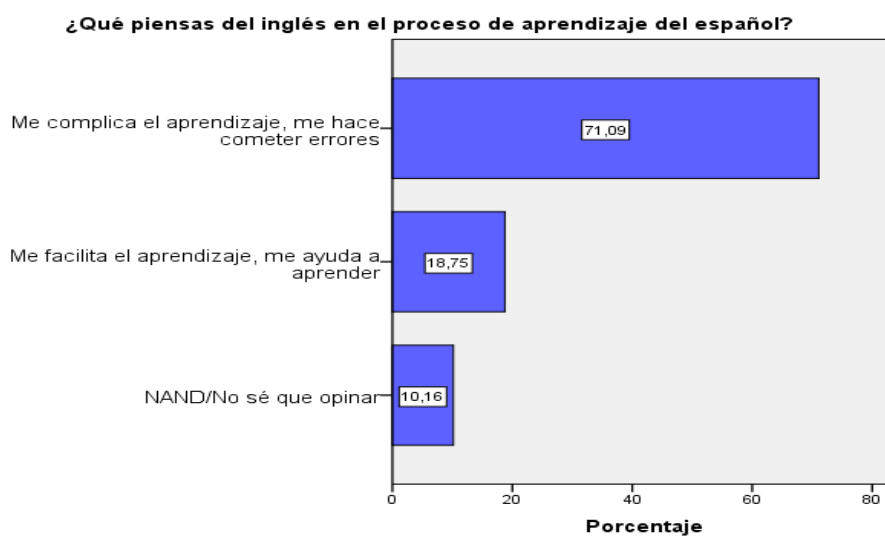


Gráfico 46. Creencias de los alumnos del quinto curso de la zona anglófona sobre el impacto del inglés en el aprendizaje

La información que nos aporta la tabla 119 y el gráfico 46 determina que muchos alumnos del quinto curso de la zona anglófona piensan que el inglés constituye una

dificultad para el aprendizaje de la lengua española. Esos encuestados, que representan 71,1% de la población encuestada, piensan que el inglés les hace cometer errores cuando aprenden español. Por otra parte, importa destacar que hay una parte de los encuestados que opinan lo contrario. Nos referimos a los 18,8% de informantes que creen que el inglés, más que ser un obstáculo, les ayuda a aprender español. Finalmente, 10,2% de informantes precisan que no saben qué opinar. Este resultado no se aleja mucho de lo que también hemos obtenido con los alumnos del primer curso de la zona anglófona (tabla 81, gráfico 36).

II.2.3.3 Creencias del alumnado en torno al contexto sociolingüístico y sobre la concepción del error en el proceso de aprendizaje

En este apartado seguimos con el análisis de las variables relacionadas con las ideaciones que tiene el alumnado sobre el impacto del contexto sociolingüístico de Camerún en el proceso de aprendizaje del español. Analizaremos además las creencias que tienen los alumnos de la zona francófona y anglófona sobre el error en el proceso de aprendizaje.

ÍTEMS	TA	A	NAND Indeciso	D	TD	En pro	En contra
a. Aprender español es fácil porque hablo francés	26%	35,8%	12,4%	11,2%	14,5%	61,8%	25,7%
b. La lengua española es como la lengua francesa y solo se debe añadir las vocales a y o para que se trate de español	8%	12,4%	14,8%	26%	38,8%	20,4%	64,8%
c. Cuando se aprende un punto gramatical prefiero que el profesor explique en francés	31,1%	29,6%	16,3%	12,7%	10,4%	60,7%	23,1%
d. Cuando aparece una nueva palabra, prefiero que el profesor me la diga en francés en vez de explicarla en español	40,8%	30,2%	7,1%	13,9%	8%	71%	21,9%
e. Estoy decepcionado con los errores de interferencias lingüísticas cuando hablo o escribo en español	29%	26,9%	17,2%	13,9%	13%	55,9%	26,9%

f. Me molesta que el profesor me corrija cuando hablo	8,3%	4,8%	7,4%	22%	57,4%	13,1%	79,4%
g. Cuando cometo un error en español, mis compañeros se burlan de mí	31,1%	31,1%	13%	10,4%	14,5%	62,2%	24,9%
h. Cuando estudio español, utilizo el francés para aprender mejor (traduciendo, comparando las dos lenguas, utilizando el diccionario bilingüe...)	50,6%	33,1%	9,5%	3,8%	3%	83,7%	6,7%
i. Mi profesor compara a veces el español con el francés mientras enseña	14,5%	21%	13,9%	21,6%	29%	35,5%	50,6%

Tabla 120. Creencias relativas al contexto sociolingüístico y concepción del error en el proceso de aprendizaje.

A continuación, vamos a centrarnos en cada ítem para ahondar en los resultados presentes en la tabla 120.

Ítem a. Aprender español es fácil porque hablo francés. Según la tendencia general, que representa 61,8% de los alumnos encuestados (de los cuales 26% de TA y 35,8% de A), los informantes están de acuerdo con la idea expresada en este ítem. No obstante, 25,7% de encuestados no están de acuerdo con lo estipulado en este ítem. 12,4% son los indecisos.

Ítem b. La lengua española es como la lengua francesa y solo se debe añadir las vocales a y o para que se trate de español. Según este ítem, la tendencia general muestra que 64,8% de los encuestados (38,8% de D y 20,4% de TD) no están a favor de lo estipulado en el ítem. Sin embargo, otra parte de los encuestados (20,4% de los cuales 8% de A y 12,4% de TA) afirman que el español es como el francés y solo se debe añadir las vocales a y o para que se trate de español.

Ítem c. Cuando se aprende un punto gramatical prefiero que el profesor explique en francés. En cuanto a la lengua de uso para explicar la gramática española en el aula, 60% de los encuestados (31,1% de TA y 29,6% de A) apuntan que prefieren que el profesor use el francés. En cambio, 21,3% de la población encuestada (de los cuales 12,1% de D y 10,4% de TD) afirman que no están a favor del uso del francés. 16,3% son los indecisos.

Ítem d. Cuando aparece una nueva palabra, prefiero que el profesor me la diga en francés en vez de explicarla en español. En la misma línea del ítem anterior, la tendencia general (71% de los cuales 40,8 de TA y 30,2% de A) corresponde a los que opinan que prefieren que su profesor les diga la traducción en francés de una palabra española que no conocen. En cambio, otros informantes (21,9% de los cuales 13,9% de D y 21,9% de TD) están en contra de esta práctica ya que prefieren que el profesor la explique en español.

Ítem e. Estoy decepcionado con los errores de interferencias lingüísticas cuando hablo o escribo en español. Más de la mitad de los encuestados (55,9% de los cuales 29% de TA y 26,9% de A) afirman que están decepcionados con los errores de interferencias lingüísticas cuando hablan o escriben español. En cambio, otra parte de los encuestados (26,9% de los cuales 13,9% de D y 13% de TD) aseguran que no tienen ese problema. En tercer lugar, 17,2% son los indecisos.

Ítem f. Me molesta que el profesor me corrija cuando hablo. Según la tendencia general, a la gran mayoría de los alumnos (79,4% de los cuales 22% de D y 57,4% de TD) no les importa que el profesor les corrija cuando hablan. Sin embargo, hay algunos encuestados que sí afirman que les molesta: se trata de 13,1% de los encuestados de los cuales 8,3% de TA y 4,8% de A.

Ítem g. Cuando cometo un error en español, mis compañeros se burlan de mí. En este ítem, se evidencia que gran parte de los encuestados, lo que es 62,2% de los informantes de los cuales 31,1% de TA y 31,1% de A, sostienen que cuando comenten un error en español sus compañeros se burlan de ellos. Por otra parte, 24,9% de informantes afirman que no les pasa o no les ha pasado lo comentado en el ítem. 13% son los indecisos.

Ítem h. Cuando estudio español, utilizo el francés para aprender mejor (traduciendo, comparando las dos lenguas, utilizando el diccionario bilingüe, etc.). La gran mayoría de los encuestados coinciden con la idea expresada en este ítem, 83,7% de informantes, de los cuales 50,6% de TA y 33,1%. 9,5% son los indecisos y 6,7% son los que no usan esa estrategia para aprender español.

Ítem i. Mi profesor compara a veces el español con el francés mientras enseña. Se desprende de los resultados que la primera mitad (50,6% de los cuales 21,6% de D y 29% de TD) de los encuestados sostienen que su profesor de español nunca compara el español con el francés mientras enseña. Por otra parte, 35,5% de los encuestados (14,5% de TA y 21% de A) afirman que su profesor sí compara a veces el español con el francés. 13,9% no se manifiestan en ningún sentido.

Cuando se coteja estos resultados con los que hemos obtenido con los alumnos del primer curso, observamos que en la gran mayoría de los casos (ítem a, ítem c, ítem d, ítem e, ítem f, ítem g, ítem h) los resultados se coinciden. Se destaca una diferencia en los resultados solamente en los ítems b y i. Mientras que 61% de los encuestados del primer curso (tabla 82) opinan que la lengua española es como la lengua francesa y solo se debe añadir las vocales a y o para que se trate de español, se evidencia que 64,8% de encuestados del quinto curso están en contra de esa afirmación. Se puede concluir que cuanto más elevado es el nivel de estudio del alumno, menos estereotipos tiene sobre la lengua española. Por lo tanto, puede decirse que se trata de un prejuicio que va perdiendo peso a lo largo de la formación del alumno. En cuanto al ítem i, se observa que en los resultados de los discentes del primer curso, 54,9% de alumnos afirman que los docentes de español compara a veces el español con el francés mientras enseñanza. En cambio, 50,6% de los alumnos del quinto curso sostienen que sus profesores no comparan el español con el francés en el aula. La interpretación que se puede hacer de este resultado es que con los alumnos del primer curso, por ser alumnos del nivel inicial, los docentes fundamentan el uso o la comparación de la lengua meta con la de la L1 de los alumnos.

Terminado el análisis global de esta variable (datos de la zona anglófona y datos de la zona francófona), a continuación, con el fin de ahondar mejor en los datos recabados, realizaremos un análisis por separado, según cada zona de pertenencia (parte francófona y anglófona), para comprobar si la variable lugar donde aprende el alumno constituye un factor que conviene tomar en cuenta en los resultados.

ÍTEMS	TA	A	NAND Indeciso	D	TD	En pro	En contra
a. Aprender español es fácil porque hablo francés	23,3%	32,4%	11,9%	11,8%	19,5%	55,7%	31,3%
b. La lengua española es como la lengua francesa y solo se debe añadir las vocales a y o para que se trate de español	4,3%	11%	12,9%	28,1%	43,8%	15,3%	71,9%
c. Cuando se aprende un punto gramatical prefiero que el profesor explique en francés	26,7%	32,4%	16,2%	13,8%	11%	59,1%	24,8%
d. Cuando aparece una nueva palabra, prefiero que el profesor me la diga en	40%	30,5%	6,7%	14,3%	8,6%	70,5%	22,9%

francés en vez de explicarla en español							
e. Estoy decepcionado con los errores de interferencias lingüísticas cuando hablo o escribo en español	31,4%	23,3%	14,8%	14,8%	15,7%	54,7%	30,5%
f. Me molesta que el profesor me corrija cuando hablo	8,7%	3,4%	7,7%	23,1%	57,2%	12,1%	80,3%
g. Cuando cometo un error en español, mis compañeros se burlan de mí	30,5%	31%	11,4%	11,4%	15,7%	61,5%	27,1%
h. Cuando estudio español, utilizo el francés para aprender mejor (traduciendo, comparando las dos lenguas, utilizando el diccionario bilingüe...)	50,5%	33,8%	7,1%	5,2%	3,3%	84,3%	8,5%
i. Mi profesor compara a veces el español con el francés mientras enseña	16,7%	18,1%	12,4%	23,3%	29,5%	34,8%	52,8%

Tabla 121. Creencias sociolingüísticas y sobre la concepción del error en alumnos del quinto curso de la zona francófona.

ÍTEMS	TA	A	NAND Indeciso	D	TD	En pro	En contra
a. Aprender español es fácil porque hablo francés	30,5%	41,4%	13,3%	8,6%	6,3%	71,9%	14,9%
b. La lengua española es como la lengua francesa y solo se debe añadir las vocales a y o para que se trate de español	14,1%	14,8%	18%	22,7%	30,5%	28,9%	53,2%
c. Cuando se aprende un punto gramatical prefiero que el profesor explique en francés	38,3%	25%	16,4%	10,9%	9,4%	63,3%	20,3%
d. Cuando aparece una nueva palabra, prefiero que el profesor me la diga en francés en vez de explicarla en español	42,2%	29,7%	7,8%	13,3%	7%	71,9%	20,3%

e. Estoy decepcionado con los errores de interferencias lingüísticas cuando hablo o escribo en español	25%	32,8%	21,1%	12,5%	8,6%	57,8%	21,1%
f. Me molesta que el profesor me corrija cuando hablo	7,8%	7%	7%	20,3%	57,8%	14,8%	78,1%
g. Cuando cometo un error en español, mis compañeros se burlan de mí	32%	31,3%	15,6%	8,6%	12,5%	63,3%	21,1%
h. Cuando estudio español, utilizo el francés para aprender mejor (traduciendo, comparando las dos lenguas, utilizando el diccionario bilingüe...)	50,8%	32%	13,3%	1,6%	2,3%	82,8%	3,9%
i. Mi profesor compara a veces el español con el francés mientras enseña	10,9%	25,8%	16,4%	18,8%	28,1%	36,7%	46,9%

Tabla 122. Creencias sociolingüísticas y sobre la concepción del error en alumnos del quinto curso de la zona anglófona

Después de la presentación de los resultados del análisis por separado de los datos recabados en la parte francófona y anglófona, a continuación, los cotejamos para determinar si la variable contexto específico (francófono o anglófono) incide en los resultados globales.

En casi la totalidad de las variables, los resultados obtenidos en la zona francófona y anglófona coinciden, si bien es cierto que algunos resultados son muy similares y otros lo son menos. En el ítem a, observamos que si bien es cierto que la tendencia mayoritaria opinan lo mismo en la zona francófona y anglófona, se evidencia que en la zona anglófona (tabla 122) hay mucho más encuestados que piensan que aprender español es fácil porque ellos ya hablan francés. En el ítem b, también observamos que aunque la tendencia mayoritaria desaprueba la idea expresada en el ítem, se advierte que los que no están de acuerdo con esta idea en la zona francófona (tabla 121) son mucho más numerosos que en la zona anglófona. De este modo, en la zona anglófona hay hasta 28,9% de encuestados que opinan que el español es como el francés y solo hay que añadir las vocales a y o a las palabras francesas para que se trate del español. En la zona francófona solo un 15,3% de encuestados coincide con esta idea. En el ítem i, la categoría de valor que tiene el porcentaje más elevado es la misma en la zona anglófona y francófona. La única diferencia que se

observa es que en la parte francófona hay un poco más de informantes (la primera mitad del encuestado) que sostienen que el profesor compara a veces el español con el francés mientras enseña. En cuanto a los resultados que tienen una similitud notoria, tenemos los ítems c, d, e, f, g y h. De hecho, en los ítems c, d, e, f, g y h, tenemos casi los mismos resultados en ambas partes, solo hay una diferencia de un 1, 2 o 3% dependiendo del ítem. Se desprende de este análisis por separado que, de manera general, no hay una gran diferencia entre los resultados de los encuestados de la parte francófona con los de la parte anglófona. Se puede concluir, pues, que en los resultados de los alumnos del quinto curso, el variable contexto específico (francófono o anglófono) no incide mucho en los resultados.

II.2.4. BLOQUE D. EL FACTOR SOCIOECONÓMICO/MANUAL DIDÁCTICO Y LAS CREENCIAS DEL ALUMNADO EN TORNO AL USO DE LAS TIC

Comenzamos el análisis de los datos de este bloque con el análisis de la incidencia del factor socioeconómico en el aprendizaje del español. El factor socioeconómico lo relacionamos aquí con los manuales oficiales de aprendizaje del español. Por eso, en la variable que analizamos a continuación, hemos preguntado a los alumnos si disponen del manual de aprendizaje.

II.2.4.1. Análisis del impacto del factor socioeconómico en la enseñanza/aprendizaje del español: ¿Tienes el manual oficial de español?

A continuación, exponemos la tabla de frecuencia que hemos obtenidos después del análisis de los datos en el SPSS.

Valores		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	168	49,6	49,7	49,7
	No	170	50,1	50,3	100,0
	Total	338	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,3		
Total		339	100,0		

Tabla 123. Número de alumnos que disponen del manual

Como se puede desprender de la tabla de frecuencia 123, mientras la primera mitad de los encuestados no tienen el manual, la segunda mitad de los mismos sí disponen del manual. Este resultado coincide con el que hemos obtenido con los alumnos del primer

curso. Seguimos con el análisis de las creencias del alumnado sobre la enseñanza de la interculturalidad y el uso de las TIC en el aula de español.

II.2.4.2. Uso de las TIC por el alumnado para aprender español: ¿Has usado un CD-ROM o algún programa de ordenador o algún sitio web para estudiar español?

Primero queremos saber cuántos alumnos han usado alguna vez las TIC para aprender español. Aquí se evalúa no solo el uso de las TIC en el aula sino también el uso de las mismas por cuenta propia con el fin de aprender español. A continuación, exponemos la tabla de frecuencia.

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	35	10,3	10,3	10,3
Válidos No	304	89,7	89,7	100,0
Total	339	100,0	100,0	

Tabla 124. Uso de las TIC por el alumnado para aprender español

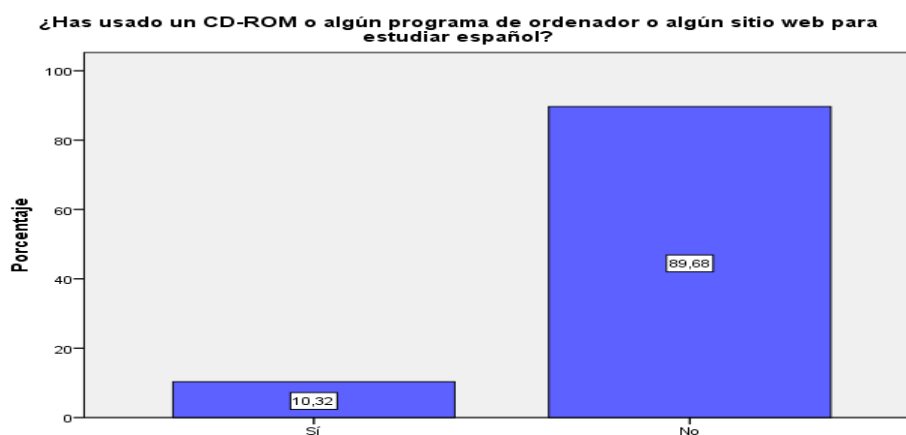


Gráfico 47. Uso de las TIC para aprender español en el quinto curso

Se destaca de los resultados de la tabla 124 y gráfico 47 que muy pocos alumnos han usado alguna vez las TIC para aprender español. En efecto, 89,7% de encuestados apuntan que nunca han usado algún recurso de las TIC con la finalidad de aprender mejor el español. Tan solo 10,32% de la población encuestada señalan que sí los han usado alguna vez para aprender español. Nos interesaría, pues, saber en qué medida usaron las TIC para

estudiar español. Por eso, preguntamos a los que respondieron favorablemente a esta pregunta que explicaran cómo implementaron ese uso de las TIC. A continuación, exponemos todas las respuestas que nos proporcionaron los encuestados en esa pregunta.

- Google traductor
- hacer búsquedas en internet sobre el español por el navegador google
- En internet y en encarta para aprender gramática
- Viendo la televisión española
- Sí, cuando tenemos una ponencia, busco información en internet
- Sí, viendo la telenovela ‘la madrastra’
- Sí, uso un CDROM para estudiar la lengua, para pronunciar bien las palabras.
- Con un CDROM que meto en mi ordenador para escuchar lecciones.
- Escuche un programa en la radio donde se hablaba de cómo se conjuga los verbos.
- Voy a un ciber y hago búsqueda sobre el español
- Sí, escuchando música
- Sí, en google, pongo el título de la canción y busco la letra.

De manera global, como en los resultados que hemos obtenido en el primer curso, se llega a la conclusión que muy pocos alumnos del quinto curso han usado las TIC para aprender español.

II.2.4.3. Acceso y uso de las TIC (internet) para fines personales: ¿Sueles conectarte a internet?

En la variable anterior, hemos llegado al resultado según el cual pocos alumnos usan las TIC para aprender español. Ahora bien, en esta variable, siguiendo en la misma línea de la variable anterior, queremos saber si el alumnado camerunés suele conectarse a internet para finalidades personales.

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	224	66,1	66,1	66,1
Válidos No	115	33,9	33,9	100,0
Total	339	100,0	100,0	

Tabla 125. Acceso y uso de las TIC para cuestiones generales o personales en el quinto curso

El resultado de la tabla 125 nos muestra que la gran mayoría de los informantes suelen conectarse a internet. Tan solo 33,9% de encuestados apuntan que no suelen conectarse a internet mientras que 66,1% afirman que sí se conectan con frecuencia a internet. Se puede decir, pues, como afirmamos en los resultados de las encuestas dirigidas a alumnos del primer curso, que muchos alumnos tienen acceso a internet pero lo usan para otras finalidades que no están relacionadas con el aprendizaje del español.

II.2.4.4. Acceso y uso de las TIC (internet) para fines generales o personales: ¿Cuándo te conectas a internet, desde dónde/qué lo haces?

Los encuestados que respondieron en la pregunta anterior que sí suelen conectarse a internet tienen que precisar en esta variable desde dónde/o a partir de qué dispositivo suelen conectarse a internet. Saber desde dónde o a partir de qué dispositivo suelen conectarse el alumnado permitiría diseñar una propuesta de enseñanza a partir de las TIC atendiendo a las necesidades específicas del alumnado en el contexto camerunés.

Cuando te conectas a internet, lo haces desde...					
Valores		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desde casa	24	7,1	10,7	10,7
	Desde la sala informática del instituto	12	3,5	5,4	16,1
	Desde un ciber	73	21,5	32,6	48,7
	Desde mi móvil	43	12,7	19,2	67,9
	Desde mi móvil+ciber	25	7,4	11,2	79,0
	Desde un ciber+casa	18	5,3	8,0	87,1
	Desde ciber+móvil	4	1,2	1,8	88,8
	Desde casa+móvil	5	1,5	2,2	91,1
	Sala informática instituto+movil+ciber	20	5,9	8,9	100,0
	Total	224	66,1	100,0	
Perdidos	Sistema	115	33,9		
Total		339	100,0		

Tabla 126. Desde dónde/A partir de qué dispositivo se conectan los alumnos a internet

En la tabla 126, destaca primero el gran número de valores perdidos, 115 en total, que corresponde a los que señalaron en la variable anterior que no suelen conectarse a internet. En cuanto a los sitios desde los cuales los alumnos suelen conectarse a internet, tenemos los resultados siguientes:

- La mayoría de los encuestados suelen conectarse a partir de un ciber o locutorio, 32,6% de encuestados.

- La segunda parte corresponde a los que suelen conectarse a partir de sus móviles, 19,2% de los informantes.
- La tercera categoría de encuestados es la de los que afirman que suelen conectarse a partir de sus móviles y de un locutorio, 11,2% de los encuestados.
- La cuarta categoría corresponde a los que suelen conectarse desde la casa familiar, 10,7% de la población encuestada.
- La quinta porción de la población encuestada es de 8,9% y corresponde a los que suelen conectarse desde la sala de informática del instituto, el teléfono personal e internet.
- La sexta categoría es la de los que se conectan desde el ciber y desde casa, 8% de los encuestados.
- La séptima parte de los encuestados suelen conectarse desde la sala informática del instituto, 5,4% de los encuestados.
- La octava y novena parte de la población encuestada restante corresponde a los que suelen conectarse desde el locutorio y móvil o casa y móvil.

Como lo observamos hay una gran variedad de lugares y dispositivos a partir de los cuales los alumnos se conectan a internet.

II.2.4.5. Creencias del alumno en torno al uso de las TIC

Pasamos al último apartado de este bloque donde ahondaremos en la cuestión de las TIC en el aprendizaje del español. Por otra parte, analizaremos las creencias del alumnado en torno a la enseñanza del componente cultural y de la interculturalidad en el aula de ELE. Hemos recogido los datos de este bloque a partir de la escala tipo Likert. A continuación, exponemos en los resultados que hemos obtenido en cada categoría de valor.

ÍTEMS	TA	A	NAND Indeciso	D	TD	En pro	En contra
a. Me gustaría que mi profesor de español usara los recursos TIC (redes sociales, videos, audios etc.) para la enseñanza/aprendizaje del español	51%	24,8%	12,1%	5,9%	6,2%	75,8%	12,1%

Tabla 127. Creencias del alumnado del quinto curso en torno al uso de las TIC

Ítem a. Me gustaría que mi profesor de español usara los recursos TIC (redes sociales, videos, audios etc.) para la enseñanza/aprendizaje del español. La tendencia mayoritaria

(75,8% de los cuales 51% de TA y 24,8% de A) se manifiesta favorable al uso de los recursos TIC para la E/A del español. Por otra parte, 12,1% de informantes (5,9% de D y 6,2% de TD) no están de acuerdo con su uso. Finalmente, se evidencia 12,1% de indecisos.

II.3. PREGUNTAS DE CIERRE

Esta es la tercera y última parte de las encuestas.

II.3.1. Cierre: ¿Usas el español fuera de clase? ¿Dónde? ¿Con quién/quienes?

Primeramente, exponemos la tabla de frecuencia en la que se puede apreciar el número de encuestados que afirma que usan español fuera de clase.

¿Usas el español fuera de clase?				
Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	162	47,8	47,8	47,8
Válidos No	177	52,2	52,2	100,0
Total	339	100,0	100,0	

Tabla 128. Alumnos que afirman que usan o no el español fuera de clase

Como se aprecia en la tabla 128, el número de encuestados que afirman que usan el español fuera del aula supera ligeramente el de los que en cambio apuntan que no lo usan. Los resultados obtenidos en la tabla 128, coinciden con los que hemos obtenido con los encuestados del primer curso (tabla 90). Como somos conscientes de que en Camerún el alumno no aprende en un contexto de inmersión, es adecuado preguntar a los encuestados que afirmaron que usan español fuera del aula: ¿dónde y con quiénes lo usan? A continuación, listemos algunas respuestas que nos proporcionaron los encuestados en esta pregunta.

a. Sí, practico español fuera del aula

- A veces práctico español en casa con mi hermano.
- Por internet con mi hermano de España.
- A veces en casa con mi hermana.
- En casa con mis hermanos y hermanas.
- En el barrio con mis amigos.

- Con mi tía de guinea ecuatorial.
- Con mi hermano y hermana que son profesores de español.
- En el club español.
- Con amigos ecuatoguineanos.
- A veces con mi profe particular.
- Sí, en casa, sola.
- Con mi tío.
- Con mi madre.
- A veces con el profesor fuera de clase.
- A veces volviendo a clase con compañeros.
- Sí, electrónicamente con amigos españoles que tengo.

b. No, no practico español fuera del aula

- No lo practico porque no tengo con quien practicar
- No, porque no sé hablarlo.

Se desprende de estos resultados que algunos estudiantes practican el español fuera del aula por tener familiares o amigos que hablan español. Otros señalan que lo hacen esporádicamente cuando vuelven de las clases con sus compañeros, cuando encuentran a su profesor de español fuera de clase o cuando acuden al club español. Otra parte de encuestados precisa que usa español en casa con sus hermanos y padres, seguramente cuando sus padres o hermanos les ayudan a hacer sus tareas caseras de español. Algunos afirman que lo usan con su profesor particular y otros incluso llegan a decir que lo usan solos en casa. Se evidencia que algunos relacionan el practicar el español con todo tipo de uso de la lengua fuera del aula, con hacer sus tareas en casa individualmente o con la ayuda de algún familiar que haya estudiado español. En segundo lugar tenemos a los encuestados que señalan que no practican español porque no tienen con quien practicarlos o porque no saben hablarlo.

II.3.2. Cierre: ¿Quieres añadir algo? ¿Qué crees que sobra o falta en esta encuesta?

En esta última pregunta, preguntamos a los encuestados si tenían algo que añadir o si creían que sobraba o faltaba algo en la encuesta. Muchos encuestados respondieron a esta pregunta con el recurrente *rien* en francés o *nada* en español. No obstante, destacamos las respuestas de algunos informantes que, más allá del recurrente *nada* o *nada que decir*, escribieron otras palabras adicionales. A continuación, vamos a exponer todos los resultados que recopilamos en esta pregunta. Hemos categorizado las respuestas en distintas categorías para mostrar mejor los resultados. Es preciso subrayar que casi todas las respuestas proporcionadas por los discentes encuestados en este apartado venían en francés y las hemos traducido en español.

a. Los que opinan que no hay nada que añadir porque la encuesta recoge todos los problemas que tienen a la hora de aprender español.

-No, la encuesta es perfecta.

-Pienso que este cuestionario es totalmente correcto y deseo mucha suerte a su autor.

-No, no falta nada, todas las preguntas son pertinentes, es como si el cuestionario leyera nuestros pensamientos.

-No, todo es perfecto porque trata de todas las cosas que se debe tomar en cuenta en mi instituto para mejorar nuestro nivel en español.

-Nada más que añadir, ánimo.

-No, en este cuestionario no hay ningún problema, pues todo está perfecto.

-No, todas las preocupaciones que tengo están en este cuestionario

- El cuestionario está muy bien elaborado.

- A mi parecer este cuestionario es muy pertinente.

- No hay nada que añadir, el cuestionario es completo.

- No tengo nada que añadir porque creo que este cuestionario es completo y bien estructurado, pero necesitamos profesores españoles y aulas adecuadas.

- No, porque pienso que todo lo que ha preguntado le ayudará a ayudarnos a aprender mejor el español.

b. Los que aprovechan esta pregunta para plantear sus propios problemas, dudas y necesidades relativos al aprendizaje del español.

- Nos cansan con la historia del blanco y no nos hablan de la nuestra.
- Usted no nos enseña un método para mejor aprender el español.
- Me gustaría que hubiera una sala audiovisual de lengua española en mi escuela para aprender mejor la lengua.
- Los profesores deben ser más profesionales e incitar al alumno a amar la lengua porque yo diría que más que nada los profesores son aburridos.
- ¿Qué tengo que hacer para hablar y escribir español con facilidad?
- Me encantaría expresarme mejor en español yendo a un país hispánico con una beca de estudio española o del gobierno camerunés, o si no con la ayuda económica de mis padres.
- Hay que introducir el uso de los audios y vídeos en la enseñanza del español.
- Tendríamos que aprender también la historia de España contemporánea.
- Me gustaría que se aumentara las becas para permitir a los jóvenes estudiantes ir a España para aprender mejor la lengua y cultura españolas.
- Voy a añadir una cosa, a nivel lingüístico, el español no es útil en Camerún y por eso está un poco desvalorado por los alumnos.
- ¿Por qué los españoles son racistas?
- Para mí, el español no es importante. En nuestro país, aparte de ser profesor de español, ¿qué más puede hacer una persona que aprende español?
- Me gustaría que nos orientasen mejor sobre lo que podemos hacer con el español

c. Los que sí piensan que falta o sobra algo en la encuesta

- Falta una pregunta donde se pregunta el nombre del encuestado
- Sí, falta un consejo para animarnos a aprender el español.
- Sí, falta la pregunta: ¿quieres ir a España?
- Faltan las medidas que tenemos que tomar para aprender mejor el español
- Sí, creo que la parte sobre internet no era importante en este cuestionario.

Hemos terminado, pues, con el análisis de los datos recogidos a través de las encuestas. A continuación, para ahondar mejor en el tema objeto de estudio y llegar a una comprensión más profunda de los resultados a los que hemos llegado con el análisis de las encuestas dirigidas al profesorado y con el análisis de las encuestas dirigidas al alumnado, finalizamos nuestro proceso de análisis de datos de esta investigación con el estudio de las entrevistas que realizamos a los inspectores pedagógicos de español y al profesor de la sección española de la escuela de formación del profesorado de la Educación Secundaria.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS.

Después del análisis de las encuestas llevado a cabo en los dos capítulos anteriores, seguimos el proceso de análisis de datos de nuestra investigación con el análisis de las entrevistas que realizamos al profesor de la sección española de la Escuela de formación del profesorado y a algunos asesores pedagógicos regionales y nacional que se encargan de la formación continua y seguimiento de los mismos. Como explicamos en el capítulo 2, en concreto en la parte relativa al estudio empírico, realizamos en conjunto 5 entrevistas durante la recogida de datos, de las cuales tres corresponden a inspectores pedagógicos regionales de español, una a alguno de los inspectores pedagógicos nacionales y una a un profesor de la sección española del centro de formación del profesorado de ELE. Como ya señalamos, no analizamos la charla que tuvimos con el inspector pedagógico de alemán dado que solo le preguntamos, por curiosidad investigadora, qué apoyo reciben de Alemania para la promoción del alemán en Camerún. No obstante, la información que nos facilitó este inspector servirá como dato adicional para comprender mejor una de las cuestiones tratadas en nuestra investigación sobre la cooperación cultural entre países. En este capítulo, analizaremos, primero, de modo individual cada entrevista para poder obtener los primeros resultados y, seguidamente, cotejaremos los resultados conseguidos en las variables objeto de estudio en las entrevista a los informantes para llegar a una comprensión global de las mismas. De hecho, según Dörnyei (2007), para el análisis de datos de las entrevistas de un estudio determinado, existen cuatro pasos principales a seguir:

- La transcripción de los datos, que ya tenemos realizada.
- La precodificación y codificación de los datos. Durante la precodificación, se realiza una lectura reflexiva de las transcripciones. Posteriormente, se pasa a la codificación que pretende identificar y destacar todos los fragmentos, aspectos, o unidades significativas, de los datos que tienen una referencia o plantean cuestiones específicas en torno a las variables que forman parte del tema objeto de estudio. Para facilitar esta fase, se pueden asignar etiquetas a esos fragmentos o unidades significativas. Este proceso de identificación de unidades significativas nos permite tanto adentrarnos en el estudio y análisis de nuestros datos como agruparlos en su conjunto y reducirlos.

- La categorización. En esta etapa se pasa a categorizar los aspectos de datos o unidades significativas identificadas en el paso anterior y, así, se reduce y agrupa los datos en su conjunto y se desprenden las primeras conclusiones.

- Interpretación final de datos y conclusiones. A partir de todo lo realizado anteriormente, se llega a las interpretaciones de los datos a partir de las preguntas de investigaciones y asimismo se obtienen las conclusiones. Y si se está realizando un estudio desde un enfoque mixto de la investigación científica, como es nuestro caso, la última fase consistirá en pasar a las valoraciones finales mediante la triangulación.

En la misma línea, Blaxter, Hughes & Tight (2008) apunta que la explotación de datos recogidos a partir del instrumento entrevista está compuesta de 5 pasos: englobar y reducción fenomenológica de datos, delinear unidades de significado, agrupar unidades de significado para formar temas, resumir cada entrevista, validarla, extraer temas únicos y generales de todas las entrevistas y hacer un examen compuesto. De hecho, teniendo en cuenta la recomendación de Dörnyei (2007) que apunta que el análisis de datos empieza cuando el investigador comienza a recopilar los datos, durante la recopilación de los datos cualitativos de nuestro estudio, estructuramos el cuestionario de las entrevistas en diferentes unidades o bloques temáticos para agrupar los datos. Por lo que entre las fases de análisis anteriormente presentados, hay etapas que ya realizamos implícitamente durante la recogida de datos. La estructura inicial de los cuestionarios de las entrevistas que realizamos corresponde a la de los cuestionarios de las encuestas que analizamos en los capítulos anteriores, si bien es cierto que se puede observar algunas diferencias a nivel de las variables que integran cada bloque. Por otra parte, todas las preguntas planteadas a los mismos entrevistados no son forzosamente las mismas dado que optamos por encuestas semiestructuradas. Sin embargo, importa precisar que partiendo de las respuestas proporcionadas por cada entrevistado, realizaremos otra categorización para reducir, agrupar y ahondar mejor en los datos. Además, como optamos por las entrevistas semiestructuradas, se pueden dar casos de variables que vienen tratadas con algunos entrevistados y otros no, dado que en esta tipología de entrevista, las preguntas que surgen dependen tanto del carácter y personalidad del entrevistado como de sus respuestas. En las líneas siguientes, siguiendo los planteamientos metodológicos de Dörnyei (2007) y Blaxter, Hughes & Tight (2008), vamos a presentar el resultado del análisis de cada entrevista y al final del análisis individual de cada entrevista, expondremos los resultados de la triangulación, es decir, las valoraciones finales en las que se destacará los temas únicos y generales de todas las entrevistas. Empezamos con las entrevistas dirigidas a los asesores

pedagógicos y, a continuación, analizaremos la entrevista dirigida al profesor de la escuela de formación del profesorado de ELE.

I. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA DIRIGIDA A LA INSPECTORA PEDAGÓGICA DE ESPAÑOL DEL SUROESTE

I.1. Preguntas introductoras: motivaciones por la elección del español como orientación laboral, valoración sobre la profesión docente de ELE en Camerún.

La Inspectora Pedagógica a la que dirigimos la entrevista lleva desde 1994 dando clases de español y asume el cargo de asesora pedagógica en el año 2006. Decidió aprender español porque desde la infancia siempre tuvo un interés especial por el estudio de los idiomas tanto extranjeros como nacionales. Nos informa que habla doce idiomas y que elige la profesión de docente de ELE por vocación. Subraya que como todas las demás profesiones docentes, la profesión docente de ELE en Camerún tiene sus dificultades y sus frustraciones dado que los recortes salariales de los funcionarios que tuvieron lugar en los años 1992 frustraron a muchos docentes y desde esa fecha no se ha vuelto a subir los sueldos. Pero, como bien añade la inspectora, *“si uno elige su profesión por vocación, vocación significa amor por lo que haces a pesar de lo que vas a encontrar en camino. Por eso, estoy y me quedo [en la profesión docente de ELE]”* Seguidamente, preguntamos a nuestra entrevistada que partiendo de las inspecciones que realiza en las aulas de ELE en la región del suroeste, qué juicio podía hacer sobre el tema de la vocación docente. A esta pregunta, la inspectora nos respondió que la vocación docente *“va desapareciéndose, para decirlo de manera desnuda”*, a causa de las numerosas dificultades laborales relativas al contexto socioeconómico del país. A modo de ejemplo, subraya que a veces hay profesores noveles que, en su labor docente, se topan con dificultades específicas o dudas didácticas a las que nunca encuentran salida dado que trabajan en un centro educativo que se ubica en un lugar lejano, poco comunicado y donde hay poco acceso a los recursos humanos de su ámbito de saber. Esta situación contribuye al aislamiento del docente. A esta dificultad, hay que añadir el agravante de que los inspectores pedagógicos no siempre están dotados de medios económicos suficientes para trasladarse a inspeccionar clases y retroalimentar didácticamente a los docentes de todos los rincones de la región en la que es IP. No obstante, nuestra informante añade que *“pero de vez en cuando, como mi profesión pasa delante de todo, me comunico con mis profesores por teléfono para pedir sus dificultades y luego les doy algunas soluciones para guiarles porque como son aislados allá, no saben*

qué dirección tomar.” También preguntamos a la entrevistada si el profesorado suele acudir a los seminarios que organizan los inspectores pedagógicos para formar y retroalimentar a los profesores. A esta pregunta, nos respondió con una afirmativa. Subrayó asimismo que cuando algunos docentes no acuden es porque los coordinadores de los centros educativos donde trabajan decidieron no cubrir los gastos de viaje y de manutención para el seminario. En ese comentario se referencia otra dificultad relativa al contexto socioeconómico del país, dado que se advierte en el discurso de nuestro informante que muchos profesores, por mucho que tengan la voluntad de asistir a seminarios de didáctica, suelen carecer de recursos económicos para subsanar esa necesidad. De ahí, algunos docentes pierden el interés en seguir formándose.

I.2. BLOQUE A: PRÁCTICAS DOCENTES Y CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

I.2.1. Método/enfoque de enseñanza: ¿Cuál es el método/enfoque que usan los profesores para enseñar español?

A la pregunta relativa al método de enseñanza, nuestra informante señala que de manera general el método usado es el método activo o participativo que rompe con las prácticas docente del método usado hace unos años. Apunta que desde la armonización de los programas de 2008, realizada con sus colaboradores de la región del noreste, que permitió la agrupación de algunos temas y la reducción de los temas del programa, el método de enseñanza está cambiando. El alumno ahora está en el centro de su aprendizaje, es el que tiene que hablar más en el aula. Se entiende que la armonización de la que habla nuestra informante contribuyó a la reducción de la extensa lista de temas que forman parte del currículo, lo cual facilita la labor docente hacia el método participativo.

I.2.2. Método/enfoque de enseñanza y la dimensión afectiva: ¿Crees que la autoridad del profesor y el carácter, tal vez, demasiado formal de la enseñanza y de la relación profesor/alumno dificulta la E/A del español?

Nuestra informante señala que a pesar de la revolución metodológica de la que hablábamos anteriormente, hay profesores que no valoran la importancia de la dimensión afectiva en el aula, se consideran el centro del aula y tienen una actitud dominante en el aula. Señala que ella como profesora no es así y apunta que su opinión personal es que:

El profesor debería familiarizarse con sus alumnos, es decir quebrantar las barreras de profesor/alumno para socializarse, poner el carácter afectivo sin dejar de ser profesor. Utilizar los métodos adecuados para cautivar la atención del discente. Hay ciertas barreras que ponemos entre el alumnado y el profesorado porque queremos mostrar que sabemos más que ellos, son barreras inútiles. Debemos partir del punto de vista según el cual el alumnado representa seres humanos, nuestros hijos. Pero si el profesor hace el tirano el alumno no aprende nada, no habrá aprendizaje. Pero [desafortunadamente] hay profesores que se quieren considerar tiranos. **(Entrevistada)**.

Con esta respuesta, constatamos que si bien la entrevistada defiende el cambio de paradigma metodológico en las aulas, ella misma reconoce que todavía queda un buen camino por recorrer dado que todavía hay docentes cuyas prácticas docentes no responde a las exigencias del cambio de metodología que se les recomienda.

I.2.3. Prácticas docentes y obligaciones administrativas o curriculares: ¿Cree que las obligaciones del programa curricular obligan al profesorado a que trabaje algunas habilidades lingüísticas más que otra?

A esta pregunta, nuestra informante responde, en primer lugar, que el programa de enseñanza del español es muy largo y los profesores solo tienen 9 meses para cubrirlo. En segundo lugar, comenta que en el programa en sí mismo dificulta la E/A del español en la medida que en el currículo del quinto curso no existe una continuación ni con el del cuarto curso ni con el del sexto curso. El problema del que habla nuestro informante puede ser ilustrado con la cita a viene a continuación:

En el tercer curso se habla del pueblo, el saludo, la familia, la presentación, etc. Y en el cuarto curso, se sigue hablando de esos temas (los viajes, el deporte, la comida, etc. Todo esto en comparación con lo que hay en España y lo que hay aquí y en relación al entorno inmediato del alumno pero en un nivel un poco más elevado. Y ahora en el quinto hay quebradura porque se salta y se habla de la geografía, de la historia de España. Y una vez más, en el sexto curso, no se sigue el programa de quinto y se habla de temas como la delincuencia juvenil, el conflicto de generaciones, la mujer, etc. Y ahora en el séptimo volvemos en la historia de España en cierta época, a partir de la guerra de Cuba de 1898 hasta la edad contemporánea. Hablamos de las autonomías, del independentismo, del problema agrario, de la Segunda República, etc. Así que es más bien la continuación de lo que hicimos en el quinto y no la continuación de lo que se ha hecho en el sexto. **(Entrevistada)**

Nuestra entrevistada concluye que ha propuesto muchas veces a sus superiores jerárquicas que se solucione ese problema, cambiando los temas del programa del quinto curso por el del sexto curso y viceversa para que haya una continuación en el programa. Pero, como bien subraya la propia entrevistada, “*hasta ahora parece que nadie me escucha y no me cansaré de hacerlo*”.

I.2.4. Prácticas docentes y programa: ¿Crees que, muchas veces, el profesor de español se limita a cumplir un programa cuyo foco principal es el desarrollo de la competencia gramatical y cultural en lengua española?

Nuestra entrevistada señala que en teoría hay muchas competencias que se deben trabajar en el aula, pero el tiempo dedicado a la enseñanza del español es reducido en relación a la cantidad de temas que el profesorado debe abordar con los alumnos a lo largo del año. Si el docente decide cubrir todo el programa, lo más seguro es que no trabajen todas las competencias que se requieren para una enseñanza efectiva. A modo de solución, concluye que en el aula *“el profesor debe saber lo que está bien para sus alumnos, así que hay aspectos en que tenemos que focalizar más para no aburrir al alumnado”*.

I.3. BLOQUE B. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO

I.3.1. Creencias relativas al contexto sociolingüístico: ¿qué piensa del impacto del francés, del inglés y de la multiplicidad de las lenguas nacionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español?

Según nuestro informante, la realidad del contexto sociolingüístico con la presencia de las lenguas oficiales (francés e inglés) y las lenguas nacionales (más de 200 lenguas) representa una dificultad para el aprendizaje dado que esas lenguas son la causa de las interferencias lingüísticas en las producciones escritas y orales de los discentes.

I.3.2. Francés/inglés en el aula de ELE: ¿qué se recomienda al docente respecto a la presencia, uso o comparación de una de estas lenguas con la lengua meta en el aula?

Nuestra entrevistada comenta que el profesor puede usar el francés/inglés en el aula solamente un 20% para llamar la atención o explicar conceptos específicos que resultan difíciles de entender en la lengua meta. Pero, de manera general, la clase debe darse en español, el uso del francés solo debe existir en casos excepcionales. Esta es la recomendación que la inspectora sugiere al profesorado, si bien es cierto que durante las inspecciones en el aula, advierte que todavía hay profesores cuyas prácticas docentes están basadas en el método de gramática-traducción. La entrevistada ilustra su argumento como transcribimos a continuación:

Acabo de inspeccionar a una joven profesora de español y su clase era, diría, una clase de traducción. Es un fracaso, porque en el quinto curso en este momento, el alumno debería ser capaz de hacer frases sencillas y el profesor, como guía, tendría que orientar el alumnado en este papel. Pero en el aula, en un ejercicio de comprensión lectora, la profesora dice “ahora vamos a ver el vocabulario para explicar los términos difíciles del texto” Y empieza la lectura “España está situada a orillas del mar mediterráneo” y luego dice a los alumnos “palabras difíciles, ‘a orillas de’ significa ‘au bord de...’ Otro ejemplo, dice “Rosa y sus amigos fueron de paseo en el autobús” y luego comenta al alumnado “nous avons déjà vu ça non? “Ir de paseo, ça veut dire aller faire une promenade” Es un fracaso, hay sinónimos, hay ejemplos y el profesor no es quien da ejemplos. Por ejemplo ella podía decir “a orillas de” significa “al borde de” y de ahí pedir a los alumnos que dan ejemplo con el uso de estos adverbios. Así el alumno aprende más sin que se hable francés. **(Entrevistada)**.

Se desprende de este testimonio que, a pesar de que las políticas educativas recomiendan que la clase debe darse en español y que el uso del francés debe surgir en casos excepcionales en el aula, todavía hay profesores que, tal vez poco preparados lingüística y didácticamente e influenciados por la larga tradición del método tradicional, todavía dan clases siguiendo los paradigmas de dicho método. El testimonio de nuestra entrevistada corrobora que las prácticas docentes siguen métodos tradicionales, si bien se intenta que estas vayan desapareciéndose de las aulas.

I.4. BLOQUE C: CREENCIAS SOBRE EL MANUAL DIDÁCTICO Y SOBRE LAS TIC

I.4.1. Manuales didácticos: ¿el profesor tiene la libertad de utilizar algún manual, distinto de los manuales oficiales, que le parezca interesante?

La inspectora entrevista nos responde que desde luego que sí. Además de los manuales oficiales de enseñanza de español, el profesorado de ELE en Camerún tiene la total libertad de usar materiales complementarios. Subraya que viendo la multitud de temas que tiene que tratar el profesor, si alguien afirma que solo usa los manuales oficiales es que “*ha fracasado* [como profesor]”. El profesor tiene que ser creativo y usar un material diverso para no aburrir a los discentes.

I.4.2. Las TIC en la Enseñanza/Aprendizaje: ¿cómo ve la introducción de las TIC en el proceso de E/A del español en Camerún?

La entrevistada apunta que las TIC son bienvenidas en la E/A del español en Camerún, si bien subraya que ve la importancia de estas sobre todo a nivel del uso que los docentes pueden hacer de estas como fuente de búsqueda de la información. Piensa que los

docentes no tienen que limitarse a lo que tienen en los manuales didácticos ya que en internet pueden encontrar materiales didácticos complementarios para la enseñanza.

I.4.3. Factores externos y enseñanza del español en Camerún: ¿Cómo ve la implicación de Camerún, España e Hispanoamérica en el proceso de enseñanza y difusión del español en Camerún?

Nuestra entrevistada opina que el Estado camerunés, en la medida de sus posibilidades, siempre ha apostado por la enseñanza del español. Asimismo, nuestra informante piensa que ni España, ni los países hispanoamericanos se implican de manera práctica en la enseñanza y difusión del español en Camerún. Nos cuenta su experiencia propia de alumna de español para mostrar cómo hay muy poca, por no decir nula, cooperación entre España y Camerún en términos de la difusión del español en Camerún. Nos cuenta que antes de 1991, al final de la formación de docente en la ENS, el gobierno camerunés enviaba a los estudiantes, futuros profesores, a realizar una estancia de inmersión lingüística en España. Pero cuando ella terminó su formación en 1992, el gobierno camerunés, por la crisis económica, canceló las becas de estancia en España y todos los estudiantes de ese curso fueron destinados a realizar el cursillo de inmersión lingüística en Malabo (Guinea Ecuatorial). La entrevistada subraya que *“Malabo en aquel entonces no fue nada más que un pueblecito de Camerún y fue un fracaso tremendo para mí. No sé dónde paso la cooperación España/Camerún. Pero sé que después de mi promoción, de estudiantes de la Escuela Normal Superior, nunca se ha vuelto a enviar a estudiantes cameruneses ni a Malabo, ni a España hasta hoy en día.”* (Informante)

La entrevistada compara el apoyo cultural (becas de verano a los mejores alumnos de alemán seleccionados a nivel nacional, organización de jornadas y seminarios de formación para profesores de español, financiación de la organización de seminarios, etc.) que reciben los alumnos y profesores de alemán con el que los hispanistas reciben de la Península Ibérica y advierte que *“lo que me fastidia un poco es que España no nos anima del todo.”* Señala que el apoyo institucional de España representaría una gran motivación tanto para el alumnado como para el profesorado y concluye que, debido a la introducción de otras lenguas extranjeras (chino, italiano, etc.) en el sistema educativo camerunés, de aquí a cinco años es probable que el fuerte interés por el español en Camerún vaya disminuyendo, si no es que ya en la práctica está disminuyendo del todo.

I.4.4. Contexto global, competitivo e internacionalización del perfil de alumnado/profesorado: ¿por qué la enseñanza de ELE en Camerún no se internacionaliza, adaptando el MCERL o el PCIC al contexto camerunés y, por lo tanto, a las exigencias competenciales del mundo global?

En esta variable, señalamos a la entrevistada que en nuestra investigación se plantea también la problemática de la formación del profesorado/alumnado de ELE de Camerún residente en el actual contexto global y competitivo. Queremos analizar cómo se puede orientar y adaptar la enseñanza al marco de referencia curricular y competencial que rigen la enseñanza de idiomas a nivel internacional. Para ello, a nivel internacional, especialmente en el caso de la enseñanza del ELE, hay un marco que rige la formación del estudiante, el Plan Curricular del Instituto Cervantes. ¿Por qué la enseñanza del español en Camerún no se adapta a esa exigencia, o por qué no contextualiza ese marco a la realidad camerunesa, para así darle un perfil internacional y competitivo? A esta pregunta nuestra informante respondió que es difícil pensar en esta cuestión en el contexto de desinterés de España, tal como comentó en la pregunta anterior. Por eso, la misma informante se pregunta: *“¿cómo va a internacionalizarse cuando hay un desinterés de España? ¿Quién va a ayudar a Camerún para internacionalizar el perfil de la formación del alumnado y del profesorado? Yo no lo sé. Camerún no es quien va a forzar la mano a España. Estamos vulgarizando su lengua y cultura. Así que ellos también tienen su responsabilidad en este proceso. Es lo que pienso yo. Si puedo decir algo es que España no nos anima del todo, ni al discente, ni al docente.”*

I.5. Cierre de la entrevista: ¿Tiene algo que añadir? ¿Piensa que sobra o falta algo en esta entrevista?

A esta pregunta, la entrevistada reiteró la cuestión de la cooperación de España para mejorar de la calidad de la E/A del español. Sus palabras finales fueron ante todo una solicitud, una carta, un mensaje que solicitó al entrevistador que transmitiera a la España. Por eso, nos dijo que *“puedes ser la voz de los sin voces. Decir a los españoles que hay un gran interés por el español en Camerún pero la persona cuya lengua vulgarizamos no hace nada, se cruza de brazos. No recibimos ni palabras motivadoras, ni estancia de verano para docente, nada.”*

II. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA DIRIGIDA AL INSPECTOR PEDAGÓGICO DE ESPAÑOL DEL NORESTE

II.1. Preguntas introductoras: motivaciones por la elección del español como orientación laboral, valoración sobre la profesión docente de ELE en Camerún.

El entrevistado afirma que, desde la educación infantil, siempre se le dio bien el aprendizaje de las lenguas, primero su lengua materna y luego el francés y el inglés. Esta es una de las razones por las que optó por aprender el español. A lo largo de su formación, se iba dando cuenta de que, como bien remarca, *“aprender el español y luego enseñarlo era mi destino en la vida.”* Nuestro entrevistado empezó a impartir clases de español en 1988 cuando se graduó en filología hispánica por la Universidad de Yaundé I. Posteriormente ingresó en la ENS donde obtuvo unos años después su diploma de profesor de ELE. Después de su formación profesional siguió impartiendo clases de español hasta 2005, fecha en la que lo nombraron Inspector Pedagógico de español. En lo que se refiere a su valoración sobre la profesión docente de ELE en Camerún, el entrevistado apunta que los docentes de ELE no son diferentes de los docentes de las demás materias dado que comparten todos *“las mismas aspiraciones, las mismas inquietudes, los trámites administrativos que tardan demasiado etc.”*.

II.2. BLOQUE A: PRÁCTICAS DOCENTES Y CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ELE

II.2.1. Método/enfoque de enseñanza: ¿Cuál es el método/enfoque vigente utilizado en la enseñanza del español en Camerún?

Según nuestro informante, los profesores de español en el aula siguen la metodología que ha sido definida en los programas oficiales: el método inductivo basado en la comunicación interactiva. Por otra parte, el entrevistado afirma que desde la última reforma metodológica, implementada desde hace dos años en las aulas, se forma al estudiante por competencias. Con esta nueva aproximación pedagógica, el alumno está en el centro del proceso de E/A y el papel del profesor está ahí para guiarlo, para orientarlo en la realización de actividades comunicativas que tienen una relación con las situaciones reales de la vida. En cuanto al método de gramática-traducción, el entrevistado opina que es cierto que *“esto de traducción, de gramática, de explicación y comentarios de textos, de aprendizaje del vocabulario, etc., todo esto sigue existiendo. Sin embargo, ahora se trata de*

cómo enseñar tal o tal aspecto. Allí es donde se nota alguna evolución". Dicho de otra manera, la evolución está centrada en el cómo se enseña, qué procedimiento metodológico usan los profesores en el aula. Para ahondar en ese cambio de paradigma, citamos un fragmento del corpus de las entrevistas en el que nuestro informante trata de las prácticas docentes actuales en el aula.

Hace un tiempo que para enseñar el vocabulario, se leía un texto y se escribía en la pizarra las palabras nuevas para los alumnos y se hacía una explicación de dichas palabras. De verdad, esto ya es muy anticuado. Ahora, cuando se trabaja con un texto, tomo solo el ejemplo de la enseñanza de la gramática. Cuando se explica un texto a los alumnos, la metodología de la enseñanza de la gramática siempre toma su base en la comunicación interactiva del profesor a sus alumnos. Los alumnos son quienes sugieren, claro que orientados por el profesor, un fragmento del texto que puede ser una expresión, una frase que tiene una estructura de gramática. Entonces, el profesor recibe lo que señalan los alumnos, lo apunta a la pizarra y de ahí la explicación. Pero los alumnos son los que designan lo que les parece nuevo como estructura de gramática. Y luego pregunta a los alumnos, "¿qué es la estructura?, ¿Qué significa? ¿Quién la puede explicar?" o sea un juego de preguntas respuestas, la respuesta viene de los alumnos. Ya no se supone que el profesor es el maestro y está en el aula para pasar sus conocimientos a los alumnos. Los alumnos son los que destacan lo que les parece extraño en el texto y el profesor solo aporta aclaraciones. **(Entrevistado 2)**.

Definitivamente, la clase debe estar centrada en el alumno y el profesor debe incentivar la participación activa de los discentes. Por eso, nuestro informante concluye que *"una clase a día de hoy en la que el profesor habla más que sus alumnos es una mala clase. Los alumnos tienen que ser las estrellas (...) tienen que tomar la palabra por unos 70% y el profesor los 30%, y utilizar estos 30% para formular preguntas a los alumnos, para corregir lo dicho por los alumnos, para aportar aclaraciones necesarias."* **(Entrevistado 2)** Lo reproducido anteriormente es la orientación metodológica que se recomienda para la enseñanza del español. Si bien es cierto que se sigue usando el texto o comentario de texto como único punto de partida, el interés en fomentar la participación activa del alumno es de valorar. No obstante, como subraya el propio entrevistado, en la realidad del aula se advierte que hay profesores que, influenciados por las prácticas docentes heredadas de la larga tradición del método tradicional o por no estar al día de la reforma metodológica o por no haber recibido la formación idónea para seguir la misma, no aplican el cambio metodológico en el aula. De ahí la importancia de las inspecciones y seguimiento de los Inspectores Pedagógicos para que la metodología de enseñanza sea comunicativa con el fin de garantizar la calidad de la formación así como los resultados. Nuestro entrevistado señala a este respecto que *"el inspector está ahí para cuidar de que nada sea estático, que el profesor actual sea creativo, que siempre esté allí para tratar de renovar las cosas, y la meta que debe alcanzar es dar más animación a los alumnos. Hemos visto a unos docentes*

sudar abundantemente al final de su lección. Es porque quieren hacerlo todo y sus alumnos nada. Los inspectores tratamos de cambiar la tendencia para que los profesores hagan lo necesario para orientar la clase en los alumnos y animarles a expresarse más.” Sin embargo, nuestro informante se muestra muy orgulloso de los docentes de español de la región donde es Inspector pedagógico, la región del noroeste de Camerún. Afirma que son profesores abiertos a la reforma educativa, que siempre están dispuestos a crecer en su profesión, a recibir consejos didácticos, a aprender las nuevas orientaciones pedagógicas, no son reacios al cambio y o reforma educativa. El entrevistado concluye que “los hay que tienen mayor facilidades de recibir novedades (...). Sin embargo, la mayoría, por lo menos aquí en el noreste, los colegas se disponen a recibir y tratar de aplicar lo que viene de nuevo. Entre los colegas de aquí no hay verdaderos rebeldes pero los hay en otro sitio. Los he encontrado en otras ciudades antes de llegar aquí.”

II.2.2. Método/enfoque de enseñanza: ¿Crees que la manera cómo el alumnado concibe la E/A impide la aplicación de las nuevas orientaciones metodológicas?

Para ahondar en la problemática del método/enfoque de enseñanza, preguntamos al entrevistado si cree que las creencias que tienen los alumnos en torno a la enseñanza y el rol que desempeñan en el aula dificulta una enseñanza comunicativa de la lengua centrada en el alumno. Nuestro entrevistado señaló textualmente que no acusaría a ningún alumno de nada dado que los alumnos son lo que sus profesores quieren que sean. Seguidamente compartió un testimonio que vale la pena citar para que el lector se percate no solo de un ejemplo práctico de las prácticas docentes llevadas a cabo desde un enfoque comunicativo en Camerún, sino también de cómo el papel del profesorado es fundamental para hacer posible una clase comunicativa, afectiva y efectiva. Nuestro informante comenta que:

El 26 del mes pasado asistimos a una clase de un colega [profesor de español] De verdad al salir de esta clase, el testimonio que hicimos, mi colega inspector y yo, es que nuestra impresión, que no queríamos disfrazar, era que esos alumnos no serían cameruneses, debían de ser guineoecuatorianos o no sé qué. Es que durante una hora y tanto de clase, dialogaban con su profesor. El día 21 de noviembre, están a no más de dos meses de clase y eran principiantes. Es decir que esta clase era más animada que otras de los niveles superiores. Entonces, hicimos saber a los alumnos y al profesor que nuestra impresión inmediata sin ningún disfraz era que los alumnos eran maravillosos, arriesgarse a dialogar con su profesor nos dio la impresión de que no eran cameruneses. Y todo esto ¿de dónde venía? Del profesor que había desarrollado una táctica personal para que sus alumnos se sienten libres de expresarse, claro que diciendo cosas de principiantes pero lo hacían con tanta animación, con mucha pasión que sus hermanos de clases superiores. Pues, este testimonio sirve para decir que los alumnos son lo que sus profesores quieren que sean. **(Entrevistado 2)**

Con este testimonio, se puede decir que aquellos docentes que justifican los métodos de una clase tradicional y centrada en el profesor se equivocan. El alumnado no es ni pasivo ni perezoso por naturaleza, pero es lo que el profesorado quiere que sea. El papel del profesor y su manera de enseñar es fundamental para posibilitar el cambio de paradigma metodológico. Esto lo podemos comprobar con otro testimonio que nos compartió nuestro informante.

En otro momento pasado, viajamos a otra localidad y encontramos a otra profesora en su clase. Viéndonos venir quizá haya avisado a sus alumnos que tenían que mudarse de lo que solían ser en clase. Pero los alumnos, quizá intimidados por la presencia de los inspectores, no llegaron a pronunciar ni una palabra. La señora se enfadó diciendo a los alumnos: “allí están los inspectores, eh. Si no queréis responder a mis preguntas me marcharé con los inspectores y los abandonaré, etc.” Al terminar esa clase penosa, la llamamos y la decimos que “Señora, usted es la esperanza de esos alumnos, si no llega a modelar su clase para que los alumnos puedan responder fácilmente a las preguntas, si usted toma la decisión de abandonarlos nunca van a hacer ningún progreso.” Y ella se puso a decir “Señores inspectores, es que...” y le dijimos que “No, cualquiera que sea el caso la profesora tiene que tener una confianza personal, tiene que creer en lo que es capaz de hacer. Puede que por una razón que sea, la clase se quede muda hoy. Esto depende del ingrediente que el profesor habrá aportado en su clase.”
(Entrevistado 2)

Pensamos que las dos citas anteriores permiten al lector de este trabajo comprender la dualidad de la realidad de las prácticas docentes en las aulas de ELE en Camerún. Tal como lo percibimos en el análisis de la entrevista anterior, se advierte que, por un lado, hay docentes cuyas prácticas docentes corresponden a las exigencias de los enfoques modernos de enseñanza de lenguas y, por otro, hay docentes que todavía no han tomado el tren de los enfoques comunicativos o que tal vez lo han tomado pero les cuesta aplicarlo.

II.3. BLOQUE B. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO

II.3.1. Creencias relativas al contexto sociolingüístico: ¿qué piensa del impacto del francés, del inglés y de la multiplicidad de las lenguas nacionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español?

Nuestro informante estima que, si bien es cierto que las lenguas oficiales y nacionales a veces son la causa de las interferencias lingüísticas en las producciones orales y escritas de los alumnos, el rico contexto lingüístico de Camerún representa una facilidad para la E/A en la medida en que “*el alumno que tiene una buena base en las lenguas nacionales aprende más fácilmente las lenguas enseñadas en la escuela e incluso las lenguas extranjeras*” (**Entrevistado 2**). Además, añade que cuanto más elevado sea el nivel

del alumnado en la lengua meta, menos se notan los errores de interferencias lingüísticas en sus producciones lingüísticas.

II.3.2. Francés/inglés en el aula de ELE: ¿qué se recomienda al docente respecto a la presencia, uso o comparación de una de estas lenguas con la lengua meta en el aula?

El entrevistado afirmó que él y sus colegas inspectores libran “*una lucha desenfrenada contra aquellos profesores que siguen o usan sea el francés, sea el inglés en clases de español.*” (**Entrevistado**). Afirma que las clases de español tienen que impartirse solamente en español dado que usar continuamente la L1 o L2 del alumnado en el aula corresponde a las prácticas docentes propias del método de gramática-traducción. El uso del francés/inglés en el aula debe tener lugar únicamente en las clases de traducción. Subraya que cuando el profesor hace un ejercicio de traducción, es obvio que para lograr que sus alumnos dominen bien una estructura lingüística española, el uso de la L1 o L2 del alumno es muy normal. Pero en el momento de comentar un texto, de enseñar la gramática, el típico “*pretexto de que los alumnos no captan bien en español no es válido* porque tenemos mil maneras de explicar” En conclusión, la clase de español tiene que impartirse en la lengua meta y la comparación o el uso de la L1 o L2 de los alumnos debe hacerse solamente en las clases de traducción.

II.4. BLOQUE C: CREENCIAS SOBRE EL MANUAL DIDÁCTICO Y CREENCIAS EN TORNO A LAS TIC

II.4.1. Las TIC en la enseñanza: ¿cómo ve la introducción de las TIC en el proceso de E/A del español en Camerún?

El entrevistado nos asegura que cree que los profesores, al menos los del noreste de Camerún, son conscientes de la importancia de las TIC para la enseñanza del español. No obstante, añade que el problema con las TIC está en el acceso limitado tanto del profesorado como del alumnado a esas nuevas tecnologías. Por eso, se pregunta: “*¿dónde hay centros multimedia como aquí en Bamenda [en los centros educativos de Bamenda (la capital del noreste)]?*” Además disponer de un centro multimedia no lo es todo. Afirma que los profesores se quejan de no tener acceso fácil a esos centros y eso con el agravante de que pocos disponen de un ordenador personal. Asegura que tener centros multimedia en un instituto no es más que un primer paso ya que “*cuando los más dichosos se encuentran ahí en las aulas multimedia, a veces se presenta otro problema, la electricidad (apagón).* El

problema de la electricidad es un desafío nacional.” Concluye que “*estos son problemas, no sé si serán problemas africanos, que no puedo atreverme de pensar en cuando tendrá solución*”. En suma, ve muy complicado la introducción de las TIC en el proceso de E/A del español en Camerún.

II.4.2. Factores externos y enseñanza del español en Camerún: ¿cómo ve la implicación de Camerún, España e Hispanoamérica en el proceso de enseñanza y difusión del español en Camerún?

El entrevistado opina que el hecho de que Camerún mantenga hasta hoy la enseñanza del español en su sistema educativo es un aspecto que manifiesta y traduce el deseo de seguir difundiendo la cultura española e hispanoamericana en el país. En lo que se refiere a la implicación de España o de Hispanoamérica en la promoción de la lengua española en Camerún, el entrevistado piensa que la presencia de Embajada de España en Camerún es un testimonio del interés de España de que su lengua sea promovida en el país, si bien es cierto que no existe un marco cultural de cooperación en el sector educativo. Partiendo de lo que piensa la opinión general sobre la poca colaboración de la península en términos de la E/A del español en Camerún, nuestro informante subraya que:

En algún momento, yo tendía a pensar como otros, que decían que España había abandonado su cooperación cultural con Camerún. Bueno observando a nuestro colegas de alemán que recibían de Alemania libros, casetes, revistas, toda la documentación imaginada para la promoción del alemán, no podíamos dejar de preguntarnos ¿Por qué no nosotros? Bueno hemos sido llevados a entender que España era muy solicitada, casi por todo el continente americano. Yo pienso que aunque no se nota mucho al nivel de la educación, la presencia española, pienso que está. Es algo que puede ser mejor explicado por los expertos de la cooperación, de la diplomacia, pero nosotros los profesores nos contentamos con lo que podemos obtener a nuestro nivel de los inspectores nacionales y que transmitimos a nuestro profesores al nivel regional. Ya no me quejo como antes porque andando el tiempo he comprendido que España hace lo mejor que puede. Es verdad que desearíamos sentir mejor esta presencia española en el campo educativo. (**Entrevistado 2**)

Al fin y al cabo, nuestro informante destaca que tiene la convicción de que el español va a tener un gran futuro en Camerún. No obstante, asegura que ese futuro sería más esplendoroso si Camerún, España, y por qué no Hispanoamérica, trabajaran juntos en la mejora de la calidad de la enseñanza. Opina que si Camerún, como en el pasado, acogiese a muchos más profesores de español nativos esto motivaría sumamente a los actores del proceso de enseñanza. Concluye que apostaría la mejora de la cooperación pedagógica entre Camerún, España y los países hispanoamericanos ya que esto mejoraría la visión negativa de abandono de que en Camerún se tiene de España.

II.5. Cierre de la entrevista: ¿tiene algo que añadir? ¿Piensa que sobra o falta algo en esta entrevista?

A esta pregunta de cierre de la entrevista, el entrevistado respondió que no sabría decir qué sobra o falta algo en la entrevista realizada. Advirtió que el juicio de valor que puede hacer al final era que las investigaciones como la que estamos llevando a cabo deberían ser abundantes, deberían multiplicarse porque son de suma importancia para la mejora de la calidad de la E/A. Subrayó que desde 2005, año en que comenzó como Inspector Pedagógico, era la primera vez que recibía en su despacho a un estudiante de postgrado, o de cualquier nivel de enseñanza superior, que necesitaba recoger datos con el fin de realizar una investigación científica sobre la enseñanza del español en Camerún. Así que destacó que el Estado de Camerún ganaría mucho promoviendo la investigación científica en el sector de la enseñanza. Finalmente, concluyó la entrevista deseando muchos éxitos al investigador con unas palabras preciosas que nos parece interesante exponer a continuación para que el lector evidencie la actitud de entrega y la bondad de los verdaderos actores de esta investigación, los informantes. *“Es un gusto haber quizá contribuido en una leve medida en el trabajo que vas iniciando. Mi deseo es que donde sea que llegues, puedas obtener esos datos más fácilmente que conmigo y que la gente te reserve una recepción fraternal y que este trabajo se concluya de la mejor manera posible”*.

III. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA DIRIGIDA A LA INSPECTORA PEDAGÓGICA DE ESPAÑOL DEL CENTRO

III.1. Preguntas introductoras: motivaciones por la elección del español como orientación laboral, valoración sobre la profesión docente de ELE en Camerún.

En primer lugar, la entrevistada agradeció al investigador el haberle brindado la oportunidad de colaborar en su investigación. Seguidamente, afirmó que el motivo por el cual eligió el español es que desde su etapa escolar tuvo facilidad por el aprendizaje de lenguas. Pero cuando llegó en la Universidad, se dio cuenta de que la mayoría de los alumnos de su promoción optaba por el inglés, y así es como prefirió estudiar español que en su época se acababa de introducir en la enseñanza universitaria. A continuación ingresó en la escuela de formación del profesorado para ser profesora. Lleva 20 años enseñando español y es inspectora pedagógica de español desde 2003. En cuanto a la valoración sobre la profesión docente de ELE en el contexto camerunés, señala que está en una situación difícil. Comparando la situación actual con la de hace unos años, la entrevistada afirma que la enseñanza del español está pasando por unos baches que hace falta solucionar para

mejorar la calidad de la E/A. Así señaló un conjunto de factores que hay que tener en cuenta.

- La poca preparación lingüística y pedagógica del profesorado de Educación Secundaria. Antes, después de haber sido formado en la ENS, los estudiantes realizaban una estancia de inmersión lingüística en España y volvían a Camerún mejor preparados lingüística y didácticamente. Pero ahora ya no hay estancias de inmersión, no hay becas, el gobierno canceló esas becas de inmersión. Apunta que hoy en día, los profesores reciben 2 o 3 años de formación y salen como profesores de español, pero tienen muchas dificultades porque en nuestro contexto solo hablamos español en las aulas.

- La metodología utilizada para la enseñanza dificulta la calidad del aprendizaje. La metodología *“ha evolucionado un poco pero en realidad seguimos con el método... pues no vamos a decir tradicional pero es un poco esto, lo estructural”*.

- El profesor no dispone de una biblioteca en español para realizar con eficacia su trabajo.

III.2. BLOQUE A: PRÁCTICAS DOCENTES Y CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE ELE

III.2.1. Método/enfoque de enseñanza: ¿Cuál es el método/enfoque vigente utilizado en la enseñanza del español en Camerún?

En cuanto a la metodología de enseñanza que prevalece en las aulas, nuestra entrevistada, como enunciamos en la variable anterior, responde que *“seguimos con el método estructural, aun no podemos decir que seguimos el método comunicativo porque lo que hacemos allí es leer los textos, intentar contestar a las preguntas y hacer gramática”*. Subraya que hay muchos profesores que todavía no han tomado consciencia de que se aprende una lengua para usarla. Por eso, en sus aulas prevalece la enseñanza de la gramática.

III.2.2. Método/enfoque de enseñanza: ¿crees que la manera como el alumnado camerunés concibe la E/A dificulta la enseñanza comunicativa de la lengua?

La entrevistada opina que el alumnado dificulta la E/A primero en la medida en que muchos no tienen el manual oficial de enseñanza del español. Por otra parte, afirman que las creencias del alumnado sobre la enseñanza y el rol que desempeña en el aula también dificulta la enseñanza comunicativa de la lengua dado que muchos alumnos *“piensan que el*

profesor es el sabelotodo, que es quien domina todos los conocimientos así que no hacen ningún esfuerzo para participar, esperan todo del profesor.” Es un alumno perezoso, pasivo, “para ellos, el español no es una lengua para hablar, lo quieren aprender sin hablar, simplemente para tener notas, lo que les preocupan son las notas”.

III.2.3. Prácticas docentes y obligaciones administrativas o curriculares: ¿cree usted que las obligaciones del programa curricular obligan que el profesorado trabaje algunas habilidades lingüísticas más que otra?

En este apartado, nuestra informante afirma que se puede decir que las obligaciones curriculares dificultan una enseñanza centrada en el desarrollo de las 4 destrezas lingüísticas dado que el programa es extenso. Apunta que hay muchos profesores que no dan importancia al uso de la lengua en el aula porque tienen que cubrir el programa. Opina que en el currículo de enseñanza del español de la Educación Secundaria, hay muchos temas sobre la historia de España que se pueden eliminar porque si bien son importantes para la cultura del alumno, no le permiten dominar la lengua que está aprendiendo. Según ella, se debe rediseñar los currículos para mejorar la calidad de la E/A y, por ende, el dominio de la lengua por los discentes. En este sentido, sentencia: *“cómo es que seguimos hablando tanto de la Guerra Civil, del imperialismo, de la civilización y tal. Pienso que debemos poner más énfasis sobre el uso de la lengua en vez de insistir tanto en la civilización y la historia”.* Por otra parte, señala que si bien en el examen oficial de fin del curso no se evalúa la competencia oral en el idioma, los profesores tienen que trabajar y evaluar oralmente a sus alumnos durante el curso escolar. Asimismo, subraya que hay otra variable que fundamenta la preponderancia de la enseñanza de la gramática en el aula. De hecho, algunos trabajan mucho la parte gramatical y cultural porque no están lo suficientemente preparados lingüísticamente ni didácticamente para dar la clase completamente en la lengua meta. Por otra parte, nuestra entrevistada propugna que muchos profesores dominan superficialmente la cultura española e hispanoamericana. Por eso no dedican el tiempo suficiente en sus clases al desarrollo de la competencia sociocultural. En la misma línea, el currículo les obliga a tratar más de la historia de España y de los países hispanoamericanos que de la cultura propiamente dicha. La enseñanza del componente cultural se limita muchas veces al estudio de la historia de España e hispanoamericana.

III.3. BLOQUE B. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO

III.3.1. Creencias relativas al contexto sociolingüístico: ¿qué piensa del impacto del francés, del inglés y de la multiplicidad de las lenguas nacionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español?

La entrevistada opina que bajo ningún concepto las lenguas oficiales y nacionales representan un freno para el aprendizaje del español. No obstante, advierte que en las producciones orales y escritas del alumnado suelen haber muchas interferencias lingüísticas del francés porque muchos alumnos creen que el español es fácil y es como el francés. La consecuencia de esto es que no dedican suficientemente tiempo y esfuerzos para aprenderla, *“no hacen ningún esfuerzo para buscar palabras en un diccionario palabras difíciles, entonces, ellos mismos se inventan palabras derivadas del francés, piensan que añadiendo una ‘a’ o una ‘o’ a las palabras francesas ya es el español. Por eso el francés de vez en cuando hace que el alumno cometa error de interferencias.”* En este caso, las lenguas del contexto sociolingüístico camerunés pueden ser consideradas como una dificultad para el aprendizaje. Es decir que, de entrada, no representan una dificultad para el aprendizaje, representan una dificultad siempre y cuando la idea que tienen los alumnos sobre las mismas es la equivocada. La entrevistada finaliza su propósito insistiendo en que los factores externos que sí dificultan la E/A son factores como la falta de manuales y el poco apoyo de España. Así, destaca lo siguiente:

- Los padres que, por menospreciar o ignorar la importancia de las lenguas, no compran manuales de lenguas a sus hijos. *“Compran manuales para las ciencias pero no los compran para las lenguas, primero por el coeficiente de estas lenguas y por otra parte por las aperturas que nos dan esas lenguas en el terreno del empleo.”*

- El poco apoyo de España en la enseñanza del español. *“Y como tampoco España hace muchas cosas para poder animar a los profesores. Los alemanes de vez en cuando organizan tertulias, envían a profesores de Universidades alemanes para formar a los profesores en las jornadas pedagógicas. Tienen una biblioteca, se distribuye material didáctico. Pero en de España no lo tenemos. Esto es lo que dificulta más”*

III.3.2. Francés/inglés en el aula de ELE: ¿qué se recomienda al docente respecto a la presencia, uso o comparación de una de estas lenguas con la lengua meta en el aula?

Nuestra informante apunta que no se recomienda al profesor usar estas lenguas pero de vez en cuando se pueden usar para explicar algunos aspectos haciendo referencia a la L1 o L2 del alumno para que evidencie mejor la diferencia entre ambos idiomas. No obstante, insiste en que no se puede hacer una clase de lengua española traduciendo en francés, por lo que se prohíbe al docente usar el francés o el inglés en este sentido. Pero asegura que la realidad del aula muestra que no siempre es evidente el uso de la lengua meta en el aula. Buena parte de los profesores de ELE por haber recibido una formación incompleta y sin cursos de inmersión lingüística en España como antes era el caso, no domina tanto la lengua como para dar preferencia al uso de la lengua meta en el aula.

III.4. BLOQUE C: CREENCIAS SOBRE EL MANUAL DIDÁCTICO Y SOBRE LAS TIC

III.4.1. Las TIC en la E/A: ¿cómo ve la introducción de las TIC en el proceso de E/A del español en Camerún?

La entrevistada opina que sería una oportunidad introducir las nuevas tecnologías en la enseñanza del español dado que las TIC nos brindan una oportunidad para solucionar el problema de la falta de materiales didácticos. No obstante, es preciso subrayar que la entrevistada ve factible el uso de las TIC solamente como herramienta que puede usar el profesorado para crear, buscar y compartir materiales. Para ella, en Camerún, todavía no se puede utilizar las TIC en el aula por falta de medios materiales (pocas aulas disponen de la corriente eléctrica, pocos centros educativos disponen de salas informáticas, etc.)

III.4.2. Factores externos y enseñanza del español en Camerún: ¿Cómo ve la implicación de Camerún, España e Hispanoamérica en el proceso de enseñanza y difusión del español en Camerún.

Según la entrevistada, “*España no hace muchos esfuerzos para la difusión del español*” en Camerún. Subraya que la cooperación para la difusión de la cultura española en Camerún se ha reducido mucho debido a la crisis económica que vive España. En el fragmento del corpus de las entrevistas que exponemos a continuación, se puede apreciar cómo la cooperación cultural se ha ido estancando a lo largo de estos últimos años.

Antes había becas de verano para profesores, becas de doctorado para estudiantes pero todas estas ayudas se han reducido mucho. El centro cultural español en Camerún se ha cerrado y esto va a plantear muchas dificultades porque era allí donde los profesores iban para consultar materiales. Muchas veces fuimos allí al Centro cultural, planteamos nuestras dificultades, que de vez en cuando por lo menos una vez al año, para que nos envíen profesores para la didáctica del español pero nada. **(Entrevistada)**

En lo que respecta a la implicación de los países hispanoamericanos, la entrevistada afirma que tampoco hacen nada para la difusión del español. En cuanto a Camerún, la informante proporciona una reflexión reveladora para entender globalmente la situación preocupante en la que se encuentra la enseñanza de idiomas en Camerún y en África Subsahariana. Apunta que desde hace unos años, el gobierno de Camerún, como el de otros países en vía de desarrollo, opta por invertir más en las llamadas *“asignaturas científicas, abandonando las lenguas, las letras porque se piensa que no participan al desarrollo científico del país. Por eso no se da mucho peso, aporte o material a la enseñanza de lenguas extranjeras, eso olvidando que la lengua es el vehículo para todo desarrollo científico.”* Por otra parte, subraya que el gobierno debería solucionar el problema del número elevado de alumnos en las aulas. Hay que mejorar la calidad de la formación docente a partir, por ejemplo, de la restitución de las becas de inmersión lingüística en España. También lamenta el hecho que haya pocos especialistas en didáctica del español en Camerún, pero concluye su intervención con un comentario esperanzador sobre la vuelta al país de los estudiantes cameruneses que están formándose en España: *“Creo que las cosas van a cambiar porque ya hay muchos profesores que tienen el doctorado, hay alumnos formándose en Universidades españolas y que regresan al país para enseñar. Si se reclutan a esos profesores a nivel de la Escuela Normal Superior o a nivel de la universidad, creo que muchas cosas van a cambiar.”*

III.4.3. Contexto global y competitivo e internacionalización del perfil de alumnado/profesorado: ¿por qué la enseñanza de ELE en Camerún no se internacionaliza, adaptando el MCERL o el PCIC al contexto camerunés y, por lo tanto, a las exigencias competenciales del mundo global?

En lo que se refiere a la internacionalización del perfil competencial del alumno y docente camerunés a partir de una reforma curricular siguiendo los marcos de referencias tal como el MCERL o el PCIC, nuestra entrevistada afirma que el ministerio de educación camerunés está rediseñando los currículos y que se podría tomar en cuenta esos marcos de referencia. Camerún debe ajustarse a las exigencias del mundo global para que los

ciudadanos tengan las mismas competencias al finalizar la formación que cualquier otro ciudadano del mundo global.

III.5. Cierre de la entrevista: ¿Tiene algo que añadir? ¿Piensa que sobra o falta algo en esta entrevista?

La entrevistada finalizó la entrevista con unas palabras de ánimo y suerte para el investigador. Seguidamente, lanzó un llamamiento a toda la comunidad estudiantil camerunesa de la diáspora: debemos *“formarnos y volver a enseñar en Camerún porque si nosotros nos formamos y no volvemos para enseñar y formar a los alumnos, el proceso de enseñanza/aprendizaje no va a mejorarse.”* Para ella cada camerunés que se está formando en el exterior en el ámbito de la enseñanza, y por qué no de cualquier otro ámbito del saber, debe ser consciente de que representa una solución para la mejora de la calidad de la enseñanza. Por eso, debe tener presente que no debemos esperar todo del gobierno. Podemos trabajar para aportar nuestro granito de arena en lo que a enseñanza de lenguas se refiere.

IV. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA DIRIGIDA AL INSPECTOR PEDAGÓGICO NACIONAL DE ESPAÑOL

IV.1. Preguntas introductoras: motivaciones por la elección del español como orientación laboral, valoración sobre la profesión docente de ELE en Camerún.

El entrevistado afirma que optó por el español como orientación laboral porque ya en el colegio era una asignatura en la que mostraba habilidad. Por eso, y tras el paso de los años, apostó por el español en sus estudios. Lleva 9 años siendo Inspector Pedagógico Nacional de español. Piensa que la profesión docente de ELE no es diferente a la de cualquier otro docente. Por otra parte, apunta que cada vez más hay jóvenes que apuestan por el mundo de la docencia no por pasión sino porque esa profesión asegura el futuro laboral, *“porque hay que tener un empleo”*. Por eso, apunta que una de las labores de los inspectores consiste, pues, en llamar la atención a los docentes e incentivar el compromiso profesional de los profesores noveles de esta categoría. Como se trata de la entrevista realizada al Inspector Pedagógico Nacional, aprovechamos para preguntarle cuál es verdaderamente el papel de los asesores pedagógicos. Nuestro entrevistado resumió el rol de los asesores pedagógicos en 3 puntos principales que exponemos a continuación:

- Asesorar pedagógicamente a los docentes en el terreno. *“El papel de manera general es el asesoramiento constante para llevar un acompañamiento para los que están en sus prácticas de clase, por eso hay visitas en los colegios donde se enseña español para hablar con los profesores, para presenciar sus clases, para discutir con ellos a partir de nuestra propia experiencia y sobre todo a partir de las dificultades que tengan para que puedan mejorar no solamente su propio trabajo sino también naturalmente el de sus propios alumnos.”*

- Asegurarse de que los profesores avancen, según las fechas, con el programa curricular.

- Y, finalmente, poseen un papel mucho más administrativo que consiste en elaborar programas educativos, diseñar las pruebas de los exámenes oficiales de final de año y realizar informes evaluativos sobre la enseñanza de ELE.

IV.2. BLOQUE A: PRÁCTICAS DOCENTES Y CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ELE

IV.2.1. Método/enfoque de enseñanza: ¿Cuál es el método/enfoque vigente utilizado en la enseñanza del español en Camerún?

Nuestro entrevistado apunta que, metodológicamente, la enseñanza del español en Camerún ha conocido una evolución. Afirma *“que antes, la manera de enseñar el español era partiendo del francés y traduciendo. Pero poco a poco hemos evolucionado un poco, partiendo del hecho que la enseñanza de la lengua debe ser un poco más activa partiendo de situaciones reales de nuestro ambiente sin insistir mucho en lo europeo”*. En otros términos, la lengua de docencia ha pasado de ser el francés o la alternativa el francés/español a ser el español. Asimismo, se da mucha importancia a la contextualización de la enseñanza de la realidad camerunesa. Asimismo, la enseñanza de la gramática también pasa de ser algo abstracto a estar relacionado con situaciones comunicativas de la vida diaria. El entrevistado subraya que *“debemos partir de situaciones reales de la vida para dar a los alumnos lo que necesitan para enfrentarse en situaciones de la vida”*. Además, *“si este método [el que ha estado explicando] tiene un nombre particular, no lo sé pero es la manera que nos parece adecuada para que los alumnos vayan adquiriendo la lengua de una manera práctica”*. Este testimonio nos llama la atención porque en los resultados de las encuestas dirigidas al profesorado evidenciamos que algunos encuestados tenían una dificultad clara de nombrar científicamente el método que usan en el aula. No obstante, más

allá de esta prescripción pedagógica, nos interesó saber, desde la opinión del inspector nacional, si en la realidad del aula el método que ha comentado se aplica en las aulas. A esta pregunta, nuestro informante respondió que se trata de una aproximación metodológica reciente en Camerún, por lo que su aplicación en las prácticas docentes todavía no es general entre todo el profesorado, *“hay algunos profesores que lo aplican efectivamente pero otros que lo hacen menos.”* Es, pues, un nuevo paradigma metodológico que los Inspectores pedagógicos, tanto regionales como nacionales, están incentivando a seguir al profesorado en las aulas para una E/A de calidad. En el fragmento que sigue a continuación, se puede apreciar lo anteriormente argumentado.

El trabajo que tenemos nosotros es muy importante, porque continuamente tenemos que convencer a los colegas que esta manera de enseñar aprovecha a los alumnos pero también al profesor para que su trabajo sea menos estresante. Entonces, si el profesor no está convencido bueno después de que se vaya el inspector va a ser lo que siempre ha estado haciendo. Esto porque como este trabajo necesita un esfuerzo para que el profesor se convenza a sí mismo que este método que me propone el inspector es importante. Entonces, si no hace ese esfuerzo de una manera constante va a caer en lo más fácil y lo más fácil es leer un texto y si los alumnos no entienden una palabra, le das la palabra en francés y se acabó. Entonces, para responder a la pregunta diría que hay algunos profesores que lo aplican efectivamente pero otros que lo hacen menos. **(Entrevistado)**

De ahí se percibe la importancia de los inspectores pedagógicos en cuanto a la formación continua del profesorado en el terreno. Sin embargo, importa destacar que pueden darse casos de docentes que no reciban ninguna retroalimentación o formación continua de los inspectores pedagógicos. En este sentido, nuestro entrevistado señala que los inspectores no pueden visitar todos los centros educativos porque la administración educativa no les facilita el dinero suficiente para recorrer todos los centros, inspeccionar clases y, por ende, aconsejar a los docentes didácticamente. Se puede deducir, pues, que algunos profesores, sobre todo de las zonas periféricas, pueden no usar esa nueva orientación pedagógica tan solo porque no recibieron la formación o retroalimentación necesaria para aplicarla. Por otra parte, pueden darse casos de profesores que sí reciben el asesoramiento pedagógico sobre los enfoques modernos de enseñanza, pero debido a las dificultades específicas de su aula, no consiguen aplicarlo porque es algo nuevo no solo para él, sino para sus alumnos.

IV.2.2. Método/enfoque de enseñanza: ¿Cree que la manera cómo el alumnado camerunés concibe la E/A dificulta la enseñanza comunicativa de la lengua?

En la misma línea del análisis del método de enseñanza, preguntamos a nuestro informante si piensa que la manera como el alumnado concibe la E/A dificulta la enseñanza

comunicativa de la lengua. Nuestro informante opina que *“desgraciadamente, que sea en las aulas de lenguas o que sea en otras asignaturas, el alumno generalmente aprende para tener una nota, para sacar una buena nota en el examen.”* En este sentido, el alumnado juega un rol pasivo en el aula y está más preocupado y concentrado en tomar apuntes que luego aprende de memoria. Como bien subraya el informante, *“aprenden para memorizar una regla porque saben que necesitan una buena nota en el examen”*. Nos parece oportuno preguntar si la responsabilidad de esto es la del alumno o si es del sistema educativo que le ha acostumbrado a ir a clase, tomar apuntes, estudiar, hacer tareas caseras y prepararse para hacer un examen escrito al final de la unidad didáctica. Nuestro informante concluye que es en la Universidad donde la consciencia lingüística en el aprendizaje de una lengua florece y *“allí se dan cuenta de por qué estudian el español, (...) empiezan a preguntarse si es para enseñar, si es para es traductor, etc. Pero en la secundaria generalmente es para sacar buena nota.”* De ahí la necesidad de desarrollar la consciencia lingüística del alumno en cuanto empieza a aprender la lengua.

IV.2.3. Método/enfoque de enseñanza: ¿cree que en las aulas de español en Camerún el alumno es el mayor protagonista o que el profesor sigue siendo el mayor protagonista?

La conclusión lógica que se desprende de la variable anterior es que en la realidad del aula de ELE el profesor sigue siendo el mayor protagonista del proceso de E/A. Nuestro entrevistado aseguró que *“de momento, sobre todo con el agravante del número elevado de los alumnos en las aulas como hemos hablamos anteriormente, me parece que hay más protagonismo del profesor, me parece que el profesor sigue siendo el mayor protagonista en el aula”*. En esta variable, se evidenció en el discurso del entrevistado una conclusión bidireccional, una positiva y otra negativa. La primera radica en que el informante subraya que los inspectores en su labor de seguimiento y formación continua del profesorado orientan y aconsejan a los docentes en el sentido de un cambio de paradigma metodológico que precisa una enseñanza centrada en el alumnado. La nota negativa es que el inspector pedagógico entrevistado concluye que *“pero me parece que de momento, las condiciones de trabajo [número elevado de alumnos en el aula] no dan para cambiar completamente esta situación.”* En este sentido, es más que nunca necesario ser creativo y pensar en las estrategias y procedimientos que puedan favorecer la enseñanza de la lengua en aulas muy numerosas.

IV.2.4. Prácticas docentes y obligaciones administrativas o curriculares: ¿cree que las obligaciones del programa curricular obligan a que el profesorado trabaje algunas habilidades lingüísticas más que otras?

Nuestro entrevistado afirma que, en principio, los programas de enseñanza del español en la Educación Secundaria en sí son flexibles y están concebidos con poca cantidad de temas que el profesorado ha de cubrir a lo largo del año sin tener que menospreciar ninguna competencia. Desde este punto de vista, señala que *“hay otros factores que pueden constituir obstáculos para cubrir los programas, como por ejemplo el número del alumnado en las aulas”*. De hecho, los programas están confeccionados teniendo en cuenta que el número de alumnado en las aulas de la educación secundaria es de unos 60 como máximo tal y como se prevé en la normativa del ministerio. Pero en la realidad del aula, los profesores, sobre todo los de las zonas urbanas, se encuentra con unos 80-140 alumnos en el aula. Así, como bien apunta el entrevistado, el docente se encuentra con el dilema de *“decidir entre ‘correr y terminar’ el programa y así terminar el programa sin que los alumnos hayan alcanzado las competencias que se requiere y efectivamente intentar escoger algunos temas para que los alumnos dominen lo mínimo aunque no se termina el programa establecido.”* En resumen, podemos que las obligaciones curriculares sí obligan a que el profesorado trabaje algunas habilidades lingüísticas más que otras teniendo en cuenta que hay un número muy elevado del alumnado en el aula. Ese número pletórico de alumnos en el aula pesa en la evolución efectiva del desarrollo de la programación. El profesor se limita, pues, a intentar cubrir el programa y no trabaja todas las destrezas en el aula, si bien es cierto que nuestro entrevistado afirma que con el fin de compensar esta insuficiencia, algunos profesores fundamentan el uso práctico de la lengua (destreza oral) en los clubes de español. Los clubes forman parte de las actividades extra escolar que en los centros educativos suelen realizarse los miércoles por la tarde para reforzar la formación escolar de los alumnos. Por otra parte, nuestro entrevistado afirma que la estructura de los exámenes oficiales de fin de curso también dificulta la enseñanza de la competencia oral. Por eso, concluye que *“sería mejor volver al examen oral que obligaría a los alumnos a prepararse también en ese aspecto, porque efectivamente cuando uno prepara un examen oficial hace mucho más esfuerzo de lo que se espera, pero sabiendo que no va a tener ninguna prueba oral evidentemente no da importancia a este aspecto oral.”*

IV.2.5. Inspectores pedagógicos y formación continua del profesorado: ¿qué marco didáctico o pedagógico rige la evaluación, la retroalimentación y seguimiento que hacen a los profesores de español?

En esta variable, el inspector pedagógico nacional entrevistado nos comentó que de la enseñanza de ELE en la Educación Secundaria y la formación continua del profesorado se ocupan los inspectores pedagógicos nacionales y los inspectores pedagógicos regionales. Añade que la enseñanza, no obstante, carece de un marco de cooperación cultural para la mejora de la calidad de la enseñanza. Lo que sí existen son las instancias de asesoramiento pedagógico que son los inspectores pedagógicos nacionales y los inspectores pedagógicos regionales. Estos son los que se encargan de retroalimentar didácticamente a los docentes a partir de consultas bibliográficas sobre la didáctica de las lenguas y de las orientaciones que reciben a veces desde el Ministerio de Educación. De hecho, prosigue nuestro entrevistado, a partir de las novedades metodológicas y pedagógicas consultadas y/o recibidas del Ministerio de Educación Secundaria, los inspectores pedagógicos nacionales organizan y reúnen “*a los inspectores regionales para comentar lo que en las investigaciones nos parece nuevo e importante para alimentar la labor docente*”. Por su parte, los inspectores pedagógicos regionales reúnen a los profesores de sus regiones respectivas para ponerlos al día de esas novedades pedagógicas y que estos puedan ponerlas en práctica en las aulas³⁷. Nuestro entrevistado hace hincapié en las dificultades que encuentran en dicho proceso de formación continua del profesorado. Primero, apunta que no disponen de un marco de referencia cultural como es el caso de los inspectores pedagógicos de alemán que reciben aportes pedagógicos del Instituto Goethe. Además han pedido en vano el apoyo de la Embajada de España en Yaundé con el fin de contar con profesionales del mundo de la didáctica de ELE que puedan formar tanto a los inspectores como a los profesores en el

³⁷ Para entender mejor cómo trabajan los inspectores pedagógicos nacionales, regionales y los profesores en el terreno, exponemos a continuación esta cita del corpus de las entrevistas. Se trata de un fragmento de la entrevista realizada al asesor pedagógico del noreste, en la que explica detalladamente cómo trabajan y cómo llegaron a pasar al enfoque por competencias: “La nueva metodología a la que he aludido es la aproximación por las competencias y los Inspectores Pedagógicos Nacionales al estar al tanto de esas nuevas metodologías desde el Ministerio de Educación, han venido aquí para organizar seminarios para explicárnoslas. Nos han dado pautas para tratar de captar la fuente y los preceptos de esa metodología. Bueno, en todo el país estamos en el segundo año de la experimentación de esa metodología en las aulas de lengua. A base de lo que los inspectores nacionales nos comentaron durante ese seminario, después nos reunimos entre profesores e inspectores de la región de noroeste y les hablamos de esa nueva aproximación pedagógica”.

terreno. En segundo lugar, otra dificultad que obstaculiza la formación continua y retroalimentación del profesorado es de tipo económico. El fondo económico que destina el Ministerio de Educación a los inspectores nacionales no les permite organizar cada año un encuentro entre los inspectores pedagógicos nacionales y los inspectores pedagógicos regionales. Incluso hay años que el ministerio ni siquiera destina fondos económicos para esa finalidad. Nuestro entrevistado afirma a este respecto que el último que organizaron se celebró hace 2 años. Nos podemos, pues, preguntar, en el actual contexto de cambio de paradigma metodológico en Camerún, contexto de aplicación del enfoque comunicativo y de la enseñanza por competencia, tal como nos subrayó el inspector, si se realizan encuentros entre inspectores y profesores con tan poca frecuencia, ¿cómo es posible que en las aulas se aprecie ese cambio metodológico?, ¿Por qué el estado no invierte lo suficientemente en la Educación? ¿Para qué se nombra a la responsables en puestos administrativos -inspectores- y no se les otorga suficientes recursos económicos para que puedan cumplir con sus obligaciones? Lamentándolo, el entrevistado afirma que,

Este año esperamos haya algo de dinero que nos permita de reunirnos otra vez. Como estamos trabajando ahora bajo este paradigma de enseñanza por competencia y la elaboración de los nuevos programas, es necesario que tengamos ese encuentro para que los profesores en el terreno a través de los inspectores regionales tengan más asesoramiento metodológico sobre el tema. **(Entrevistado)**

Sin embargo, para paliar la no organización de ese encuentro anual, el entrevistado asegura que *“pero lo que hacemos de vez en cuando es organizar jornadas pedagógicas a nivel departamental de cada región. Esto sí que lo hacemos cada año. Como tenemos 10 regionales, cada año solemos cubrir 6 como mínimo”*. Refiriéndose de nuevo a la comparación con la enseñanza del alemán, nuestro informante concluye que los inspectores nacionales de alemán sí organizan cada año ese encuentro anual entre los inspectores pedagógicos regionales y nacionales, dado que además de la subvención económica que se recibe del Ministerio de Educación Camerunés, ellos reciben del Centro cultural Alemán de Yaundé un apoyo económico y humano para organizarlo:

El otro problema que tenemos a este respecto es tener un aporte financiero para organizar por lo menos cada año un encuentro entre inspectores nacionales y regionales, lo que sí tiene los de alemán. Me parece que hace 2 semanas que han celebrado su seminario anual. **(Entrevistado)**

IV.3. BLOQUE B. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO

IV.3.1. Creencias relativas al contexto sociolingüístico: ¿qué piensa del impacto del francés, del inglés y de la multiplicidad de las lenguas nacionales en el proceso de E/A del español?

Nuestro entrevistado afirma que no sabría afirmar de manera convincente que el contexto lingüístico camerunés es beneficioso o no para la E/A del español. Sin embargo, reconoce que es evidente que se pueden observar interferencias de las numerosas lenguas del contexto de aprendizaje en las producciones orales y escritas del alumno. Por eso, subraya que es muy importante que los docentes trabajen en el aula actividades para preverlos o evitar que sean frecuentes en el discurso de los alumnos. Por otra parte, afirma que la realidad sociolingüística camerunesa puede ser vista como una fuente de enriquecimiento dado que en Camerún se habla el francés que, como el español, es una lengua romance.

IV.3.2. Francés/inglés en el aula de ELE: ¿qué se recomienda al docente respecto a la presencia, uso o comparación de una de estas lenguas con la lengua meta en el aula?

En primer lugar, el entrevistado apunta que el uso de las lenguas oficiales está prohibido en el aula. En segundo lugar, subraya que no se recomienda a los docentes comparar el español con el francés mientras imparten clases de español, “*porque aprender de manera comparativa puede acarrear otros problemas*”. La clase de español debe darse únicamente en español.

IV.4. BLOQUE C: CREENCIAS SOBRE EL MANUAL DIDÁCTICO Y SOBRE LAS TIC

IV.4.1. Manuales y prácticas docentes: ¿cree, como dicen algunos profesores, que son monótonas las actividades que desarrollan los profesores en el aula debido causa a la poca variedad de actividades presentes en los manuales?

A esta problemática, nuestro entrevistado, autoridad máxima de evaluación y formación continua del profesorado, opina que “*el problema mayor que tenemos también es que el profesor, tengo que decirlo de esta manera, sigue pensando tener un material que le*

evita cualquier trabajo de concepción y de readaptación. Esto es una falta de profesionalismo porque muchos profesores se quejan porque no quieren trabajar, porque quieren tener un material listo para hacer lo todo. Y esto es imposible.” No existen, pues, manuales perfectos con actividades variadas para trabajar en el aula. El docente, como se subrayaba en la variable anterior, no debe limitarse en lo que se propone en el manual. Debe ser creativo, diseñar unidades didácticas adaptadas al contexto de aprendizaje y con actividades de tipos diversos. En otras palabras, el profesorado debe planificar actividades variadas y atractivas que propicien el aprendizaje. *“El profesor tiene que concebir actividades para llevar al aula. Cómo hablabas del protagonismo este protagonismo debe sentirse en principio antes de las clases.”* (Informante)

IV.4.2. Las TIC en la E/A: ¿cómo ve la introducción de las TIC en el proceso de E/A del español en Camerún?

Según el entrevistado, si bien es cierto que en ningún centro de la Educación Secundaria pública se aplica en el aula el uso de las TIC en la enseñanza de lenguas, es innegable que a día de hoy las TIC resultan imprescindibles para garantizar una educación más competitiva, efectiva y exitosa. En este sentido, nuestro entrevistado apunta que ve muy difícil el uso de los recursos de las TIC en las aulas de lenguas, primero, por a la inexistencia del material informático en los centros educativos y, segundo, pocos profesores están preparados y formados para usarlos. A partir de su experiencia personal, afirma que hace 8 años, cuando empezó a trabajar como inspector pedagógico, no sabía ni cómo poner en marcha un ordenador. De este sincero testimonio, llega a una conclusión reveladora: es posible que los profesionales del mundo de la enseñanza usen los TIC para facilitar y mejorar su labor docente dado que nuestro informante a día de hoy es un ejemplo de superación en el acceso y uso del material informático para facilitar su labor de IPN. Por eso, nuestro entrevistado hace hincapié en que, antes de solucionar el problema del acceso al material informático, es muy importante que la comunidad educativa y la sociedad estén abiertas al uso de las mismas, la gente tiene que estar abierta y dispuesta a aprender no solo cómo usar la tecnología sino también cómo aplicarla en el aula. Debe existir *“una voluntad real para llegar a ello. Esto naturalmente tiene un precio que el gobierno y la sociedad tienen que estar dispuestos al cambio.”* No obstante, nuestro informante afirma que, a su parecer, hay algunos profesores que son conscientes de las ventajas que ofrecen las TIC para la enseñanza de ELE, dado que se ha dado cuenta de que para las pruebas oficiales de final de curso, algunos profesores proponen textos sacados de Internet. Dicho de otro modo,

partiendo de esta apreciación del uso de textos sacados de internet, el entrevistado afirma que cree que hay profesores que están familiarizados con los recursos de las TIC. Por otra parte, apunta que *“no todos tienen la posibilidad de consultar internet. Depende de donde está uno, hay algunas localidades en Camerún donde no hay internet.”*

IV.4.3. Factores externos y enseñanza del español en Camerún: ¿cómo ve la implicación de Camerún, España e Hispanoamérica en el proceso de enseñanza y difusión del español en Camerún?

En cuanto a la implicación de Camerún en el proceso de E/A del español en Camerún, nuestro entrevistado opina que la formación de un número cada vez más elevado de docentes demuestra que Camerún sigue apostando por el español, *“muestra que para Camerún la cosa va por buen camino”*. Por lo que se refiere a la implicación de España, nuestro entrevistado opina lo que exponemos en la cita siguiente:

Tengo la impresión de que no se hace lo suficiente sobre todo en comparación con las lenguas que nos acaban de llegar como el italiano. Nosotros hemos pedido en el marco de la cooperación con España cosas como bibliotecas a nivel de cada región, a instituciones como el Instituto Cervantes pero me parece que a través de la Embajada, el gobierno español ha hecho cosas pero no me parece suficiente porque el número de alumnos que tenemos respecto al número de profesores que tenemos me parece que merece más aporte española para la difusión de la lengua española. Pero esto puede hacerse a través de creación de las bibliotecas a nivel de las regiones. Pero también a partir de un intercambio de profesores como por ejemplo tener un consejo pedagógico que nos acompaña, como es el caso con los inspectores de alemán, en la formación continua de los profesores sobre las novedades en el marco de la didáctica del español.
(Entrevistado)

En resumen, hay poca aportación de España para la difusión del español en Camerún. Las demandas que presentaron los inspectores a España a través de la Embajada de España relativas al apoyo en la formación docente, creación y apertura de bibliotecas con material en español para cada región del país, quedaron sin respuestas. Además el Centro Cultural Español que existía en la Embajada de España en Yaundé cerró sus puertas en 2014. El entrevistado parece no entender cómo es que con tanta demanda del español en Camerún no haya suficiente apoyo institucional de España. En cuanto a la aportación de Hispanoamérica, nuestro informante apunta que no ve lo que aportan los países hispanoamericanos para la enseñanza y difusión del español en Camerún. No obstante, nuestro informante hace una autocrítica señalando que *“quizá el problema viene de nosotros, a lo mejor tendríamos que hacer el primer paso. Pero ellos también porque como es su lengua, deberían que preocuparse o interesarse de eso también.”*

IV.4.4. Contexto global y competitivo e internacionalización del perfil de alumnado/profesorado: ¿Por qué la enseñanza de ELE en Camerún no se internacionaliza, adaptando el MCERL o el PCIC al contexto camerunés y, por lo tanto, a las exigencias competenciales del mundo global?

Nuestro informante apunta que la enseñanza del español en Camerún no ha provocado que se tenga la necesidad de internacionalizar el perfil de competencias del alumnado extranjero camerunés de modo que pueda, al final del proceso de aprendizaje, alcanzar las mismas competencias comunicativas e interculturales que cualquier otro alumno de lengua extranjera que ha sido formado en cualquier otro país. Añade que lo que el entrevistador ha planteado *“es un aspecto que merece una reflexión porque efectivamente aquí [en Camerún] hay una ley que data de 1998 que orienta a las actividades que los profesores llevan a las aulas.”* Reconoce que las políticas educativas camerunesas no han tomado en cuenta la necesidad de uniformizar la enseñanza y los programas para seguir un marco referencial de competencias que sea compatible con las exigencias del contexto global y competitivo. Por eso concluye que *“como inspectores, yo creo que es una sugerencia que tendríamos que hacer a nuestra jerarquía para que no sea solamente una preocupación del español pero que sea una preocupación general en la política educativa de nuestro país.”*

Los inspectores, además de inspeccionar las clases y de realizar un seguimiento didáctico y curricular del profesorado, presentan a sus superiores informes evaluativos sobre la enseñanza. Por eso, se preguntó a nuestro informante si las instancias superiores sacan fruto del trabajo de seguimiento y de los informes de evaluación que realizan los inspectores para proponer al gobierno o al ministerio de Enseñanza Secundaria propuestas de intervención o planificación educativa. Nuestro entrevistado responde, partiendo de su larga trayectoria de asesor pedagógico, que ellos, los inspectores pedagógicos, a veces no sienten que los informes de evaluación pedagógica que realizan se tomen en cuenta en las instancias superiores. Por eso, afirma que *“a veces la gente [la sociedad] tiene la impresión de que no haces tu trabajo.”* El inspector; partiendo de las observaciones, inspecciones en el aula, evaluaciones, hace su trabajo, lo envía a la jerarquía, y son estos los que toman las decisiones finales, es decir a sus propios jefes, pero luego nada más. Por eso nuestro entrevistado concluye que *“es un poco como el trabajo de un consejero técnico, es decir te piden una información, das la información y ahora ¿para qué va a servir? No puedo saber. Si no toman en cuenta la información, entonces, no sirve. Eso es una dificultad pero nosotros lo hacemos aunque no se tenga en cuenta.”* Esto representa, pues, una de las

dificultades que los propios asesores pedagógicos a nivel nacional encuentran a lo largo de su labor.

IV.5. Cierre de la entrevista: ¿tiene algo que añadir? ¿Piensa que sobra o falta algo en esta entrevista?

Nuestro entrevistado apunta que no sabría decir si algo sobra o falta en la entrevista. Sus últimos comentarios se resumen en unos consejos relevantes y en unas palabras de deseo de buena suerte para el proseguimiento de la investigación. Valora muy positivamente el hecho de que hayamos venido a Camerún para recoger los datos de los principales actores del proceso de E/A con el fin de percibir cómo se enseña o cómo se concibe la enseñanza de ELE. Sugiere al entrevistador que es importante que en el momento de proponer soluciones, que tengamos en cuenta la especificidad del contexto camerunés. Finalmente, apuesta por una mejora en la calidad de la formación de los docentes de ELE. Según piensa, es cierto que los problemas que vienen del contexto socioeconómico o de la política educativa no dependen ni de los docentes ni de los inspectores, pero hay dificultades que dependen de los propios docentes que urge subsanar haciendo un especial hincapié en una mejor formación de los docentes. Concluimos el análisis de la entrevista con la siguiente cita: *“Yo creo que habrá que insistir en la buena formación de los profesores en las Escuelas Normal Superior y, para eso, es mejor que tengan un programa que tome en cuenta esas dificultades que se puede prever para que esos profesores estén ya preparados para afrontar la realidad del terreno. Porque si sigan en el terreno y se dan cuenta de que hay una diferencia entre la teoría que aprenden y la realidad del terreno, entonces no avanzaremos nunca.”*

V. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA DIRIGIDA AL PROFESOR DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En esta última parte de este capítulo relativo al análisis de las entrevistas, vamos a analizar la entrevista que realizamos al profesor de lingüística y gramática española del centro de formación del profesorado de ELE. La entrevista sigue la misma estructura de la entrevista anterior, excepto que, en este caso, se hará hincapié en la cuestión de la formación del profesorado.

V.1. Preguntas introductoras: motivaciones por la elección del español como orientación laboral, valoración sobre la profesión docente de ELE en Camerún.

En lo que se refiere a los motivos por los cuales optó por la enseñanza del español como orientación laboral, nuestro entrevistado apunta que desde la Educación Secundaria, se interesó particularmente en el español porque tenía facilidad por esta lengua. Cuando llegó a la universidad, decidió seguir con el español porque a lo largo de la Educación Secundaria el interés y gusto por el español fue en aumento. Lleva 30 años dando clases de español. Empezó su actividad de docente de español siendo profesor en la Educación Secundaria y unos años después el gobierno de España, a través del programa de becas de la AECID, le concedió una beca para realizar sus estudios de posgrado en España. Unos años después, tras doctorarse por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), regreso a Camerún y desde entonces imparte clases de lingüística y gramática española en la Escuela Normal Superior de la Universidad de Yaundé I. La apreciación que hace sobre la profesión docente es más o menos positiva dado que, según piensa, a diferencia de lo que pasaba cuando se empezó a enseñar español en Camerún, la cosa está yendo a mejor en la medida en que ha habido programas de becas de verano de inmersión lingüística y becas de realización de tesis doctorales que han permitido que unos cuantos docentes cameruneses vayan a formarse en España. Es así como subraya que él mismo es un ejemplo de esa mejora ya que se benefició de una beca para finalizar sus estudios doctorales en España. Sin embargo, apunta que lo que dice es lo que pasaba en su época de formación docente, *“en mi época por lo menos es lo que pasaba. Hoy en día, no sé lo que pasa.”* Reconoce que en estos últimos años con la crisis económica que afecta tanto a España como a Camerún, esos programas de becas se han reducido sustancialmente.

V.2. BLOQUE A: FORMACIÓN DOCENTE Y CREENCIAS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

V.2.1. Formación docente: ¿qué marco (pedagógico, didáctico o metodológico) u orientación rige la formación de los estudiantes de la ENS, futuros docentes de ELE?

El entrevistado asegura que la formación del profesorado sigue tres orientaciones formativas. Es decir que los estudiantes reciben, en primer lugar, una formación en lengua y culturas españolas e hispanoamericanas; en segundo lugar, una formación en didáctica del español y finalmente reciben una formación en pedagogía. Al fin y al cabo, al final de la formación que reciben en la ENS, cada uno de ellos hace prácticas en algún instituto para

poner en práctica lo que ha estado aprendiendo durante su formación. Asimismo, nuestro entrevistado apunta que, a lo largo de la formación en la ENS, una vez llegados a un curso determinado, los estudiantes tienen que especializarse en una rama del saber, bien en filología hispánica (en lengua española o literatura española o hispanoamericana) o bien en didáctica de la lengua. Asegura que si bien los estudiantes tienen que especializarse en un ámbito de saber específico, se puede afirmar que en la ENS la formación de los futuros docentes tanto en filología como en didáctica está garantizada, puesto que todos reciben las mismas clases y, por ende, reciben una formación global.

V.2.2. Formación docente y prácticas docentes: ¿cree que la formación teórica que recibe el alumno/futuro docente en la ENS le ayuda en la práctica docente?

Nuestro entrevistado subraya que, si bien la formación que reciben los estudiantes/futuros profesores en la Escuela Normal Superior es puramente teórica, casi al final de su formación, esos alumnos realizan prácticas en distintos institutos de Yaundé donde ponen en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación. Por eso, apunta que, a su modo de ver, el programa de formación de los docentes es bueno, *“pienso que el programa es un buen programa. Es un buen programa porque allí hacen no solo la teoría sino también la práctica.”* Si bien nuestro entrevistado no es profesor de didáctica, le preguntamos que, siendo profesor de gramática española, cuál es el método de enseñanza de la gramática que usa o recomienda que usen sus alumnos/futuros profesores para enseñar el componente gramatical. A esta cuestión relativa al método de enseñanza, nuestro informante estipula que *“en general se dice que se aplique el método deductivo o inductivo, pero yo como gramático soy de la inclinación del estructuralista”*. Añade por otra parte que *“es verdad que de vez en cuando hecho mano de los supuestos de la gramática generativa para que mis alumnos tengan una formación bastante completa.”*

V.2.3. Prácticas docentes y metodologías de enseñanza: ¿piensa que los docentes, muchas veces, menosprecian la destreza oral prevaleciendo la enseñanza de la gramática?

Nuestro entrevistado opina que la enseñanza no da privilegio al componente gramatical dado que, a diferencia de lo que pasaba antes, la enseñanza sigue un enfoque global en el que se enseña todo, *“es un todo. A diferencia de lo que se hacía hace tiempos, es decir enseñar únicamente la traducción, hoy es cuestión de enseñar la lengua y, tal como se enseña la lengua, no es solo la gramática hay también el vocabulario, etc.”* Para ahondar

en la cuestión del método de enseñanza, se preguntó al informante si en ese enfoque global del que habla se enseñan las cuatro competencias lingüísticas básicas (escuchar, leer, escribir y hablar). Si bien el entrevistado afirma que en las aulas se trabajan las cuatro habilidades lingüísticas, observamos en su discurso que en realidad esas cuatro destrezas no vienen trabajadas atendiendo a las exigencias y procedimientos científicos que suponen la enseñanza de tales destrezas. Se tiene la impresión de que, en realidad, no se trabaja las cuatro destrezas lingüísticas de manera explícita y sistematizada. En la cita del corpus textual de las entrevistas que exponemos a continuación, se puede apreciar lo que comentamos anteriormente:

El método de enseñanza que se usa sigue el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas básicas (escuchar, leer, escribir y hablar). Sabido es que el alumno tiene que acostumbrarse al habla del profesor, ¿cómo habla el profesor? Y así escuchando, lo que es la segunda etapa del proceso de enseñanza/aprendizaje. El profesor empieza por hablar y el alumno lo escucha, luego escribe en la pizarra y el alumno lee. Se sigue la estructura siguiente, primeramente hablar, y el alumno escucha, y luego escribir en la pizarra y el alumno lee. Y ya digo que ninguna destreza, ninguna habilidad se puede menospreciar en el proceso de aprendizaje. **(Entrevistado)**

Estamos de acuerdo con el informante con que para una enseñanza de calidad no se puede menospreciar ninguna destrezas lingüística, pero nos parece preciso cuestionar si las creencias del profesorado en torno a la enseñanza y la manera como los docentes dan sus clases ayudan de verdad al desarrollo de las cuatro destrezas tal como debería hacerse. De este modo, se puede afirmar que la concepción que de la enseñanza de las cuatro destrezas que expone el encuestado es que esta enseñanza no se realiza bien, dado que si tomamos el ejemplo de la destreza auditiva (escucha), nos parece que no podría decirse que esta se trabaja por el mero hecho de que el alumno escuche al profesor mientras da la clase, tal y como lo resume nuestro entrevistado.

V.2.4. Prácticas docentes y protagonismo del profesor: ¿el profesor sigue siendo el mayor protagonista en el aula?

Para ahondar en la cuestión del método de enseñanza, en la presente variable preguntamos a nuestro entrevistado si piensa que las prácticas docentes de los profesores de ELE formados en la Escuela Normal Superior se preocupan por una enseñanza centrada en el alumno o si cree que los profesores son como antaño los principales protagonistas en el aula. Nuestro informante opina que tanto los profesores como los alumnos son los principales actores en el aula. El entrevistado afirma que “*el profesor no vierte los conocimientos en un cubo, sabes, la cabeza del alumnado no es un cubo donde hay que*

verter los conocimientos. Es, pues, un método dinámico, es decir la interacción. Mientras el profesor explica los alumnos tienen que contribuir, y también muchas aportaciones pueden venir de los alumnos.” Se puede, pues, advertir de la cita anterior que, según el entrevistado, la enseñanza ya no está orientada en sentido unilateral en que el docente enseña la lengua y los alumnos toman apuntes. De las palabras del entrevistado, advertimos que la enseñanza ha sufrido una evolución que permite que los alumnos actúen, participen y sean los principales protagonistas en el aula.

V.3. BLOQUE B. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO

V.3.1. Creencias sobre el impacto del contexto sociolingüístico: ¿piensa que el francés y/o el inglés y la multiplicidad de las lenguas nacionales constituyen una dificultad o una facilidad para aprender/enseñar español?

Según piensa nuestro informante, el contexto sociolingüístico camerunés, con más de 200 lenguas nacionales además de las lenguas oficiales, facilita el aprendizaje de la lengua en la medida en que el dominio de las primeras lenguas - lengua materna (LM) y la lengua L2 (francés o inglés)- permite tener un conocimiento lingüístico y cultural que le son de suma ayuda durante el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Por ese motivo, nuestro informante opina que la realidad sociolingüística de Camerún es *una ventaja* para el aprendizaje. Lo anteriormente comentado se puede comprobar en la cita siguiente del corpus de las entrevistas:

Me parece una ventaja ya dominar su propia lengua porque en este caso se trata primero de categorizar el universo y luego el aprendizaje de otras lenguas, el español, el francés, el inglés y otras, es simplemente un proceso de recategorización del universo porque si convenimos que hay que poner etiquetas a las cosas, esto es puerta, esto es ventana, etc. Si ya el alumno domina esto en su propia lengua, resultaría más fácil para el profesor explicárselo en otros idiomas, es decir el español, el inglés o el francés. **(Entrevistado)**

En la misma línea, aprovechamos para comprobar lo que piensa el entrevistado sobre el posible uso o comparación de las LM o L2 del alumno con el español en el aula.

V.3.2. Creencias sobre el impacto contexto sociolingüístico: ¿cómo ve el uso o la comparación del español con el francés/inglés en el aula?

Nuestro entrevistado sigue en la misma línea del argumento planteado en la variable anterior apuntando que si bien, las lenguas oficiales pueden llegar a confundir el alumno

durante el proceso de aprendizaje, si el profesor fundamenta un uso sistemático de las mismas en el aula, no sería más que un buen aporte para un aprendizaje significativo dado que permitirá establecer la diferencia entre la lengua meta y las lenguas que ya dominan.

V.4. BLOQUE C. FORMACIÓN DOCENTE Y LAS TIC, COOPERACIÓN PARA ENSEÑANZA Y EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

V.4.1. FORMACIÓN DOCENTE Y LAS TIC: ¿en el currículo de la formación del profesorado de ELE existe asignaturas relacionadas con el uso de las TIC en el proceso de E/A?

En la presente variable, quisimos comprobar, desde la opinión de nuestro encuestado, profesor en el centro de formación de docentes de ELE, si en la formación de los futuros docentes hay materias que tratan del uso de las TIC como recurso para la enseñanza/aprendizaje del español. Si bien es cierto que nuestro entrevistado nos responde con una afirmativa a esta pregunta, nos parece relevante destacar algunos aspectos de su respuesta que no nos permiten afirmar que efectivamente el currículo de la formación de profesores de ELE cuenta con asignatura que fomente el uso de las TIC para E/A del español. El entrevistado afirma que las TIC son imprescindibles para la enseñanza y, por eso, que hay un departamento de informática que ofrece clases de informática a los docentes, si bien añade que se trata de una asignatura optativa. Lo primero que se puede destacar es que se trata de una formación en TIC de tipo general y ofrecida por informáticos. De este modo, deducimos que no es específica para la E/A del español.

V.4.2. DIFICULTADES ESPECÍFICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: ¿Cuáles son las dificultades más destacadas que encuentran a la hora de formar el profesorado de ELE en Camerún?

Según nuestro informante, la principal dificultad que se encuentra hoy en día a nivel de la formación del profesorado es que ya no existen programas de becas que permiten a los profesores formados en la ENS ir a España para hacer una estancia de inmersión lingüística. De hecho, como hemos venido comentando en las entrevistas anteriores, hace unos años, el gobierno camerunés otorgaba becas a los estudiantes de la ENS/futuros profesores de ELE para realizar una estancia de inmersión lingüística antes de que sean destinados a ser profesor de institutos. Pero con la llegada de la crisis en los años 90, el gobierno canceló esas becas. Por otra parte, el gobierno español otorgaba becas a profesores

cameruneses interesados en seguir los estudios hispánicos de postgrados en España. Pero, desafortunadamente, España también ha cancelado esas becas. Con ambos programas de becas, los profesores de español terminaban sus estudios mejor formados lingüística como pedagógicamente. Buena parte de los que hoy en día son profesores de español en universidades cameruneses, como por ejemplo nuestro entrevistado, participaron a esos programas. Nuestro entrevistado afirma sorprendido que las cosas ya no son como en la época en la que era estudiante: *“No sé exactamente lo que ha pasado. No sé pero no pasa como en aquella época donde nosotros teníamos una beca para 4 o 5 años y esto nos ayudaba a preparar nuestras tesis doctorales. Parece que España está atravesando algunas dificultades, alguna crisis económica.”* En segundo lugar, nuestro informante señala que el segundo problema que podría plantearse es el de la falta de material didáctico. En este sentido, apunta que *“en la biblioteca de la ENS no hay libros en español ni de gramática, ni de literatura ni de civilización”*.

V.4.3. COOPERACIÓN PARA LA DIFUSIÓN DE LA LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS: ¿cómo ve la implicación de Camerún, España e Hispanoamérica para la enseñanza y la difusión del español en Camerún?

En lo que se refiere a la implicación de Camerún en la difusión de la lengua y cultura españolas en Camerún, nuestro informante opina que el número considerable de docentes cameruneses que se han formado en España y que, a día de hoy, imparten clases de español en Universidades camerunesas es una muestra concreta del anhelo de los cameruneses para la promoción de la marca España en Camerún. En lo que se refiere a la implicación de España, nuestro entrevistado apunta que la Península Ibérica, a través del Centro Cultural Español en la embajada de España en Camerún, lleva años apoyando materialmente no solo a los docentes sino a los discentes cameruneses de español. Por eso, destaca que el apoyo de España en materia de la difusión de la lengua y cultura españolas en Camerún debe seguir adelante. No obstante reconoce que la cooperación entre ambos países los últimos años está resintiéndose, tal vez porque *“España a lo que parece no ve el interés que saca en la cooperación con un país que no tiene el español como lengua oficial.”* A pesar de ello, apunta que *“nosotros hacemos muchos esfuerzos para que España se interese por nosotros. Ahora yo creo que le incumbe a la parte española de hacer también un esfuerzo en ese sentido”* Piensa que la cosa mejoraría si la Embajada de España en Camerún o de Camerún en España contara con un agregado cultural camerunés para impulsar la cooperación a nivel cultural entre ambos países.

En cuanto al apoyo de los países hispanoamericanos, nuestro entrevistado explica que es muy poca, por no decir inexistente: “*hay muy poca relación con Hispanoamérica. Es verdad que hay algunas embajadas aquí pero ellos no promueven la difusión de la lengua y cultura.*” No obstante, para mejorar la calidad de la cooperación para la promoción de la lengua y cultura españolas en Camerún, nuestro entrevistado propone que estaría bien que la embajada de España en Camerún o la Embajada de Camerún en España contara con los servicios de un agregado cultural camerunés que serviría de hilo conductor, facilitaría a la península datos y propuestas de actividades culturales para una cooperación más efectiva y orientada en el ámbito concreto de la enseñanza del español en Camerún.

V.4.4. Contexto global y competitivo e internacionalización del perfil de alumnado/profesorado: ¿por qué la enseñanza de ELE en Camerún no se internacionaliza, adaptando el MCERL o el PCIC al contexto camerunés y, por lo tanto, a las exigencias competenciales del mundo global?

Según nuestro entrevistado para entender esa cuestión es importante partir del hecho de que Camerún no es un país desarrollado. Este argumento deja a entender que es un país que tiene prioridades económicas y sociales más importantes que la potencialización e internacionalización de la enseñanza de lenguas, y menos todavía de ELE. En segundo lugar, subraya implícitamente que la inexistencia de un agregado cultural camerunés que fundamenta las relaciones culturales entre ambos países para la difusión de la lengua y cultura españolas en Camerún dificulta la puesta en marcha de programas para mejorar o internacionalizar la enseñanza del español siguiendo, por ejemplo, las exigencias competenciales del PCIC.

V.5. Cierre de la entrevista: ¿Tiene algo que añadir? ¿Piensa que sobra o falta algo en esta entrevista?

A modo de palabras finales, nuestro informante afirma que no cree que sobre ni falte nada en la entrevista. Finaliza su propósito deseando suerte al entrevistado y dirigiendo un claro mensaje a las autoridades españolas,

para que haga un esfuerzo y vea en qué medida se puede mejorar esa relación [cooperación cultural] sobre todo en el ámbito de la formación de los profesores, los cursillos, para nosotros por ejemplo que llevamos mucho tiempo en el terreno tenemos que ir a España de vez en cuando para mejorar nuestros conocimientos porque nuestros conocimientos ya están fosilizados. Necesitamos ir a España donde se practica la lengua y, así, la formación que vamos enseñando a nuestros alumnos será una formación mejor. Es un grito que estoy lanzando con destino a España para que haga un esfuerzo en este sentido. **(Entrevistado)**

En la cita anterior, se aprecia las necesidades de cooperación cultural que nuestro entrevistado plantea a España con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza del español en Camerún. Con esta cita cerramos el análisis del corpus de las entrevistas de nuestro estudio. Después del análisis de las entrevistas de manera individual, nos parece preciso exponer la última fase de los análisis que consiste en la triangulación de los resultados obtenidos en cada entrevista con el fin de facilitar una comprensión global de las mismas.

VI. TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

Después del análisis individual de cada entrevista, en este apartado, presentaremos de manera concisa el resultado global de todo el corpus de las entrevistas de nuestro estudio. A partir de esta puesta en común de los resultados, trataremos de presentar en qué medida los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas se corroboran, se difieren o se complementan para una comprensión completa y profunda de las principales variables objeto de estudio. Cabe precisar que no se trata de cotejar los resultados obtenidos en cada variable sino de comprobar cómo la confrontación de los resultados obtenidos en las principales variables que fundamentan las preguntas de investigación permiten llegar a una comprensión precisa y completa de los resultados.

VI.1. Motivaciones por la elección del español como orientación laboral, valoración sobre la profesión docente de ELE en Camerún.

Cuando se cotejan los resultados obtenidos en este apartado, se advierte que los profesores encuestados comparten las mismas motivaciones para el aprendizaje del español. Todos desde el instituto se interesaban mucho más por las lenguas que por otras materias. Esto les condujo, más tarde, a la elección del español, primero, como asignatura de estudio y, finalmente, como lengua de trabajo. Según nuestros informantes, en Camerún la profesión de docente de ELE, como todas las demás profesiones que encaminan a la docencia, tiene sus dificultades, sus retos y sus aspiraciones. Una de las dificultades que comparte con otros oficios docentes es la poca remuneración económica. No obstante, algunos entrevistados hacen especial hincapié en lo que se podría considerar como carencia específica y propia a la labor docente de ELE. Nos referimos a la carencia relativa a la formación docente debido a que los profesores formados en la ENS al final de su formación no disponen, como antes era el caso, de las becas de estancia de inmersión lingüística en España que les garantizaban una mejor formación y salían mejor preparados al terminar la

formación docente. Debido a la incidencia de factores relacionados al contexto socioeconómico del país y a una multitud de problemas que dificultan la labor docente, algunos entrevistados apuntan que la vocación docente, desafortunadamente, va desapareciendo.

VI.2. Método/enfoque de enseñanza del español en Camerún

La pregunta principal de investigación en a este apartado era comprobar cuál es el método/enfoque de enseñanza vigente en las aulas de español en Camerún. A través de varias diferentes preguntas formuladas a los informantes (método, protagonismo del profesor/alumnado, las 4 destrezas, etc.), hemos comprobado cuál era en realidad el método que a día de hoy usan los profesores en las aulas. Cuando se coteja los resultados obtenidos, se advierte que hay 3 puntos de vista principales:

- El profesor de la ENS defiende que en las aulas de español de la Educación Secundaria la enseñanza sigue un *método interactivo* (enfoque comunicativo), la enseñanza está centrada en el alumno y se trabaja de manera integrada las 4 destrezas lingüísticas. Si bien es cierto que cuando se analizan los postulados metodológicos que exponen cómo se lleva a cabo la clase, se llega a la conclusión de que, en realidad, las prácticas docentes propias del método tradicional todavía prevalecen en el aula.

- Una persona de los cuatro asesores pedagógicos afirma que la enseñanza todavía sigue el método estructural basado en la enseñanza de la gramática y el comentario de textos. A su parecer, todavía no se puede afirmar que se use el enfoque comunicativo.

- Tres inspectores apuntan que, según la orientación oficial, la enseñanza sigue, o debe seguir, un enfoque comunicativo basado en una enseñanza por competencias, pero todavía no se puede afirmar que todos los docentes lo usan en las aulas, hay docentes que lo usan y otros que todavía no. En suma, se puede decir que está en proceso de implementación.

Todos los informantes, excepto el profesor de la ENS, coinciden en que todavía queda camino por recorrer (enseñanza de las cuatro destrezas, poca autoridad del profesor, protagonismo del profesor en el aula, etc.) para que el cambio de paradigma metodológico sea efectivo y global. Por otra parte, se desprende que la dificultad de aplicar ese método no solo depende del docente sino también del currículo (es muy extenso) y del discente (es muy pasivo, perezoso, estudia para obtener notas, etc.). No obstante conviene destacar aquí que un informante afirma que no acusaría a ningún alumno dado que el alumno es el que el profesor quiere que sea.

VI.3. La extensión del currículo y su incidencia en el fomento de una formación de calidad

En nuestras entrevistas, tratamos de dos currículos principalmente a lo largo del análisis: el currículo de la formación de profesorado y el currículo de la enseñanza de español en la Educación Secundaria.

En cuanto al currículo de la formación del profesorado, nuestro informante, profesor en el centro de formación del profesorado, afirma que es un programa muy completo que ofrece una formación completa y de calidad a los alumnos. En este sentido, la formación de los futuros docentes tanto en filología como en didáctica está garantizada.

En lo que se refiere al currículo de enseñanza del español en la Educación Secundaria, tenemos dos puntos de vista que, si bien parecen ser dispares, en realidad tienen mucho en común.

- En primer lugar, el Asesor Pedagógico Nacional nos asegura que el currículo no es extenso, por lo que no se puede decir que para cumplir con las obligaciones curriculares y administrativas (haber terminado el currículo al final del curso), el profesor se encuentre con la obligación de trabajar menos algunas destrezas lingüísticas que otras (el habla principalmente) para poder avanzar en la programación. No obstante, del análisis del discurso de este informante y contrastando sus argumentos con la realidad del número de alumnos en el aula, llegamos a la conclusión que en realidad el currículo es muy extenso, si bien no lo parece de forma explícita, dado que no está elaborado tomando en cuenta que hay un número muy elevado de alumnos en las aulas. El número elevado de estudiantes en el aula ralentiza la programación del profesorado y condiciona, por una parte, el cubrimiento del programa y, por otras, la enseñanza efectiva de las cuatro destrezas por otra.

- En segundo lugar, los demás informantes a los que planteamos la misma pregunta opinan que en realidad el currículo es extenso y muy a menudo el profesor está más preocupado en tratar de cubrirlo que de insistir en el desarrollo significativo de las cuatro destrezas lingüísticas, sobre todo la destreza oral. Por otra parte, según una de las cuatro entrevistadas, otro aspecto del plan curricular que dificulta una formación de calidad es que no existe una continuación o correlación entre los programas de algunos niveles de enseñanza.

Hemos hablado de la incidencia del currículo en la enseñanza de las 4 destrezas lingüísticas. No obstante, no podemos pasar por alto el aspecto enseñanza de la historia del mundo hispánico que menciona otra entrevistada. Esa informante opina que en el currículo

hay demasiados contenidos sobre la historia (Guerra Civil Española, Franquismo, Guerras hispanoamericanas, etc.) de España que a los que se podría prescindir para dar más protagonismo a la enseñanza del componente sociocultural propiamente dicho.

VI.4. Creencias relativas al contexto sociolingüístico

VI.4.1. Creencias sobre la incidencia del contexto sociolingüístico (lenguas oficiales y multitud de lenguas nacionales) en la enseñanza/aprendizaje del español

En esta variable, al cotejar los resultados obtenidos, se evidencia dos tipos de creencias en torno a la incidencia del contexto lingüístico en la E/A del español:

- Una informante opina que el contexto sociolingüístico camerunés representa una dificultad para el aprendizaje. Esta es la causa de las múltiples interferencias lingüísticas en las producciones escritas y orales de los discentes.

- Los demás informantes, en cambio, apuntan que, si bien las numerosas lenguas que ya domina el aprendiz camerunés pueden causar interferencias lingüísticas en las producciones lingüísticas del alumnado, bajo ningún concepto se puede afirmar que la rica realidad del contexto sociolingüístico de Camerún representa una dificultad para el aprendizaje ELE. Para los entrevistados de esta categoría, el contexto sociolingüístico de Camerún es una ventaja y facilidad para la E/A. Algunos informantes añaden, por lo tanto, que las prácticas docentes de los docentes en las aulas deben tener en cuenta la realidad del contexto para proponer actividades que permitan evitar interferencias lingüísticas.

VI.4.2. Uso o comparación del francés/inglés con el español en la clase de español

En lo que se refiere a esta variable, todos los entrevistados coinciden en que la clase de español debe darse en la lengua meta. El uso de la lengua del alumnado en el aula según las orientaciones del método de gramática-traducción no es aconsejable y los asesores pedagógicos mantienen una *lucha desenfrenada* (por usar las palabras del AP de la región del noreste) contra aquellos que siguen con esa práctica propia al método tradicional. Si bien es una práctica desaconsejada en las aulas, los resultados muestran que los inspectores piensan que todavía hay docentes que la llevan a cabo. Según los informantes, el uso del francés o inglés debe darse en situaciones excepcionales o casos específicos, en no más de 20% de situaciones de aprendizaje asegura una informante, mientras que otro informante apunta que solo debe darse en las clases de traducción. En la misma línea, algunos entrevistados estipulan que debe ser en casos en que se necesita contrastar la lengua meta y

la L1 del aprendizaje para explicar temas que permitan interferencias entre ambos idiomas. Solo un informante opina que el uso o comparación del francés/inglés con el español no está recomendado “*porque aprender de manera comparativa puede acarrear otros problemas.*”

VI.5. Creencias sobre el uso de las TIC en la enseñanza/aprendizaje del español

Todos los Inspectores Pedagógicos entrevistados coinciden en que las TIC son muy importantes para potenciar una enseñanza de calidad, así que son las bienvenidas en el sector educativo. Asimismo, todos coinciden en que la realidad sociocultural y socioeconómica de Camerún no posibilita el uso de las TIC en el aula. Son pocos los centros que disponen de aulas informáticas, son pocos los centros que disponen del acceso a la corriente eléctrica y los que sí poseen estos accesos no están excluidos de un eventual apagón que puede surgir en cualquier momento. Además, se advierte que los docentes no están formados para aplicarlas de manera efectiva en el proceso de E/A. No obstante, todos piensan que la casi única aplicación de las TIC para la enseñanza del español en Camerún se fundamenta en el uso de las mismas como fuente de búsqueda de la información. Otro informante hace un especial hincapié en un aspecto que nos parece muy importante, la necesidad de que haya una verdadera voluntad tanto de los actores del proceso de enseñanza (profesores, alumnos) como del gobierno para fundamentar el uso de las TIC para la E/A del español. Por una parte, la sociedad debe estar abierta a aprender cómo usar las mismas y cómo utilizarlas para la E/A de la lengua. El gobierno debe propiciar las condiciones técnicas y materiales necesarias que suponen el uso de las mismas en las aulas.

VI.6. Factores externos, marco cultural de cooperación: creencias sobre la implicación de Camerún, España e Hispanoamérica en el proceso de enseñanza y difusión del español en Camerún

En lo que se refiere a esta variable, observamos que los resultados obtenidos del análisis de las distintas entrevistas se complementan y coinciden sustancialmente. A continuación, exponemos la triangulación de los resultados según cada caso. En primer lugar, se destaca la implicación del Estado de Camerún. El cotejo de los resultados obtenidos muestra que todos los entrevistados opinan que Camerún en la medida de sus posibilidades siempre ha apostado por la difusión de la lengua y cultura españolas en el país dado que lleva años enseñando el idioma español en su sistema educativo y sigue enseñándolo. El número cada vez más creciente de los alumnos y los doctores en lengua y cultura española e hispanoamericana es otro ejemplo del anhelo de los cameruneses por el

español. No obstante, algunos entrevistados discrepan señalando que el apoyo que el gobierno de Camerún concedía a los docentes de español ha disminuido debido al contexto socioeconómico del país. Las becas de inmersión lingüística en España que se otorgaba a los docentes formados en la escuela de formación de profesorado se han cancelado desde hace años. Una informante asegura que lo que pasa es que siendo un país en vía de desarrollo, el gobierno invierte más en las asignaturas de tipo científico-técnico obviando que las lenguas son el vehículo de todo desarrollo científico. Por eso, algunos informantes apuntan que Camerún debería invertir mejor en la enseñanza de lenguas, restaurando, por ejemplo, esas becas de inmersión lingüísticas que son de suma importancia en la formación de los docentes.

En lo que se refiere al apoyo institucional de España, todos los encuestados coinciden en que se ha reducido este apoyo sustancialmente. Apuntan que la cooperación cultural con España ya no existe. Todos, excepto uno, contrastan, con un tono de frustración, el apoyo que reciben los discentes/docentes de alemán Alemania y concluyen que *“España no nos anima del todo”*, España ha abandonado la cooperación cultural (cancelación de la becas de verano, cierre del Centro Cultural Español de Yaundé, etc.). Todos coinciden en que España debería implicarse más, como unos años venía haciéndolo, para la enseñanza y difusión del español en Camerún. Una entrevistada señala al entrevistador que *“puedes ser la voz de los sin voces. Decir a los españoles que hay un gran interés por el español en Camerún pero la persona cuya lengua vulgarizamos no hace nada, se cruza de brazos.”* De los cuatro Inspectores Pedagógicos entrevistados, uno afirma que tenía la impresión de que España había cancelado la cooperación cultural con Camerún pero, finalmente, entendió que España en la actualidad está muy solicitada por países como los Estados Unidos. En último lugar, todos los informantes coinciden en que los países hispanoamericanos no apoyan en nada la enseñanza y difusión del español en Camerún. Si bien hay algunas embajadas de esos países en Camerún, no se destaca su implicación en la promoción del español en Camerún.

VI.7. Internacionalización de la enseñanza del español en Camerún

Teniendo en cuenta que para la enseñanza de lenguas en el contexto europeo existen marcos de referencias de contenido y de competencia que rigen la enseñanza de ELE y dado que Camerún es un país que quiere ser emergente en 2035, preguntamos a nuestros informantes por qué la enseñanza de español en Camerún no recurre a esos marcos de referencias para repensar su plan curricular y adaptar esos marcos de referencias

competenciales para fundamentar sistemáticamente las competencias claves a desarrollar en el aula. Así orientaría las prácticas docentes y garantizaría una formación de estudiantes/docentes competentes. En primer lugar, alguno de los entrevistados destaca el hecho de que pertenecen a un país subdesarrollado y este es un motivo de que la formación no responda a las exigencias competenciales del mundo globalizado. Algunos apuntan que a Camerún le falta apoyo institucional de España para llevar a cabo la internacionalización del perfil competencial de los alumnos. A modo de ejemplo, en una entrevista se comenta: “¿Cómo va a internacionalizarse cuando hay un desinterés de España?, ¿Quién va a ayudar Camerún a internacionalizar el currículo de la formación del alumno?” De modo general, se advierte que se trata de una cuestión de falta de medios económicos y recursos humanos para potenciar la calidad de formación en lengua español. Algunos entrevistados, como por ejemplo el Inspector Pedagógico Nacional, valora positivamente la pregunta planteada y concluye que “*es un aspecto que merece una reflexión porque efectivamente aquí [en Camerún] hay una ley que data de 1998 que orienta las actividades que los profesores llevan a las aulas.*” Subraya, asimismo, que es una cuestión que tendrían que proponer a sus superiores jerárquicos dado que se trata de una necesidad para potenciar no solamente la enseñanza del español, sino también la enseñanza de todas las demás lenguas extranjeras.

CAPÍTULO VI. TRIANGULACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Después del análisis de las encuestas dirigidas a los profesores (capítulo 3) y alumnos (capítulo 4) cameruneses de ELE y del análisis de las entrevistas realizadas a los Inspectores Pedagógicos y al profesor de la escuela de formación de los docentes de ELE (capítulo 5), a lo largo del presente capítulo pasaremos a la última fase del proceso del estudio de los datos y explotación de los resultados de nuestra investigación. Esta última fase nos conducirá, por una parte, a los resultados finales que emanan de los resultados individuales y parciales que hemos obtenido del análisis de las encuestas y entrevistas y, por otra parte, a la discusión de los mismos. Como explicamos en el capítulo relativo a la metodología de investigación, optamos por el diseño explicativo del enfoque mixto que es el que da más peso a los datos cuantitativos (encuestas) tanto durante la recogida de los datos como durante el análisis de los mismos y usamos los resultados de los datos cualitativos (entrevistas) para explicar e interpretar mejor, clarificar o extender los resultados cuantitativos, y, por ende, responder de manera más clara, global y objetiva a las preguntas objeto de estudio. Como apunta Palomino Hernández (2013:28), citando a Guba (1989), “esta triangulación de métodos e instrumentos, permite la ‘confirmabilidad’ de los datos y de las interpretaciones (Guba, 1989).” Hemos seguido, pues, esos planteamientos metodológicos y en el apartado que sigue a continuación, como en todo estudio llevado a cabo con los enfoques mixtos, vamos a triangular los resultados procedentes de las distintas encuestas con los provenientes de las entrevistas. Después de la triangulación de estos resultados, pasamos a la discusión de los mismos teniendo en cuenta el estado de la cuestión del español en Camerún y África Subsahariana así como el marco teórico de los estudios sobre las creencias de los docentes/discentes que nos parecen pertinentes para argumentar nuestras reflexiones. La discusión de los resultados nos conducirá al planteamiento de las primeras propuestas didácticas que detallaremos en el capítulo siguiente.

I. TRIÁNGULACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS Y ENTREVISTAS

La triangulación de los resultados a los que hemos llegado a partir de cada instrumento de recogida de datos nos permitirá dilucidar los resultados globales de nuestro

estudio. Trataremos de cada variable comprobando si los resultados de las encuestas y entrevistas se triangulan/corroboran o si son divergentes. Cuando trataremos de una variable determinada, destacaremos los resultados a los que hemos llegado en cada enfoque (cuantitativo o cualitativo) y/o grupo de encuestados y, seguidamente, comprobaremos si los resultados parciales permiten sustentar los resultados globales y llegar a una comprensión global del tejido de los resultados. Se trata, ante todo, de comprobar cómo la confrontación de los resultados obtenidos en las principales variables que fundamentan las preguntas de investigación permiten llegar a una comprensión precisa y completa de los resultados. Por motivo de coherencia, intentaremos ser lo más conciso posible y, por este motivo, no volveremos a explicar pormenorizadamente los resultados, ni a citar frases del corpus de las entrevistas o presentar los valores estadísticos obtenidos en las tablas y gráficos, como hemos venido haciendo en los tres capítulos anteriores. En algunas ocasiones, remitiremos al lector a las tablas, gráficos y a los apartados de los capítulos anteriores donde hemos analizado de manera pormenorizada los resultados de las encuestas y entrevistas.

I.1. FACTORES AFECTIVOS O CREENCIAS SOBRE LO ESPAÑOL

A lo largo de este primer apartado, trataremos, atendiendo a las variables nivel de enseñanza (primer o quinto curso de ELE) o zona específica donde el alumno aprende la lengua (parte francófona o anglófona), de los resultados definitivos a los que hemos llegado sobre las creencias de los alumnos/profesores cameruneses sobre lo español. Como hemos venido explicando a lo largo de este estudio, lo español es un concepto genérico que engloba otros conceptos más genéricos: lengua y cultura españolas, los españoles, España e Hispanoamérica. En varias ocasiones, presentaremos los resultados en forma de tabla para expresar con más claridad y precisión el resultado del proceso de triangulación.

I.1.1. Creencias, actitudes y motivaciones lingüísticas de los alumnos hacia la lengua española

I.1.1.1. Creencias y actitudes hacia el español

Creencias	Similitudes	Diferencias
<p>¿Te gusta el español?</p> <p>Al cotejar los resultados obtenidos en los distintos grupos</p>	<p>-En ambas zonas lingüísticas, a la gran mayoría de alumnos encuestados les gusta mucho, a otros les gusta bastante y, finalmente, a algunos les</p>	<p>1. De todos los encuestados, solamente 6 informantes (1,9%) señalaron que no les gusta el español.</p>

<p>de informantes (primer y quinto curso, zona francófona y zona anglófona) hemos llegado al resultado de que globalmente los alumnos tienen una actitud muy positiva hacia el español (véase tablas 57 y 58 para el primer curso. Tablas 95 y 96 para el quinto Curso).</p>	<p>gusta un poco.</p> <p>- En la misma línea, a la pregunta <i>qué es lo que más te gusta de España y los españoles</i>, tanto en el primer como en quinto curso de ELE, las respuestas mayoritarias son: la lengua española, la musicalidad de la lengua, la música en español. (Tabla 70 y 108).</p>	<p>2. Atendiendo específicamente a la variable nivel y zona de aprendizaje, constatamos unas diferencias que, si bien no son muy llamativas, son dignas de mención.</p> <p>-Hay más encuestados de la parte anglófona que encuestados de la zona francófona a los que les gusta más el español. (Véase tablas 57 y 58, tablas 95 y 96).</p> <p>-De la misma manera, se observa que a los alumnos del primer curso les gusta más el español que a los del quinto curso (véase tabla 59 y tabla 97).</p>
<p>Lo que más me gusta del español</p>	<p>Los tres elementos que los alumnos del primer/quinto curso más valoran del español son: (i) la sonoridad y la pronunciación de la lengua, (ii) las canciones en español y (iii) la cultura española. (Véase tablas 66 y 104).</p>	<p>Los tres elementos que destacan, si bien coinciden entre los encuestados del primer y quinto curso, no poseen los mismos porcentajes de respuestas.</p>
<p>Lo que no me gusta o menos me gusta del español</p>	<p>Los tres componentes que a los discentes del primer/quinto curso destacan que no les gustan del español son: la conjugación verbal, las palabrotas y la gramática española. (Véase tablas 67 y 105).</p>	<p>Los tres elementos coinciden en el primer y quinto curso pero no aparecen ordenados de la misma manera dado que no poseen el mismo porcentaje de respuestas.</p>

Tabla 129. Triangulación creencias sobre el español

¿Cómo se puede interpretar la diferencia, si bien poco llamativa, en la primera creencia? A los encuestados de la parte anglófona les gusta mucho más el español que a los encuestados de la parte francófona. Pensamos que eso se debe a que, como hemos presentado en la variable distribución de la muestra de este estudio, el problema de la masificación de las aulas que dificulta la dinámica en el aula y las prácticas docentes atractivas y centradas en el alumno es menos importante en la zona anglófona, pues allí hay menos demanda del español.

Como segundo resultado divergente, se destaca que hay más encuestados del primer curso que encuestados del quinto curso que afirman que les gusta mucho la lengua española.

En la misma línea, hay menos discentes del primer curso que afirman que les gusta tan solo un poco el español en comparación con el número de los del quinto curso que apuntan que les gusta un poco el español. Se puede concluir, pues, que cuando los discentes empiezan a aprender el español tienen muchas ilusiones por la lengua, tienen mucho más aprecio por ella, pero ese aprecio va disminuyendo un tanto a medida que van aprendiendo la lengua (véase tablas 59 y 97). Deducimos que esa disminución de nivel de aprecio se debe a las dificultades encontradas a lo largo del proceso de aprendizaje del español. Debido a esas dificultades, los alumnos pierden un tanto la ilusión que tenían al comenzar a aprenderla. De hecho, parte de los resultados obtenidos en nuestro estudio, tanto de los resultados de las encuestas dirigidas a los propios alumnos como de los resultados de las encuestas dirigidas a los docentes y entrevistas realizadas a los asesores pedagógicos, plasman esa pérdida de motivación a lo largo del proceso de E/A del español. En los resultados obtenidos en el análisis de las encuestas dirigidas al profesorado (apartado II.2.5.2, capítulo 3) hay docentes que afirman que la actitud de los alumnos hacia el español es muy positiva al principio del aprendizaje, pero a lo largo de los años que constituyen el proceso de aprendizaje les falta motivación instrumental porque piensan que aprender español no tiene mucha importancia ya que no tiene muchas salidas profesionales en Camerún. Los alumnos no ven mucho lo que les aportará ese idioma en el futuro y tampoco les gusta la principal salida laboral que ofrece ese idioma en Camerún. De hecho, es sabido en Camerún que generalmente la principal salida del que aprende español es ser profesor de español, si bien de todos los alumnos encuestados la primera mitad descarta el objetivo de ser profesor de español como motivación para el aprendizaje (Véase tablas 60 y 61). Recordamos también que un alumno del quinto curso en la pregunta abierta *¿tienes algo que añadir?* afirmó que *“voy a añadir una cosa, a nivel lingüístico, el español no es útil en Camerún. Por eso es un poco desvalorado por los alumnos”*. En la misma línea, en la pregunta abierta final de la encuesta *¿quieres añadir algo?* un estudiante responde: *“Para mí, el español no es importante. En nuestro país, aparte de ser profesor de español, ¿qué más puede hacer una persona que aprende español?”*

El segundo motivo de desmotivación, si nos atenemos a los resultados obtenidos en las entrevistas a los inspectores pedagógicos y a los propios alumnos, es la desilusión de la supuesta facilidad del español que comparten todos los alumnos al iniciar el aprendizaje. En esta línea, recordemos que en los resultados de las entrevistas, la inspectora pedagógica del centro afirma que al principio los alumnos piensan que es una lengua muy fácil y no dedican suficiente tiempo y esfuerzos para aprenderla. Así pues, no es de extrañar que en la

variable incidencia del contexto sociolingüístico (tabla 82 y 120), mientras que 61% de los alumnos del primer curso (los que acaban de empezar a aprender el español) tanto en la parte francófona como en la anglófona están de acuerdo/totalmente de acuerdo en que *la lengua española es como la lengua francesa y solo se deben añadir las vocales a y o para que se trate del español*, en el quinto curso 64,8% de alumnos están en desacuerdo/totalmente en desacuerdo con lo estipulado en el ítem. En la misma línea, en la tabla 105, en la pregunta abierta *¿qué es lo que no te gusta del español?*, un informante responde que *“al inicio la lengua parece fácil pero al final te das cuenta que no”*. A partir de ahí, los alumnos pierden la ilusión de la supuesta facilidad que tenían al principio. El idealismo y prejuicio del español como *lengua fácil, bonita, melódica, “lengua de Dios”*, por recuperar las palabras de algunos alumnos, queda muy diluido. Esa historia de amor se convierte un poco en un desamor para algunos. Por eso, todos los alumnos coinciden en que lo que menos les gusta del español son: la conjugación, la gramática y las palabrotas. Se dan cuenta de que aprender español no es tan fácil como creían dado que la gramática y la conjugación les parecen difíciles. De los resultados de otras variables de nuestro estudio, advertimos también que aparte de las dificultades anteriormente destacadas, los alumnos se encuentran con otros factores externos que afectan negativamente su motivación por el aprendizaje del español: la falta de apoyo institucional de España cuando comparan lo que hace Alemania para los alumnos de alemán, algunos piensan que los españoles son racistas (Véase apartados I.6, II.2.5.2. II.2.5.3 del análisis de las encuestas al profesorado), el poco interés por el currículo o el choque debido a la descontextualización de la enseñanza manifestado por varios alumnos, *“nos cansan con la historia del blanco y no nos hablan de la nuestra”* (Anexo 19), lo que pasa en el aula no corresponde a sus expectativas, la experiencia de aprendizaje no siempre es positiva y el número elevado de alumnos en las aulas dificulta clases centradas en el alumnado. En el quinto curso, 71,9% de alumnos afirman que a veces no entienden lo que dice el profesor cuando habla en español. Asimismo 48,3% afirman que *los profesores de español a veces me resultan aburridos*, véase tabla 110), las dificultades económicas son muchas y las condiciones de estudios son penosas. Otro ejemplo adicional de factor desmotivador es que a la pregunta abierta de *qué es lo que no te gusta o menos te gusta de la clase de español*, si bien muy pocos alumnos respondieron a esta pregunta, las respuesta mayoritarias son: *los ruidos en el aula, el profesor escribe mucho, el profesor dicta mucho las clases* (Véase tabla 107 y anexo 19). Exploraremos esos factores que afectan la motivación a lo largo de esta triangulación.

I.1.1.2. Creencias y motivaciones del alumnado por el aprendizaje del español

En cuanto a las creencias y principales motivaciones lingüísticas de los alumnos, observamos que, si bien es cierto que los porcentajes obtenidos en los distintos valores de la escala tipo Likert no son literalmente los mismos, los resultados obtenidos en cada uno de los ítems sobre las motivaciones, independientemente que sean alumnos de primer o quinto curso de la zona francófona y anglófona, coinciden según los valores que representan las tendencias principales. De hecho, al cotejar los resultados obtenidos en las tablas 60 y 61 (alumnos del primer curso) y 98 y 99 (alumnos del quinto curso), observamos que hay 5 motivaciones principales que impulsaron a los alumnos a aprender español. Nos referimos a todos los ítems que tienen entre 60 y 93% de encuestados que respondieron que sí están de acuerdo o totalmente de acuerdo. Esos ítems representan el pensamiento de la mayoría y, por lo tanto, son las motivaciones más importantes para el aprendizaje del español. Se trata de: (i) el aprecio por la lengua, **“porque me gusta mucho el español”**; (ii) la cercanía del español al francés, **“porque se parece al francés”**; (iii) es un vehículo para acercarse y conocer otro mundo, **“porque me permite comprender y apreciar mejor la cultura, el cine, el arte español e hispanoamericano”**; (iv) por su facilidad y su belleza en comparación con la otra lengua extranjera ofrecida en el sistema educativo, **“es más fácil y más bonita que el alemán** y, finalmente, (v) **“porque me gusta la música en español”**.

Si bien es cierto que las 5 motivaciones principales son similares entre todos los encuestados de nuestro estudio, no todas tienen el mismo resultado entre los distintos grupos de informantes de nuestro estudio. A continuación presentamos por orden de importancia las que más impulsaron a los alumnos a optar por el español. Nos ceñimos tanto en los resultados obtenidos en las tablas 60 y 61, tablas 98 y 99, como los obtenidos en las tablas 63 y 101.

LAS 5 PRINCIPALES MOTIVACIONES	Similitudes/Diferencias
1. La primera motivación para todos los encuestados de este estudio es “porque me gusta mucho el español” . Independientemente del nivel y de la zona de aprendizaje, esta es la motivación más importante. Los resultados varían entre 85,8 y 93,7% de encuestados que afirmaron que decidieron aprender español porque tenía mucho aprecio por la misma. (Véase tablas 60 y 61, 98 y 99, 63 y 101). En la misma línea, la mayoría de los docentes afirman que el amor por el español es el principal motivo por el cual aprendieron esa lengua (Véase tabla 19)	
2. -La segunda motivación para los alumnos del primer curso	La diferencia nos parece lógica dado

<p>es “porque se parece al francés” (véase tabla 63 y 101)</p> <p>-La segunda motivación para los alumnos del quinto curso es “porque me permite comprender y apreciar mejor la cultura, el cine, el arte español e hispanoamericano”</p>	<p>que los alumnos del quinto curso, por ser de un nivel más elevado, pueden tener una motivación más instrumentalizada hacia el aprendizaje que los del primer curso.</p>
<p>3. La tercera motivación más destacada es “porque es más fácil y más bonita que el alemán”. Este caso es la mayoritaria para los alumnos del primer curso y quinto curso (véase tablas 63 y 101)</p>	
<p>4. En cuarto lugar, mientras la motivación que más destaca en el primer curso es “porque me permite comprender y apreciar mejor la cultura, el cine, el arte español e hispanoamericano” (véase tabla 63 y 101), entre los alumnos del quinto curso es “porque se parece al francés” (tabla 101)</p>	<p>La interpretación de la diferencia sigue la misma lógica que hemos destacado anteriormente.</p>
<p>5. La quinta motivación más importante para los alumnos del primer curso incluye, para ser global, dos motivaciones tanto para los alumnos del primer curso como para los del quinto curso. En primer lugar, porque “me gusta mucho la música en español” que corresponde también a la principal motivación de los del quinto curso.</p> <p>En segundo lugar, tenemos dos distintas motivaciones: para los alumnos del primer curso tenemos la categoría “otras motivaciones” para los alumnos del primer curso y “porque quiero ser profesor de español” para los que quinto curso.</p>	

Tabla 130. Triangulación creencias y motivaciones por el aprendizaje de ELE

Nos parecen lógicas las ligeras diferencias que se observan a nivel de las motivaciones de los discentes del primer y quinto curso dado que los alumnos del quinto curso, por ser de un nivel más alto y por llevar más años aprendiendo español, tienen motivaciones más concretas y funcionales hacia el aprendizaje del español. Por eso, es lógico que con ellos destaque primero la motivación **“porque quiero ser profesor de español”** y **“porque me permite comprender y apreciar mejor la cultura, el cine, el arte español e hispanoamericano”**. Las demás motivaciones presentes en los resultados del capítulo 3, 4 y 5 (véase tablas 62 y 63 para los alumnos del primer curso y tablas 100 y 101 para los alumnos del quinto curso) que no hemos citado aquí, por no ser compartidas entre un gran número de informantes, representan las motivaciones secundarias.

Pese a tener motivaciones importantes por el estudio del español, se observa que la bajada del interés por el español a lo largo del proceso de E/A, que comentábamos en el apartado anterior sobre las creencias sobre lo español, sigue haciéndose visible en este apartado. Se observa que de las motivaciones principales, el oficio ser profesor, que en principio debería ser una motivación extrínseca e instrumental importante que reforzaría las motivaciones intrínsecas que el alumno tiene de sobra, está poco menos que desvalorado. Pocos alumnos la valoran como motivo importante para el aprendizaje. Se podría decir que entre los alumnos, aunque sobran motivaciones positivas por el estudio del español al principio del aprendizaje, a lo largo del proceso E/A, por varios factores (la experiencia del aprendizaje no siempre satisfactoria, la enseñanza no toma en cuenta la realidad camerunesa, los alumnos se preguntan para qué les sirve aprender tanto la historia de España si ni siquiera conocen su propia historia, a los alumnos la gramática y conjugación les parecen difíciles, el español no es tan fácil como se imaginaba, les gusta la lengua pero no ven lo que les va a aportar a largo plazo, el poco o inexistente apoyo de España, etc.) que hemos enunciado anteriormente y otros que expondremos a lo largo de esta triangulación, el interés por el aprendizaje del español disminuye. De hecho, como comentamos anteriormente, en los resultados de las encuestas al profesorado (apartado I.6 Creencia sobre la profesión docente), algunos docentes destacaron que existe una poca motivación de los alumnos cuando se percatan que España no apoya la E/A del español como Alemania lo hace ofreciendo becas y libros a estudiantes de alemán. De ahí, se entiende por qué en el ítem motivacional *estudio español porque España ofrece becas y libros a los estudiantes de español* el porcentaje más elevado corresponde a los que están en desacuerdo con lo que estipula el ítem.

I.1.1.3. Creencias de los alumnos sobre España, los españoles e Hispanoamérica

En la tabla que exponemos a continuación se plasma las creencias principales que los alumnos cameruneses tienen de España y los españoles. Individualmente de la variable zona o nivel de aprendizaje, observamos que mientras una gran mayoría de los informantes comparten creencias positivas sobre España, los españoles e Hispanoamérica una minoría comparte creencias negativas.

Creencias	Similitudes	Diferencias
<p>1. La creencia de la mayoría o creencias mayoritarias sobre España</p>	<p>-Del análisis de las encuestas al alumnado se desprende que las tres principales son: (i) país bonito y turístico, (ii) país rico, desarrollado, el Dorado, (iii) Nación de fútbol. (véase tablas 64 y 102)</p> <p>-En la misma línea, del análisis de las encuestas al profesorado (apartado II.2.4), se observa que 59,3% de informantes piensan que las creencias de los alumnos sobre lo español es positiva. (Véase tabla 42).</p> <p>-En la misma línea, en la variable <i>qué es lo que más te gusta/menos te gusta de España y los españoles</i> (tablas 70 y 71 en el PC, 108 y 109 en el QC), mientras que un número minoritario de encuestados (en el primer curso principalmente) destaca que lo que no les gusta es la gramática española, el racismo, la crisis económica, etc., la gran mayoría de los encuestados afirma que los elementos que más aprecian de lo español son: la lengua, la musicalidad del idioma español, la belleza del idioma, la música en español, el fútbol, la cultura española, etc. De manera general, en el quinto curso abundan también más las creencias positivas que negativas, excepto en relación con el tema del racismo.</p>	<p>Poca diferencia. Los elementos que destacan, si bien coinciden entre los encuestados del primer y quinto curso, no poseen los mismos porcentajes de respuestas.</p>
<p>2. La creencia de la minoría o creencias minoritarias sobre España</p>	<p>-En el primer y quinto curso son las mismas: (i) escándalos políticos, corrupción, (ii) país pobre, con una gran crisis económica.</p> <p>- En la misma línea, del análisis de las encuestas al profesorado (apartado II.2.5), se observa que 15,3% de encuestados piensan que la percepción que los alumnos tienen sobre España es negativa: es uno de los países más pobres de la UE y no apoyan la difusión del español en Camerún, son racistas, etc.</p> <p>-En la misma línea, se observa que en la pregunta abierta <i>qué es lo que no te gusta de España</i> (tablas 70 y 71 en el PC, 108 y 109 en el QC) hay informantes tanto en el primero como en el quinto curso que nombran aspectos que pueden incidir en la motivación: el racismo, la falta de cooperación de España en la enseñanza del español, etc.</p>	
<p>3. Creencias de la mayoría o creencias mayoritarias sobre los españoles</p>	<p>-La gran mayoría piensa que los españoles son: simpáticos y alegres, trabajadores y exigentes, muy cristianos y creyentes. (Tablas 65 y 103).</p> <p>- En la misma línea, del análisis de las encuestas al profesorado (apartado II.2.4), se observa que 59,3% de informantes piensan que las creencias de los alumnos sobre lo español son positivas, por motivos similares a los anteriormente destacados.</p>	
<p>4. Creencias de la minoría o creencias</p>	<p>-Aquí solo se evidencia una creencia negativa que tienen los estudiantes sobre los españoles: <i>cerrados y racistas</i>. Sin embargo, mientras 4,6% de informantes del primer curso la destacan, 30,4% de informantes también la destacan en el quinto curso. (Tablas 65 y 103).</p>	<p>Aquí se observa una gran diferencia en</p>

minoritarias sobre los españoles	- En la misma línea, del análisis de las encuestas al profesorado (apartado II.2.5), 15,3% de encuestados piensan que la creencia que una parte de los alumnos tienen de los españoles es negativa: porque los españoles son cerrados, no apoyan la difusión del español en Camerún como lo hacen los alemanes con el alemán, etc.	los resultados de los alumnos del quinto y primer curso.
---	--	--

Tabla 131. Triangulación creencias sobre España y los españoles

Se observa que, si bien no tienen los mismos porcentajes, los resultados que representan la tendencia general son iguales en los dos niveles de enseñanza. La única divergencia llamativa en los resultados es que hay un número considerable de encuestados del quinto curso que opinan que los españoles son racistas y cerrados (cuarta creencia más destacada, tabla 103), mientras que en el primer curso muy pocos alumnos opinan lo mismo. Este resultado también se corrobora con el obtenido en la pregunta abierta *qué es lo que no te gusta o menos te gusta de los españoles*. Mientras que en el quinto curso tenemos 85 encuestados que hablan del *racismo/son racistas/son cerrados/la segregación de los extranjeros* (creencia mayoritaria, tabla 109), en el primer curso solamente 9 informantes comparten la misma creencia. Otra diferencia destacable se percibe en los resultados obtenidos en una de las creencias que tienen los alumnos sobre España. Mientras que solamente 5,7% informantes del primer curso hablan de *país pobre con una gran crisis económica*, en el quinto curso hay hasta un 22,1% de alumnos que hablan en estos términos. Deducimos que los alumnos del quinto curso, por ser de mayor edad y, por ende, estar más informados y sensibilizados sobre los temas de la actualidad sociopolítica y económica y sobre la inmigración, son los que ven más a España y los españoles desde una perspectiva crítica negativa. Se trata de un factor que, añadido a los que hemos enunciado en los apartados anteriores, afecta incluso inconscientemente a la motivación del alumno por el aprendizaje. Relacionamos esta actitud crítica con la ya mencionada bajada de motivación a lo largo del proceso de E/A. De ahí, se entiende por qué hay más alumnos del primer curso que alumnos del quinto que tienen una actitud más positiva por el español.

En cuanto a las creencias que tienen sobre Hispanoamérica, se observa de los resultados obtenidos en las encuestas al profesorado (apartado II.2.6) que es positiva. 72,4% de informantes (tabla 43) afirman que a los alumnos les gustan mucho las telenovelas mexicanas, sienten simpatía y hermandad por Hispanoamérica. Debido a los antecedentes históricos, se identifican con lo hispanoamericano, histórica, política, económica y culturalmente hablando. En segundo lugar, los hay que piensan que esa percepción es negativa, neutral o aproximativa porque no saben mucho de los países hispanoamericanos.

Así, la triangulación de los resultados sobre las creencias de los alumnos sobre lo español nos sumerge en la dicotomía de la existencia de creencias positivas y creencias negativas en torno a esta cuestión. Se puede concluir, como lo precisa algunos informantes en los resultados de las encuestas dirigidas los profesores de ELE (apartado II.2.5.3, tabla 43), que la percepción de los alumnos es compartida entre lo positivo y lo negativo. Si bien es cierto que prima lo positivo sobre lo negativo, por los motivos ya comentados, es preciso destacar que esas creencias negativas afectan la motivación del alumnado a lo largo del aprendizaje.

I.1.2. Creencias de los docentes sobre el español, sobre la profesión o vocación docente

Los resultados de las encuestas al profesorado y las entrevistas a los inspectores pedagógicos muestran que los docentes cameruneses, ya desde la etapa de estudiante de ELE en la Educación Secundaria, siempre han tenido una especial inclinación por el español que consideran como lengua bonita, atractiva, melodiosa, etc. Esos factores afectivos llevaron a los docentes a aprenderla y luego a querer enseñarla. El motivo que más destaca en la elección del español como lengua de trabajo, como fue el caso con los alumnos, es el *amor por la lengua española* (54,4% de encuestados). Seguidamente, aparece el motivo de la belleza del idioma, por razones interculturales y por su estatus a nivel internacional (17,5% de informantes), por amor y por el lugar prestigioso que ocupa a nivel internacional (12,3% de informantes), etc. (Véase tabla 29).

En cuanto a la vocación profesional, se llega a la conclusión de que casi la primera mitad (43,3%) de los docentes encuestados carecen de vocación docente (Véase I.7. Vocación profesional). Nos referimos a los que afirman que las difíciles condiciones de trabajo, la precariedad de los sueldos, la creciente poca motivación de los alumnos debido a las pocas salidas del español, por citar algunos ejemplos, son motivos suficientes para cambiar de trabajo (véase tabla 33). Este resultado coincide con lo que aseveró la Inspectora pedagógica del suroeste, cuando afirmó que, debido a las precarias condiciones de trabajo, a la poca remuneración, el poco apoyo de España en los procesos de enseñanza y difusión de la lengua, la vocación docente va desapareciendo. En la misma línea, se observa que más de la primera mitad (55,6%) de los profesores encuestados valoran negativamente la profesión de profesor de ELE en Camerún (Véase I.6. Creencia sobre la profesión docente y tabla 32). Los motivos por los cuales la valoran negativamente son numerosos y coinciden con los motivos anteriormente enumerados: la poca remuneración, el difícil contexto y condiciones

de trabajo, la falta de materiales didácticos, la falta de apoyo pedagógico, el poco apoyo de España, la motivación por la E/A que cada vez más es decreciente, etc. (véase apartado I.6 análisis de las encuestas docentes, véase Anexo 18). En la misma línea, algunos docentes, en la pregunta final (*¿quieres añadir algo?*), precisan que la motivación tanto del profesor como de los alumnos por el español va perdiéndose debido a la poca o casi nula colaboración de España para la difusión del español en Camerún. Se observa que incluso la motivación y vocación docente están afectadas. Por eso, no es de extrañar que a lo largo del aprendizaje, el interés de los alumnos cameruneses por el español vaya disminuyendo como hemos percibido en los apartados anteriores. De ahí que no es de extrañar que un informante del quinto curso afirme en la pregunta abierta y final de encuesta que *“los profesores deben ser más profesionales e incitar al alumno de amar la lengua porque yo diría que más que nada los profesores son aburridos.”* Se observa, pues, que la actitud negativa y la desmotivación que sufre buena parte de los docentes también afecta la propia motivación de los alumnos.

No obstante, pese la existencia de esas dificultades, los hay (44,4% de informantes) que valoran positivamente la profesión docente de ELE (profesión honrada, de élite, etc.) y concluyen, como el *informante 14*, que *a pesar de todo ello, nunca cambiaré de profesión.* Por otra parte, un 51,7% de informantes en total señalan que pese a todo nunca cambiarían de profesión. Se trata de los que piensan como la Inspectora Pedagógica del Suroeste que *“si uno elige su profesión por vocación, vocación significa amor por lo que haces a pesar de lo que vas a encontrar en camino. Por eso, estoy y me quedo [en la profesión docente de ELE]”*

I.2. CREENCIAS DE LOS DISCENTES/DOCENTES EN TORNO A LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA LENGUA

I.2.1. Creencias de los alumnos/profesores sobre el método/enfoque de enseñanza

Como en los apartados anteriores, en este apartado exploramos varias variables que nos permiten determinar las creencias que los alumnos/profesores tienen sobre el método/enfoque de enseñanza/aprendizaje de lenguas. A continuación, basándonos en los resultados obtenidos en esas variables y en las creencias de los distintos grupos de informantes de este estudio, presentamos el resultado del pensamiento de los docentes/alumnos sobre cómo se enseña/aprende una lengua.

I.2.1.1. Creencias de los alumnos sobre el método/enfoque de enseñanza

Creencias	Similitudes	Diferencias
a-Me parece importante trabajar la gramática en las clases de español.	Según la tendencia general, las creencias de los alumnos se orientan tanto hacia los planteamientos propios a la E/A tradicional de la lengua como a la moderna.	
b-La clase de lengua debe servir para usar la lengua más que para aprender gramática	-Tanto con los alumnos del primer curso como con los del quinto curso, en los ítems a, b, j y k, la tendencia global es que la gran mayoría (entre 61 a 90%) de los alumnos encuestados son favorables a las ideas expresadas. -En los ítems j y k los porcentajes obtenidos en los alumnos del primer/quinto curso son muy similares.	
j-Me gusta practicar la lengua que aprendo en situaciones comunicativas	-Pero en los ítems a y b se nota una ligera diferencia en los resultados obtenidos en los alumnos de ambos cursos. Los alumnos del quinto curso (90%) que piensan que es importante la enseñanza de la gramática son más numerosos que los del primer curso (76,9%). Asimismo, hay más alumnos del primer curso (73%) que alumnos el quinto curso (64,3%) que están de acuerdo con lo enunciado en el ítem b. (Véase tablas 72 y 110).	
k- Me gusta memorizar el vocabulario, la conjugación, la gramática, repitiéndolos mentalmente.		
c.Trabajo colaborativo	Los resultados son similares en ambos cursos. Más de la primera mitad de los alumnos (61% en el primer curso y 55,1% en el quinto curso) están a favor del trabajo en pareja (Véase tablas 72 y 110).	
Lengua de impartición de la clase de español.	Según la tendencia general, la clase debe darse tanto en español como en francés. Se observa que más de la primera parte de los encuestados (67,6% en el quinto curso y 55,3% en el primer curso) están a favor de que la clase se dé en español. (Véase tablas 72 y 110). En contra partida, se observa que, al mismo tiempo, la gran mayoría de los alumnos encuestados valoran mucho el uso constante del francés en el aula. 71% en el quinto curso y 71,9% en el primer curso prefieren que su profesor use el francés cuando explica la gramática. (Tablas 83 y 120).	
g-Creo que es necesario hacer un examen oral además del examen escrito que se suele hacer.	Se observa que en el primer curso, solo hay 46,8% de informantes que apuestan por un examen oral mientras que en el quinto tenemos 59%. Hay más alumnos del primer curso (37,6%) que alumnos del quinto curso (28,3%) están en desacuerdo con el examen oral.	
Mayor protagonista en el aula	- Las tendencias principales son las mismas en ambos niveles de aprendizaje pero los porcentajes obtenidos en el primer curso son un poco más elevados que los obtenidos en el quinto. Más de la mitad de los encuestados de ambos niveles (58,7% en el quinto	

	<p>curso y 52,1% en el primer curso) piensan que tanto el profesor como el alumnado deben protagonizar la E/A del idioma. La segunda parte de los encuestados en ambos niveles (36% en el quinto curso y 32,6% en el primer curso) coinciden en que el alumnado debe ser el mayor protagonista en el aula. Finalmente, la última parte (5,3% en el QC y 15,2% en el PC) piensa que el profesor debe ser el mayor protagonista. (Véase tablas 73 y 111).</p>
<p>Papel del docente y papel del discente</p>	<p>Como en la variable anterior, puede afirmarse que la creencia tradicional que buena parte del alumnado camerunés tiene del rol de profesor/alumno en el aula es más visible en los alumnos del nivel inicial de aprendizaje.</p> <p>-68,8% del alumnado encuestado en el primer curso afirman que el profesor tiene un sinnúmero de papeles (planea, enseña, evalúa, corrige, etc.) y es la clave del proceso de aprendizaje (creencia tradicional del papel del docente). Solo 20,2% de los encuestados del nivel inicial piensa que el profesor tiene el rol de asesorar al alumnado, facilitar y guiar el proceso de E/A (creencia moderna). En el quinto curso, un porcentaje casi igualado de informantes tiene una creencia compartida entre el papel tradicional (45,6%) y moderno (48,2%). (Véase tablas 74 y 112).</p> <p>- En la variable papel de los discentes, se observa que un 40,8% de los discentes del primer curso perciben como tradicional el papel del alumnado en el aula, a diferencia de 28,7% en el quinto curso. Por lo tanto, mientras un 71,3% de encuestados de quinto curso opina que el alumno debe protagonizar o adoptar un papel activo en el proceso de E/A de la lengua, en el primer curso solamente un 21,6% de alumnos comparten la misma creencia. (Véase tablas 75 y 113).</p>
<p>Tipos de actividades que a los alumnos les gustan o les parecen adecuadas para aprender la lengua.</p>	<p>Independientemente que sean alumnos del primer o del quinto curso, se advierte que mientras una minoría propone actividades en las que se nota una ruptura hacia los enfoques modernos de enseñanza (trabajo en grupo, trabajo con canciones, hacer juegos, simular situaciones de comunicación, etc.), las actividades propuestas por la gran mayoría de encuestados plantean una percepción orientada a la enseñanza basada en el método tradicional, estructural, gramatical o de atención a la forma (estudiar gramática y hacer ejercicio, leer textos y responder a preguntas, leer textos, comentarlos y traducir fragmentos, realizar ejercicios de memorización, etc.). (Véase tablas 77 y 115). Como se deduce de los análisis, las actividades de tipo tradicional les parecen más adecuadas para aprender la lengua porque, como hemos observado en los resultados de la variable <i>qué tipos de actividades soléis hacer en las clases de español</i> (tabla 114), son tipos de actividades que suelen hacer en el aula, están acostumbrados a realizar esos tipos de actividades en el aula.</p>
<p>Tipos de actividades que a los alumnos no les gustan o no les parecen adecuadas para aprender</p>	<p>En este caso se observa que mientras una minoría cita actividades de tipo estructural (estudiar gramática y hacer ejercicios, memorizar y recitar frases, etc.) la gran mayoría de los alumnos citan actividades que plantean prácticas docentes propias de los métodos/enfoques modernos de E/A (ver películas, ver vídeos y responder a las preguntas, hacer preguntas, practicar</p>

la lengua.	<p>juegos cómicos, hacer teatro, trabajar con canciones, etc.). Véase tablas 78 y 116.</p> <p>Los resultados de los alumnos del primer y quinto curso son similares, excepto en un tipo de actividad, <i>memorizar y recitar frases</i>, en la que se observa que hay un número considerable de alumnos del quinto curso que están en contra de este tipo de actividad, mientras que en el primer curso muy pocos la destacan como actividad que no les gusta. Se puede concluir que, aunque la mayoría de las actividades que los alumnos poco aprecian se orientan hacia la enseñanza basada en métodos modernos, lo bueno es que hay también una parte de los alumnos, sobre todo los discentes del quinto curso, a los que no les gustan actividades basadas en prácticas tradicionales como la memorización y recitación (métodos tradicionales). (Véase tablas 78 y 116).</p>
Lo que a los alumnos más les gusta, o lo que más les gustaría hacer, en la clase de español	<p>Los tres aspectos con porcentaje más importante:</p> <p>-Tanto con los alumnos del primer curso como con los del quinto curso, las 2 respuestas con porcentajes más elevados son: la lectura del libro y el momento en que el profesor explica la gramática. Recordemos que 76,2% de alumnos del primer curso y 77% de discentes del quinto curso (tablas 72 y 110) afirman que el profesor de español explica bien las clases, de ahí el aprecio por las explicaciones del profesor.</p> <p>-La única diferencia entre el alumnado del quinto curso y los del primer curso es que, en tercer lugar, mientras los del primer curso prefieren las actividades donde se usan las canciones, los del quinto curso prefieren actividades de conversación.</p>
Lo que a los alumnos menos les gusta, o lo que no les gustaría hacer, en la clase de español	<p>Tanto en el primer curso como en el quinto curso, se desprenden dos creencias con un porcentaje considerablemente elevado. A los alumnos no les gusta o gustaría hacer actividades relacionados con los juegos en el aula. Tampoco valoran positivamente actividades que se realizan/realizarían a partir de una película, un cortometraje o un vídeo.</p>

Tabla 132. Triangulación creencias sobre el método/enfoque de enseñanza/aprendizaje de la lengua

De los resultados comentados, podemos concluir lo siguiente:

- En primer lugar, según la tendencia general, los alumnos encuestados todavía tienen asumidas creencias que se centran en los enfoques tradicionales de enseñanza/aprendizaje de idiomas. Esas creencias están tan asumidas que los alumnos a veces no se imaginan una manera distinta de aprender la lengua, porque desde luego nunca han conocido o probado una manera distinta o moderna de aprender español. El matiz que conviene hacer aquí es que, si bien es cierto que en algunas variables los alumnos del quinto curso son los que se muestran más partidarios de la enseñanza basada en el método tradicional, las creencias que

fundamentan una enseñanza basada en los enfoques tradicionales parecen estar un poco más fundamentadas en los alumnos del primer curso.

- En segundo lugar, dependiendo de la variable, muchos también comparten en parte creencias que podrían contribuir a un cambio de paradigma metodológico. Por lo tanto, aunque abundan creencias relacionadas con el método tradicional de enseñanza, también se nota la presencia de pensamientos que fundamentarían una enseñanza comunicativa del idioma.

I.2.1.2. Creencias de los profesores sobre el método/enfoque de enseñanza y prácticas docentes

Creencias de los docentes	Resultados
a-Me parece importante trabajar la gramática en las clases de español.	Mientras que todos los docentes encuestados son favorables a la idea expresada en el ítem a, solamente 53,4% de docentes están de acuerdo con la idea expresada en el ítem b. 30% están en contra de lo estipulado en el ítem b. (Tabla 34).
b-La clase de lengua debe servir para usar la lengua más que para aprender gramática.	Este resultado concuerda en cierto modo con el resultado de las entrevistas a inspectores donde se ha apreciado que hay una incipiente implementación del cambio de paradigmas metodológico en las aulas.
c-Es importante que los alumnos tengan tiempo en clase para escuchar al profesor y que no se les fuerce a hablar.	Una gran parte de los informantes (71,7%) está en contra de esta práctica tradicional que preconiza el guardar silencio y la poca participación oral del alumno. (Tabla 34). En cambio, 18,3% de docentes están a favor de esa práctica.
d. En la clase de lengua me gusta que los alumnos trabajen en parejas o en pequeños grupos.	La gran mayoría de los informantes (85%) están a favor del trabajo en pareja y en pequeño grupo en el aula. (Tabla 34).
Lo que significa ser buen profesor según los profesores encuestados.	Se ha llegado al resultado de que si bien algunas características proporcionadas de manera individual por los encuestados conciben la figura del buen profesor como tradicional, específica, limitada y unidimensional, el agrupamiento de las distintas respuestas aportadas por los encuestados nos permite tener características amplias, estructuradas, atractivas y completas de lo que debe ser un buen profesor de ELE. (Véase II.1.2, análisis de datos profesores).
Enseñanza de la gramática en el aula de ELE.	-Tras el análisis pormenorizado de los datos, hemos evidenciado que la gran mayoría de los docentes encuestados, tanto los que afirman que optan por el método inductivo (75% de informantes) como los que

	<p>usan el método deductivo (10%), conciben como tradicional la enseñanza de la gramática (fuerte protagonismo del profesor, enseñanza explícita de la gramática, imitación y aprendizaje mecánico, el alumnado asume el papel de receptor, imitador, memoriza la regla gramatical y, finalmente, se les dan ejercicios o tareas caseras, etc.). Por otra parte, siempre usan solo el texto como único punto de partida de enseñanza del componente gramatical. (Véase apartado II.1.3.1 análisis encuestas docentes).</p> <p>- Otro dato que referencia que todavía está presente en las aulas el método tradicional es cuando la inspectora pedagógica del suroeste cuenta la experiencia de la visita pedagógica que había hecho en un aula unas horas antes de que la entrevistamos. (Véase I.2.2. análisis de las entrevistas). Asimismo, se observa que las actividades que los alumnos señalan que hacen con mucha frecuencia en el aula son todas de tipo estructural (tabla 76 y 114).</p> <p>-Solamente 5% de informantes usan el método comunicativo para enseñar el componente gramatical. Por otra parte, entre los que precisan que usan el método deductivo, se destaca que hay algunos docentes que intentan aplicar realmente los postulados que sustenta ese método (aprendizaje contextual e implícito de la gramática, protagonismo del alumno en la E/A, etc.).</p>
<p>Papel del profesor en el aula de ELE.</p>	<p>-Paradójicamente y en contradicción con el resultado de la variable anterior, en esta variable se evidencia que excepto algunos casos muy reducidos, la gran mayoría de los encuestados tienen una percepción del papel del docente orientada hacia los enfoques modernos de enseñanza. Se concluye, pues, que la gran mayoría de docentes piensan que el profesor debe ser el dinamizador, el asesor, el guía, etc., pero en la práctica pocos lo aplican. En las prácticas docentes de la variable anterior, muestran que la gran mayoría de los docentes siguen siendo los principales protagonistas del aula.</p> <p>-Dicho resultado coincide con la opinión de los inspectores pedagógicos. La asesora pedagógica del suroeste subraya que a pesar de la revolución metodológica, todavía <i>hay profesores que se quieren considerar tiranos</i>. (Véase I.2.2 análisis de las entrevistas). Por otra parte, los docentes mismos (61,7%) afirman que el profesor sigue siendo el mayor protagonista en el aula (apartado II.1.7. y tabla 37).</p>
<p>Papel del discente en el aula de ELE.</p>	<p>-Casi todos los docentes encuestados, con la excepción de algunos casos reducidos como los que describen el papel del alumnado desde una perspectiva tradicional (tomar apuntes, asimilar lo enseñado, observar, escuchar atentamente), coinciden en que el alumnado debe estar en el centro de la E/A. (Véase I.1.5. análisis de las encuestas docentes).</p> <p>- No obstante, la gran mayoría de los docentes señalan que los alumnos cameruneses no cumplen ese papel porque son muy pasivos en el aula,</p>

	perezosos, solo aprenden para tener notas, etc. (Véase II.1.6 análisis encuestas docentes)
Método de enseñanza que usan los docentes en las aulas de español.	<p>-Buena parte de los informantes manifiestan una dificultad para explicar claramente el método de enseñanza que usan en el aula (Véase tabla 40). Esa dificultad nos parece que es la consecuencia de la poca preparación en didáctica del profesorado. (Tabla 39).</p> <p>-En la gran mayoría, los procedimientos metodológicos (método preguntas/respuestas, método activo, método deductivo, método inductivo, el socioconstructivismo, etc.) de los que hablan algunos docentes corresponden al método tradicional, como se ha comprobado en las variables anteriores.</p> <p>-Por otra parte, hay algunos docentes que sí siguen enfoques modernos (enfoque por tareas, método comunicativo, método ecléctico, etc.) y que exponen claramente el enfoque/método que orienta sus prácticas docentes. (Véase apartado II.1.10. análisis de datos docentes)</p>
De las cuatro destrezas lingüísticas cuál es/son las que los docentes más trabajan en el aula.	Mientras que la gran mayoría de los encuestados (76,7%) afirma que, por varios motivos (el número elevado de alumnos en las aulas que hace difícil fomentar el habla, la necesidad de cubrir el currículo, conseguir que los alumnos hablen el idioma, etc.) menosprecia algunas habilidades en detrimento de otras, 23,3% de los informantes sostienen que intentan siempre en la medida de lo posible trabajar todas las 4 habilidades lingüísticas puesto que son indisociables. (Véase apartado II.1.11. del análisis de los datos de los docentes.)

Tabla 133. Triangulación creencias de los docentes sobre el método/enfoque de enseñanza/aprendizaje de la lengua

De los resultados de la tabla anterior, se puede llegar a tres conclusiones fundamentales:

- En primer lugar, los docentes encuestados comparten creencias sobre lo que es enseñar/aprender una lengua que tanto pueden posibilitar o dificultar una enseñanza centrada en los enfoques modernos. Las creencias de los docentes sobre el método de enseñanza están, por una parte, orientadas hacia la enseñanza comunicativa, y, por otra parte, hacia una enseñanza puramente gramatical del idioma.

- En segundo lugar, aunque en algunas variables se nota una disposición hacia los enfoques modernos, se destaca que existe un desconocimiento real, a veces inconsciente, de los planteamientos de aplicación de los mismos. Además, existe una dificultad de aplicación de los mismos por diversas dificultades ligadas con la poca preparación didáctica, el currículo y las dificultades socioculturales y socioeconómicas del contexto de

aprendizaje. Todo ello hace que entre muchos informantes adviertan que usan métodos modernos de enseñanza, pero al explicar por ejemplo cómo llevan a cabo la enseñanza del componente gramatical no se percibe la aplicación real del enfoque comunicativo.

- En conclusión, en cuanto a las prácticas docentes y la realidad del aula, se puede concluir que hay una parte, aunque muy pequeña, de docentes que aplican o intentan aplicar los enfoques modernos de enseñanza, pero la gran mayoría todavía no. Como se apreció en el análisis de las entrevistas a los inspectores pedagógicos, existe un interés, aunque incipiente, de cambiar el paradigma metodológico, por lo que todavía queda mucho camino que recorrer para romper con las prácticas regidas por una enseñanza de corte tradicional.

De modo general, las creencias que tienen tanto los alumnos como los docentes sobre el método/enfoque de enseñanza dejan entrever que todavía existe un gran peso del método de corte gramatical en el aula. En las aulas, todavía están vigentes prácticas educativas propias del método tradicional. No obstante, por otra parte, se evidencia que entre los encuestados que comparten creencias orientadas hacia métodos tradicionales de enseñanza, existen creencias que pueden posibilitar una enseñanza comunicativa. Por otra parte, se destaca una parte, aunque poca, de informantes que piensa la clase de lengua desde un enfoque comunicativo. Este resultado global es el mismo al que hemos llegado después del análisis de las entrevistas a Inspectores Pedagógicos. De hecho, los Asesores Pedagógicos entrevistados afirman que la aplicación de los enfoques modernos de enseñanza es incipiente en Camerún, por lo que algunos los siguen. Otros, la gran mayoría de los docentes encuestados por ejemplo, todavía no. Prueba de ello es que en la variable *qué tipos de actividades soléis hacer en clases de español*, las actividades más frecuentes que destacaron los alumnos son, en la gran mayoría, tareas comunes de los métodos de enseñanza tradicionales (Véase tablas 76 y 114). El método de enseñanza vigente en las aulas no depende solo de las creencias de los docentes/discentes sobre cómo se enseña/aprende una lengua, sino también de algunos factores contextuales que inciden en la E/A y las creencias de los docentes sobre los mismos.

I.2.2. Creencias sobre los factores externos que condicionan la enseñanza/aprendizaje del español

Hasta ahora, hemos triangulado los resultados obtenidos en las creencias sobre lo español y sobre el método/enfoques de enseñanza. A continuación vamos a triangular los resultados obtenidos en las creencias de los docentes/discentes sobre otros aspectos o factores externos que condicionan de manera general la enseñanza/aprendizaje y, por lo

tanto, dificultan el éxito educativo. El lector percibirá la incidencia de esos factores en el mismo método/enfoque de enseñanza, así como en las creencias de los alumnos sobre lo español y en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua de manera general.

Tipología de Creencias	Similitudes y/o Diferencias
<p>1. Creencias sobre las obligaciones curriculares .</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría de los encuestados (61%) afirma que las obligaciones del currículo y de los exámenes oficiales dificultan la enseñanza de español centrada en el enfoque comunicativo. Piensan que el currículo es muy extenso y descontextualizado. Para poder cubrirlo, el docente se encuentra obligado a no trabajar de manera efectiva todas las 4 destrezas lingüísticas, insiste más en la gramática y en la destreza escrita. Asimismo, algunos apuntan que no trabajan mucho la destreza oral dado que no forma parte de las competencias que se evalúan en los exámenes oficiales. (Véase apartado II.1.8. y tabla 38). - En la misma línea, tres de los cuatro inspectores pedagógicos entrevistados opinan que el programa de enseñanza de español es muy extenso. Algunos inspectores destacan otras carencias: falta una continuación entre los temas impartidos en algunos niveles, hay mucha atención a la historia de España e Hispanoamérica que a los aspectos socioculturales del mundo hispánico. - En la misma línea, es importante subrayar que hay alumnos que ponen en tela de juicio el currículo de la enseñanza del español. Los docentes subrayan que los alumnos del quinto curso a veces se quejan de que se les enseña demasiadas inútiles cosas sobre España (demasiados temas sobre la historia, la España física, el clima, etc.) y se preguntan para qué les es útil si ni siquiera conocen su propia cultura e historia y algunos se preguntan si los españoles también se interesan tanto por lo camerunés. (Véase II.2.4.)
<p>2. Creencias sobre la formación docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 58,3% de los informantes valoran negativamente la formación docente que recibieron en la ENS. Subrayan que es más una formación más filológica que didáctica, es teórica y hay poca práctica docente durante la misma. (Véase apartado II.1.9.1. y tabla 39). En la misma óptica, algunos de los inspectores entrevistados precisan que se debe potenciar la formación docente porque tiene algunas carencias. -En cambio, el docente de la ENS entrevistado opina que la formación recibida es completa. Se puede concluir que en la escuela de formación del profesorado es necesario salir de la zona de confort y plantear una autocrítica sobre la formación que se ofrece.
<p>3. Creencias sobre el</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 63,3% del profesorado encuestado piensan que el alumno dificulta la E/A en la medida en que <i>es pasivo, reservado, perezoso, tímido, demasiado respetuoso, no participa en el aula, solo aprende para sacar notas, al principio es motivado pero</i>

alumnado.	<p><i>después se desmotiva, etc.</i> (Véase el apartado II.1.6. 1. y la tabla 36). En cambio, 15% de los mismos opinan que los alumnos facilitan la E/A porque tienen actitudes y motivación positivas hacia la diversidad lingüística. Finalmente, 21,6% de informante destacan que depende de la zona de aprendizaje (zona rural, urbana) y el tipo de alumnos que tenga encomendados.</p> <p>- Los inspectores entrevistados sobre esta cuestión también opinan lo mismo. Solo el inspector pedagógico del noroeste discrepa, señalando que todo depende del profesor, así que no se puede emitir un juicio de valor cerrado y predeterminado sobre el alumno.</p>
4. Prácticas docentes y creencias sobre el número de alumnos en las aulas.	<p>- Todos los docentes encuestados afirman que el número de alumnos en las aulas es muy elevado y esto dificulta el aprendizaje colaborativo y la participación activa de todos los alumnos. (Tabla 38).</p> <p>- Frente a la dificultad del número elevado de alumnos, se observa que hay una parte de docentes que piensa que es imposible promover el trabajo colaborativo en el aula debido al problema del número elevado de alumnos en las aulas. Señalan que acabaron apostando por el trabajo individual y la atención a la destreza escrita. Por otra parte, se destaca que existen docentes que no se rinden y optan por promover la disciplina, el premio, el castigo, las actividades que implican un trabajo personal fuera del aula (<i>dar muchas tareas caseras</i>), el trabajo colectivo fuera y dentro del aula (debates, ponencias), las actividades que estimulan la conversación (juego pregunta/respuesta, conversaciones), etc.</p>
5. Manual didáctico.	<p>- Creencias de los docentes sobre el manual. La mayoría de los encuestados (71,2%) sostiene que existe una cierta monotonía en las actividades diarias que los profesores llevan a cabo en el aula debido a la poca variedad de las actividades presentes en el manual didáctico. (Tabla 23). Si los docentes mismos afirman que existe una cierta monotonía en los tipos de actividades que trabajan en el aula, nos parece lógico que 39,7% de alumnos del primer curso y 48,2% del quinto curso afirmen que los profesores de español a veces les resultan aburridos. (Tabla 72 y 110).</p> <p>- Manual y el contexto socioeconómico.</p> <p>Tanto en el primer curso como en el quinto, mientras la primera mitad de los encuestados afirman que no tienen el manual de enseñanza del español, la segunda mitad de los mismos señalan que sí disponen del manual.</p>
Creencias relacionadas con el	<p>Creencias sobre el contexto sociolingüístico:</p> <p>Al nivel del alumnado:</p> <p>-Independientemente de que sean alumnos de la parte francófona/anglófona o alumnos del primer/quinto curso, se evidencian dos creencias: mientras la gran mayoría piensa que el francés facilita la E/A, una minoría opinan lo contrario. (Véase tablas 79, 80 y</p>

<p>contexto sociolingüístico.</p>	<p>117, 118).</p> <p>- En cuanto al inglés, se percibe que en la parte anglófona una gran mayoría de los alumnos piensa que dificulta el aprendizaje del español, mientras que una minoría responde que facilita. (Véase tablas 81 y 119).</p> <p>- Mientras que 61% de los encuestados del primer curso (tabla 82) opina que la lengua española es como la lengua francesa y solo se deben añadir las vocales <i>a</i> y <i>o</i> para que se trate de español, el 64,8% de encuestados del quinto curso (tabla 120) están en contra de esa afirmación. Se concluye que por ser del nivel inicial los alumnos del primer curso son los que más comparten esa percepción estereotipada que puede pasarles factura durante el aprendizaje.</p> <p>Al nivel del profesorado:</p> <p>-La primera mitad de los docentes encuestados opina que el contexto sociolingüístico (lenguas oficiales, lenguas nacionales) de Camerún dificulta la E/A.</p> <p>-Sin embargo, mientras la primera mitad de informantes piensa que el francés particularmente agiliza el proceso de E/A, otra mitad opina que el francés dificulta el aprendizaje. En la misma línea de los que piensan que el francés dificulta el aprendizaje, 76,7% de los docentes afirman que a veces les da la impresión que sus alumnos repiten una y otra vez los mismos errores relacionados con el francés/inglés (Tabla 48 y 50). Se trata de un pensamiento que se resalta ideas de frustración debido a la incidencia del contexto sociolingüístico.</p> <p>- En la misma línea de pensamiento negativo sobre el contexto sociolingüístico, una de los inspectores pedagógicos entrevistados piensa también que la realidad sociolingüística de Camerún dificulta el aprendizaje del español.</p> <p>-En cambio, los demás inspectores opinan que, si bien las numerosas lenguas de Camerún pueden causar interferencias lingüísticas en las producciones lingüísticas del alumnado, bajo ningún concepto se puede afirmar que son una dificultad para el aprendizaje ELE, pues son <i>una riqueza para el aprendizaje</i> como afirma rotundamente algún informante.</p>
	<p>Creencias sobre el uso y comparación de la lengua meta con las L1 o L2 de los alumnos en el aula</p> <p>- Independientemente que sean alumnos del primer o quinto curso, la mayoría de los alumnos, sobre todo los del quinto curso, valoran positivamente el uso de la lengua francesa en el aula de ELE a la hora de enseñar el componente gramatical, si bien precisan asimismo que prefieren que el español sea la lengua de impartición. (Tablas 72 y 110, tablas 83 y 110). Estos prefieren que la clase se dé en español pero, por otra parte, se observa que la gran mayoría de informantes (67,4% en el PC y 71,9% en el QC) afirma que a veces no entienden lo que dicen los docentes cuando hablan en español. Seguramente, por esta razón, piensan que los profesores también deben usar el</p>

	<p>francés.</p> <p>- 50% de los docentes encuestados destacan que a ellos no les gusta utilizar el francés/inglés en las clases de español. Para ellos la lengua de impartición debe ser únicamente el español. No obstante, hay una parte de los informantes que está a favor del uso del francés. Los asesores pedagógicos entrevistados también opinan que la clase debe darse únicamente en español.</p> <p>-En cuanto al uso momentáneo o comparación del francés/inglés con la lengua meta, se observa que mientras que 54,2% de encuestados afirman que a veces es útil usar o comparar el español con el francés/inglés para que el alumno interiorice mejor el uso de algunas estructuras lingüísticas, 37,3% de encuestados están en contra de esta práctica. Este resultado corrobora significativamente el que obtuvimos con los alumnos del primer curso: un 54,9% de alumnos afirman que sus profesores comparan a veces el español con el francés (Tabla 82). Por otra parte, entre los del quinto curso solo 35,5% también afirman lo mismo (Tabla 110), seguramente porque están en un nivel avanzado. De los cuatro inspectores pedagógicos entrevistados, tres están a favor del uso muy puntual o comparación de la lengua meta con la del alumno, siempre y cuando sea necesario, como en clases de traducción o para explicar contrastivamente una estructura lingüística. En cambio, el cuarto inspector se muestra completamente en contra de esa práctica.</p>
<p>Creencias sobre el error.</p>	<p>A nivel de los alumnos:</p> <p>- Independientemente que sean alumnos del primer/quinto curso o alumnos de la parte francófona/anglófona, se observa que la primera mitad de los informantes precisan que están decepcionados con los errores de interferencias lingüísticas cuando hablan o escriben en español. (Véase tablas 82 y 110).</p> <p>- En cuanto a la corrección del error, se observa que entre todos los informantes, más de la primera mitad, opina que no les molesta que el profesor les corrija mientras hablan.</p> <p>- En cuanto a la actitud del alumno ante el error, se observa que la gran mayoría de los alumnos afirman que cuando cometen un error en español, sus compañeros se burlan de ellos. (Véase tablas 110 y 82). En el primer curso de la zona anglófona, se observa que esta actitud negativa ante el error es un tanto menos llamativa.</p> <p>A nivel de los profesores</p> <p>-La gran mayoría de los docentes (91,7%) tienen una creencia positiva sobre el error puesto que opinan que el error es un mecanismo necesario para que se produzca el proceso de aprendizaje. (Tabla 28 y apartado II.4.2). Es así como lamentan la actitud negativa de los alumnos ante el error, la gran mayoría de los informantes destacan que en el aula los alumnos suelen burlarse de sus compañeros cuando cometen un error. (Tabla 49 y apartado II.4.3).</p> <p>- Si bien es cierto que los docentes valoran positivamente el error, se observa que en la</p>

	<p>realidad del aula las prácticas docentes prestan mucha atención en el mismo. De hecho, un 95% de los docentes afirman que cuando los alumnos cometen un error prefieren corregirlo inmediatamente para no olvidarlo. En la misma línea, un 28,4% de docentes afirman que a veces <i>resto puntos a los alumnos cuando cometen demasiados errores</i>. (Tabla 49). En suma, prevalece la percepción positiva sobre el error por parte de los docentes pero el tratamiento del mismo en el aula no siempre es el correcto.</p> <p>- En la misma línea, en cuanto a cómo los docentes corrigen el error (tratamiento de error), se evidencia que las prácticas docentes son variadas: primeramente los hay que optan por la práctica tradicional (castigar al alumno por cometer el error, repetición y memorización de la forma lingüística correcta por los alumnos, el profesor como mayor protagonista cuando se corrige el error, etc.). En segundo lugar los hay que explican los errores de interferencias lingüísticas partir de los hallazgos de la lingüística contrastiva y otros que toman medidas afectivas para no desanimar a los alumnos. (Tabla 49, apartado II.4.2).</p>
<p>Creencias sobre las TIC en el proceso de enseñanza/aprendizaje</p>	<p>A nivel de los alumnos</p> <p>-La gran mayoría de los alumnos tienen acceso a internet pero lo usa para otras finalidades que no están relacionadas con el aprendizaje del español. (Tablas 124 y 125, tablas 86 y 87). Por eso, muy pocos informantes (3,2% en el primer curso y 10,3% en el quinto) afirman que han usado alguna vez las TIC con la finalidad de aprender español. (Tablas 86 y 124).</p> <p>- Tanto en el primer curso como en el quinto, se concluye que la gran mayoría de los alumnos está a favor del uso de las TIC para la enseñanza del español. (Tabla 89 y 127).</p> <p>A nivel de los docentes</p> <p>-La casi totalidad de los docentes se muestra consciente de la importancia del uso de las TIC en el proceso de E/A. Asimismo, casi todos afirman que están dispuestos a aprender las posibilidades de incorporar las TIC en la enseñanza. (Tabla 47).</p> <p>- Mientras que 20% de encuestados opinan que introducir las TIC en la E/A del español en Camerún es una utopía, un 65% piensan que, aunque el instituto o las aulas carezcan de recursos tecnológicos, se puede incorporar satisfactoriamente las TIC en la E/E del español.</p> <p>- Todos los Inspectores Pedagógicos entrevistados coinciden en que las TIC son muy importantes para potenciar una enseñanza de calidad. No obstante, todos coinciden en que la realidad sociocultural y socioeconómica de Camerún todavía no posibilita el uso efectivo de las TIC en el aula. Mientras algunos señalan que los docentes están abiertos a aprender las posibilidades de incorporación de las TIC en el aula, otros subrayan que por ser las TIC algo novedoso es necesario despertar la consciencia de los docentes para que estén abiertos a cambiar su mentalidad y no sean reacios al uso de las TIC.</p> <p>- 65% de los profesores encuestados afirman que nunca han usado las TIC en el aula.</p>

	<p>El resultado positivo que destacamos de esta variable es que buena parte de los 35% informantes restantes, mientras algunos destacan que usan recursos de las TIC (CD-ROM, música, película y cintas o casetes) para trabajar la pronunciación y la destreza auditiva, otros señalan que han usado las TIC como recurso para preparar sus clases. En la misma línea, mientras 60% de los informantes reconocen que no conocen ni usan referencias o páginas web de interés del mundo del ELE, 40% de los encuestados sí sostienen que sí conocen y usan los recursos que ofrecen las TIC para su labor de profesor de ELE (si bien es cierto que solo una parte mínima de los mismos realmente usan páginas web de referencias del mundo del ELE). (Tabla 45). Finalmente, 31,7% de los docentes afirman que les agobia tanta información en internet.</p>
<p>Creencias sobre la implicación de Camerún, España e Hispanoamérica en la enseñanza/aprendizaje.</p>	<p>Desde Camerún:</p> <p>Los inspectores pedagógicos entrevistados piensan que Camerún, en la medida de sus posibilidades, siempre ha apostado y sigue apostando por la difusión de la lengua y cultura españolas en el país. No obstante, algunos entrevistados señalan que Camerún debería invertir aún más en la enseñanza de lenguas, restaurando, por ejemplo, las becas de viaje de inmersión lingüísticas a España para los docentes. En la misma línea, buena parte de los docentes precisan que el gobierno debería subir el sueldo de los docentes para garantizar un mejor rendimiento de los mismos.</p> <p>Desde España e Hispanoamérica:</p> <p>-En lo que se refiere al apoyo institucional de España, todos los informantes entrevistados coinciden en que se ha reducido sustancialmente el apoyo institucional de España. Apuntan que la cooperación cultural con España ya no existe. Señalan que el abandono de España afecta la motivación de los docentes/alumnos por la E/A español, sobre todo cuando estos comprueban lo que aporta Alemania para la difusión del alemán en Camerún. Este resultado se ha percibido también en los resultados de las encuestas al alumno cuando en la pregunta abierta <i>qué es lo que menos o no te gusta de España y de los españoles</i> o la pregunta final <i>tienes algo que añadir</i>, algunos alumnos responden que España no apoya la enseñanza del español en Camerún. (Tabla 109). En la misma línea, buena parte de los docentes piensa que las creencias que algunos alumnos cameruneses tienen de España son negativas porque la Península no ayuda o motiva a los alumnos, como sí sucede con Alemania. (Tabla 42). En la misma línea, los docentes precisan que la motivación docente también va reduciéndose por la poca colaboración de España para la enseñanza del español. Los inspectores pedagógicos lamentan el mismo abandono de España. En cuanto a Hispanoamérica, se evidencia que la implicación no solo es completamente nula, sino que nunca ha existido.</p>

Tabla 134. Triangulación creencias sobre los factores externos que inciden sobre la enseñanza/aprendizaje

II. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En esta parte se presenta la discusión global de los resultados de nuestro estudio. La discusión se realizará a la luz de los resultados a los que hemos llegado tanto del análisis de las encuestas, las entrevistas, la triangulación de los resultados de manera general, como de los fundamentos teóricos relativos al marco teórico y del estado de la cuestión sobre el español en Camerún, de los estudios sobre las creencias de los docentes/docentes y otros tipos de estudios que nos parecen fundamentales para argumentar los hallazgos de nuestro estudio. Dicho de otro modo, el estado de la cuestión sobre el español en África y el marco teórico del estudio de las creencias de los alumnos/docentes permitirá arrojar nueva luz sobre los resultados a los que hemos llegado. Primero comprobamos qué resultados teóricos nuestra investigación fundamenta en el campo de estudio de las creencias. En segundo lugar, exponemos la parte de la discusión donde tratamos específicamente de los temas objeto de estudio de nuestra investigación. Esta segunda parte nos permitirá sustentar algunas reflexiones que desembocan en el planteamiento de las propuestas de intervención didácticas.

II.1. Sobre algunos fundamentos teóricos del estudio de las creencias

I.1.1. Sobre la explosión terminológica

Si bien es cierto que el tema de las creencias es una línea de investigación relativamente joven en el campo de la didáctica de lenguas, hemos percibido en el marco teórico que es una línea de investigación amplia, compleja y caracterizada por una gran variedad de postulados teóricos que muy a menudo se difieren los unos de los otros. En otras palabras, existen abundantes perspectivas o enfoques desde los que se puede denominar, definir, caracterizar o llevar a cabo un estudio sobre las creencias. A este propósito, Pajares (1992:307) afirma que *“the difficulty in studying teacher’s beliefs has been caused by definitional problems, poor conceptualizations, and differing understanding of beliefs and beliefs structures”*. Como que esa inexistente uniformidad de pensamientos en torno al marco teórico de las creencias constituye una dificultad a la hora de emprender un estudio sobre este campo, de ahí la necesidad de plantear la presente reflexión. En esta sección, a la luz de los resultados de nuestra investigación y de las bases teóricas consultadas sobre las creencias de los docentes/alumnos, planteamos una reflexión sobre las creencias. La presente reflexión girará en torno a la conceptualización, definición, origen y naturalezas de las creencias.

La revisión bibliográfica sobre el tema que nos ocupa señaló que existe una gran variedad de términos con los que los investigadores han ido denominando a las creencias. Como se destacó en el marco teórico, Pajares (1992) habla de explosión terminológica. Los teóricos del campo de las creencias todavía no se han puesto de acuerdo en asignarle una denominación única. Nos parece que, si bien algunos teóricos como Kalaja & Barcelos (2003:1) señalan que “the variety of terms and definitions points to the importance of the concept in Applied Linguistics- as do the ever increasing number of studies on this topic over the past few years”, la mencionada explosión terminológica no siempre beneficia a esta disciplina en la medida que puede llegar a reducir su visibilidad y credibilidad en el mundo de la investigación científica. Asimismo pensamos que en ciertos modos también puede llegar a dificultar su estudio y conocimiento. En realidad, algunos críticos también han planteado esta dimensión problemática de la diversidad terminológica en el campo de estudio que nos atañe. A título ilustrativo, Borg (2003:83) afirma que “this proliferation of terms had led to a ‘definitional confusión”. En la misma línea, Cambra Giné (2003:207), apoyándose en Pajares (1992), apuntaba que: “dans les nombreux travaux qui existent sur ce domaine, il y a une véritable “explosion terminologique” pour designer ces éléments de la pensée des enseignants, révélatrice d’un flou notionnel qui met en évidence des problèmes de conceptualisations”. Un ejemplo a nuestra reflexión reflejará el gran desconocimiento del campo de estudio que nos ocupa. No es de extrañar que incluso la comunidad educativa –tal como hemos señalado en el marco teórico de esta investigación- se quede perpleja cuando un investigador nombre uno de los siguientes conceptos como tema en torno al cual gira una investigación que está llevando a cabo: *las teorías folklorolingüísticas del aprendizaje, representaciones de los aprendientes, teorías implícitas sobre el aprendizaje, representaciones, filosofía de aprendizaje de los alumnos, conocimiento metacognitivo, creencias, creencias culturales, cultura de aprendizaje, cultura de aprendizaje de lenguas, cultura de aprendizaje, BAK, resonancias pedagógicas, creencias y concepción del aprendizaje, imágenes o metáforas, cognición de los docentes, percepciones de los docentes, CRC, etc.* Por otra parte, esa diversidad terminológica hace difícil rastrear la bibliografía sobre este tema. Por eso, pensamos que la diversidad de conceptos, aunque en cierta medida manifiesta por un lado el interés de un gran número de estudiosos por esta línea de investigación, una “richesse phénoménologique” en palabras de Cambra Giné (2003:207), por otro lado, hace invisible o poco conocido nuestro campo de estudio en el mundo de la investigación educativa.

En realidad, es preciso señalar que se trata de una diversidad conceptual que a veces resulta ser superficial (Borg, 2003), es decir, que la multitud de conceptos no siempre traduce una eventual disparidad de significados. De hecho, Borg (2003:83) reconoce que “*the superficial diversity created by the terms should not mask the considerable overlap which exists among them. Collectively, they highlight the personal nature of teacher of teacher cognition*”. A nuestro modo de ver, uno de los retos futuros de este campo de estudio sería la realización de un proyecto terminológico que permitiría categorizar y determinar la denominación o las denominaciones más comunes, en la tradición investigativa en cada idioma y/o disciplina, que podría(n) convertirse en la(s) apelación(es) principal(es) o predominante(s) para toda la comunidad científica. De hecho, un dato llamativo es que a pesar de que ya existe esa diversidad terminológica, en los estudios recientes se observa que todavía se está ampliando la lista de conceptos. No obstante, el dato alentador es que a la luz de las últimas investigaciones consultadas, podemos afirmar que la terminología usada en gran parte de los estudios ha ido acotándose principalmente a los conceptos de creencias, cognición, pensamiento y representaciones. Asimismo, la propuesta terminológica inclusiva del BAK (Woods, 1996) también es un tanto frecuente en algunos estudios recientes. En España, por ejemplo, Cambra (2000) y miembros de su grupo de investigación adaptaron el modelo de Woods a lo que llaman CRS (creencias, representaciones y saberes). En el caso de nuestro estudio en particular, hemos dado prioridad al concepto *creencias*. Optamos por esta terminología porque a nuestro modo de ver refleja la definición y la orientación conceptual que nuestro estudio propone al tema objeto de estudio. Por otra parte, nos parece que es el concepto que mejor puede poner en común los preceptos, las características y los enfoques metodológicos que la amplia y diversa bibliografía consultada ofrece al estudio de las creencias. En la parte de la discusión relativa a la definición de las creencias el lector podrá percibir esa completitud semántica que creemos que supone el término creencias. Además, podemos concluir con Gómez Muñoz (2010:11) que “para este estudio se empleará [*se ha empleado*] el término creencias, con el fin de buscar la sencillez y porque la palabra parece suficientemente clara.” Además de ser un concepto sencillo, nos parece necesario que, en la misma línea de conceptualización que se percibe en los estudios de las creencias en otros idiomas, los estudios sobre las creencias en la tradición hispánica utilicen un concepto común. Como subraya Cambra (2000), en la tradición francófona prevalece el uso del concepto *représentations* y en la tradición anglosajona prevalece *beliefs*. Por lo tanto, además de su sencillez, como hemos advertido anteriormente, nos parece que es el término más inclusivo para representar las distintas facetas del estudio de las creencias. En definitiva,

apoyándonos en varios estudios de la tradición hispánica, “en este trabajo se ha optado por el término creencia por considerarlo el más general, y en el que tienen cabida todos esos otros términos.” (Pizarro Carmona, 2010:29)

También se habrá observado que aunque elegimos el concepto creencias como término de referencia que rige nuestra investigación, con el fin de mantener una coherencia discursiva y evitar repeticiones, a lo largo del desarrollo de esta investigación, hemos ido usando de vez en cuando otros conceptos (cognición, pensamiento, representaciones, etc.) que, en este caso, consideramos como sinónimos de *creencias*. Finalmente, opinamos que, a no ser que sean usados en una investigación que explora una dimensión específica del estudio de las creencias, los conceptos de *conocimiento o conocimiento metacognitivo* (Wenden, 1986) y otros conceptos que delimitan las creencias sobre un enfoque específico no deberían ser usados como conceptos de referencias en un estudio que plantea las creencias desde el enfoque global o inclusivo. Los conceptos *conocimiento, conocimiento profesional, conocimiento metacognitivo*, por ejemplo, solo ponen énfasis en la dimensión metacognitiva del estudio de las creencias. Por lo tanto, sería preferible que el investigador que opte por el uso del concepto *estudio del conocimiento metacognitivo* como concepto de referencia en su estudio profundice más en el estudio de las creencias desde el enfoque metacognitivo y que no aborde en su estudio otros enfoques que no tienen ninguna relación con el estudio del conocimiento metacognitivo del profesor. En realidad, la profusión de conceptos no es necesariamente negativa (Barcelos, 2003), pero los agentes de la comunidad científica debemos saber hacer uso juicioso de los mismos. No obstante, la búsqueda de un concepto unificador es la mejor vía de escape para posibilitar una linealidad en las investigaciones sobre el campo de estudio que nos atañe. Si coincidimos con Van Dijk (1998) en que las creencias son como los ladrillos de la mente y el conocimiento es solo una parte específica de las creencias, ¿por qué no usar el término creencias como concepto unánime en nuestro campo de estudio? De hecho, podemos señalar que la necesidad de búsqueda de una terminología unánime ya se está manifestando en la comunidad científica dado que Barcelos & Kalaja (2003:231), en el epílogo de su trabajo, apuntan que “when inviting colleagues to contribute to this volumen, we agreed to refer to opinions or ideas about the task of learning a second/foreign language as beliefs about SLA”. En la misma línea, Woods (1996) en su propuesta del Beliefs Assumptions and Knowledge (BAK) tiene también la necesidad de consensuar un concepto inclusivo. Incluso añade que “a large number of terms has been proposed in the semantic domain of knowledge and beliefs. It is perhaps inexcusable then for me to propose yet another one”

(Woods, 1996:195). Si bien al final lo propone igual, se justifica señalando que a diferencia de los modelos anteriores que se fundamenta en la división, distinción o exclusión entre los conceptos, el concepto BAK es inclusivo y mediador.

I.1.2. Sobre la definición de las creencias

Una de las grandes problemáticas que se ha planteado en torno al estudio de las creencias se centra en la definición misma del concepto creencias. Hace una quincena de años, Pajares (1992) afirmaba que definir el concepto creencias conlleva una gran dificultad, dicha afirmación sigue siendo válida a día de hoy. Barcelos (2003:8) afirma que *“defining beliefs about SLA is difficult because, as in case with beliefs, several terms have been used to refer to beliefs.”* De hecho, igual que existen muchos conceptos para referirse a las creencias, la comunidad científica ha asignado una multitud de definiciones al concepto creencias que a veces son similares y otras veces son muy distintas las unas de las otras. A modo de ejemplo, como destacamos en el marco teórico, mientras algunos teóricos establecen una clara distinción entre las creencias y los conocimientos, otros incluyen el *conocimiento* entre los elementos que forman parte integrante del estudio de las creencias. Por lo cual partiendo de los resultados de nuestro estudio, nos parece lícito plantear una reflexión en torno a la definición de las creencias con el fin de llegar a un acuerdo definicional. En realidad, de acuerdo al análisis de los datos de nuestro estudio, hemos podido comprobar que las creencias no pueden ser definidas como una sola realidad, sino como un conjunto de elementos integrantes del sistema mental que inciden en el pensamiento, actitudes, motivaciones, actuación y toma de decisiones de los docentes/discentes. De hecho, no es una casualidad que ese término en nuestro campo de estudio siempre sea usado en plural. En nuestro estudio, concretamente, se ha comprobado que las creencias de los docentes cameruneses en torno al método de enseñanza, por poner un ejemplo, no solo dependen de lo que creen u opinan (ideaciones, presuposiciones, percepción que pueden ser personales o compartidos por la comunidad educativa) deliberadamente sin ninguna base científica sobre la enseñanza, sino también de lo que saben o conocen (conocimientos) tanto sobre la didáctica del español (conocimiento adquirido durante la formación inicial y continua) como sobre la realidad específica de su contexto de trabajo. En la misma línea, las creencias de los alumnos sobre lo español depende tanto de las ideas, estereotipos, presuposiciones que tienen sobre la misma como de lo que conocen sobre ese idioma y sobre España. Así pues, de los resultados de esta investigación se observa que las creencias del profesorado/alumnado son el fruto de un

todo; son el fruto de las suposiciones, las presuposiciones, las ideaciones y de los conocimientos que tienen sobre el proceso de E/A y que condicionan el éxito del mismo. No en vano Verloop et al. (2001), citado por Borg (2003:86), afirman que “in the mind of the teacher, components of knowledge, beliefs, conceptions and intuitions are inextricably intertwined”. En la misma línea, Fives & Buehl (2012:476) afirman que “teacher’s knowledge and beliefs are interwoven”. Del mismo modo, Zheng (2009:74) afirma que “belief is a subset of a group of constructs that name, define, and describe the structure and content of mental states that are thought to drive a person’s actions”. Wood (1996) también señala que estudiar las creencias es analizar un conjunto de elementos asociados que forman parte del sistema de creencias. Por eso, pensamos que, cuando se conjuga el estudio de todos esos dos elementos principales que forman parte del universo de las creencias o *sistema de creencias* (Woods, 1996), entonces se está llevando a cabo un estudio sobre el universo mental del docentes/discentes desde un enfoque globalizador. Esta propuesta globalizadora se inspira, de hecho, en Woods (1996) cuando propone el concepto inclusivo BAK (belief, assumption and knowledge). La única diferencia es que, en nuestro estudio, creemos que el término *creencias* en sí es un concepto que sustenta tanto las percepciones/presuposiciones y los conocimientos que el alumno o el profesor tiene en torno a la lengua y la E/A. También nos sirve como marco de reflexión la propuesta de Cambra (2000) que adapta la propuesta de Woods (1996) a los conceptos Creencias, Representaciones y Saberes (CRS). Por otra parte, nos parece que para llegar a un acuerdo sobre lo que es el estudio de las creencias, es imprescindible ponerle al concepto una definición inclusiva. Antes de llegar a la definición inclusiva, es necesario delimitar los conceptos de referencias de nuestro ámbito del saber, reflexión que proponemos en el apartado anterior. En la misma línea del interés por plantear un concepto inclusivo, Borg (2003) afirma que usa:

the term teacher cognition as an inclusive term to embrace the complexity of teachers mental lives. Studies of teachers cognition are taken here as those which examine what second and foreign language teachers, at any stage of their careers, think, know, or believe in relation to various aspects of their of their work, and which, additionally but not necessarily, also entail the study of actual classroom practices and of the relationships between cognitions and these practices. (Borg, 2003:86)

Nos parece muy interesante la propuesta de definición inclusiva que plantea Borg (2003). La misma definición aplicamos al término que hemos decidido usar como concepto de referencia en nuestro estudio: las creencias. Si bien es cierto que valoramos positivamente la propuesta de Borg (2003), es preciso subrayar que preferimos, en esta investigación, el término *creencias* como concepto de referencia al término *cognición*,

porque a nuestro modo de ver el concepto *cognición* puede dar lugar a equívoco. Al decir *cognición*, se puede pensar de entrada que se limita el campo de estudio del pensamiento y de los procesos mentales de docentes/discentes a los procesos cognitivos y metacognitivos (enfoque metacognitivo del estudio de las creencias, Barcelos, 2003). En cambio, a nuestro modo de ver, el término creencias es más global, pues se puede usar para plantea tanto la dimensión metacognitiva como la dimensión normativa y contextual del estudio de las creencias. Barcelos (2003:10), citando a Dewey, (1933), opina lo mismo respecto al concepto *cognición*: “beliefs are defined as a form of thought that ‘covers all the matters of which we have no sure knowledge and yet which we are sufficiently confident of to act upon and also the matters that we now accept as certainly true, as knowledge.” Concluye que dicha definición “underscores the contextual nature of beliefs and indicates that beliefs are not only a cognitive concept; they are also social constructs born out of our experiences and problems” (Barcelos, 2003:10).

Como se plasmó en el marco teórico, muchos autores establecen una distinción entre creencias y conocimiento. No obstante, como hemos argumentado anteriormente, a la luz del análisis de los datos de este estudio y de los resultados a los que hemos llegado, hemos evidenciado que ambos conceptos están estrechamente interrelacionados y forman el universo de las creencias. Dicho esto, la definición inclusiva que proponemos es que las creencias son el conjunto de ideas u opiniones (presuposiciones, concepciones) y conocimientos o valores adquiridos en un contexto determinado que los estudiantes y profesores tienen en torno a la E/A de una lengua, sobre la lengua en cuestión y sobre cualquier otro aspecto de la enseñanza y que inciden en el proceso E/A, favoreciéndolo o dificultándolo. De ahí que llevar a cabo una investigación sobre las creencias significa, pues, estudiar ese universo mental que condiciona las actitudes, motivaciones, actuaciones y toma de decisiones de unos y otros a lo largo del proceso de E/A. Al menos es esta la orientación metodológica y conceptual en la cual se ha enmarcado nuestro estudio. Pensamos que esa definición manifiesta la completitud semántica del término creencias dado que, primero, toma en cuenta que las creencias y el conocimiento metacognitivo son elementos íntimamente interconectados; segundo, hace hincapié en los distintos enfoques de estudio de las creencias (enfoque normativo, enfoque metacognitivo y enfoque contextual, Barcelos, 2003).

I.1.3. Sobre el origen y la naturaleza de las creencias

En cuanto a la naturaleza de las creencias, hemos podido comprobar que las creencias son complejas y son el resultado de una pluralidad de factores (Richards y Lockhart, 2008 y Bernat & Gvozdenko, 2005). Caro Muñoz (2010:111) llega a la misma conclusión. Apoyándose en Breen (2001), Caro Muñoz (2010) en su estudio llega a la conclusión de que las creencias constituyen por sí mismas un complejo entramado de factores cognitivos, culturales, sociales y afectivos, todos ellos multidimensionales e interdependientes. De hecho, algunos estudiosos han propuesto una clasificación cerrada sobre cómo se forman las creencias, pero, según los resultados de este estudio, la propuesta abierta de Richards & Lockhart (2008) y de otros autores afines, según la cual las creencias tienen un origen heterogéneo, nos parece la más plausible para categorizar el origen de las creencias.

En la misma línea, como evidenciamos en el marco teórico, varios teóricos han delimitado la clasificación de los tipos de creencias de los docentes/alumnos, pero a la luz de los aspectos de las creencias que hemos explorado y de los resultados a los que hemos llegado, queremos reconocer con Ramos Méndez (2007) que es difícil trazar un límite en torno a un sistema de creencias, ya que sus contenidos son abiertos y se solapan, tanto más si reflejan creencias personales y contextuales. De hecho, tratando de los rasgos personales o contextuales de los sistemas de creencias, importa subrayar que, como señalamos en el marco teórico, parte de la investigación sobre las creencias las consideran exclusivamente personales. Sin embargo, los resultados de nuestra investigación arrojan nueva luz en esta cuestión y coinciden con Pajares (1992) y Ramos Méndez (2007:21) en que las “creencias de aprendientes y profesores, además de tener un dimensión individual, tienen una dimensión cultural basada en la cultura de aprendizaje en la que se han formado y desarrollado unos y otros.” Otro aspecto que queremos destacar es que los resultados de nuestro estudio dejan entrever que la naturaleza de las creencias en el campo de la LA a la enseñanza de lenguas dista de la que se podría plantear en otros ámbitos de saber. La concepción de las creencias como ideas fundamentalmente estables, inamovibles, incambiables y símbolo de la identidad y definición del individuo (Ortega y Gasset, 1959), a nuestro modo de ver, es una definición más aplicable en el campo de la sociología. Como hemos podido observar en los resultados de esta investigación, en enseñanza de idiomas, las creencias no son consideradas predeterminadamente como estables, ya que no son estables e inmodificables por naturaleza. Uno no nace con una idea predeterminada sobre si es importante aprender una LE o no, por poner un ejemplo. Esa creencia se aprende socialmente, como también puede ser modificable en la sociedad por la comunidad

educativa, la educación familiar, los medios de comunicación, etc. No en vano, Ramos Méndez (2005:114) concluye su investigación subrayando que “el buen aprendiz no nace, sino que se hace.” Varios investigadores han puesto en tela de juicio la idea de las creencias como ideas fundamentalmente estables. Fives & Buehl (2012:473) muestran que algunos investigadores del campo de la enseñanza han afirmado que “teachers’ beliefs appear to be relatively stable and resistant to change”. En la misma línea, tratando de las características de las creencias, Williams & Burden (2008) afirman que son resistentes al cambio. Pero a la luz de los resultados de nuestro estudio, nos parece que afirmar que las creencias de los docentes/alumnos son fundamentalmente estables y resistentes al cambio es prescindir de la doble faceta de la esencia y de la evolución de las creencias planteadas por Pajares (1992). El enfoque constructivista del aprendizaje también estaría de acuerdo que es posible un cambio, una modificación de las creencias. Por lo tanto, los resultados de esta investigación nos permiten orientarnos con los teóricos que propugnan que las creencias son dinámicas. Según Woods (1996), citado por Ramos Méndez (2005:22), “el *BAK* de un profesor no es estable a lo largo del tiempo, sino que se desarrolla y evoluciona, pudiéndose dar, por ejemplo, fosilizaciones de un *BAK* previo antes de pasar a otro posterior.” En la misma línea, Fives & Buehl (2012:473), citando a Thompson (1992), afirman que “belief systems are dynamic, permeable mental structures, susceptible to change in light of experience”. La postura teórica que planteamos tampoco obvia que no existan creencias que sean resistentes al cambio. De hecho, la bibliografía consultada (Pajares, 1992 y Cambra, 2003, etc.), igual que los resultados de nuestro estudio, muestran que en el pensamiento del profesorado/alumnado existen básicamente dos niveles: las creencias rígidas o centrales, que son las que se muestran resistentes al cambio, y las creencias periféricas que son las que son más susceptibles a cambios. A modo de ejemplo, los resultados de nuestro estudio muestran que, si bien en el universo mental de los docentes hay ideas que conceptualizan una enseñanza comunicativa de la lengua, lo que es parte del conocimiento metacognitivo, es decir, de una creencia periférica forjada a partir de la formación inicial y eventualmente continua, y las prácticas siguen siendo regidas por las creencias centrales fundamentada por la larga tradición del método tradicional de enseñanza. Los aspectos del marco teórico anteriormente planteados han sido discutidos tomando como punto de anclaje los resultados a los que hemos llegado después del análisis de los datos. A continuación, seguimos con la discusión general de los resultados de nuestro estudio hablando de los aspectos concretos de las creencias de los docentes/disciplinados cameruneses de ELE sobre la lengua española y el proceso de enseñanza/aprendizaje.

II.2. Sobre los aspectos de las creencias del alumnado/profesorado en torno a la enseñanza/aprendizaje analizados

II.1.2.1. Sobre las creencias sobre lo español: actitudes y motivaciones lingüísticas

La triangulación de los resultados obtenidos en cada instrumento usado para la recogida de datos nos ha sumergido en la dualidad de las creencias positivas y creencias negativas. En primer lugar, se ha evidenciado que los alumnos, e incluso los docentes, cameruneses de ELE tienen una creencia y actitud muy positiva hacia lo español. A todos les gusta el español y precisan que decidieron aprender el español ante todo por el amor o aprecio pasional que tenían por lo que consideran *lengua preciosa, melodiosa, lengua de Dios, etc.* Asimismo, los alumnos tienen un alto nivel de motivación por el aprendizaje del español, la gran mayoría tiene una imagen positiva tanto de España e Hispanoamérica como del ser español e hispanoamericano. Entre otras motivaciones que les impulsaron a optar por el castellano predominan: (i) el ya mencionado aprecio por la lengua, **“porque me gusta mucho el español”**; (ii) la cercanía del español al francés, **“porque se parece al francés”**; (iii) es un vehículo para acercarse y conocer otro mundo, **“porque me permite comprender y apreciar mejor la cultura, el cine, el arte español e hispanoamericano”**; (iv) por su facilidad y su belleza en comparación con la otra lengua extranjera ofrecida en el sistema educativo, **“es más fácil y más bonita que el alemán** y, finalmente; (v) el aprecio por la música en español, **“porque me gusta la música en español”**. Entre los aspectos que más les gustan de España y los españoles sobresalen principalmente: la lengua española, la sonoridad y musicalidad de la misma, la música en español y el fútbol. Los alumnos cameruneses muestran un gran interés intrínseco, extrínseco, instrumental y sociocultural por el español desde el principio del aprendizaje. En realidad, las actitudes positivas y el gran interés del alumnado subsahariano y camerunés en particular por el español no es un asunto novedoso. De hecho, en la consulta bibliográfica realizada sobre la enseñanza del español en Camerún y en África Subsahariana en general (véase estado de la cuestión), se percibe claramente ese profundo interés que manifiestan los estudiantes subsaharianos en general y cameruneses particularmente por la lengua y cultura hispánicas. Si recurrimos a los estudios desde los más antiguos hasta los más recientes sobre el español en África Subsahariana francófona [Mbarga (1995), Godínez González et al. (2006), Manga (2009), Kem-mekah Kadzue (2014a), Kem-mekah Kadzue (2014b), Onomo Abena (2014) y Ngah Eyara (2015) sobre el español en Camerún, Benítez Rodríguez (2010), Benítez Rodríguez

(2012), Ndoye (2005), Ndoye (2007a), Faye & Ngom (2014) sobre el español en Senegal, Konan Koffi (2009), Benítez Rodríguez & Koffi Konna (2010), Drombé Djandue (2012), Koui (2014) sobre el español en Costa de Marfil, Sossouvi (2014) sobre el español en Benín, Eyeang (1997) y Mbengone Ekouma (2014) sobre el español en Gabón, Mauguil (2014) sobre el español en Burkina Faso, Ndoye (2007) sobre el español en África Subsahariana] observamos que todos los autores exponen que los alumnos subsaharianos de español se interesan mucho por lo español. De este modo, se advierte que los resultados sobre las actitudes lingüísticas favorables y la fuerte motivación por el aprendizaje del español coinciden con los resultados de otros investigadores sobre el español en África Subsahariana. Los estudios anteriormente mencionados coinciden con las motivaciones que hemos explorado en nuestro estudio: la motivación del prejuicio de lengua fácil por su cercanía al francés, la motivación del factor estético o afectivo (amor de lo español, lengua bonita y fácil de aprender, aprecio de la música en español y de telenovelas latinoamericanas, la cercanía que sienten por Hispanoamérica, lengua sin estigma colonial, la afición al fútbol español, etc.), las razones interculturales y la necesidad de tener un instrumento que les acerque al universo de la cultura hispánica e hispanoamericana, etc. De hecho, Ndoye (2005), destacando la influencia de la música y bailes latinos en la difusión del interés por el español en África Subsahariana y en Senegal concretamente, afirma que el primer contacto del senegalés con el español se hizo por medio de la música, la cual cautivó su sensibilidad hacia el español. El resultado según el cual los alumnos cameruneses se identifican con Hispanoamérica coincide también con Ndoye (2007), que afirma que:

Parte de nuestras raíces están en América (hija en cierto modo de África) y además, desde hace un tiempo, los tambores y parte de la memoria han vuelto a casa. Tanto Adalberto Ortiz como Borges se leen y estudian en África. Los rumberos, guaracheros y grupos musicales cubanos como Abelardo Barroso, Benny Moré, Celia Cruz y la Sonora Matancera hicieron más por la difusión del español en nuestro continente que la labor del Instituto Cervantes y todas las Academias de la Lengua Española reunidas. (Ndoye, 2007)

En la misma línea, el marfileño Konan Koffi (2009:90) añade que “*para descifrar las letras de las canciones, muchos se deciden a aprender el español. La música es un acicate para el estudio del español.*” En su estudio sobre las creencias de los alumnos gaboneses de ELE, Mbengone Ekouma (2014:173) llega a las mismas conclusiones y concluye que la elección del español “est guidé par l’amour de la langue choisie, du pays et de son utilité au niveau des relations inter frontalières, la connaissance d’autres cultures, d’autres horizons.” Tal y como mencionamos en un estudio anterior (Kem-mekah Kadzue, 2014a), en Camerún, aunque elegir aprender el español o cualquier otra lengua extranjera es

obligatorio en el sistema educativo, ese carácter de asignatura obligatoria no se hace sentir como una carga adicional para el discente porque los que optan por ella lo hacen ante todo por afección hacia la lengua. De hecho, un gran número de alumnos subsaharianos se identificarían en esta afirmación de un alumno burkinés: “para mí el español no es una opción sino una pasión” (Maugis, 2014:137). En la misma línea, Godínez González et al. (2007) subrayan que los pocos españoles que viven en Camerún y los que se van de viaje allí se quedan sorprendidos por la pasión que demuestran los cameruneses por la lengua española.

Pensamos que el aspecto novedoso y también positivo que aporta este estudio a la comunidad científica y educativa es que a pesar del paso de los años, de la competencia con otras lenguas extranjeras presentes en el sistema educativo y de las ya mencionadas dificultades que encaran la enseñanza del español en Camerún, a día de hoy se ha comprobado que el fuerte aprecio y las actitudes lingüísticas favorables de los discentes cameruneses hacia el español no ha ido sino creciéndose a lo largo de los años. Las cifras de la evolución del número de alumnos de español en Camerún desde los años 1999 hasta 2010 dejan entrever ese interés cada vez más creciente por ese idioma (Véase tabla 2). En efecto, desde la introducción del español en el sistema educativo camerunés, el número de alumnos de español tanto en la Enseñanza Secundaria como en la universitaria no ha dejado de crecer, se ha pasado de 35.642 alumnos en 1999 a 193.018 alumnos en 2010. Hace tan solo diez años, Godínez González et al. (2006) apuntaron que a pesar de que los recursos que destinan las autoridades y organizaciones alemanas a la difusión y promoción de su lengua son significativamente superiores a los que destina España, el español es la lengua extranjera más solicitada en Camerún. Esa afirmación sigue teniendo su valía en la actualidad. No es de extrañar que Camerún se haya convertido en el cuarto país de África con más alumnos de español, o que figure entre los doce países del mundo con más alumnos de español. De hecho, otros cuatro países del África Subsahariana (Benín, Costa de Marfil, Senegal y Gabón) también forman parte de los doce países del mundo con más alumnos de español (Serrano Avilés, 2014). A la luz de los resultados de este estudio y del estado de la cuestión sobre la realidad del español en África, se observa que los países del África Subsahariana comparten las mismas dificultades y necesidades de cara a potenciar la difusión de la lengua y cultura españolas, pero lo sorprendente es que a pesar de ello crece gradualmente el número de alumnos de español. Sossouvi (2014:100) afirma que desde hace más de seis décadas se estudia la lengua castellana en Benín, que es en la actualidad el país africano con mayor número de alumnos de español. Y pese a la escasez de medios, la

competencia de otras lenguas extranjeras, la ausencia de apoyo institucional y económico de España y de los países de habla hispana, el alumnado va aumentando exponencialmente. En la misma línea, Avome Mba (2006:71) afirma que *“a pesar de las carencias que la enseñanza del español presenta en Gabón, es muy probable esperar que el crecimiento de la demanda de lengua española consiga afianzarse de manera definitiva en el futuro.”* A la luz de este resultado sobre las actitudes lingüísticas favorables y dado la creciente demanda del español en Camerún y África Subsahariana en general, podemos concluir que el futuro del español está en el África Subsahariana.

No obstante, a partir de los resultados de esta investigación y de la revisión de la literatura sobre el español en el África Subsahariana, la reflexión que planteamos es que en los estudios hasta hoy existentes sobre el español en África Subsahariana mucho se ha hablado de la creciente demanda y de las actitudes lingüísticas positivas de los alumnos, pero muy poco se ha hablado de la otra cara de la moneda: las creencias negativas que tienen los alumnos, los del quinto curso particularmente para ceñirse a los resultados de este estudio, sobre lo español y la creciente desmotivación que experimentan los mismos a lo largo del proceso de E/A de esta lengua. Por lo tanto, advertimos que otro aspecto novedoso de este estudio ha sido descubrir que el significativo entusiasmo por lo español esconde las creencias negativas de los discentes sobre el mismo. Tal y como hemos observado en la triangulación de los resultados, a la par que existen creencias positivas (las mayoritarias), los discentes cameruneses también manifiestan unas creencias negativas que afectan negativamente sus actitudes lingüísticas e incluso llegan a desmotivar los alumnos a lo largo del proceso de E/A. Se observa que al iniciar el aprendizaje los estudiantes tienen unas creencias muy positivas hacia lo español, las cuales optimizan no solo sus actitudes sino los motivos que les impulsan a optar por esa lengua más que por otra lengua extranjera. Pero a lo largo del proceso de aprendizaje, los discentes pasan por lo que vamos a llamar zonas de turbulencia que afectan sus anhelos y motivaciones de seguir aprendiendo con dedicación y pasión el idioma. Este resultado respecto al carácter cambiante de la motivación confirma el reciente modelo de motivación de Dörnyei (2008) que postula que la motivación no es un proceso estático, sino un proceso evolutivo y cambiante a lo largo de las etapas del proceso de aprendizaje. Como bien subraya Dörnyei (2008:41), *“la novedad de este modelo es que se basa en un enfoque orientado al proceso, lo que significa que ve la motivación a lo largo del tiempo.”* De hecho, Dörnyei (2008) no es el único investigador que fundamenta esa reflexión sobre la motivación. Ushioda (1996), citado por Dörnyei (2008:43), destaca que *“sobre todo en el contexto del aprendizaje institucionalizado, [como es el caso del contexto objeto de estudio], la experiencia más extendida parece ser la existencia de un flujo de*

480

motivación más que la estabilidad de la misma.” Dicho esto, la discusión que exponemos a continuación se fundamenta en el modelo teórico sobre la motivación en el aprendizaje de lenguas de Dörnyei (2008).

Según Dörnyei (2008), la motivación es un proceso dinámico que consta de tres fases principales bien diferenciadas: la etapa previa a la acción (motivación por elección), la etapa activa (motivación ejecutiva) y la etapa posterior a la acción (retrospección motivacional). A continuación exponemos el esquema del modelo de proceso de motivación de Dörnyei (2008) y, seguidamente, lo contextualizamos a la realidad camerunesa.



Figura 12. Modelo de proceso de la motivación en el aprendizaje de las L2 en el aula. (Dörnyei, 2008:45).

En palabras de Dörnyei (2008), la etapa previa a la acción es la fase en la que la motivación tiene que generarse porque la motivación generada lleva a la elección de un objeto a perseguir. Por eso, esta etapa se llama motivación por elección. Es el periodo en que los estudiantes cameruneses maravillados por los factores estéticos y afectivos (amor por lo español y creencias positivas sobre lo español), instrumentales y socioculturales (medio para conocer el mundo hispánico) y de la idea de la facilidad del español deciden

por sí solos aprender el idioma, es la etapa del deseo impulsivo manifestado por el aprendizaje de la lengua. Luego, viene la segunda fase del proceso de motivación en la que “la motivación generada ha de mantenerse y protegerse activamente mientras dure la acción” Dörnyei (2008:43). En esta fase, subraya Dörnyei (2008) que

es particularmente relevante para el aprendizaje en el contexto del aula, en el que los estudiantes están expuestos a gran número de influencias que provocan distracciones, como por ejemplo pensamientos ajenos a la tarea, distracciones motivadas por otras personas, ansiedad frente a las tareas o condiciones físicas que dificultan la realización de la tarea. (Dörnyei, 2008:43)

Como hemos observado en nuestro estudio, a lo largo del proceso de aprendizaje, las creencias de los alumnos cameruneses del quinto curso se modifican y ya no tienden tanto a lo positivo como las de sus compañeros del primer curso. Ya no piensan tanto como sus compañeros del primer curso que el ser español es amable y simpático. Más bien, por estar informados de la actualidad sociopolítica y sobre las políticas de gestión que afectan a la inmigración, piensan que los españoles son racistas y cerrados. Comparan las ayudas que otorga el gobierno alemán a sus compañeros alumnos de alemán y concluyen que España es pobre y no apoya la difusión de su idioma en Camerún. Los alumnos se muestran algo menos apasionados por el idioma y se preguntan para qué les va a servir en el futuro si no tiene muchas salidas profesionales. Asimismo, los alumnos van dándose de que el español no es tan fácil como se lo habían imaginado y, por eso, afirman que lo que menos les gusta del español es la gramática y la conjugación, etc. En cuanto a este último punto, recordamos que Messakimove (2009:11) concluye que “los alumnos de la secundaria gabonesa expresan claramente sus creencias acerca de la dificultad del aprendizaje de la gramática: para ellos la gramática es la parte más difícil del aprendizaje del español”. Como también ha quedado reflejado en los resultados de nuestro estudio, a parte de los factores relacionados directamente con las creencias sobre lo español, buena parte de los discentes cameruneses encuestados emiten juicios negativos sobre la realidad del aula y la experiencia de aprendizaje (los docentes a veces resultan aburridos, a veces no entiendo nada cuando el profesor da la clase, varios alumnos afirman las clases son ruidosas porque los alumnos hacen muchos ruidos, etc.). Algunos alumnos llegan a poner en tela de juicio el currículo afirmando que es descontextualizado a la realidad camerunesa y hay demasiados contenidos sobre la historia de España. Se preguntan por qué aprenden tantos aspectos y hechos históricos de España si ni siquiera conocen bien la historia de su propio país. Por consiguiente, todos esos factores nos conducen a las creencias negativas sobre lo español y sobre la propia experiencia de aprendizaje y, de ahí, al desarrollo de actitudes que no

favorecen el desarrollo efectivo de *la motivación ejecutiva*. Todo lo que hemos enumerado anteriormente explicita el motivo por el que Dörnyei (2008) apunta que esta es la fase durante la cual los estudiantes están expuestos a gran número de influencias que provocan distracciones y reflexiones tanto sobre la lengua que se aprende como sobre la experiencia de aprendizaje. Por lo cual, es necesario que en esa etapa los docentes protejan, mantengan y desarrollen la motivación inicial de los alumnos. A este respecto, Dörnyei (2008) puntualiza que:

Cuando la acción ya ha dado comienzo y el curso está bien avanzado, entra en juego un conjunto nuevo de influencias motivadoras (unas positivas y otras negativas) y que, a no ser que se mantenga y proteja la motivación de manera activa durante esta fase, la tendencia natural es perder de vista el objetivo, cansarse o aburrirse de la actividad y abandonar para dedicarse a distracciones más agradables, con lo que la motivación inicial acabará desapareciendo poco a poco. En resumen: la motivación tiene que alimentarse de forma activa. (Dörnyei, 2008:103)

Finalmente, la tercera o última fase llamada retrospcción motivacional “se refiere a la evaluación retrospectiva que hacen los alumnos de cómo ha ido. La manera en que procesan sus experiencias pasadas en esta fase retrospectiva determinará el tipo de actividades que estarán motivados a emprender en el futuro” (Dörnyei, 2008:43). Al estar el proceso de aprendizaje caracterizado por aspectos negativos, los alumnos cameruneses manifiestan una desmotivación mientras van avanzando en el aprendizaje del español. Tras pasar los resultados de nuestro estudio a la lupa del modelo teórico de la motivación de Dörnyei (2008), se percibe detenidamente por qué y en qué medida a lo largo del aprendizaje se pierde gradualmente la motivación inicial o motivación por elección del aprendiz. En definitiva, se observa que “la motivación no puede verse como un atributo estable del aprendizaje que permanece inmutable durante varios meses o años.” (Dörnyei, 2008:41).

Si recurrimos a la clasificación que hace Minera Reyna (2009), apoyándose en Tragant y Muñoz (2000), sobre los tipos de motivación en el proceso de aprendizaje, percibimos también cómo, en primer lugar, se fundamenta la motivación inicial y, en segundo lugar, se manifiesta la desmotivación del alumnado camerunés en el proceso de E/A del español. En primer lugar, la motivación intrínseca, que “se manifiesta cuando la experiencia de hacer algo genera interés y placer y el motivo para realizar la actividad reside dentro de la actividad misma, es decir, el solo hecho de llevar a cabo algo es gratificante en sí mismo” (Minera Reyna, 2009:2), es visible al principio pero luego se hace poco visible debido a los altibajos que conoce la motivación durante el aprendizaje de la lengua. En segundo lugar, la motivación sociocultural, la cual se asocia a intereses de tipo

sociocultural, dirigidos a la comunidad de lo español (la gente, la cultura y otros aspectos afines) también va aflojando, puesto que las creencias negativas (racismo, los escándalos políticos, la inexistencia del apoyo institucional de España) la paralizan. La motivación extrínseca e instrumental, que al principio era utilizar el español para entender la música y el arte español, se encuentra debilitada porque no se desarrolla a largo plazo hacia un motivo más instrumental. Por eso los alumnos piensan que esa lengua no tiene salidas profesionales.

Como planteamos al introducir este bloque de la discusión, muy pocos estudios hasta hoy habían resaltado la dimensión negativa de las creencias de los discentes sobre lo español y su incidencia en la motivación en el aprendizaje. En cambio, abundan estudios que destacan el profundo interés y actitudes lingüísticas favorables de los alumnos cameruneses y subsaharianos por el español. Solo hemos podido referenciar dos estudios sobre el español en Camerún que resaltan la posibilidad de una eventual desmotivación de los alumnos por el aprendizaje. Primero, Mbarga (1995:247) resaltó la incidencia del inexistente apoyo que ejerce España en las actitudes lingüísticas del alumnado. “A diferencia de Francia y Alemania que mucho se preocupan por la promoción de su imagen, lengua y cultura-, España es un país subdesarrollado y, por lo tanto, sin futuro para ellos, de modo que no ven ningún interés en estudiar el español.” (Mbarga, 1995:247). En segundo lugar, Manga (2009) apunta que en la era del uso de los manuales de español de elaboración francesa, en los cuales se presentaba en su gran mayoría imágenes de la España tradicional, miserable y conflictiva, prevalecía en la comunidad educativa camerunesa una percepción negativa de España. Advierte que esa percepción estereotipada desmotivaba tanto al profesorado como al alumnado, puesto que “era frecuente oír frases despectivas como ‘España es un país subdesarrollado’ o ‘¿Qué ventaja sacamos de la cooperación con España?’” No obstante Manga (2009) concluye en su estudio que gracias a varios cambios observados en la enseñanza del español en Camerún (uso de una nueva colección de manuales, las becas de estancias lingüísticas en España otorgadas a docentes, etc.) esa percepción negativa sobre España ha ido desapareciendo. En cambio, en nuestro estudio hemos podido observar que existen nuevos postulados en el imaginario de los alumnos que fundamentan las creencias negativas sobre España y sobre lo español en general. Dado el interés creciente por el español en Camerún, somos conscientes de que esas creencias negativas todavía representan la parte sumergida del iceberg, puesto que hemos comprobado que afectan negativamente no la motivación inicial o principal sino la *motivación ejecutiva* (Dörnyei, 2008) de los discentes. De este modo que sus efectos

todavía parecen ser invisibles en la comunidad científica y educativa. Mientras tanto, no podemos predecir que en un futuro cercano las incidencias de las actitudes negativas relacionadas tanto con creencias negativas sobre lo español como sobre la experiencia de aprendizaje puedan magnificarse hasta llegar a afectar la *motivación por elección o motivación inicial* (Dörnyei, 2008) de los discentes. Como hemos afirmado coincidiendo con la bibliografía consultada en el estado de la cuestión, en Camerún existe un gran interés por el español, pero a la luz de nuestros resultados concluimos que garantizar un estado todavía mejor y sobre todo duradero del español como lengua extranjera más solicitada supondría solventar los problemas que están relacionados su aprendizaje. Es necesario asentar medidas para que abunde en el universo mental del alumno el equilibrio entre las tres dimensiones que, según Dörnyei (2008), fundamentan la motivación: la *dirección* (la *elección* de llevar a cabo una acción en particular), la *magnitud* (*el esfuerzo* dedicado a la misma) y la *perseverancia* en su realización. Esto supone desarrollar “las condiciones objetivas” para el bienestar duradero del español, según Ndoye (2007) cuando afirmó que “las condiciones subjetivas existen para desarrollar la lengua española en África. Quedan por inventar las objetivas.”

La reflexión que hemos planteado anteriormente nos permite comprender el poco grado de vocación que manifiesta gran parte de los docentes. Valoran muy positivamente el idioma español, pero debido a las dificultades vinculadas a sus condiciones de trabajo y a la poca remuneración recibida, pierden poco a poco la vocación profesional. Coincidimos, pues, con Richards & Lockhart (2008:43) en que “la percepción que los profesores tienen de su profesionalidad depende de sus condiciones de trabajo, de sus actitudes y aspiraciones personales y de las posibilidades laborales que su comunidad les ofrece.”

II.1.2.2. Sobre el método/enfoque de enseñanza

En términos de tendencia global, se ha podido observar en los resultados que la gran mayoría del alumnado/profesorado, si bien a veces manifiestan ideas que puedan posibilitar una enseñanza comunicativa de la lengua, todavía tiene asumido una concepción estructuralista de la enseñanza/aprendizaje del español. Por lo tanto, si en el aula todavía prevalecen métodos/enfoques tradicionales de enseñanza, es porque la concepción que los docentes/los discentes tienen en torno a la enseñanza se fundamenta en la enseñanza de corte tradicional. Se observa que la bibliografía, tanto la más antigua como más reciente consultada sobre la enseñanza del español en Camerún y en África subsahariana en general (Mbarga, 1995; Belinga Bessala, 1996; Manga & García Parejo, 2007; Kem-mekah Kadzue

2014b; Kem-mekah, 2015a y Kem-mekah, 2015b sobre el español en Camerún; Benítez Rodríguez, 2010 sobre el español en Senegal; Serrano Avilés, 2013; Hidalgo Froilán, 2014 en el español en Kenia; Caro Muñoz, 2013 en el español Gabón; Konan Koffi, 2009, Djandue Drombé, 2012; Kouï, 2014 sobre el español en Costa de Marfil; Alejaldre Biel, 2014 sobre el español en Gambia; Serrano Avilés, 2014 sobre el español en África Subsahariana) expone el mismo resultado que el de nuestro estudio: a pesar de la voluntad de las reformas educativas que preconizan una enseñanza comunicativa de la lengua, en realidad en las aulas predomina una enseñanza del español sustentada en los enfoques tradicionales de enseñanza de idioma. En un estudio realizado sobre las prácticas educativas y la actuación docente en las aulas de ELE en Camerún, Manga y García Parejo (2007:338) concluyen que “en la dinámica de la clase y en la forma de evaluación, predomina un enfoque tradicional, influenciadas ambas por las prácticas existentes en las aulas de lengua francesa.”. Por su parte, Kouï (2014:195) destaca que a pesar de que desde 1998 los textos abogan por una enseñanza comunicativa, “fue el aprendizaje escrito el que más atención recibió en las aulas marfileñas a lo largo de las décadas siguientes.” En la misma línea, Koffi Konan (2009:102) subraya que a pesar de que la normativa oficial señalaba que el objetivo de la enseñanza de la lengua consistía en “enseñar a los alumnos, desde el principio, a hablar, y más tarde a leer y a escribir correctamente la lengua”, la actuación docente no plantea una enseñanza comunicativa de la lengua. Benítez Rodríguez (2010:246/247) señala que “el profesor intenta hacer la clase más dinámica pero al final, de una u otra manera, lo que fomenta es que el alumno estudie el español memorizando la gramática.” En Kenia, Hidalgo Froilán (2014) concluye que “el método de enseñanza en Kenia está centrado en el profesor, el cual cuenta con bastante autoridad. El profesor es concebido como el único gestor de su aprendizaje.” De los resultados de nuestra investigación y del estado de la cuestión consultado, se evidencia, pues, que existe una dificultad manifiesta de llevar la enseñanza comunicativa de la lengua en las aulas de ELE en Camerún y en África Subsahariana en general. La pregunta que nos parece fundamental plantear para orientar esta discusión sería: ¿el enfoque comunicativo no corresponde o no es adecuado a la realidad camerunesa o del África Subsahariana en general? De hecho, Caro Muñoz (2011) ya planteó esta problemática de la adaptabilidad y adecuación del enfoque comunicativo en África Subsahariana en un estudio en el que plantea la cuestión de la universalidad del enfoque comunicativo.

Apoyándonos tanto en los resultados de nuestro estudio como en las teorías sobre las creencias de los docentes/alumnos, y sin pasar por alto las reflexiones de Caro Muñoz

(2011) sobre el tema que nos atañe, pensamos que no se trata tanto de si el enfoque comunicativo es aplicable e idóneo o no a la realidad camerunesa y subsahariana del aula de lengua, sino que en primer lugar, hay que comprobar si las políticas educativas y los principales actores del proceso de E/A se han adueñado del mismo, lo han interiorizado y han planteado medidas prácticas y concretas para dar la espalda efectiva a la enseñanza tradicional de la lengua. En segundo lugar, se trata de preguntar si los factores externos (masificación de las aulas, contenidos de los manuales, la proyección de los estudios a la realidad del alumno, formación de docentes competentes, formación de los docentes de cara a afrontar las dificultades del aula de lengua camerunés, etc.) que posibilitan la puesta en marcha efectiva y exitosa del mismo están atendidos por las políticas educativas camerunesas o subsaharianas. Dicho de otro modo, para pasar de la enseñanza tradicional a una enseñanza comunicativa no basta con proponer una reforma educativa, sino que hay que propugnar la reforma y llevar a cabo toda una política educativa que sustenta su implementación efectiva. Posibilitar un cambio no se resume en escribir unas directivas, firmarlos y proponerlos a los docentes para que los apliquen. Es imprescindible pasar primeramente a estudiar la realidad misma que se quiere cambiar para poder desprender implicaciones que son necesarias para potenciar el cambio. Por otra parte, es importante el estudio de los factores internos (creencias de los docentes y alumnos sobre cómo se enseña/aprende una lengua) ligados con la aplicabilidad de la innovación metodológica. No en vano, Cambra (2000) afirma que “qualsevol intent de canvi i d’innovació està supeditat a modificacions dels sistemes de creencias dels professors [y añadiremos de alumnos también]. És per aquesta raó que val la pena prendre en consideració aquests aspectes i avançar en la recerca en aquest àmbit.”

En cuanto a la primera necesidad planteada, hemos observado en el análisis de nuestro estudio que el alumnado/profesorado camerunés en la gran mayoría todavía tiene una concepción de la enseñanza que se orienta a los enfoques tradicionales de cómo se enseña/aprende una lengua. Esa concepción tradicional de la enseñanza tiene sus raíces de la larga tradición del modelo de educación heredada del periodo colonial³⁸ que se

³⁸ En efecto, durante el periodo precolonial, en África la educación viene regida por un modelo que aunque no tenía un nombre científico determinado, correspondía en muchos aspectos a los enfoques que hoy en día se promueve en la enseñanza de idiomas y en la educación de manera general. Como lo referenciamos en un estudio anterior (Kem-mekah Kadzue, 2014b), Se trata de un modelo de educación que estaba centrada en el aprendiz y se preocupaba por ayudarlo a desenvolverse en su día a día, era

caracterizaba por un formalismo a ultranza, las clases en disposición frontal con un docente autoritario que transmitía conocimientos descontextualizados a unos discentes que se limitaban a tomar apuntes y asimilarlos, una enseñanza fundamentada en la práctica escrita y en la memorización. No es de extrañar que Koffi Konan (2009:36), citando a Desalmand, afirme que desde el periodo colonial en Costa de Marfil “*el método tradicional cobra más poder y las actividades de memorización son privilegiadas. Así, ‘los alumnos que se saben de memoria su Mamadou y Bineta [libro de lectura de la época] no son escasos’*”. Desde esa época se fundamenta en la opinión popular la creencia de que *on va à l’école pour apprendre à lire et écrire* “*se va a la escuela para aprender a leer y escribir.*” Ese pensamiento sigue siendo muy presente a día de hoy. También es preciso subrayar que las experiencias de enseñanza/aprendizaje de francés, siguiendo los planteamientos de enseñanza de la lengua materna, también inciden en la manera como los docentes/alumnos conciben el aprendizaje de una LE. A eso hay que añadir la relación de autoridad y subordinación entre el docente-sabelotodo y el aprendiz-ignorante. Esta relación dista de la relación simétrica docente-alumno que se recomienda en los planteamientos de los enfoques modernos de enseñanza. De hecho, Trujillo Sáez (2012) advertía que hoy en día el reto más importante es asumir que el docente ya no es una enciclopedia humana que lo sabe todo y lo debe saber todo. En la misma línea, tratando del peso de la educación hereda del periodo colonial, Sánchez & Villapadierna (2014:600), señalaba que “*sea como sea, las lenguas europeas no fueron aprendidas en África con otra pedagogía que la de la dominación.*” Junto al peso de la educación heredada del periodo colonial, añadimos el peso de la cultura gerontócrata o autoritaria en la que nace y crece el niño camerunés/subsahariano, más

informal, no era frontal, se realizaba en cualquier momento y se confundía con la vida diaria. Era oral y predominaba la práctica sobre la teoría, era colaborativa, existía mucho respeto pero a la vez había bastante cercanía entre aprendices/jóvenes/hijos y docentes/padres/abuelos/griots/gente mayor, prevalecía el aprendizaje implícito. En la misma línea, Konan Koffi (2009) afirma que “esta ‘escuela’, en sus objetivos y métodos, era muy distinta de la concepción occidental, y se relacionaba estrechamente con la vida diaria. Tratando específicamente del caso de Costa de Marfil, este autor enumera siete características importantes de ese modelo educativo precolonial: la educación se realiza en todas partes, la educación se realiza en cualquier momento (por confundirse prácticamente con la vida de la propia sociedad, esté vinculada a cada instante de la misma), toda la comunidad es responsable de la educación (el padre, la madre, los abuelos, todos los familiares próximos y cualquier persona mayor), la educación está completamente vinculada a la sociedad y sus necesidades, la religión y lo sagrado se encuentra en todos los aspectos de la vida (sincretismo religioso), la edad se percibe como un factor positivo, las relaciones entre los miembros de la sociedad son personales (solidaridad, ayuda mutua, convivencia). (Konan Koffi 2009: 15,16,17) Tratando de la tradición oral en África, el mismo autor no tarda en concluir que el aprendizaje colaborativo y el debate, tan preconizados hoy en día en las metodologías modernas de enseñanza de lenguas ya eran parte integral de la oralidad africana. (Konan Koffi 2009:21)

educado para escuchar, callar, obedecer (lo que es sinónimo de ser bien educado) que para abrirse, arriesgarse, opinar o expresar su punto de vista. Esa realidad sociocultural también incide en cierta medida en la realidad del aula y en el sistema de creencias de los alumnos y docentes. De ahí que coincidimos con Cambra Giné (2003:212) cuando afirma que “les croyances se caractérisent par leur opacité, il faut supposer que leurs racines se trouvent en profondeur et remontent à l’enfance, dans des processus longs et inconscients de transmission culturelle, et qu’elles inscrivent dans la mémoire sociale.” En la misma línea, Mansour (2009), citado por Bingimlas & Hanrahan (2010:420), afirma que “some teachers’ beliefs are directly adopted from their background and their culture and science teachers’ beliefs and practice cannot be examined out of sociocultural context.” No obstante, es preciso destacar que el avance galopante de la modernidad en el África subsahariana está rompiendo poco a poco con esa práctica educativa tradicional, que cada vez más se está relegando en el ámbito de las zonas rurales. Todos esos postulados históricos, socioeducativos y socioculturales han ido anclados en la cognición o, mejor dicho, en *cultura de enseñanza/aprendizaje* (Barcelos, 2003) del alumnado/profesorado, unas creencias y prácticas educativas que no concuerdan con los postulados y las necesidades del enfoque comunicativo. Una vez planteado este escenario, se entiende mejor por qué Serrano Avilés (2013) afirma que “aunque los kenianos suelen ser muy comunicativos, la metodología comunicativa choca a veces con su concepción de una clase y lo que debe suceder en ella”. En la misma línea, Alejaldre Biel (2014:277), después de un estudio etnográfico realizado en varias escuelas públicas de Gambia, concluye que “se apreció que el profesor es la autoridad máxima en la clase y los estudiantes tienen que obedecerle. La relación profesor-estudiante es autoritaria y contraria a las metodologías pedagógicas que se utilizan en otros lugares del mundo.” En la misma perspectiva, Caro Muñoz (2013) afirma que en Gabón la enseñanza del español sigue siendo muy escolar, basada en la gramática y en los textos, sin ninguna conexión con la comunicación. Esas prácticas docentes orientadas a los enfoques tradicionales de enseñanza de lenguas no permiten que el alumno camerunés y subsahariano en general, al terminar 5 años de la Educación Secundaria, pueda mantener una conversación en ese idioma. Por eso, no es de extrañar que Benítez Rodríguez (2010:250), tratando de la competencia lingüística en español del alumnado de Senegal, afirme que “después de tantas horas de dedicación son pocos los que lo hablan. Pueden sorprender a cualquiera cantando “Guantanamera” o recitando el “Romance sonámbulo” de García Lorca, pero no hablan español.” De ahí la necesidad crucial de romper con las prácticas docentes heredadas de la educación colonial y de los métodos tradicionales existentes en las aulas de francés. Por lo tanto, “si quieres contribuir al desarrollo de las competencias

básicas de tus estudiantes, renuncia a la lección magistral. Una exposición puede ser útil, pero no puede ser nuestra única estrategia docente.” (Trujillo Sáez, 2012:28)

Es necesario que las políticas educativas lleven a cabo medidas para hacer posible un verdadero cambio de paradigma metodológico. Alcanzar una renovación metodológica no supone solamente cambiar la normativa oficial, sino orientar a los docentes/alumnos hacia la manera nueva de enseñar/aprender la lengua. Todo ello supone formar a los docentes a llevar a cabo dicho proceso de manera práctica y reflexiva; romper o modificar sus creencias relacionadas con la enseñanza tradicional durante la formación inicial para poder asentar las bases del cambio de paradigma metodológico. En la misma línea, romper con la enseñanza de corte tradicional supone que en el aula no tienen que poner directamente en marcha la novedad metodológica, sino negociarla con los alumnos, lo que supone *aprender a aprender*. Por ese motivo, coincidimos con Ballesteros (2000) en que:

No basta con dar al profesor un currículum nuevo o sugerirle unos cambios para que la innovación se produzca. Si un profesor debe concretar y mantener un cambio en su práctica didáctica, debe haber reconocido y legitimado antes el conocimiento que facilite ese cambio. (Ballesteros, 2000:3)

Por eso, de acuerdo a la segunda necesidad que planteamos, podemos concluir que desarrollar una política que sustente la modificación de las creencias de los docentes/alumnos por una parte y solucionar los problemas contextuales (masificación de las aulas, revisión curricular, revisión de manuales, etc.) que dificultarían la puesta en marcha del mismo constituyen la piedra angular para posibilitar el cambio de paradigma metodológico. No obstante, pensamos a la luz de los resultados de esta investigación que lo primero que urge es que la comunidad científica y educativa camerunesa/subsahariana debería valorar, en primer lugar, la necesidad de la modificación de las creencias que los docentes/alumnos tienen en torno al método de enseñanza, que es lo más fácil de implementar y lo menos costoso económicamente. Atenderse a algunos aspectos de lo material, a las dificultades contextuales, si bien es otra necesidad importante, puede ser secundaria, además es lo más costoso económicamente. Además, pensamos que si los docentes tienen y asumen una visión moderna de la enseñanza/aprendizaje de la lengua, en sus prácticas ellos mismos pueden ir reflexionando sobre la realidad del aula³⁹ y pensar en

³⁹ De hecho en las propuestas didácticas, se puede apreciar unas reflexiones que plantean la enseñanza comunicativa a pesar de las dificultades que plantean factores externos como la masificación de las aulas.

estrategias para llevar a cabo de manera satisfactoria una enseñanza comunicativa del idioma. Solucionar el cambio de creencias constituye, pues, una de las claves principales de toda reforma. Todo ello no obvia la necesidad de solucionar los problemas relacionados con los factores externos, las realidades del aula y del contexto socioeducativo que permiten que la reforma se lleve a cabo. Por eso deberían abundar estudios sobre este tema en el contexto camerunés, como decía Cambra (2000:166) para el caso de España, “aquest tema hauria de ser estudiat més en profunditat.”

En realidad, a día de hoy no existe una investigación que haya planteado las creencias del alumnado/profesorado camerunés, si bien existen algunos estudios en el contexto subsahariano sobre los enfoques y métodos de enseñanza existentes en las aulas de lenguas. De hecho, la gran mayoría de esos estudios pasan por alto la problemática de las creencias y destacan principalmente las causas externas (el número elevado de alumnos en las aulas, el currículo descontextualizado, falta de manuales, los manuales inadecuados, en algunos casos la poca preparación de los docentes en didáctica de ELE, etc.) como las grandes dificultades del éxito de una enseñanza de la lengua enfocada a los planteamientos del enfoque comunicativo. Por eso, nos parece necesario detenernos de manera específica en la naturaleza y conceptualización de las creencias que manifiestan sendos grupos de informantes para plantear una reflexión sobre cómo potenciar el cambio de paradigma metodológico.

II.1.2.2.1. Sobre las creencias del alumnado en torno al método/enfoque de enseñanza

Aunque prevalecen creencias que plantean una enseñanza tradicional de la lengua, no se puede afirmar que se ha llegado a una uniformidad en los resultados sobre las creencias. El sistema de creencias de los alumnos está compuesto en gran mayoría de creencias tradicionales sobre la enseñanza, pero en ciertos aspectos también existen creencias que sustentan una enseñanza comunicativa. Esa naturaleza flexiva, dinámica y ambivalente de las creencias, enunciada también por Pajares (1992), también queda reflejada en la investigación de Caro Muñoz (2010). De hecho, Caro Muñoz (2010:105) llega a la conclusión en su estudio de que cada uno de los tres informantes mauritanos se inclina por un modo distinto de aprendizaje: “mientras Mariem insiste en la importancia de aprender a aprender y practicar sobre todo oralmente; Ahmed considera que el aprendizaje se basa en la memorización de un repertorio de reglas gramaticales y de una serie de vocabulario con la subsiguiente práctica”. Coincidimos pues con Ballesteros (2000) y Caro Muñoz (2010) en

que esa coexistencia de creencias opuestas manifiesta una evolución en las creencias de los alumnos y una predisposición de estos a *aprender a aprender* desde los enfoques modernos de enseñanza. Para ello, es necesario que el profesorado en sus prácticas docentes implemente una *deconstrucción* (Ballesteros, 2000) de las creencias tradicionales que el alumnado camerunés tiene sobre lo que debe pasar dentro del aula de lengua. Si queremos que el alumnado camerunés sea un hablante efectivo de la lengua española, urge un cambio de paradigma metodológico, un cambio de la manera de cómo concibe la enseñanza/aprendizaje, una ruptura con los moldes tradicionales. Ese cambio pasa por los propios docentes. El profesorado camerunés debe saber que unos de los papeles principales que a día de hoy debe desarrollar en el aula es enseñar al alumnado a aprender. Por eso, como subrayábamos en un estudio anterior, “el docente debe hacer reflexionar al alumnado para que sea consciente de la importancia de la lengua y del papel que debe desarrollar durante la enseñanza/aprendizaje” (Kem-mekah Kadzue, 2014b:146). Es, pues, imprescindible desarrollar la conciencia lingüística de los alumnos a partir del uso de actividades que promueven la reflexión sobre el uso de la lengua (Cots et al. 2007b). De hecho, en las *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012), dos de las ocho competencias claves del docente plantean ese nuevo rol del docente: (i) organizar situaciones de aprendizaje, (ii) implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje. En la misma línea, Pizarro (2013:167) afirma que “en los planteamientos metodológicos de los enfoques comunicativos es el profesor quien debe proporcionar las condiciones idóneas para que el aprendizaje pueda tener lugar de forma eficaz”. Por lo tanto, el docente debe acercar a los alumnos a los planteamientos de la enseñanza comunicativa de la lengua y no tener un pensamiento predeterminado y negativo sobre el alumnado. No obstante, la gran parte de los docentes encuestados afirman que el alumno camerunés dificulta la enseñanza porque *es pasivo, perezoso, poco hablador, tímido, estudia para sacar notas*, etc. A los estudiantes, como dice Chomsky citado por Trujillo Sáez (2012):

No hay que verlos como un simple auditorio, sino como elemento integrante de la comunidad con preocupaciones compartidas, en la que uno espera poder participar constructivamente. Es decir no debemos hablar a, sino hablar con. Eso es ya instintivo en los buenos maestros, y debería serlo en cualquier escritor o intelectual. Los estudiantes no aprenden por mera transferencia de conocimientos, que se engulla con el aprendizaje memorístico y después se vomite. El aprendizaje verdadero, en efecto, tiene que ver con descubrir la verdad, no con la imposición de una verdad oficial. (Trujillo Sáez, 2012:30).

Como hemos observado en los resultados obtenidos aunque abundan en el sistema de creencias del alumnado creencias orientadas a la enseñanza tradicional de la lengua, en

ocasiones aparecen manifiestas ideas que sustentan una enseñanza comunicativa de la lengua. Por lo tanto, como las creencias de los discentes sobre la enseñanza no son en la casi totalidad ideas estables, los docentes pueden modificar sus actitudes si los orienta hacia un enfoque determinado de enseñanza. De los resultados de este estudio, se ha comprobado, como Pajares (1992), que las creencias que tienen los alumnos cameruneses sobre el método/enfoque de enseñanza son como un *átomo*. En el núcleo están las creencias centrales, fuertes o rígidas y más resistentes al cambio. El resultado de esas creencias es la consecuencia de que en algunas variables se observa que los alumnos no se imaginan o están en contra con una manera novedosa de aprender la lengua. No obstante, precisamos que se trata tan solo de una actitud y sensación conformista y de miedo ante el cambio, ante algo nuevo, más que una resistencia verdadera al cambio de paradigma metodológico. Por eso, en la periferia del átomo existen unas creencias frágiles, las que muestran que a pesar del predominio de las creencias orientadas a la enseñanza tradicional, existen creencias (si bien las frágiles) que pueden posibilitar una enseñanza comunicativa del español. Si se negocia con los alumnos la novedad metodológica y se les orienta hacia los planteamientos modernos de enseñanza, es muy seguro que las interiorizan rápidamente y que el cambio de método se produzca. Prueba de ello no es solamente el estudio de Caro Muñoz (2010) anteriormente mencionado, sino el testimonio revelador del Inspector Pedagógico del noreste (Capítulo 5. análisis de las entrevistas II.2.2. Método/enfoque de enseñanza). Este inspector apunta que después de una inspección en un aula de español donde encontró a alumnos espectaculares, muy comunicativos y que se arriesgaban a hablar en español, primero asegura que pensó que esos alumnos fuesen ecuatoguineanos. A continuación, concluyó que *“los alumnos son lo que sus profesores quieren que sean.”* Todo depende del profesor. Serrano Avilés (2014:49) apuntaba en este sentido que *“el problema de la aplicación del método comunicativo en África Subsahariana tiene que ver con el olvido de uno de sus requisitos axiomáticos: la negociación⁴⁰ –incluso del propio método- con el*

⁴⁰ Esa fase de negociación de la novedad pedagógica es de suma importancia. Recordamos que cuando cursábamos segundo de carrera un profesor nos pidió nuestros correos electrónicos personales para ir enviándonos material a lo largo del curso. Pero como para nosotros era una novedad, y eso con el agravante de que algunos alumnos ni siquiera tenían un correo electrónico, hubo mucha reticencia por parte de los alumnos. Los estudiantes nos preguntábamos pero ¿por qué el material no nos lo puede entregar en clase como todos los docentes? ¿Por qué nos pone tan difícil las cosas?, etc. Tal vez si nos hubiera explicado con claridad el porqué de esa novedad pedagógica y negociado con nosotros el uso del mismo, la hubiéramos acogido mejor. A veces el estudiante tan solo necesita que le orientemos bien, que hablemos las cosas con él más que imponérselas.

alumno y la adaptación al contexto.” Coincidimos de nuevo con el mismo Serrano Avilés (2013) que reconoce que hay mucho respeto al profesor en África, lo que hace que especialmente con alumnos mayores o muy jóvenes la interacción sea algo forzada. Pero, como subraya el mismo Serrano Avilés (2013), la actitud del profesor es fundamental, y si se logra un ambiente distendido en clase, tienden a participar animadamente. En la misma línea, Caro Muñoz (2010), en su investigación sobre las creencias de alumnos mauritanos de ELE, afirma que los alumnos entrevistados presentan una visión tradicional del aprendizaje de una lengua (visión de la lengua asociada a conocimientos formales como ortografía, pronunciación, léxico, gramática), pero en cuanto a la situación de cambio pedagógico concluye, citando a Wood (1996), que no “se han encontrado conflictos explícitos, incomodidades o angustias. En general observamos que los informantes adaptan las novedades con naturalidad y las van incorporando a sus propias conceptualizaciones logrando una síntesis” (Caro Muñoz 2010:119). La misma autora añade que los alumnos “no ven estas nuevas formas como una amenaza, sino que se familiarizan con ellas a medida que van tomando confianza. De ahí que sea necesario hacerles conscientes de la novedad introducida en las aulas y propiciar así la adaptación y contribución de sus ventajas.” (Caro Muñoz 2010:121).

II.1.2.2.2. Sobre las creencias del profesorado en torno al método/enfoque de enseñanza

La condición sine qua non para posibilitar el cambio de creencias del alumnado es que las creencias del profesorado y, por ende, sus actuaciones docentes estén orientadas hacia los planteamientos modernos de enseñanza. El sistema de creencias del profesorado está compuesto de creencias que fundamentan una enseñanza tradicional de la lengua y de creencias que posibilitan una enseñanza de la lengua orientada en los enfoques modernos de enseñanza. Entre otros temas, como en el estudio de González Argüello (2001), los resultados desvelan que mayoritariamente “los profesores insisten en el intento de transmitir contenidos en relación a la lengua como sistema, más que centrar sus objetivos en la lengua entendida como comunicación.” Así tienen una concepción de la enseñanza centrada en el profesorado. No obstante, es preciso subrayar que a pesar de la amplia gama de creencias tradicionales, se evidencia que las creencias centrales y creencias periféricas que tienen los docentes pueden ser desmanteladas a partir de una formación docente de calidad que promueva una continua reflexión e investigación sobre el tema que nos atañe. De hecho, la labor que realizan los inspectores pedagógicos permite acercar a los docentes a la cultura

moderna de enseñanza de idiomas, pero no es suficiente. En segundo lugar, la presencia de creencias modernas en torno a la enseñanza muestra que durante la formación inicial y continua el profesorado adquiere conocimientos sobre didácticas y sobre los enfoques modernos de enseñanza que luego en el aula intenta poner a la práctica. Pero dado que las creencias tradicionales tan arraigadas que tienen sobre la enseñanza actúan en su sistema de creencias como *un filtro*, según la terminología de Cambra 2000, o un “strong perceptual filters” si recurrimos a Puchta (1999), los docentes acaban siguiendo una enseñanza de corte tradicional. En varias ocasiones, los docentes encuestados manifiestan creencias sobre el conocimiento metacognitivo de cómo se debe enseñar una lengua que corresponden a los planteamientos del enfoque comunicativo, pero en una variable en la que hablan de manera concreta de sus prácticas docentes se observa que sus prácticas docentes no corresponden en realidad a la enseñanza orientada a los enfoques modernos (Véase enseñanza del componente gramatical). En este caso, como subraya Ramos (2005:22), citando a Woods (1996), se observa que “el *BAK* de un profesor puede presentar puntos de conflicto, que él denomina ‘*hotspot*’, es decir, puntos en los que surge un conflicto entre el pensamiento de un profesor y su actuación docente.” Ese conflicto surge porque, aunque el docente se ha formado en didáctica en la Escuela de formación del profesorado, todavía está presente en su sistema de creencia una concepción tradicional muy arraigada sobre la enseñanza. Cambra (2000:161), citando a Richards 2008, afirma a este respecto que “el profesor no es recolza simplement en uns coneixements teòrics i procedimentals adquirits durant els períodes de formació, sinó que filtra el contingut dels programes de formació a través del seu sistema personal de creences, sabers i representacions.” Por este mismo motivo, Ballesteros (2000) sostiene que todo conocimiento nuevo es filtrado por el marco de referencia de las creencias que el profesor posee de antemano y se adapta para ajustarse a ese marco preexistente. Por ello, no basta con dar al profesor un currículum nuevo o sugerirle unos cambios metodológicos para que la innovación se produzca. A continuación, representamos gráficamente lo que hemos expuesto anteriormente.

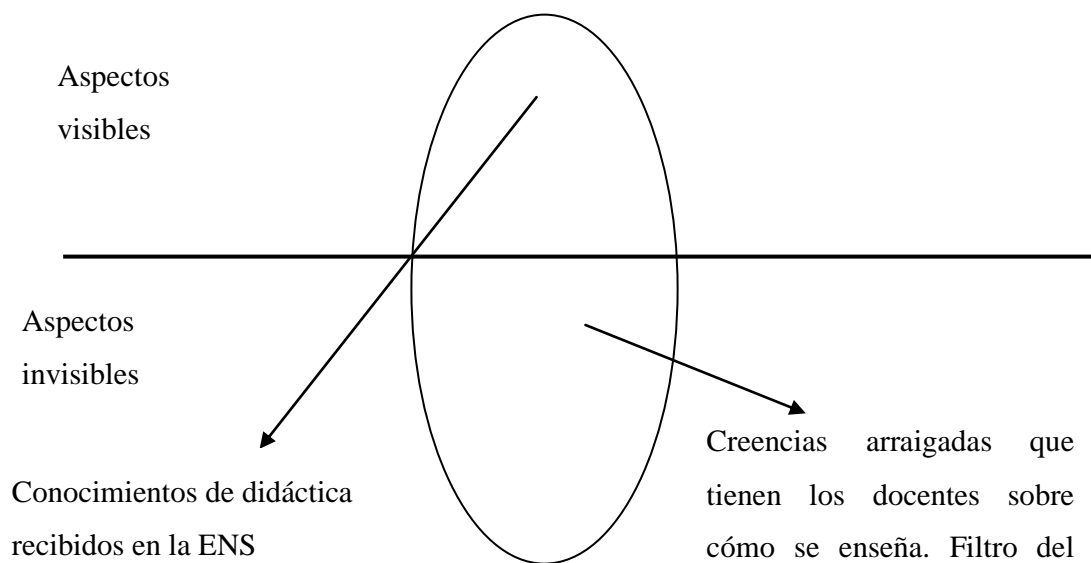


Figura 13. Iceberg representativo del sistema las creencias de los docentes

Con el esquema anterior, coincidimos con Ramos Méndez (2005) que afirmó que para entender mejor las creencias,

podemos recurrir a la imagen de un iceberg: solo es visible de una séptima a una novena parte de su conjunto; el resto se esconde bajo la superficie del mar, pero es determinante para el movimiento y la rapidez de deshielo del mismo. Lo mismo ocurre con el pensamiento de los profesores: hay una parte considerable que no está a la vista, que no es directamente observable, pero que influye de manera decisiva en la actuación pedagógica del profesor y en su toma de decisiones. (Ramos Méndez, 2005:19)

Recordemos también que en el marco teórico se subrayó citando a Borg (2003:81) que las creencias son el “unobservable cognitive dimension of teaching”, son aspectos del saber del docente que no se ve pero que inciden en su momento en los conocimientos didácticos recientemente aprendidos y por ende en las actuaciones y toma de decisiones de los docentes en las aulas. Borg (2012) también plantea la cuestión de la importancia de prestar atención en el estudio de las creencias subrayando que “what started to become evident was that no matter how much you try to program teachers to behave in certain ways they won’t; they always have their own individual ideas, their individual ways of doing things.” (Borg, 2012:88) De ahí que es necesario que durante la formación inicial y continua de los docentes, se explore y profundice en el estudio de las creencias que los alumnos-futuros docentes tienen sobre cómo se enseña una lengua. Independientemente que sea en Camerún o en cualquier otro contexto de enseñanza de LE/L2, la formación de

los docentes de lenguas no ha tenido en cuenta esta dimensión de la formación del profesorado. Por eso, a pesar de las reformas metodológicas, en muchos contextos educativos la metodología de enseñanza sigue siendo de corte tradicional. Por lo tanto, constatamos como Cambra (2003) que:

La plupart des modèles de formation ont visé presque exclusivement le travail sur le troisième niveau: préparer les enseignants pour des tâches de programmation avec des techniques instructionnelles, ainsi que les introduire aux savoirs théoriques. Pendant longtemps le deuxième niveau, celui de la réflexion critique et de la 'reconstruction de la pratique' (pour reprendre les mots de Freeman) a été ignoré. La recherche a intérêt à explorer les RCS⁴¹ des enseignants, d'aller chercher en amont ce qui explique les comportements, et de comprendre comment le système de RCS agit comme 'système d'accueil pouvant faire obstacle ou servir de point d'appui à l'assimilation du savoir scientifique et technique'. (Cambra, 2003:223)

Por lo tanto, la formación de los docentes no debe limitarse a enseñar a los futuros profesores conocimientos teóricos sobre la didáctica, sino también debe explorar las creencias y formar docentes reflexivos que puedan mantener una perpetua reflexión crítica tanto sobre sus prácticas docentes como sobre su contexto de enseñanza. Como bien plantea De Landshere (1969:13) "*Enseñar excelentes principios de pedagogía a los maestros no basta para que la apliquen*". Resulta en este caso ineludible explorar las creencias de los docentes durante la formación no solo para cambiar las creencias, sino también para hacerles conscientes de la influencia de las creencias en sus actuaciones. Coincidimos con Gómez Muñoz (2010:103) en que "Es imprescindible ser docentes reflexivos para sacar a luz los sistemas de creencias que dominan todo el proceso de toma de decisiones" orientar mejor la formación de los docentes. Como concluye Pajares (1992:328), "research on the entering beliefs of preservice teachers would provide teacher educators with important information to help determine curricula and program direction."

Además de las propuestas de actuación anteriormente planteadas, en el último capítulo de esta investigación, podrán constatarse las propuestas didácticas prácticas que sustentan la ruptura con las creencias tradicionales que el alumnado/profesorado tiene en torno a la E/A y el cambio de paradigma metodológico. A continuación, proseguimos esta discusión con una reflexión sobre las creencias de los alumnos/profesores sobre los factores externos del contexto camerunés que condicionan la enseñanza/aprendizaje, de manera

⁴¹ Recordamos que esta autora forma parte de las investigadoras de la tradición española que optaron por la adopción del término BAK (Woods, 1996) al CRS (creencias, representaciones, saberes).

general, y la percepción sobre lo español y el método/enfoque de la enseñanza particularmente.

II.1.2.3. Sobre las creencias en torno a los factores externos que inciden en la enseñanza/aprendizaje

En la primera parte de este apartado planteamos una reflexión sobre los resultados de las creencias del alumnado/profesorado sobre los factores externos que inciden directamente en las prácticas docentes y en el método vigente en las aulas de ELE. En la segunda parte, reflexionaremos sobre los resultados obtenidos en las creencias de los discentes/docentes en torno a los factores externos que condicionan no solo la percepción sobre lo español y el enfoque de enseñanza, sino también sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de manera general.

II.1.2.3.1. Sobre las creencias en torno al currículo, la formación docente, la masificación del aula y los manuales

Según los resultados obtenidos, la gran mayoría del informante encuestado opina que todos los cuatro factores externos tratados en este apartado (obligación curricular, la formación docente, el número de discentes en las aulas, los manuales didácticos) dificultan una enseñanza de la lengua orientada hacia los moldes de los enfoques modernos. Se trata de un resultado que evidentemente invita a plantear una reflexión profunda de cara a plantear las implicaciones didácticas.

En primer lugar, tratamos de las creencias sobre el currículo. El primer problema que la gran mayoría de informantes ha planteado sobre el currículo radica en que es muy extenso y dificulta una enseñanza orientada en el enfoque comunicativo. El currículo se convierte en un freno para poner en práctica la reforma educativa (la reforma metodológica: enseñar la lengua desde el enfoque comunicativo, enseñanza por competencias) en la medida en que, como subrayaron los informantes, por tener que seguir una programación bien establecida y cubrir el currículo al final del año, se encuentra en la obligación de seguir el método tradicional. El resultado sobre la incidencia del extenso currículo en las prácticas docentes lo plantea Borg en una entrevista realizada por Birello (2012:91) al afirmar que “there are teachers who say it is important to get learners to discover grammar for themselves but it is also important for me to cover the curriculum quickly so there is a tensión there between a belief in the need for efficiency and another belief.” Se puede advertir, pues, que

la reforma metodológica planteada por las políticas educativas camerunesas fracasa porque se hace necesaria una reforma del propio currículo. Sugerirle al docente un cambio metodológico y mantener textualmente el mismo programa que sustentaba sus prácticas docentes mientras seguía los planteamientos del método tradicional es un tanto paradójico y, por consiguiente, improdente. Es necesario reducirlo y sobre todo adaptarlo a los intereses del alumno cameruneses. De hecho, buenos partes de los informantes cuestionaron el contenido del currículo, la falta de continuidad en los contenidos tratados en algunos niveles y la insistencia en ciertos aspectos sobre la historia de España que muy a menudo no resulta del interés de los alumnos. Finalmente, queremos precisar que la reforma debe tener en cuenta la masificación de las aulas. Con el número tan elevado de alumnos en las aulas se hace todavía más necesaria una reducción y adecuación del currículo a la realidad del aula, puesto que es humanamente imposible que un docente que tenga entre 80-150 alumnos en su aula y otro que tenga entre 20-35 sigan los planteamientos del enfoque comunicativo y puedan cubrir el mismo programa de enseñanza durante un mismo volumen horario. Por lo tanto, una reforma metodológica que pretende alcanzar sus fines debe tomar en cuenta este factor. De hecho nos podemos preguntar: ¿por qué las políticas educativas cameruneses no parten de los niveles y contenidos del Plan Curricular del Instituto Cervantes para diseñar, reformar, sistematizar e internacionalizar el currículo de enseñanza? ¿Por qué es necesario diseñar un marco de referencia para la enseñanza del español en Camerún? En el último capítulo de este estudio, planteamos unas reflexiones de cara a diseñar un marco de referencia para la enseñanza del español en la Educación Secundaria Camerún.

En relación a las creencias negativas que la gran mayoría de los docentes tienen sobre el alumnado (véase análisis de las encuestas a docentes II.1.6. Creencias del profesorado sobre el alumnado), pensamos que, aunque el docente sepa o, mejor dicho, opine que el alumno camerunés es perezoso, poco hablador, tímido, poco colaborador, aprende para sacar notas, es preciso que no deje que ese pensamiento predeterminado afecte a su propia manera de concebir la enseñanza de la lengua. De hecho, pensamos que es necesario que elimine en su sistema de creencias esa concepción predeterminada y pesimista que tiene del alumnado porque incide en la actuación, planificación y toma de decisiones de los docentes. Además, los resultados dejan entrever que muchos docentes responsabilizan, por no decir culpan, al alumno como uno de los elementos principales que dificulta una enseñanza comunicativa de la lengua. Dicho de otro modo, la percepción negativa y alarmista que manifiesta la gran parte de los docentes sobre el alumnado es en sí

mismo un problema que conviene solucionar. Los docentes pasan por alto que el problema no es el alumno, sino la tradición educativa de alumno pasivo en la que ha estado sumergido durante tantos años. Urge, pues, como hemos estado desarrollando en la parte de la discusión sobre las creencias sobre el método/enfoque de enseñanza, sumergir tanto al alumno como a los propios docentes en la cultura moderna de aprender/enseñar las lenguas.

En cuanto a las creencias negativas que la gran mayoría de los docentes encuestados tiene sobre la formación inicial de profesor de español que recibieron en la ENS, es preciso subrayar que en la bibliografía consultada sobre el español en África Subsahariana y en Camerún particularmente también se ha referenciado las mismas valoraciones negativas sobre la formación inicial de los docentes. En este sentido, Belinga Bessala (1996:131) afirmaba en un estudio realizado hace más de una quincena de años que “los conocimientos teóricos que se imparten no guardan relación con la propia práctica. La teoría aprendida no les sirve en su enseñanza del E/LE.” En la misma línea, Molina Domínguez & Maruny Curto (2002), citando la tesina de un alumno de la ENS escrita en 1998, destaca la crítica de un estudiante-futuro profesor de colegio o instituto al percibir que la formación profesional recibida para ser profesor no dista tanto de la formación académica de licenciatura en filología hispánica recibida en la universidad. La cita que exponemos a continuación referencia el pensamiento de dicho estudiante.

Después de haber aprobado la licenciatura, ya se sabe lo que son la literatura, la civilización, la gramática; pero lo ignoramos todo de la metodología de la enseñanza, de la didáctica general, de la psicología... Desgraciadamente nos encontramos solo con dos horas semanales en cuarto y hora y media de psicología en quinto. (Molina Domínguez & Maruny Curto, 2002)

En la misma perspectiva, Belinga Bessala (1966:133) afirma que entre los docentes de ELE existe “un gran desconocimiento, en el plano de la práctica, de los diferentes métodos y técnicas de enseñanza de E/LE”. Benítez Rodríguez & Koffi Konnan (2010:261), en un estudio un tanto más reciente, afirman que en Costa de Marfil se hace imprescindible “mejorar la formación de los profesores en dos aspectos: en sus competencias como hablantes de español y en sus competencias como docentes.” Más allá de las fronteras subsaharianas, observamos que, como sostiene el trabajo de Ramos Méndez (2005:192) sobre la enseñanza del español en Alemania, el profesorado “critica la formación del profesorado que se ofrece en la universidad por estar demasiado alejada de la realidad de las aulas.” En relación al estado de la cuestión consultado sobre la formación docente en Camerún, la conclusión más llamativa a la que llegamos es que los resultados de nuestra investigación muestran que, después de tantos años, ha habido muy poca mejora en relación

a la calidad de la formación docente. La poca evolución es que, si antes los docentes formados en el centro de formación del profesorado deploraban la falta de materias en didáctica en su formación inicial, en nuestro estudio señalan algo menos el problema anterior, pero hacen más hincapié en el carácter poco práctico de su formación en didáctica. Afirman que la formación docente es teórica y les permite adquirir conocimientos teóricos sobre la didáctica, pero que se alejan mucho de la realidad de las aulas de español. Esto es, durante la formación docente, no analizan, afrontan o interiorizan estrategias concretas que les permitan resolver con soltura las dificultades reales del aula de español en el contexto específico de Camerún.

En definitiva, el resultado al que hemos llegado sobre las creencias de los docentes en torno a la formación docente que han recibido nos permite plantear una reflexión bidimensional: la primera dirigida a los formadores de profesores y la segunda dirigida a los profesores formados. En primer lugar, es necesaria una reflexión crítica por parte de la comunidad de los formadores del profesorado sobre la formación docente. Para garantizar una mejor formación docente, urge potenciar los currículos de formación docentes, estudiar sus carencias, evitar todo conformismo y ser autocríticos. En cuanto a la formación de los docentes, concretamente en didáctica de ELE, recomendamos que sea planteada no solo de cara a enseñar a los docentes lo que son el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas, la enseñanza centrada en el alumno, sino también proponer reflexiones sobre cómo se puede aplicar o adoptar el enfoque comunicativo a la realidad específica de las aulas de español de Camerún. Este propósito supone una formación docente que también plantee una reflexión sobre las estrategias que permitan a los docentes afrontar con soltura los retos (masificación de las aulas, falta de los manuales, etc.) socioeducativos, curriculares y administrativos en Camerún. De hecho coincidimos con Cambra (2003:222) en que “la plupart des modèles de formation ont visé presque exclusivement le travail sur le troisième niveau: préparer les enseignants pour des tâches de programmation avec des techniques instructionnelles, ainsi que les introduire aux savoir théoriques.” En la misma línea, Kumaravadivelu en una entrevista realizada traducida en español por Sánchez & Yagü (2012) afirma que:

El sistema actual de formación de profesorado de lenguas es imperfecto tanto en lo conceptual como en lo estructural. Conceptualmente se dirige a) a transmitir, por parte de los formadores a los futuros profesores, un conjunto genérico de conocimientos predeterminados, preseleccionados y presecuenciados sin tener en cuenta sus necesidades concretas, sus deseos y su situación; b) a formar a los docentes más para imitar de manera pasiva el modelo de profesor experto que para dominar de manera creativa el modelo de enseñanza; y c) a transformar a los profesores en consumidores

de conocimiento en vez de en productores de conocimiento. (Sánchez & Yagü, 2012:3)

Por eso, pensamos que en Camerún urge solventar las tareas pendientes, la dimensión contextual, reflexiva, afectiva y práctica de la formación de los docentes. Como bien subraya De Landshere (1969) enseñar excelentes principios de pedagogía a los maestros no basta para que los apliquen. En segundo lugar, es importante el diseño de un cuestionario de valoración y evaluación de la formación docente recibida en el centro de formación del profesorado para que, al finalizar los estudios, los estudiantes-futuros docentes puedan aportar valoraciones que permitan a los formadores reflexionar y potenciar la formación docente en adelante. Como bien plantea Pajares (1992:328), “research on the entering beliefs of preservice teachers would provide teacher educators with important information to help determine curricula and program direction.”

En lo referente a la valoración negativa de la formación docente recibida en el centro de formación docente manifestada por la gran mayoría de los docentes encuestados, queremos destacar que, aunque sean legítimas y de hecho desafortunadamente lo son, dado que *“en el mundo de la enseñanza no tienen cabida las generalidades ni hay doctrina que valga, dada la amplia variedad de situaciones y/o experiencias de aula”* (Aparecida Marqués, 2009:608), es preciso que los docentes cameruneses de ELE sepan más que nunca que en las aulas tienen que ser innovadores, reflexivos y autodidactas. Deben ser conscientes de que la formación inicial que reciben no puede brindarles todo lo que necesitan para toda su vida profesional. Tampoco puede proporcionarles modelos prácticos de clases que solo tienen que aplicar en las aulas. De hecho, el mero hecho de que sepan que la formación docente tiene insuficiencia es un resultado positivo porque tienen una visión crítica sobre ella y, por lo tanto, deben buscar por su cuenta soluciones a las mismas. En este sentido, existe lo que se llama formación continua que es la que deben desarrollar durante toda su vida profesional. No obstante, esa valoración crítica de la formación inicial es positiva siempre y cuando permita a los docentes ser más que nunca profesores innovadores y reflexivos. La crítica es positiva siempre y cuando permita ser conscientes de que, en la formación inicial, no pueden recibir recetas mágicas para aplicar directamente en el aula. No obstante, caer en la crítica fácil y poco constructiva puede acarrear al fracaso profesional y educativo. Como apunta Cambra Giné (2000:167), *“un altre indicati d’aquest fracàs és la permanència d’un estereotip àmpliament acceptat per la comunitat ensenyant: la idea que en els cursos de formació només s’aprén ‘coses teòriques’ o bé el que ‘toca’ fer, però que no es poden aplicar a l’aula, perquè no son realistes”*. Por eso, queremos precisar

que los docentes deben ser conscientes de esa dimensión poco constructiva de las reflexiones que a veces tendemos a plantear sobre la formación inicial o sobre cualquier otra formación que recibamos.

En lo referente al número de alumnos exponencial en las aulas, lo evidente es que se trata de factor que dificulta una enseñanza orientada a los enfoques modernos. Varios estudios consultados sobre la enseñanza del español tanto en Camerún como en toda África subsahariana destacan la cuestión de la masificación de las aulas como una gran dificultad para la enseñanza orientada a los enfoques modernos. El camerunés Belinga Bessala (1996:133) subraya que “uno de los mayores problemas que encaran los docentes de E/LE en Camerún es el gran número de alumnos por aula (cien alumnos). Es muy difícil hacer un buen seguimiento de cien alumnos en cada aula de E/LE.” La gabonesa Eyeang (1997:266), en un estudio etnográfico realizado en las aulas de ELE de Gabón, plantea la poca preparación de los docentes gaboneses para afrontar la realidad del número elevado de alumnos en las aulas y concluye que “los profesores deberían recibir hoy una formación que les capacite para la gestión de grupos numerosos y heterogéneos de participantes en clase.” En la parte de este estudio relativo a las implicaciones didácticas prácticas, proponemos unas orientaciones que permitan a los docentes y a la política educativa superar las dificultades que implican el número elevado de alumnos en las aulas.

En relación a las creencias negativas que la gran parte de los docentes tienen sobre la cuestión manual didáctico/enfoque de enseñanza, nos parece que la gran parte de los docentes subrayan la poca variedad de tareas presentes en los manuales para justificar la monotonía en las actividades diarias que llevan al aula. Pensamos que es preciso que “el profesor no se contente tampoco con llevar cada día a clase el mismo libro de texto y aplicar ‘confortablemente’ sus contenidos. Es necesario que se convierte también en buscador y elaborador entusiasta de materiales” (Djandue Drombé, 2012:10) Esta última reflexión nos conduce a la reflexión final que puede desprenderse de las creencias que los docentes, al menos la gran mayoría, tienen sobre los factores externos que condicionan la E/A del español. De manera general, las creencias sobre los factores externos que condicionan la enseñanza son negativas y alarmistas. Pensamos que algunos de esos factores no tendrían que determinar o condicionar al 100% las prácticas docentes y el enfoque de enseñanza que plantean en el aula. Se llega a la conclusión de que buena parte de los docentes se muestran muy pendientes de ellas. Por eso, las utilizan como motivo para justificar la presencia en el aula de las prácticas docentes propias de los paradigmas tradicionales de enseñanza. Si los docentes fueran menos dependientes de ellas, tal vez no condicionarían tanto sus prácticas

docentes y el enfoque de enseñanza que llevan a cabo en el aula. Por lo tanto, estamos convencidos, como precisamos en la parte de la discusión sobre el método/enfoque de los docentes/alumno, de que lo que más condiciona el método son primero las creencias de los docentes/alumnos; todo lo demás es secundario y su condicionamiento sobre la enseñanza depende de las creencias del alumnado/profesorado. A continuación, proseguimos esta discusión explorando las creencias de los alumnos/docentes sobre otros factores externos que condicionan no específicamente el enfoque de enseñanza, sino la enseñanza del español.

II.1.2.3.2. Sobre las creencias en torno a la incidencia del contexto sociolingüístico y el uso o comparación del español con el francés/inglés en el aula

Como se observó en la triangulación de los resultados, existe una dualidad de respuestas tanto sobre las creencias sobre el contexto sociolingüístico como sobre el uso pedagógico de las lenguas oficiales en el aula, es decir, una comparación de la lengua meta con las lenguas oficiales de Camerún en el aula. Así, existen creencias negativas y positivas sobre el contexto sociolingüístico y valoraciones en contra y en pro de la presencia pedagógica de las lenguas oficiales en el aula. La percepción que la gran parte de los alumnos tienen sobre el francés es positiva puesto que piensan que facilita la E/A del español. Solo una minoría piensa que el francés dificulta el aprendizaje. De hecho, la bibliografía consultada sobre la enseñanza del español en África francófona coincide con este argumento en la medida en que hay estudios que apuntan que la percepción del español como lengua fácil y cercana al francés representa una de las motivaciones clave que animan a los alumnos a optar por el español más que por otra lengua extranjera. Mientras que una parte de los docentes opina que el francés es un aporte para el aprendizaje, otros piensan que lo dificulta. Según la gran mayoría de los docentes/alumnos, a parte del francés, las demás lenguas del contexto sociolingüístico camerunés (el inglés y las múltiples lenguas nacionales) dificultan la E/A del español.

Los resultados sobre las creencias negativas sobre el contexto sociolingüístico corroboran el estudio del camerunés Mbarga (1995) en el que afirma que:

La multiplicidad de lenguas nacionales (casi 250) y oficiales (el francés y el inglés) es un factor importante que dificulta el aprendizaje del español. En efecto, a raíz de esta diversidad lingüística surgen algunos problemas de interferencias que se manifiestan a nivel léxico y fonético. (Mbarga, 1995:246)

La percepción negativa que tienen los actores del proceso educativo sobre el contexto sociolingüístico se debe a las interferencias lingüísticas que surgen en las producciones lingüísticas de los alumnos. Sin duda, para expresar la ambivalencia de creencias positivas y negativas sobre el contexto sociolingüístico camerunés, Nguepi (2007) subraya que el contexto sociolingüístico contribuye a facilitar, a la par que dificulta, el aprendizaje del español en los institutos y universidades.

En realidad, el resultado ambivalente (creencias positivas y creencias negativas sobre el francés, inglés y otras lenguas nacionales) plasma la misma dualidad que se ha observado en los resultados de las creencias de los alumnos/docentes sobre el uso pedagógico o comparación del español con las lenguas propias del alumno. La mencionada dualidad refleja la realidad de las dos tendencias que han prevalecido en el campo de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras en relación al impacto de la(s) lengua(s) propia(s) o primeras (L1, L2) del alumno en la lengua meta. Como subraya Salazar (2006:47) “la primera de las tendencias se enfoca en los aspectos negativos que se derivan del contacto entre distintas lenguas, mientras que la segunda subraya las bondades que dicho contacto puede acarrear.” La primera tendencia corresponde a las concepciones tradicionales del impacto de la(s) lengua(s) propias del aprendiz en el aprendizaje de la lengua meta y es curiosamente la que más destaca en el sistema de creencias de los encuestados sobre el contexto sociolingüístico. De ahí que pensamos que es preciso fomentar medidas para deconstruir esas creencias negativas y predeterminadas que buena parte de los docentes/alumnos e incluso parte de los formadores de profesorado, tienen sobre el contexto sociolingüístico. En el sistema de creencias de los docentes/alumnos y formadores del profesorado, debería abundar más bien creencias como las de este informante que piensa que “*el multilingüismo no es un problema pero un enriquecimiento, solo basta con usarlo adecuadamente (informante 5)*. La comunidad educativa debería reconocer que las interferencias lingüísticas son un fenómeno natural y en vez de estigmatizar las lenguas oficiales y nacionales o aferrarse siempre en los impactos negativos del contexto lingüístico, deberían aprovechar las facilidades que puedan aportar para facilitar el aprendizaje del español.

Bajo esta óptica, se asume que en tales situaciones, los conocimientos y experiencias previas en L1 que ya haya construido el aprendiz (competencia lingüística) tienen la posibilidad de actuar favorablemente y rendir beneficios a este aprendizaje. Su experiencia en L1 lo equipara con un amplio cúmulo de conocimientos referidos tanto a elementos formales específicos de la lengua (fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos), como a destrezas cognoscitivo-académicas relacionadas con procesos de aprendizaje, manipulación y uso óptimo de L1. (Salazar, 2006:49)

Por lo tanto, apoyándonos en la hipótesis de interdependencia lingüística de Cummins (1981), en la parte de esta investigación dedicada a las implicaciones didácticas prácticas, el lector puede apreciar las orientaciones metodológicas que hemos diseñado sobre las creencias de los alumnos/docentes en torno al contexto sociolingüístico. Hablaremos de las mencionadas propuestas tomando en cuenta que “la transferencia de los esquemas en L1 hacia la nueva situación de aprendizaje de LE es crucial para el éxito de dicho aprendizaje” (Salazar, 2006:61).

Otra reflexión que nos parece oportuno plantear es que a pesar de que una gran parte de los encuestados tiene una visión negativa sobre el contexto sociolingüístico (particularmente respecto al inglés y las lenguas nacionales) y sobre el uso puntual de las lenguas oficiales en el aula, existe en contra partida un número considerable de docentes e incluso inspectores que están a favor de la comparación o uso didáctico de las mismas en el aula. El resultado sin lugar a dudas más alentador sobre las creencias en torno al contexto sociolingüístico es que aunque los informantes encargados de la formación continua del profesorado afirman que mantienen *una lucha desenfrenada* contra aquellos docentes que usan el francés/inglés en el aula, tampoco todos se muestran completamente desfavorables con la idea del uso didáctico de esas lenguas junto a la lengua meta en el aula. Por lo tanto, se puede concluir que esos formadores del profesorado son conscientes de que “el hecho de servirse de la L1 en el aula no significa que se convierta en la lengua dominante, sino que su empleo es recomendable dentro de unos límites y para fines pedagógicos.” (Galindo Merino 2011:165). De hecho, muchas investigaciones actuales en el campo de la lingüística aplicada inciden en la importancia de evitar las tendencias absolutistas que prohíben rotundamente el uso de la lengua materna o lengua segunda del alumno en el aula de lengua extranjera. A la luz de ello, se puede concluir que en las aulas de LE de hoy día se debe evitar ese tipo de prohibición absolutista del uso de la LM o L2 del alumno en el aula, puesto que todo totalitarismo tiende a ser improductivo. Los docentes que están a favor del uso pragmático o comparación pedagógica del español con el francés/inglés coinciden en cierta medida con la postura de la gran mayoría de alumnos, dado que para estos la clase debe darse en español pero de vez en cuando es necesario que el profesor haga recurso al francés/inglés para facilitar el aprendizaje o evitar incomprensiones. De ahí que con más razones nos parece ser un planteamiento metodológico idóneo en el contexto camerunés. En este caso, el empleo de la LM o L2 del alumno aparece como una herramienta más al servicio del docente para garantizar un aprendizaje efectivo del idioma. En la misma línea, Gutiérrez Eugenio (2013:85) concluye en su estudio que “los profesores de español como

L3 consideran que el uso en el aula de los otros idiomas de sus estudiantes es algo que está justificado y que puede ser utilizado como herramienta de aprendizaje del español.” Nuestra reflexión corresponde con la tendencia global de los estudios que valoran el uso apropiado de la(s) lengua(s) propias del discente en el aula puesto que Galindo Merino (2011), tras realizar un censo bibliográfico de los estudios sobre el tema que nos atañe, concluye que todos los autores que valoran pedagógico el uso de la LM o L1 del alumno en el aula de LE “emplean la palabra *tool*, ‘herramienta’, para describir el papel de la L1 en el aula” (Galindo Merino, 2011:183). Si asumimos que “todos llevamos, queramos o no, la incondicional compañía de nuestra primera lengua, que ejerce de guía, de apoyo, de mecanismo consciente o inconsciente de aprendizaje” (Galindo, 2012: 11), ¿no sería preferible tomar medidas para pensar la presencia pedagógica de las lenguas oficiales o incluso de las lenguas nacionales en el aula? Por lo tanto, repensar que es necesario implementar en la formación docente sustratos metodológicos que permitan reflexionar sobre ese fenómeno. Según el estudio de Galindo Merino (2011) nuestra orientación se enfoca en la postura óptima (*The Optimal Position*) de los estudios sobre el papel de la LM o L1 del alumno en el aula de LE. Es decir la postura que estipula que:

hay cierto valor didáctico en el uso de la L1, puesto que sabemos que puede mejorar algunos aspectos del aprendizaje. Por ello, debe haber una constante exploración de los principios pedagógicos que regulen cuándo y cómo se justifica su empleo en el aula de idiomas.” (Galindo Merino, 2011:196).

II.1.2.3.3. Sobre las creencias en torno al error.

Se ha observado que la gran mayoría de los alumnos encuestados tienen una concepción negativa del error. Para ellos el error es una fatalidad, una vergüenza para el aprendizaje, puesto que la gran mayoría de los alumnos, e incluso de los docentes lo destacan, apuntan que cuando cometen un error a la hora de hablar español sus compañeros se burlan de ellos. Este resultado corrobora el testimonio llamativo y preocupante de una informante camerunesa que reveló en nuestro Trabajo de Fin de Máster que:

somos muy mal educados, lo voy a decir así de manera brutal. Sobre todos nosotros los francófonos, fíjate en algo, un anglófono habla más fácilmente el francés que un francófono habla el inglés. ¿Sabes por qué? Porque en el sistema francófono no se corrigen mucho los errores como en el sistema anglófono. Si lo has notado en la escuela si una persona habla y hace una falta, recibirá ese nombre hasta el final del curso (*Por ejemplo si comete un lapsus linguae y dice “yo sabe que...” todos sus compañeros de clase le darán esto como apodo durante todo el curso*) Sí, sí. Eso crea frustraciones, a mí me pasó mil veces, que quería hablar pero no hablaba porque decía ¡uy! si hago una falta. (Kem-mekah Kadzue, 2012:153)

Como se puede apreciar en este testimonio, la concepción que el alumnado camerunés, sobre todo los de la parte francófona como también se ha evidenciado en este estudio, tiene acerca del error representa una gran dificultad para el aprendizaje efectivo de la lengua. El alumno a lo largo del aprendizaje de la lengua teme cometer el error si se arriesga a hablar la lengua. Además la reacción negativa de sus compañeros de clase no ayuda al aprendizaje. Como señalan Arnold & Brown (2000), “cuando la ansiedad está presente en el aula, se produce un efecto de descenso en espiral. La ansiedad provoca estados nerviosos y de temor, lo que contribuye a un rendimiento pobre.” (Arnold & Brown, 2000:27). Por lo tanto, nos parece que se trata de un tema sumamente preocupante en el que deberían abundar estudios. Pero sorprendentemente la bibliografía consultada sobre la enseñanza del español en Camerún y en África Subsahariana en general, no hemos referenciado ningún estudio que haya explorado esa cuestión. La enseñanza de lenguas bajo los enfoques modernos exige una atención al alumno y sus necesidades específicas y, por lo tanto, pensamos que explorar la concepción que el alumno tiene sobre el error nos parece ser una de las necesidades llamativas que convendría explorar para posibilitar el cambio de paradigma de la enseñanza. En lo referente al tema de las interferencias lingüísticas tratado en el apartado anterior, se observa que buena parte de los alumnos afirma que están decepcionadas con las mismas puesto que tienen la impresión de que invaden sus producciones escritas y orales en español. Por ello, consideramos que es necesario que las prácticas docentes tomen en cuenta ese factor, aconsejando afectivamente a los alumnos para que no se estresen fijándose en las interferencias lingüísticas y las dificultades que plantean. Asimismo, los docentes pueden aprovechar los aportes de la lingüística contrastiva y del análisis del error para llevar a cabo en el aula actividades que permitan a los alumnos evitar errores frecuentes relacionados con el contexto sociolingüístico.

Aunque la gran mayoría de los docentes es consciente de la importancia de valorar positivamente el error en el aula, se observa que el tratamiento que otorgan al mismo no siempre es el adecuado pedagógicamente. Dicho de otro modo, la gran mayoría tiene una concepción positiva del error, pero no lo tratan o explotan didácticamente en el aula. Se observa, por ejemplo, que 95% de los docentes aplican la práctica tradicional que consiste en corregir inmediatamente al alumno cuando este comete al hablar. Como subrayan Espiñeira Caderno & Caneda Fuentes (1998:477) “si la corrección es sistemática dificulta la comunicación y la expresión completa de las ideas y puede llegar a crear en el alumno un ‘miedo al error’ que limite su participación activa y reduzca su competencia.” Se trata, pues, de una manera contraproducente de corregir el error puesto que desanima a los alumnos a

seguir arriesgándose a usar la lengua que están aprendiendo. La cita anterior de la experiencia contada por la estudiante camerunesa plasma claramente el condicionamiento que la tradición educativa ha otorgado al tratamiento del error en el aula. De ahí, se concluye una vez más que el alumno no es tímido, pasivo, poco participativo en el aula por naturaleza, como se ha observado en las creencias del profesorado sobre el alumnado. La actitud o la manera como actúa el alumnado en el aula depende de los ingredientes afectivos, del ambiente estimulante y motivador que el docente crea en el aula de lengua. Aparte de cortar en seco a los alumnos para corregir el error, se observa que hay docentes que usan otras estrategias tradicionales poco acertadas para tratar del error en el aula. Por eso, es necesaria una reflexión profunda sobre la concepción que tanto el alumnado como el profesorado tiene sobre el error y su tratamiento en el aula. En la misma perspectiva, Blanco Picado (2002:15) afirma que “claro que, no es fácil en un principio romper con los fantasmas del pasado y tanto profesor como alumno deben adaptarse a la nueva situación. Y es precisamente el profesor quien tiene que potenciar esa valoración positiva ante el error.”

Por contra, se valoran positivamente las estrategias idóneas que toman algunos docentes para corregir de manera efectiva los errores. La reflexión final que queremos plantear es que quizá sea necesario que en los ámbitos de la enseñanza de idiomas, y por qué no en otros ámbitos del saber, se reflexione sobre la definición que damos al término error. Si bien sabemos didácticamente que se trata de un paso imprescindible para que el aprendizaje se produzca, es decir, “un regalo para el aprendizaje” (Gattegno, citado por Arnold Morgan & Julián de Vega, 2015:66), en el *Diccionario de Términos Clave de ELE* se propugna que “con este término se hace referencia a aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta.” En la misma línea, Blanco Picado (2002) afirma que “el error siempre es una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma que en el caso que nos ocupa puede ser lingüística pero también cultural y pragmática, y de una gran variedad de tipos más”. En el *Diccionario de la Real Academia Española*, se define el error como “acción desacertada o equivocada”. Se desprende que las tres definiciones anteriores plasman el error como una desviación, una deformación de algo correcto, un uso incorrecto de la lengua. Tal vez sea necesario, por lo menos en el ámbito de la educación, plantear el error de una manera distinta para que los alumnos, los docentes, los seres humanos del día de mañana no lo vean como una fatalidad para el aprendizaje, sino como un paso imprescindible que garantiza el aprendizaje y el éxito en general. Como afirma Collantes Cortina (2012:38) es necesario que “consideremos entonces al error como una herramienta didáctica y dinámica y con la que aceleramos el

proceso de aprendizaje de los alumnos e intentemos desmitificarlo.” Además de estas reflexiones pedagógicas, en las implicaciones didácticas planteamos unas orientaciones que los docentes pueden llevar a cabo en las aulas para cambiar o modificar las creencias de corte tradicionalista que los discentes tienen sobre el error.

II.1.2.3.4. Sobre las creencias sobre el uso de las TIC en el enseñanza/aprendizaje de ELE

De los resultados a los que hemos llegado en esta variable, en primer lugar, se valora muy positivamente que la gran mayoría de los alumnos/docentes encuestados tiene una percepción positiva del uso de las TIC para enseñar/aprender del español. Un número poco elevado de alumnos/discentes se muestra escéptico por el uso de las TIC, por lo que las creencias que más destacan en esta variable son positivas. Pensamos que de todos los aspectos del universo mental del alumnado/profesorado en relación a los factores externos que condicionarían una enseñanza orientada hacia los enfoques modernos de enseñanza, los resultados que hemos obtenido en esta variable son los más favorables para sustentar un cambio de paradigma en la enseñanza.

No obstante, no hay que perder de vista que implementar favorablemente el uso de las TIC en la E/A de ELE en Camerún y en África Subsahariana en general no solo depende de las creencias positivas del alumnado/profesorado sobre las TIC, sino también, y sobre todo, de varios otros factores socioeconómicos y socioeducativos (infraestructuras, recursos materiales, etc.). La realidad del aula de lengua en Camerún todavía no posibilita el uso explícito y efectivo de las TIC en las aulas. Pero la reflexión que queremos plantear es que esa realidad socioeconómica de Camerún no debe ser un pretexto para que los docentes o las políticas educativas no reflexionen en las estrategias o alternativas de implementación del uso de las tecnologías para el aprendizaje de la lengua. En los resultados de nuestro estudio, se observa, por ejemplo, unas creencias pesimistas de algunos docentes que piensan que *introducir las TIC en la enseñanza y aprendizaje del español en Camerún es una utopía*. En la misma línea, se observa que muchos docentes, e incluso asesores pedagógicos entrevistados, valoran positivamente las TIC, pero aseguran que vista la realidad socioeconómica del país (falta de la corriente alternativa en el aula, falta del material informático, falta de la conexión a internet en los institutos, etc.) todavía no se pueden implementar en el aprendizaje del español. Por lo tanto, es necesario ahondar en el universo cognitivo de los docentes y formadores de docentes puesto que son ellos los que harán surgir la innovación en su labor docente. Pensamos que es preciso que la formación docente

cuenta con asignaturas que permitan a los docentes reflexionar sobre cómo afrontar los retos específicos que encuentran en sus prácticas docentes en vez de caer en el desánimo. Por ese motivo, valoramos mucho las opiniones de los docentes de nuestro estudio que, pese a la realidad socioeconómica y socioeducativa de Camerún marcada por la ausencia de infraestructuras tecnológicas e incluso de corriente alternativa en las aulas, afirman que, aunque el instituto o las aulas carezcan de recursos tecnológicos, se puede incorporar satisfactoriamente las TIC en la E/A del español.

Coincidimos con esos informantes en que es posible el uso de las TIC en la E/A de lenguas en Camerún pensando desde una manera creativa y local. Viendo el número considerable de alumnos que afirman que suelen conectarse a internet (desde los móviles, en los locutorios, etc.), se podría pensar en una implementación del uso de los recursos de las TIC para potenciar el trabajo autónomo del alumno fuera del aula y supervisado por el docente. Incluso podría ser un trabajo optativo para no penalizar a los que todavía no tienen acceso a internet. Pensamos que los docentes en un contexto como el de Camerún o de África Subsahariana a veces deben aprender a sobrevivir por sí solos y dejar de esperar todo del gobierno. Si el instituto no dispone de internet, ni de una sala informática, ¿por qué no plantear el uso informal de las TIC en la enseñanza a partir de las herramientas de la tecnología (móviles, portátiles, etc.) que los propios docentes y alumnos disponen? Los numerosos ejemplos y propuestas de implementación de las TIC en el aula de ELE en Gambia llevadas a cabo por Alejaldre Biel (2012, 2014b, 2014c, 2014d) en uno de los países económicamente más pobres de África son hechos y datos concretos que sustentan la posibilidad de enseñar el español a partir de las tecnologías en África Subsahariana. La propia Alejaldre Biel (2014c:14), a la luz de su experiencia de enseñanza del español en Gambia a partir del uso de las TIC, concluye que la “implementación de las TIC es posible en cualquier contexto, siempre que se utilicen teniendo en cuenta los recursos presentes en cada institución o centro educativo y con un objetivo educativo concreto.” De hecho, la investigadora mencionaba que, pese a las precarias condiciones de trabajo (la falta de infraestructuras, problemas de suministro eléctrico, carencia de conexión a internet en el centro de trabajo, etc.), lo que para cualquiera significaría imposibilidad de usar las TIC en el aprendizaje, afirma que “a la vista de este desolador escenario es imprescindible utilizar los recursos y herramientas que las TIC nos ofrecen de una forma mucho más innovadora e ingeniosa” (2014d:760). De hecho, en Gambia, “el móvil es una tecnología que está al alcance de todos, curiosamente en países como Gambia, el 90% de los estudiantes universitarios tienen móvil” (Alejaldre Biel, 2012:158). Por ello, plantea y pone en marcha

su proyecto de metodología híbrida en la enseñanza del español. Como explica la propia Alejandre Biel (2014d), la metodología híbrida de enseñanza y aprendizaje es aquella que utiliza los aspectos más favorables del enfoque presencial y los más beneficiosos de la enseñanza virtual.

Como en nuestra investigación, Alejandre Biel (2014c) advierte en su estudio que los alumnos gambianos se mostraron en la gran mayoría muy abiertos a usar las TIC y por lo tanto valoraron positivamente su implementación en la enseñanza del español. Asimismo, un número reducido de informantes, como en nuestro estudio, las valoran negativamente.

Prácticamente todos los estudiantes coincidieron con que la utilización de la tecnología en el aula aumenta la motivación del estudiante y favorece el proceso de aprendizaje, resultado curioso, puesto que ninguno de ellos había estado expuesto a este tipo de aprendizaje. Un número reducido de estudiantes expresó su malestar en cuanto a la implementación de las TIC en el proceso de enseñanza, justificaron su desacuerdo, alegando que el uso de la tecnología era una pérdida de tiempo y que lo que ellos esperaban de una clase de LE era aprender gramática y vocabulario. (Alejandre Biel, 2014c:20)

Las TIC, además de ser un aporte que incrementa la motivación del alumnado, permiten que el aprendizaje de la lengua sea más estimulante y autónomo. En el contexto de Camerún y de África Subsahariana, donde existe una preocupante masificación de las aulas, las TIC son una vía de escape muy viable para mejorar la calidad de la enseñanza. Es necesario, por lo tanto, que las políticas educativas planteen medidas técnico materiales para hacer posible la implementación de las TIC en el aprendizaje. No obstante, los docentes no deberían cruzarse de brazos esperando que esas medidas vengan por sí solas, más bien deberían aprovechar las posibilidades presentes que disponen para hacer posible el uso de las TIC en la E/A. Implementar el uso de las TIC en el aprendizaje del español facilitaría una enseñanza según el enfoque comunicativo. Además también garantizaría el éxito del aprendizaje. A la par que es necesario circunstancias materiales que posibilitan la implementación del uso de las TIC para el aprendizaje, también es importante que las mentalidades sean abiertas para aprender desde una perspectiva nueva e innovadora. Tomando en cuenta la realidad camerunesa, planteamos en las propuestas didácticas unas orientaciones prácticas que permitan a los docentes/alumnos cameruneses y subsaharianos enseñar/aprender mejor español a partir de las TIC.

II.1.2.3.5. Sobre las creencias en torno a la implicación de Camerún, España e Hispanoamérica en la enseñanza/aprendizaje

Como observamos en la variable de las creencias de los alumnos sobre España e Hispanoamérica, la percepción de los alumnos sobre esta realidad está compartida entre una percepción positiva y una percepción negativa. La reflexión que planteamos en su momento era que mientras las creencias positivas constituían un acicate para el aprendizaje del español, las creencias negativas, que en la gran mayoría se manifestaban no al principio sino durante el largo camino del aprendizaje, afectaban negativamente la motivación y el ansia de los alumnos a seguir aprendiendo el español. Entre esas creencias negativas que afectan la motivación de los alumnos, destacamos la idea de que piensan que España no les anima a aprender español como sí lo hace Alemania para el caso de los alumnos cameruneses que estudian alemán, reciben apoyo y ayudas del gobierno alemán. Las creencias de los docentes, inspectores pedagógicos y profesor del centro de formación del profesorado también coinciden con la misma idea de la poca implicación de España en la difusión de la lengua y cultura españolas en Camerún. Como afirma Lapuerta Amigo (1997:490) que coteja lo que hacen otros países como Francia y Alemania en la difusión de sus lenguas en Sudáfrica y en otros países africanos, el español en África Subsahariana “está poco menos que dejado de la mano de Dios.” Como destacamos en el estado de la cuestión, la bibliografía consultada sobre la cooperación exterior para la enseñanza del español en África Subsahariana deja entrever que en casi todos los países se ha destacado la cuestión del poco y, en algunos casos, inexistente apoyo de España. El estudio de Serrano Avilés (2014b) muestra que Benín es el país subsahariano con mayor número de estudiantes de español, sin embargo nunca se ha destinado ningún tipo de ayuda oficial a la enseñanza del español en este país. En la misma línea, tratando de la invisibilidad de España en cuanto a la cooperación y apoyo para la enseñanza del español en el África Subsahariana, Serrano Avilés, citado por Jurado (2014), afirma que “si en África Subsahariana se habla español no es gracias a España.” Las creencias de nuestros informantes relativas al poco apoyo o *abandono de España*, por usar la terminología de algunos encuestados, parecen pues más que justificada. En efecto, como demostramos en el estado de la cuestión, a diferencia de África del Norte, en los países del África subsahariana, francófonos y ex colonias francesas concretamente, la introducción del español como materia en los currículos no surge de ninguna política exterior española. La enseñanza del español en Camerún particularmente disfruta de una muy larga tradición, pues fue introducida en el sistema educativo en la década de los años 50, siguiendo el

sistema educativo francés. De hecho, pensamos que España, en el caso de la enseñanza del español en África subsahariana, es una gran afortunada ya que encontró un camino despejado, una tierra labrada y donde se ha sembrado la Marca España, la cual disfruta de un gran interés entre la población. La Marca España en África Subsahariana goza ya de una gran demanda. España solo tiene que colaborar para su promoción y para que siga siendo demandada y estudiada en condiciones viables, es decir, para que los estudiantes amantes de la cultura hispánica e hispanoamericana no terminen perdiendo el interés en ella como se ha observado en nuestro estudio. Por eso, Ndoye (2007) hablaba de la enseñanza del español en África como una oportunidad y un reto, una oportunidad para el mundo hispánico que desafortunadamente está poco valorada. Frente a esa realidad, el mismo autor concluye que “la enseñanza de la lengua española necesita por parte de los países de habla hispana un apoyo concreto: libros, material didáctico y, en un futuro próximo, relaciones seguidas entre los países africanos y latinoamericanos.” (Ndoye, 2007).

La revisión de la literatura sobre esta cuestión deja entrever que la cuestión de la falta de apoyo oficial del Estado español en la enseñanza del español en África no es un tema novedoso en el campo de las investigaciones realizadas sobre el español en África Subsahariana. A pesar de los años, el problema del poco apoyo institucional de España e Hispanoamérica sigue siendo tan preocupante como de actualidad. Los resultados de nuestro estudio y la bibliografía consultada sostienen que a día de hoy la enseñanza del español en África Subsahariana no es una prioridad atendida ni por España ni por Hispanoamérica. De hecho, las incidencias de la crisis económica han hecho más que empeorar las cosas puesto que las ayudas que recibían varios países subsaharianos (becas de estudios y estancias a estudiantes y docentes, programa de doctorado, organización de actividades culturales por los centros culturales españoles presentes en algunas capitales subsaharianas, etc.) han quedado canceladas. Dos artículos recientes que tratan del tema que nos atañe publicados en el blog de *El País (África no es un país)* llevaban respectivamente como títulos los siguientes: *Paso atrás del español en África* (2012), *Una lengua ignorada* (2014). En el primero, el periodista Naranjo (2012) lamenta la política del gobierno español de supresión de los doctorados en varios países africanos que desde 2012 se lleva a cabo como consecuencia de la crisis económica que asola España. En el segundo, Jurado (2014) presenta el estudio de Serrano Avilés (2014) donde se habla de la poca e inexistente ayuda de España en la difusión del español en África Subsahariana. En la misma línea, de los 12 países del mundo con más estudiantes de español, cinco de ellos son subsaharianos, pero curiosamente ninguno de esos cinco países ha sido contemplado en la convocatoria del doctorado 2015/2016.

El resultado tanto sorprendente como alentador de nuestro estudio es que pese a la falta de apoyo, sigue creciendo exponencialmente la demanda del español en África Subsahariana. El estudio de Serrano Avilés (2014) deja entrever que África Subsahariana es la tercera región del mundo en aporte de estudiantes de español. Ese mismo estudio demuestra que de los 15 países del mundo con más alumnos de español, cinco de ellos se encuentran en África Subsahariana. Desde este punto de vista, ¿por qué hay tanto abandono? ¿Por qué España no saca provecho de esa gran oportunidad para difundir la Marca España en el África Subsahariana? ¿Por qué con esa gran tradición de enseñanza del español en África Subsahariana ninguno de los doce Institutos Cervantes presentes en África se encuentra en el África Subsahariana? Serrano Avilés, citado por Jurado (2014), afirma que “a nivel global, España realiza un esfuerzo mucho más importante por atender a los 30.000 estudiantes de español en China que a los más de 300.000 que hay en Costa de Marfil.” Por lo tanto, se trata de una cuestión de prioridad o incluso de ignorancia y desconocimiento.

Más que ser una oportunidad desatendida, pensamos que, como subrayó uno de los asesores pedagógicos entrevistados, África Subsahariana no forma parte de las prioridades del mundo hispánico (en este caso España principalmente). Un hecho que constituye en sí una paradoja, viendo la gran demanda o el gran mercado que África Subsahariana supondría para España. En 2013, García de la Concha (*El Periódico*, 2013) afirmaba que los objetivos del Instituto Cervantes para los próximos años es su expansión en Brasil, en Norteamérica y en varias zonas de Asia y el Océano Pacífico. Para cualquier aprendiz/docente camerunés o subsahariano en general sería un gran factor de motivación el saber que su tierra también sería en algún momento el foco de atención del Instituto Cervantes. Antes de finalizar esta cuestión, recogemos a continuación el mensaje que nos dirigió una de las inspectoras que entrevistamos:

puedes [tú el investigador] ser la voz de los sin voces. [Puedes] Decir a los españoles que hay un gran interés por el español en Camerún pero la persona cuya lengua vulgarizamos no hace nada, se cruza de brazos. No recibimos ni palabras motivadoras, ni estancia de verano para docente, nada. (Inspectora Pedagógica).

Para terminar la discusión de los resultados sobre el apoyo para la enseñanza, queremos destacar que si bien predomina en el imaginario colectivo de la comunidad educativa camerunesa y subsahariana, e incluso en toda la bibliografía consultada sobre el tema que nos atañe, el poco o inexistente apoyo de España en la enseñanza del español en África Subsahariana, es importante destacar que antes de que estallara la crisis, existían políticas de apoyo y colaboración, si bien reducidas de España en materia de la difusión de

la lengua y cultura españolas en África Subsahariana. En Camerún concretamente, el Centro Cultural Español de Yaundé, antes de su cierre en 2013, organizaba cada año actividades culturales (club de lectura, sesiones de película, conferencias, exposiciones, etc.) en las que acudían hispanistas cameruneses. Asimismo, en colaboración con las Universidades de Yaundé I, Duala y Dschang, el mismo centro organizaba anualmente en las universidades anteriormente mencionadas una Semana Cultural de España en Camerún, durante la cual los docentes y estudiantes cameruneses se encontraban para disfrutar de las numerosas actividades culturales que se realizaban (conferencias, bailes, teatro, lectura de poema, interpretación musical, concurso de prosa y poesía, etc.). Por otra parte, la Universidad donde el investigador de este trabajo cursó los estudios de filología hispánica tenía en su seno un aula con el nombre *Aula español* que fue construida por la AECID. En la misma línea, en 2011, el Aula Cervantes de Dakar organizó en el CCE de Yaundé un seminario titulado *las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza de español: usos y recursos para África* al que acudieron varios docentes cameruneses de ELE tanto de la Educación Secundaria como Universitaria. Antes de la cancelación y disminución del lectorado en varios países de África entre los que está Camerún, este país desde hace muchos años siempre había contado cada año con la presencia de un(a) lector(a) español(a). En el blog del CCE de Yaundé, se puede apreciar la labor de España en la difusión del español en Camerún. En suma, si bien en la Educación Secundaria puede parecer que no existen muestras concretas y constantes del apoyo oficial español en materia de difusión del español en Camerún, como también ha quedado reflejado en el pensamiento de los informantes de nuestro estudio, hay varios datos que referencian que ha habido algo de apoyo español a nivel de la Enseñanza Universitaria y formación del profesorado. Desafortunadamente, la crisis económica que asola España ha supuesto la cancelación de todo tipo de apoyo y cooperación cultural de España. Por otra parte, son de valorar los proyectos y convenios de cooperación universitaria entre universidades españolas y subsaharianas, como es el caso de la Universidad de Lleida con las Universidades camerunesas. Esos acuerdos interuniversitarios representan una vía de escape viable en el marco de apoyo de España en materia de la difusión del español en África Subsahariana en la medida que permiten resolver las tareas pendientes del abandono institucional de España. Por eso, pensamos que esos proyectos y acuerdos deberían multiplicarse dado que protegen, refuerzan y potencian no solo la motivación de los estudiantes por el español, sino la del profesorado.

En los datos recogidos no se referencia muestra del apoyo de los países hispanoamericanos en la enseñanza del español en Camerún. Pero tampoco se referencia

creencias negativas de los informantes relacionadas con la invisibilidad de Hispanoamérica en el apoyo para la enseñanza. En cuanto a Camerún, los informantes manifiestan, por una parte, creencias positivas en la medida que Camerún sigue apostando por el español y, por otra parte, negativas en la medida en que, entre otros aspectos, el gobierno canceló las becas de estancia lingüística en España que se otorgaba a los docentes al final de la formación como docente de ELE. En la parte de nuestra investigación donde expondremos las propuestas didácticas, se podrán apreciar las propuestas que plantearemos de cara a potenciar la cooperación entre Camerún, España e Hispanoamérica para la difusión de la lengua y cultura hispánicas en Camerún.

Al llegar al término de este capítulo, constatamos que la triangulación realizada en la primera parte nos ha permitido establecer puntos de encuentro y desencuentro que nos han conducido a la interpretación definitiva y global de los resultados de nuestro estudio. Las reflexiones que se han planteado sobre esos resultados en relación con el estado de la cuestión y del marco teórico, nos han permitido fundamentar unas orientaciones pedagógicas de cara para mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje del español en la Educación Secundaria de Camerún, así como de la formación inicial y continua del profesorado. Después de haber planteado esas reflexiones sobre las medidas de reformas educativas, en el capítulo siguiente pasamos a plantear más propuestas didácticas pero ahora desde una perspectiva más práctica y concreta. Finalmente, queremos subrayar que esas propuestas no son más que una orientación desde la perspectiva del investigador de cara a mejorar la calidad de la enseñanza. Pensamos que los resultados de este estudio hablan por sí solos y por lo tanto pueden en sí ser objeto de reflexión para los docentes y las políticas educativas cameruneses de cara a plantear reformas sobre la enseñanza del español, en particular, y de las lenguas extranjeras/segundas, en general.

CAPÍTULO VII. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN DEL ALUMNADO/PROFESORADO CAMERUNÉS DE ELE

A lo largo de esta investigación hemos explorado las creencias de los alumnos/docentes cameruneses sobre la E/A de ELE. A partir de los resultados que hemos obtenido en las encuestas y entrevistas sobre las creencias de los alumnos/docentes que hemos explorado, a continuación vamos a proponer unas propuestas de intervención didácticas de interés para los estudiantes, los docentes, los formadores de docentes y las políticas educativas de Camerún. Todo ello con la intención de orientar mejor y potenciar el aprendizaje efectivo del español en Camerún. Como hemos observado, buena parte de las cuestiones planteadas para la E/A de ELE en Camerún también son extrapolables a otros países del África Subsahariana, e incluso a otros contextos de aprendizaje como el europeo, por lo que pensamos que las propuestas que comentaremos a continuación también pueden resultar provechosas y servir de reflexión para cualquier otro contexto de E/A de ELE en el mundo hispanohablante. Es preciso subrayar que las propuestas didácticas se realizan a partir de los resultados a los que hemos llegado en esta investigación en relación con las creencias de discentes/docentes que dificultan la E/A y, por ende, el dominio del español por los alumnos. Dado que las creencias positivas de los alumnos/docentes tanto sobre lo español como sobre la E/A constituyen en sí un acicate para el aprendizaje, estas no serán objeto de debate en estas propuestas. Las creencias problemáticas son las que dificultan la E/A del español y son por consiguiente las que hay que atender específicamente. Por otra parte, las propuestas didácticas que presentamos a continuación se apoyan en la bibliografía reciente sobre la didáctica de L2/LE y se enmarcan en el interés de hacer competitiva la formación del alumnado/profesorado de acuerdo a las exigencias del actual contexto global y competitivo. Somos conscientes de que en la discusión de los resultados, enunciamos teóricamente y brevemente parte de las propuestas que exponemos a lo largo de este capítulo. De hecho, la mencionada discusión de los resultados ha sido el paso imprescindible para reflexionar sobre los resultados de este estudio y aportar luz a las propuestas didácticas prácticas que expondremos detalladamente a continuación. Finalmente, precisamos que las propuestas vienen organizadas desde dos puntos de vista: se puede apreciar, por una parte, que presentamos unas líneas de actuaciones, es decir, una síntesis de las implicaciones didácticas planteadas en el capítulo anterior y, por otra parte,

exponemos unas propuestas más prácticas; estrategias, tipos de actividades, herramientas que pueden garantizar una mejora en la E/A del español en Camerún. No nos limitamos solamente en proponer unas líneas de actuación de cara a una modificación de creencias desfavorables para el aprendizaje, sino que exponemos también unas ideas claras que el docente camerunés puede hacer suyas para repensar el paradigma metodológico que utiliza en la enseñanza. Las reflexiones y propuestas que planteamos a continuación son pensadas de cara a estudiar y posibilitar, en mayor medida, la viabilidad de lo que Ndoye (2007) llamaba, las *condiciones objetivas* para el esplendor de la lengua y culturas hispánicas en Camerún y en África Subsahariana en general.

I. PROPUESTAS EN RELACIÓN A LAS CREENCIAS NEGATIVAS SOBRE LO ESPAÑOL Y EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

De los resultados de esta investigación, hemos podido comprobar que, por varios motivos, los alumnos/docentes cameruneses de ELE tienen unas creencias que inciden negativamente en la motivación por la E/A de la lengua, por parte de los alumnos, y en la vocación profesional de los docentes. Hemos podido observar que la percepción negativa de los alumnos no surge solamente por las creencias negativas que tienen los alumnos sobre lo español sino también de lo que ocurre dentro del aula, es decir de cómo valoran su experiencia de aprendizaje. Las creencias negativas sobre lo español y el aprendizaje de ELE tienen algo en común: afectan en cierta medida el incremento de la motivación por el aprendizaje del español. Dicho esto, nos preguntamos cómo modificar esas creencias obstructoras del aprendizaje del español y cómo potenciar el incremento de la motivación por el aprendizaje. En este apartado, exponemos unas medidas que se podrían tomar en Camerún para potenciar la motivación efectiva y duradera no solo de los alumnos, sino de los docentes.

I.1. La necesidad de potenciar la motivación de los alumnos cameruneses por el aprendizaje de ELE

La cuestión relativa a cómo potenciar la motivación de los alumnos supone plantear medidas para modificar, primero, las creencias negativas que los alumnos tienen sobre lo español y, segundo, erradicar los problemas relativos a la experiencia de aprendizaje. En realidad, si planteamos la necesidad de **potenciar** la motivación de los alumnos cameruneses es porque estos ya disponen de una motivación previa. Dicho de otro modo,

esto supone que existen unas motivaciones previas (*motivación inicial*, Dörnyei 2008) que pensamos que resulta necesario proteger, potenciar o desarrollar a lo largo del aprendizaje para que los alumnos no pierdan en el futuro el interés en el aprendizaje del español. Por eso, las reflexiones y propuestas que planteamos a continuación se enmarcan en la línea de *mantener, proteger* (Dörnyei, 2008) e incrementar las actitudes positivas y la motivación de los alumnos por el aprendizaje del español. ¿Cómo pueden los docentes cameruneses potenciar la motivación de los alumnos? A esta pregunta, respondemos que, según Dörnyei (2008), que es necesario implementar en el aula una enseñanza motivadora del español y, en segundo lugar, teniendo en cuenta la realidad de enseñanza del español en Camerún y de los avances que ha conocido la enseñanza de idiomas, es imprescindible el cambio efectivo del planteamiento metodológico y apostar por una enseñanza basada en los planteamientos de los enfoques modernos de enseñanza, una enseñanza centrada en el alumnado. Se trata de impulsar una enseñanza que sea afectiva y, por tanto, más atractiva.

I.2. La enseñanza motivadora del español y el cambio de paradigma metodológico como claves

¿En qué consiste la enseñanza motivadora? ¿Qué tiene que ver el cambio de paradigma metodológico con la motivación de los alumnos? ¿Cómo pueden los docentes cameruneses implementar una enseñanza motivadora en las aulas? ¿En qué medida pueden el cambio de paradigma y la enseñanza motivadora mejorar la calidad de la E/A del español en Camerún?

I.2.1. La reforma metodológica y la integración de los componentes de la enseñanza motivadora en el aula

Según Dörnyei (2008), implementar una enseñanza motivadora de una L2/LE, supone plantear en el aula una enseñanza que tome en cuenta cuatro orientaciones fundamentales que exponemos en el esquema que se puede apreciar a continuación.

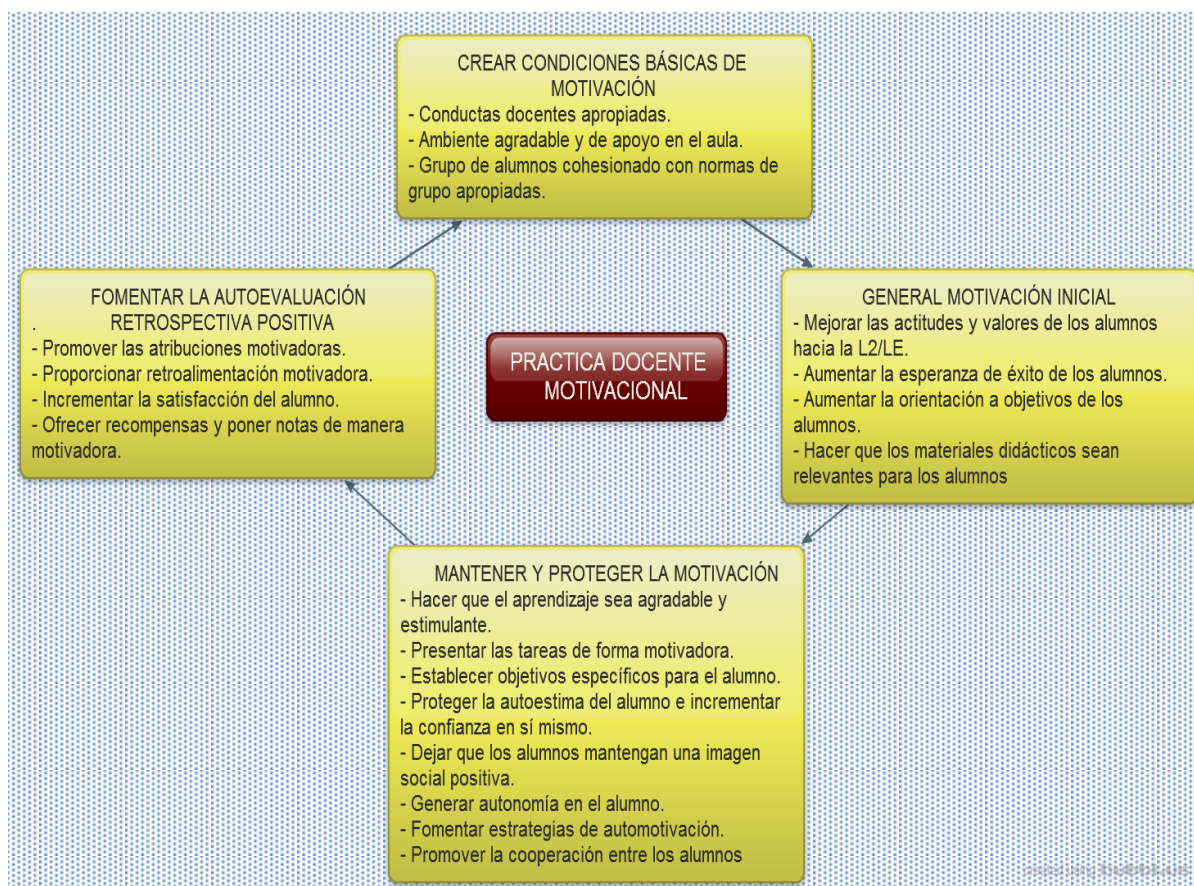


Figura 14. Los componentes de la práctica de la enseñanza motivadora de L2/LE en el aula. (Dörnyei, 2008).

Como queda reflejado en la figura anterior, los componentes de la práctica de la enseñanza motivadora del español implican una enseñanza que toma en cuenta cuatro necesidades principales: (i) crear en el aula las condiciones básicas de motivación, (ii) generar motivación inicial en los alumnos, (iii) mantener y proteger la motivación por el aprendizaje del idioma, (vi) fomentar la autoevaluación retrospectiva positiva en el aula. Siendo la motivación un proceso que se construye a lo largo del aprendizaje, se evidencia que para el desarrollo de la misma es preciso implementar una enseñanza que preconice las necesidades anteriormente destacadas. A continuación, exploraremos cada componente de la enseñanza motivadora y, sobre todo, contextualizamos los contenidos del modelo de Dörnyei (2008) en la realidad camerunesa.

I.2.2. Desarrollo y contextualización de los componentes de la enseñanza motivadora a la realidad camerunesa

De acuerdo con los resultados de nuestro estudio, pensamos que todos los cuatro componentes de la enseñanza motivadora necesitan ser implementados en las aulas, si bien

es cierto que algunos componentes merecen que se los otorgue una atención especial. Nos referimos respectivamente a: (i) crear las condiciones básicas de motivación, (ii) generar motivación inicial y (iii) mantener y proteger la motivación. Aunque es preciso subrayar que no se puede pasar por alto la importancia del cuarto componente que es fomentar la autoevaluación retrospectiva y positiva.

I.2.2.1. Crear condiciones básicas de motivación en el aula de ELE

Los tres elementos constitutivos del componente (i) *crear condiciones básicas de motivación* (el desarrollo de conductas apropiadas por parte del profesor y una buena relación con los alumnos, la creación de un ambiente agradable y de apoyo en el aula, el fomento de la cohesión en el aula) representan aspectos que en gran parte son ausentes en la realidad del aula camerunés, según los resultados de nuestro estudio. Se evidencia de este fundamento teórico que, en el contexto camerunés, crear condiciones básicas de motivación también correspondería a cambiar el enfoque de enseñanza del español. De ahí se percibe la relación que queremos establecer entre el cambio de paradigma metodológico y la motivación de los alumnos. Según los resultados de nuestro estudio, pensamos que primero es imprescindible que los propios docentes cameruneses en la gran mayoría cambien su concepción de la enseñanza. No son ellos, los docentes, los principales protagonistas en el aula (enfoque tradicional), sino que deben centrar sus prácticas en el alumno y posibilitar un entorno idóneo que permita que el aprendizaje efectivo sea una realidad. Se debe romper completamente con la teoría de *las jarras y las tazas* en la que, en términos de Williams & Burden (2008:67), “se considera que el profesor tiene una jarra llena de conocimiento que vierte en las tazas o receptáculos de los alumnos.” Los docentes cameruneses deben saber que ser docente también supone cumplir con las siguientes obligaciones y necesidades del alumnado: (i) organizar situaciones de aprendizaje, (ii) implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje, (iii) gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo, (Instituto Cervantes, 2012). Esos objetivos no son más que tres de las ocho competencias clave del profesorado listadas por el Instituto Cervantes (2012) y que el profesorado debe tener en cuenta.

Es preciso orientar la enseñanza del español hacia los enfoques modernos de enseñanza en los que el alumno, principal protagonista en el aula, se desenvuelve en situaciones de aprendizaje concretas creadas por el docente. En cuanto al cambio de paradigma metodológico concretamente dicho, podemos destacar que la enseñanza comunicativa del español permitiría al alumnado enlazar el aprendizaje del español con la

visión funcional del aprendizaje del mismo y, por ende, vivir de manera más activa y apasionante esa experiencia. De hecho, muchos estudios muestran cómo los planteamientos modernos de enseñanza de idiomas inciden positivamente en la motivación de los aprendices. Lorenzo (2006), señala a este respecto que:

Los principios comunicativos se han puesto en relación con un aumento de la motivación no solo teórica sino también empíricamente, en contextos como Holanda dentro de un marco de renovación metodológica en el sistema nacional. Los resultados apuntan a que la adopción de un enfoque comunicativo supuso una mejora de las actitudes hacia la lengua de estudio y la comunidad de origen a la vez que un incremento en los niveles de competencia de uso de la lengua escrita, gramática, conocimiento de vocabulario y comprensión oral. (Lorenzo, 2006:49)

En la misma línea, Bonilla Amador (2013) en su investigación en la que plantea el impacto de las innovaciones metodológicas en la motivación de los alumnos catalanes de lengua española, concluye que:

El trabajo competencial por tareas es motivador para el alumnado por lo que se desprende del análisis de los retrasos, incidencias y del cuestionario. El alumnado es más puntual, muestra mayor interés y es más activo. Su actitud en el aula es muy positiva y su grado de autonomía e iniciativa personal (una de las competencias básicas) aumenta con las sesiones. El nivel de relación grupal y el clima del aula mejoran de manera significativa. (Bonilla Amador, 2013:56)

En definitiva, el cambio real de paradigma metodológico y todo lo que conlleva el mismo es un paso necesario para crear las condiciones básicas de aprendizaje significativo y el desarrollo de la motivación en el aula.

I.2.2.2. Generar motivación inicial en los alumnos cameruneses

Los aspectos del proceso de enseñanza que los docentes deben potenciar en este nivel, según el planteamiento de Dörnyei (2008), son los siguientes: mejorar las actitudes y valores de los alumnos hacia la L2, aumentar la esperanza de éxito de los alumnos, que los objetivos de aprendizaje sean acordes a las necesidades reales de los alumnos, facilitar que los materiales didácticos sean relevantes para los alumnos, generar creencias realistas en los alumnos. En los resultados de nuestro estudio, hemos observado que, a pesar del gran del interés manifestado por el español, los alumnos cameruneses también tienen percepciones negativas relativas a lo español (los españoles son racistas, son segregacionistas, no nos dan becas, etc.). Cuando Dörnyei (2008) habla de mejorar las actitudes y valores de los alumnos hacia la lengua meta, eso significa que en el aula es papel de los docentes reforzar las actitudes positivas, procurar descubrir las negativas, reflexionar con los alumnos sobre las mismas e intentar cambiarlas generando creencias más realistas y pragmáticas sobre lo

español. De la misma forma, hemos observado en este estudio que al principio los alumnos sí tienen un gran interés por el español pero a medida que van aprendiendo el idioma, por motivos relacionados con su experiencia de aprendizaje disminuye un tanto su interés por el aprendizaje. Por lo tanto, con razón Dörnyei (2008) afirma que es importante que en el aula los docentes generen y desarrollen la motivación inicial de los alumnos.

I.2.2.3. Mantener y proteger la motivación de los alumnos cameruneses

Es importante que a lo largo del aprendizaje de una lengua, se puedan mantener, proteger e incrementar las bases motivacionales creadas y generadas en las etapas anteriores de aprendizaje. Entre los contenidos que Dörnyei (2008) desarrolla para este componente, los resultados de nuestro trabajo muestran que hay aspectos cuya implementación resultan más urgentes. Nos referimos principalmente a los aspectos como: hacer que el aprendizaje sea agradable y estimulante, presentar las tareas de forma motivadora, proteger la autoestima del alumno e incrementar la confianza en sí mismo, generar autonomía en el alumno, fomentar estrategias de automotivación.

I.2.2.4. Fomentar la autoevaluación retrospectiva y positiva en el aula

En cuanto a este componente, Dörnyei (2008) plantea tres aspectos integradores: promover las atribuciones motivadoras, proporcionar retroalimentación motivadora, incrementar la satisfacción del alumno y ofrecer recompensas y poner notas de manera motivadora. Los resultados de nuestro estudio muestran que en Camerún, especialmente en la parte francófona, existe una percepción negativa sobre el error hasta el punto que los alumnos se mofan o gritan cuando un compañero/a comete un error. Pensamos, por lo tanto, que la implementación de este componente puede contribuir a cambiar la percepción negativa que tienen sobre el error y la corrección. Una estrategia para modificar esta creencia sería que el docente celebre el error en el aula, que felicite el alumno antes que corregirlo, ofreciendo, por ejemplo, una recompensa no solo a los alumnos que aciertan cuando se arriesgan a hablar sino también a los que se arriesgan a hablar pero cometen errores.

I.2.3. Propuestas de estrategias motivadoras que los docentes cameruneses pueden implementar en las aulas

Dörnyei (2008) propone una lista de 35 estrategias motivacionales correspondientes a cada uno de los cuatro componentes de la enseñanza motivacional anteriormente

presentados. El mismo autor subraya que no hace falta que los docentes se esfuercen de manera poco razonable a aplicarlas todas en el aula ya que no es aconsejable aspirar ser un motivador perfecto o un supermotivador. Basta con procurar ser suficientemente buen motivador. Por eso, es necesario hacer la distinción entre la calidad y eficacia en lo que hace en el aula más que la cantidad de actuaciones implementadas en esta. En realidad,

unas cuantas estrategias bien elegidas que resulten adecuadas, tanto para el profesor como para sus alumnos, podrían servirnos para superar el umbral a partir del cual se es 'suficientemente buen motivador' y crear un ambiente general de motivación positivo en el aula. ¡Algunos de los profesores que más motivan a menudo se apoyan en tan solo unas cuantas técnicas! (Dörnyei, 2008:182).

Por lo tanto, apoyándonos en Dörnyei (2008) y en las necesidades específicas del contexto camerunés que se han resaltado en los resultados de nuestro estudio, listemos algunas estrategias claves susceptibles de fundamentar una enseñanza motivadora en el contexto camerunés. Antes de pasar a presentar las mencionadas estrategias, queremos subrayar que es preciso que el lector sea consciente que lo que proponemos a continuación no es una ecuación de matemática. Solo se trata de una posible línea de intervención. Desde la perspectiva del docente que lea este trabajo pueden surgir otros puntos de vista en relación al problema planteado. Primero presentamos cada estrategia y luego reflexionamos sobre algún aspecto de las creencias del alumnado que se podría modificar a partir de la aplicación de la correspondiente estrategia.

Estrategia 1. Demuestra y habla de tu entusiasmo por los materiales de la asignatura y de cómo te afecta personalmente. (i) Comparte tu interés personal por la L2 con los alumnos. (ii) Muéstrales que valoras el aprendizaje de la L2 como una experiencia con pleno sentido que te satisface y enriquece tu vida.

➔ **Creencias modificadas.** Tradicionalmente, se ha relacionado el aprendizaje de la lengua fundamentalmente con motivaciones instrumentales, pasando por alto la motivación intrínseca vinculada al aprendizaje. En la actualidad, el mismo fundamento es el que predomina en el imaginario de la motivación de los alumnos. A través del desarrollo de esta estrategia, los docentes estimularían y potenciarían la motivación intrínseca de los aprendices por el aprendizaje: experiencia gratificante e inolvidable, un viaje espiritual sin moverse hacia la otredad que enriquece la vida misma del aprendiz. Para ello, es preciso que en el aula los docentes demuestren pasión por su trabajo y contagien a los aprendientes con su manera de actuar, de hablar, de expresar emociones. El aprendizaje mismo en este caso se conceptualizaría en la mente de los alumnos como sinónimo de riqueza,

enriquecimiento personal. Deben sentirse orgullosos y afortunados de que la vida les brinda la oportunidad de aprender la lengua en cuestión. A este respecto, Arnold & Douglas (2000:32) afirman que: “nuestros alumnos de idiomas generalmente tendrán mayores posibilidades de éxito con el desarrollo de formas intrínsecas de motivación que les lleven a aprender por sus propios motivos personales para conseguir competencia y autonomía.” En la misma línea, Csikszentmihalyi (1990), citado por Arnold & Douglas (2000:33), afirma que “si la experiencia es intrínsecamente gratificante, la vida está justificada en el presente, en vez de empeñarse en un hipotético beneficio futuro.” La cita anterior plasma la importancia del desarrollo de las formas intrínsecas de motivación, más que el empeño en los inciertos beneficios futuros que el idioma puede ofrecer a los alumnos. De ahí la gran importancia del desarrollo de la motivación intrínseca en el aula de ELE. A partir del desarrollo de este aspecto gratificante del aprendizaje, el aprendizaje mismo resulta placentero para el alumno y le procura felicidad y bien estar. En este caso, el alumno focaliza sus energías, en primer lugar, en disfrutar de esa experiencia más que en empeñarse en “aprender para sacar notas”, por ejemplo. El alumno acaba dándose cuenta de que, como lo advierte Shank en una entrevista, “en la educación, el objetivo no deben ser las notas de los exámenes, sino la felicidad” (Sáez, 2015) y el placer que procure la experiencia de aprendizaje.

Estrategia 2. Desarrolla una relación personal con los alumnos. (i) Demuestra a los alumnos que los aceptas y te preocupas por ellos. (ii) Préstales atención y escúchalos. (iii) Muéstrales tu disponibilidad mental y física.

➔ **Creencias modificadas.** Implementar esta estrategia permitiría fomentar un clima estimulante en el aula. El alumno se sentiría más cómodo en el aula y tendría un gran interés por la materia. Asimismo, se rompería con la relación autoritaria y asimétrica entre el profesorado y el alumnado que prevalece en el contexto educativo camerunés.

Estrategia 3. Crea un ambiente agradable y de apoyo en el aula. (i) Establece una norma de tolerancia. (ii) Anima a los alumnos a arriesgarse y aceptar los errores como parte natural del proceso de aprendizaje. (ii) Introduce y fomenta el humor.

➔ **Creencias modificadas.** En el contexto camerunés la percepción negativa sobre el error impide, y muchas veces inconscientemente, que los alumnos puedan arriesgarse a usar el idioma. Temen cometer un error y que sus compañeros se ríen de ellos. Los docentes deben establecer una tolerancia hacia el error. El uso del humor también sería otra herramienta para hacer el aprendizaje más afectivo, emotivo y divertido. La propuesta de la

necesidad de un marco afectivo adecuado para los alumnos también la plantea Dufeu (1994), citado por Arnold & Douglas (2000:28). Según este último, se trata de que los alumnos:

Se sientan a gusto mientras dan sus primeros pasos en el extraño mundo de una lengua extranjera. Para conseguirlo, hay que crear un clima de aceptación que estimule su seguridad en sí mismos y les anime a experimentar y descubrir la lengua meta, permitiéndose correr riesgos sin sentirse avergonzados. (Arnold & Douglas, 2000:28).

Estrategias 4. Promueve el desarrollo de la cohesión del grupo. (i) Usa actividades para romper el hielo al principio del curso. (ii) Utiliza con frecuencia actividades en grupos pequeños en las que los alumnos puedan relacionarse. (iii) Promueve y en la medida de lo posible organiza actividades extracurriculares y salidas. (iv) Incluye actividades para todo el grupo junto que lleven a culminar con éxito alguna tarea o que supongan una competición entre grupos pequeños.

→ **Creencias modificadas.** En el contexto camerunés donde hay un número muy elevado de alumnos en las aulas, el trabajo en grupo, el aprendizaje basado en proyectos, parece ser una vía de escape contundente para fundamentar una enseñanza comunicativa. Se recomienda entonces actividades como ponencias, talleres, exposiciones, etnografía en el aula, teatros y sobre todo actividades de lengua oral para que los alumnos puedan trabajar en grupo y asimismo conversar sobre temas de su interés. También resulta capital la creación de los clubes de español en los institutos para desarrollar actividades extracurriculares que permitan a los alumnos tener más oportunidad de usar libremente el idioma fuera del entorno clase. Los docentes los crean, los dan vida y dejan a los alumnos de niveles superiores que los gestionen, alimentando y compartiendo experiencias con los alumnos de los niveles iniciales. Así los alumnos también aprenderían a ser aprendices autónomos y cooperativos. Por otra parte, los docentes podrían organizar salidas culturales al Centro Cultural Español de Yaundé, sí es que la Embajada de España en Camerún lo vuelve a abrir, y celebrar el día del español organizando varias actividades (karaoke, saber y ganar, baile, cocina española, etc.) con los aprendices de español de todo el instituto o distintos institutos de la región.

Estrategias 5. Sensibiliza a los alumnos sobre los valores instrumentales asociados al conocimiento del español. (i) Recuérdales con regularidad que dominar con éxito el español es una herramienta para conseguir objetivos que valoran. (ii) Reitera el papel que desempeña el español en el mundo recalando su potencial utilidad para ellos. (iii) Anímalos a que apliquen sus conocimientos de la L2 en situaciones de la vida real.

→ **Creencias modificadas.** Los resultados de nuestro estudio muestran que, si bien en el imaginario de los alumnos abundan motivaciones iniciales, los alumnos carecen de una motivación duradera ya que, a medida que van avanzado en el aprendizaje, tienden a pensar que, entre otras cosas, el español no les ofrece salidas laborales. La gran mayoría sienten una aversión por la salida profesional más común que ofrece el español en Camerún: ser docentes de español. Dicho de otro modo, no ven lo que les va a aportar el español en el futuro. Recordamos que en la pregunta abierta final *tienes algo que añadir* cinco alumnos del quinto curso respondieron respectivamente: *“Me gustaría que nos orientasen mejor sobre lo que podemos hacer con el español”*, *“Para mí, el español no es importante. En nuestro país, aparte de ser profesor de español, ¿qué más puede ser hacer una persona que aprende español?”*, *“Voy a añadir una cosa, a nivel lingüístico, el español no es útil en Camerún por eso es un poco desvalorado por los alumnos.”*, *“Los profesores deben ser más profesionales e incitar al alumno de amar la lengua porque yo diría que más que nada los profesores son aburridos.”* Esos testimonios son ejemplos que ponen de relieve la ausencia una motivación instrumental bien fundamentada en los alumnos. Por lo tanto, es preciso que en las aulas, los docentes sensibilicen a los discentes sobre el valor instrumental relacionado con el aprendizaje del español. Las motivaciones iniciales que tienen los alumnos al principio del aprendizaje necesitan ser protegidas y potenciados en el aula. El profesorado igual que implementa innovaciones metodológicas, debe tener un interés destacado por sensibilizar al alumno en las salidas que ofrece el español a largo plazo. A este respecto, Trujillo Sáez (2012:47) destaca las “propuestas como el aprendizaje-servicio, que plantea a los estudiantes cuál puede ser la utilidad de lo que están aprendiendo en la escuela para ofrecer sus servicios a la comunidad”. Dado que se trata de una cuestión crucial, a continuación listamos un conjunto de valores instrumentales sobre el valor del español que los profesores cameruneses pueden plantear en el aula durante una clase en la que traten la motivación por el aprendizaje del español. Algunos de los valores que presentamos a continuación son del informe “español, una lengua viva” del Instituto Cervantes (2015).

- El español como lengua de prestigio internacional. El español es la segunda lengua del mundo según el número de hablantes nativos, tras el chino mandarín. Asimismo es la tercera lengua más hablada del mundo después del chino mandarín y del inglés. Es pues una lengua internacional, hablarla convierte al aprendiz en ciudadano internacional.

- Por razones demográficas, el porcentaje de población mundial que habla español como lengua nativa está aumentando, mientras la proporción de hablantes de chino e inglés descende. (Instituto Cervantes, 2015).

- Más de 21 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera. (Instituto Cervantes, 2015). Por lo tanto, es preciso dedicarse mucho al aprendizaje de la misma para poder ser el mejor y competir comunicativamente con cualquier otro aprendiz de ELE del mundo.

- El español es la segunda lengua más usada en las redes sociales. Es pues una lengua imprescindible en el acceso a la información.

- Es una lengua de acceso al conocimiento científico. Vivimos en un mundo cada vez más globalizado y competitivo cuyo dominio del español es una clave de acceso al conocimiento científico.

- Es una de las lenguas de trabajo de la ONU y de la UA.

- El español es un instrumento que permite al aprendiz acercarse mejor y adentrarse en el inmenso universo cultural: España, Guinea Ecuatorial, México, Chile, Colombia y otros países del mundo hispanoamericano.

- Con el español, el estudiante puede sobrevivir socioprofesionalmente en todos los países anteriormente enumerados, entre los cuales está uno vecino a Camerún: Guinea Ecuatorial.

- A nivel nacional, continental e internacional, el aprendiz camerunés de español tiene como salidas profesionales: traductor profesional, intérprete profesional, gestor cultural en una embajada, embajador, animador cultural, agente turístico, profesor de institutos, profesor de universidad y cualquier otra profesión relacionada con el ámbito de saber del estudiante y cuya lengua de trabajo sea el español.

- El futuro del español está en África Subsahariana. Cinco países subsaharianos, entre los que se encuentra Camerún, forman parte de los doce países del mundo con más alumnos de español.

- Si bien todavía no existen becas para alumnos de español de Educación Secundaria, varios de los mejores estudiantes de español al finalizar sus estudios de licenciatura o máster suelen ser becados por universidades españolas para cursar sus estudios de postgrados.

Los valores instrumentales anteriormente enumerado pueden ser el objeto de una clase de español. Los docentes debemos recordar que nuestro trabajo no se limita a la ejecución del currículo sino también en incentivar el interés de los alumnos por la materia. Por este motivo, Chomsky (1988), citado por Arnold & Brown (2000:30), afirma que “la verdad del asunto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material”.

Estrategia 6. Fomenta las expectativas realistas en los alumnos. (i) Haz un análisis crítico positivo de las potenciales creencias, expectativas y suposiciones erróneas que los alumnos pudieran tener. (ii) Informa a los alumnos sobre las diversas formas de aprender un idioma que existen y del número de factores que pueden contribuir al éxito.

→ **Creencias modificadas.** Esta estrategia nos llama la atención especialmente en la medida que permite tratar en el aula de las creencias de los estudiantes sobre el español y sobre el aprendizaje. Esta estrategia permitiría a los docentes explorar todas las creencias tanto positivas como negativas que los alumnos tienen sobre lo español y sobre el aprendizaje. En los resultados de nuestro estudio, hemos comprobado que la gran mayoría de los alumnos del nivel inicial al empezar el aprendizaje piensan que el español es una lengua muy fácil y que basta con poner ‘o’ y ‘a’ a las palabras francesa para que se trate del español. Se trata de un prejuicio que puede pasarles factura en el aprendizaje, en el medida en que pueden considerar el español como una maría, o sea, una materia en la que no hace falta dedicarse mucho. Otras creencias negativas exploradas en nuestro estudio como las de ‘los españoles son racistas’, ‘son cerrados’, ‘no dan beca a los alumnos cameruneses de español’ también pueden ser objeto de debate en el aula para que los alumnos lleguen a tener una percepción más objetiva, abierta y realista sobre lo español. En cuanto a la inexistencia de apoyo institución español, los docentes de la Educación Secundaria podrían señalar a sus alumnos que sí en el ámbito universitaria hay muestra del apoyo de España. Esto es, intentar modificar una creencia negativa antes de que perjudique explícitamente la motivación del aprendiz y hacer que las expectativas de los estudiantes sean más razonables.

Estrategia 7. Haz el aprendizaje más estimulante y agradable rompiendo la monotonía de la clase. (i) Varía las tareas de aprendizaje y otros aspectos del método docente en la medida de lo posible. (ii) Céntrate en el flujo de motivación y no solo en el flujo de la información que se produce en el aula.

→ **Creencias modificadas.** En los resultados de nuestro estudio hemos observado que la gran mayoría de los docentes afirman que existe una monotonía en las actividades que trabajan en el aula debido a la poca variedad de las actividades presentes en los manuales. Los docentes no deben ser simple ejecutores de algo previsto, deben ser docentes creativos, innovadores que crean materiales originales, variados, atractivos y adaptados a los intereses de sus alumnos. A veces es necesario que se deshagan del libro de texto para dar vida a su imaginación y creatividad.

Estrategia 8. Haz que el aprendizaje resulte estimulante y agradable para los alumnos alentando su participación activa en las tareas. (i) selecciona tareas que requieran participación mental o física de todos. (ii) Crea papeles específicos y trabajos personalizados para los integrantes de la clase.

→ **Creencias modificadas.** Para poner en marcha una estrategia como esta en el contexto camerunés donde hay una plétora de alumnos en las aulas, los docentes pueden basarse en el aprendizaje por proyectos. Los proyectos a desarrollar pueden ser juegos dramáticos o representaciones escénicas en las aulas en las que los alumnos de cada grupo deben cobrar papeles específicos relacionados con la historia o situaciones comunicativas que representan. Durante la representación escénica de cada grupo, los alumnos de otros grupos están sentados y al final pueden dar sus puntos de vista o hacer preguntas sobre lo que han visto. Ese tipo de actividad fomenta el trabajo en grupo, en aprendizaje autónomo y la participación de todos los alumnos en las aulas.

Estrategia 9. Presenta y asigna las tareas de una forma que motive. (i) Explica el propósito y la utilidad de la tarea. (ii) Abre el apetito de los estudiantes en relación al contenido de la tarea. (iii) Sugiere las estrategias apropiadas para realizar la tarea.

→ **Creencias modificadas.** En la discusión de los resultados, señalamos que para implementar con éxito una enseñanza comunicativa es necesario negociar la aplicación del mismo con los alumnos y realizar tareas de aprender a aprender. La presente estrategia también se enmarca en la misma necesidad. Si el docente camerunés trabaja con una canción, hace karaoke, pone una película, hace teatro, fomenta la conversación durante toda la hora de clase, sin explicar previamente a los alumnos el objetivo de las mencionadas tareas, es muy probable que los alumnos al terminar la clase piensen que no han hecho nada en la clase de español y que solo cantaron. Del mismo modo, si en una tarea, dice a los alumnos que tienen que subrayar las sílabas tónicas de las palabras agudas, llanas y esdrújulas sin haber sugerido la importancia de identificar las sílabas tónicas, es muy probable que los alumnos sepan diferenciar una sílaba tónica de una sílaba átona, pero que desconozcan la finalidad de dicha tarea.

Estrategias 10. Usa las notas de manera motivadora reduciendo en la medida de lo posible su impacto desmotivador y fomenta la automotivación. (i) Haz que el sistema de evaluación sea completamente transparente e incorpora mecanismos por medio de los que el alumno y sus compañeros también puedan expresar sus opiniones. (ii) Asegúrate de que las

notas también reflejan el esfuerzo y la mejoría, y no simplemente una evaluación objetiva de los logros. (iii) Aplica la evaluación continua que se sirve de herramientas de medición adicionales distintas a las de los exámenes. (iv) Fomenta la autoevaluación precisa por parte de los alumnos ofreciéndoles varias herramientas de autoevaluación.

➔ **Creencias modificadas.** En los resultados de nuestro estudio, hemos percibido que la gran mayoría de los docentes piensan que los alumnos solo aprenden para sacar notas y no dan importancia al uso oral del idioma. En realidad esa actitud representa el propio fracaso del sistema educativo y de las prácticas docentes que han acostumbrado a los aprendices a estar más pendientes de escuchar, a tomar apuntes, aprenderlos de memoria y reproducirlos en los exámenes. Esas prácticas docentes han fomentado la desmotivación o desconocimiento del valor funcional del aprendizaje de la lengua. Para solucionar este problema, los docentes deben valorar y premiar los esfuerzos de quienes se arriesgan en usar el idioma en el aula, evaluar oralmente a los alumnos en el aula, aunque la competencia oral no forme parte de las destrezas que se evalúan en los exámenes oficiales. Es necesario implementar en el aula actividades que impliquen el uso efectivo y manipulación del idioma.

Estrategia 11. Implementar en la medida de lo posible el uso de las TIC en el aprendizaje del español. (i) Anima a los alumnos a realizar sus propias investigaciones en internet sobre el español. (ii) Realiza actividades que permitan compartir en las redes sociales sus experiencias de aprendizaje.

Creencias modificadas. Si bien esta última estrategia no aparece de manera explícita en las estrategias motivacionales planteadas por Dörnyei (2008), pensamos que es de suma importancia en la actualidad dado que internet forma parte del día a día de los alumnos. Además esta estrategia permite desarrollar la autonomía de los aprendices y su capacidad de volar con sus propias alas hacía el vasto horizonte del aprendizaje. Hemos observado en los resultados de esta investigación que la gran mayoría de los alumnos están de acuerdo con el uso de las TIC en el aprendizaje del español. Asimismo de todos los alumnos encuestados la primera mitad afirma conectarse con frecuencia a internet. ¿Por qué no realizar con los alumnos del quinto curso actividades a partir de Facebook o de cualquier red social en el

aula para fomentar el aprendizaje autónomo y cooperativo? Además, a día de hoy es una práctica habitual subir fotos y compartir ideas en internet. Por lo tanto, creemos que los alumnos cameruneses participarían con mucho interés en el *desafío instagram ELE*⁴² de Martín Bosque & Munday (2014), por citar un ejemplo. De hecho, Trujillo Sáez (2012) señala que para mejorar la calidad de la educación es preciso abrir la puerta hacia fuera, por ejemplo a partir del aprendizaje por la red. Este mismo autor concluye que “en la red se crean espacios de afinidad apasionada y su potencial para el aprendizaje es realmente increíble” (Trujillo Sáez, 2012:36). Hemos observado que las variables relativas a las creencias sobre lo español que a los alumnos les encantan la música en español, las películas y las telenovelas latinoamericanas. Por lo tanto, el aprendizaje sería más estimulante para el aprendiz si en el aula usa los recursos audiovisuales (música, cortometraje, películas, aplicaciones Android para hacer karaoke, etc.). Los alumnos cameruneses necesitan soñar con el español y es deber del docente abrirles las puertas que conducen a lo maravilloso que es una *experiencia de aprendizaje memorable* (Trujillo Sáez, 2012).

Es preciso subrayar que las propuestas que exponemos son complementarias e exigen una implementación integrada. A modo ilustrativo, en el apartado donde diseñaremos un tipo de actividades que los docentes pueden usar para impulsar una enseñanza comunicativa, se puede apreciar que las actividades propuestas también toman en cuenta la dimensión afectiva y motivacional de la enseñanza del español. Ya que hemos tratado de estrategias que el docente puede implementar en el aula para cautivar mejor el interés y la motivación constante de los alumnos por el aprendizaje, pensamos que con el fin de pilotar la enseñanza motivacional de la que hablamos es necesario que el docente, en un periodo de aprendizaje de sus discentes, explore las creencias de sus alumnos sobre las clases de español. Para ello, pensamos que el uso del portafolio europeo de lenguas (PEL) puede ser

⁴² El desafío Instagram ELE es un proyecto iniciado por las autoras anteriormente mencionadas que se lleva a cabo a partir de la red social instagram. Se trata de una actividad de aprendizaje placentera que fomenta el compañerismo entre la comunidad ELE y el aprendizaje autónomo en los alumnos. A. Martín y P. Munday al inicio de cada mes comparten una lista de las palabras del mencionado mes. Esas palabras constituyen el hashtag de las publicaciones de las fotos en Instagram a lo largo del mes. El estudiante o incluso docente que se suma al desafío tiene que subir a diario y a lo largo del mes una foto en Instagram que se relaciona con la mencionada palabra y publicar asimismo un comentario/una frase, a modo de leyenda, en el que usa la palabra del día.

una herramienta idónea para explorar creencias, pilotar y evaluar la enseñanza motivacional que hemos estado exponiendo a lo largo de este apartado.

I.2.4. Uso y adaptación del Portafolio Europeo de Lenguas (PEL) como instrumento de pilotaje de la enseñanza motivadora

El Portafolio Europeo de Lenguas (PEL) es un proyecto del Consejo de Europa que tiene entre otros propósitos fomentar el aprendizaje autónomo y reflexivo de idiomas. Asimismo, “se trata de una herramienta formativa y evaluativa, generadora de procesos metacognitivos en tanto los alumnos, apoyados en una serie de documentos y elaboraciones personales, pueden evidenciar el progreso en su aprendizaje.” (Chacón & Chacón-Corzo, 2011:34). Si bien esta herramienta consta de tres bloques diferenciados (pasaporte, la biografía lingüística y dossier), aquí nos ceñimos tan solo al apartado y criterio reflexión y evaluación del proceso de aprendizaje que se enmarca en el bloque biografía lingüística. Por lo tanto, el uso del PEL que planteamos es muy concreto y centrado al tratamiento de una cuestión específica. Se trata así pues de un esbozo para un uso parcial y contextualizado del PEL como actividad de reflexión en el aula para evaluar y analizar la percepción de los alumnos sobre las prácticas docentes o la experiencia de aprendizaje. A continuación listamos algunas aportaciones que suponen ese uso del PEL en el aula de ELE en Camerún.

- Evaluar las creencias de los alumnos sobre las prácticas docentes y promover una práctica docente analítica, reflexiva y efectiva.

- Darle protagonismo al alumno en el aula y promover una enseñanza centrada en él y sus necesidades afectivas.

En definitiva, se trata de una herramienta que puede permitir, primero, al docente conocer las creencias del alumnado sobre la experiencia de aprendizaje; segundo, al alumnado reflexionar sobre su propio aprendizaje. A continuación, exponemos una tabla en la que se puede apreciar la estructura del miniportafolio que hemos diseñado para la finalidad precisa de la evaluación de la experiencia de E/A por los propios alumnos.

Me gusta.....	No me gusta.....
Lo más interesante es.....	Lo más aburrido es.....
También me gustaría que hiciéramos.....	

Tabla 135. Mini portafolio sobre la evaluación de las creencias de los alumnos sobre las clases de español

La aplicación o uso de este mini PEL puede ser el objeto de una clase. “Se trata de infundir en la enseñanza de idiomas una preocupación por ‘metas más profundas’, por ‘la prosecución de nuevas ‘metas vitales’, no solo por la consecución de ‘metas lingüísticas’” (Arnold & Brown, 200:21). Después de finalizar, por ejemplo, una unidad didáctica el profesor puede pasarlo a los alumnos para que respondan de manera anónima en una hoja en blanco. Después de responder a las distintas sesiones, el docente recoge todas las copias y vuelve a repartirlas a los alumnos de modo que nadie quede expuesto o señalado del dedo, sobre todo si todavía no existe mucha confianza entre los alumnos y docentes. Luego se pasa a comentar las respuestas y reflexionar sobre las mismas. Al final de la clase, el docente saca sus conclusiones y se valen de ellas para mejorar la planificación de las clases siguientes. Se trata de lo que Richard & Lockhart (2008) llaman *investigación en acción*, es decir una investigación sobre/para el aula que permite a los docentes tomar decisiones directas y más congruentes sobre la E/A de la lengua. Esta propuesta se enmarca también en la importancia de la democratización del aprendizaje, de la importancia de la negociación en el aula de lenguas. Los autores anteriormente nombrados afirman que un profesor de inglés como lengua extranjera, tras haber negociado el tipo de actividad a llevar al aula con sus alumnos, afirmó lo siguiente:

negociar mis actividades con los alumnos ha sido una buena cosa. Aumentó el uso del inglés así como la motivación. Este proyecto confirma mis puntos de vista de que (a) los alumnos aprenden mejor haciendo cosas, y (b) que los alumnos aprenden con éxito una lengua si se les permite opinar sobre qué y cómo están aprendiendo.” (Richard & Lockhart, 2008:88).

No en vano Santos Guerra (2012:95) afirma que “la investigación sobre la práctica es la mejor estrategia de mejora”. Si bien es cierto que aquí nos hemos limitado a un uso muy parcial del PEL en el aula, pensamos que el PEL en términos globales es una herramienta importante que se puede usar desde el primer curso hasta el quinto curso de ELE de la Educación Secundaria de Camerún.

I.3. ¿Cómo potenciar la motivación y vocación profesional de los docentes?

I.3.1. Lo que debería hacer el Estado camerunés

Las propuestas que planteamos en este apartado se resumen a una idea: el Estado camerunés debe apostar mejor en la educación porque para alcanzar la llamada emergencia del país que se proyecta para el año 2035. La Educación con mayúsculas es el arma más poderosa para sustentar el futuro desarrollo del país.

En primer lugar, el Estado camerunés debe revalorizar los sueldos de los docentes. Esta es una de las reformas fundamentales y cruciales que debe realizar el Estado para despertar la motivación y vocación profesional de los docentes. Toda mejora educativa pasa por los docentes y mientras no haya reforma salarial y, por ende, de condiciones de vida de los docentes, toda reforma curricular y metodológica o educativa en general estará condenada al fracaso. El error que se suele hacer en los llamados países subdesarrollados es, como señalaba una de las inspectoras pedagógicas entrevistada, darle más prioridad a políticas de desarrollo centradas en la tecnología, obviando que una educación de calidad es la clave para el desarrollado sostenible de un país.

En segundo lugar, el Estado de Camerún debe apoyar la investigación científica sobre la enseñanza y ofrecer becas de reciclaje o inmersión lingüística a los docentes de ELE para sustentar una mejora en la calidad de la enseñanza.

En tercer y último lugar, el Estado debe propiciar contextos idóneos que favorezcan una enseñanza de calidad: construcción de aulas, electrificación de estas, creación y construcción de más institutos y colegios en todo el triángulo nacional.

I.3.2. Lo que debería saber el docente camerunés

La conclusión a la que llegamos en el apartado anterior es que el Estado camerunés debe tomar medidas para mejorar la calidad de las condiciones de trabajo y del valor salarial de los docentes de cara a posibilitar un mejor rendimiento profesional. No obstante, en este apartado queremos plantear una segunda reflexión idealista respecto a la falta de vocación profesional manifestada por buena parte de los docentes cameruneses. Un docente desmotivado y sin vocación profesional es un problema para la educación, puesto que su actitud influye negativamente la del alumno. Los docentes debemos procurar que el bajo valor económico de sus sueldos y las numerosas dificultades administrativas, políticas y socioeducativas de nuestro contexto de trabajo no perjudiquen la calidad de nuestra enseñanza. Tenemos una profesión noble y apasionante y al servicio de la humanidad. Cueste lo que cueste, tenemos que apostar siempre por un futuro de esplendor para nuestros alumnos y por ende de la sociedad de mañana. Aunque suene muy idealista y utópico, “la enseñanza es para gente idealista y utópica, como tú” (Trujillo Sáez 2012:18). Concretamente,

Para enseñar y para ser un buen docente es necesario ser idealista y utópico. Ser idealista es imaginar un mundo mejor y dibujarlo, además, no con trazo grueso, sino con detalle, no como una reflexión de salón, sino para la acción. Más que ser idealista

es necesario vivir idealista: planear, buscar, comprometerse, decidir, equivocarse y corregir, discutir, compartir. [...] Ser idealistas y utópicos es lo que nos anima a seguir leyendo, a hablar con los compañeros y compañeras, a escuchar a quienes saben más que nosotros o a quienes han tenido experiencias diferentes a las nuestras. Ser idealistas y utópicos nos anima a diseñar, a imaginar, a vivir. (Trujillo Sáez, 2012:19)

Tal como sostiene Trujillo Sáez (2012), el docente camerunés debe saber que la enseñanza es para gente idealista y utópica como él. Pese a sus dificultades vinculadas con su contexto de trabajo, nunca debe dejar de soñar y dejar de hacer soñar a sus alumnos. Siempre debe hacer el esfuerzo de tratar que esas circunstancias no afecten negativamente sus prácticas docentes. Para ello, “el docente debe estar él mismo motivado para poder motivar a los alumnos” (Eyeang, 1997:226).

II. PROPUESTAS EN RELACIÓN A LAS CREENCIAS EN TORNO AL ENFOQUE DE ENSEÑANZA O CÓMO FUNDAMENTAR EL CAMBIO DE PARADIGMA METODOLÓGICO

En este apartado tratamos, como en el anterior, de manera teórica y práctica de las propuestas que se puede implementar en Camerún para cambiar las creencias de los alumnos/docentes sobre cómo se enseña/aprende una lengua (método/enfoque de enseñanza) y, por ende, garantizar una enseñanza centrada en los enfoques modernos de enseñanza de idiomas, es decir una enseñanza que posibilitará el dominio real del español por los alumnos. Empezaremos por listar de manera teórica las condiciones o postulados que sustentan el cambio de paradigma metodológico. Seguidamente en el segundo subapartado, se expone unas líneas de actuaciones, estrategias y herramientas que los docentes y las políticas educativas pueden usar para fundamentar el cambio de creencias y de orientación metodológica.

II.1. Postulados clave para posibilitar el cambio de metodología en las aulas de ELE de Camerún

Como se apreció en la discusión de los resultados, no basta con cambiar la normativa oficial, el currículo o sugerirle al profesor la metodología de la enseñanza comunicativa para que la reforma metodológica se produzca en las aulas. Para que ocurra un cambio de paradigma metodológico en las aulas es imprescindible:

1. Cambiar las creencias que los alumnos/docentes tienen sobre cómo se enseña/aprende una LE.

2. En segundo lugar, las políticas educativas y los docentes deben tomar unas medidas complementarias que permitan que la reforma metodológica se lleve a cabo. Es decir, es necesario estudiar y reflexionar sobre la realidad específica del contexto educativo camerunés. Además, hay que solucionar las dificultades socioeducativas, materiales, infraestructurales relacionados con los factores externos que dificultan una enseñanza basada en los enfoques modernos de enseñanza de idiomas en Camerún. El cambio de paradigma metodológico también debe ser un objetivo de la política educativa que debe promover reformas curriculares, materiales infraestructurales que permitan el desarrollo y fomento de la enseñanza comunicativa de la lengua.

II.2. Postulados clave para cambiar las creencias de los alumnos

1. **PREÁMBULO:** La primera condición sine qua non para garantizar el cambio de las creencias de los alumnos sobre cómo se enseña/aprende de enseñanza es cambiar primero las creencias de los propios docentes durante la formación inicial y continua. De ellos depende la deconstrucción de las creencias de los alumnos.

2. **FASE PREVIA: Democratización, negociación y el culto del aprender a aprender.** Los docentes deben promover el aprender a aprender en el aula. Más concretamente, deben tratar explícitamente con los alumnos de la innovación que aportan en el aula y negociar con ellos su posible implementación. Es muy conveniente ayudar a los alumnos y orientarles hacia la novedad metodológica y negociar con ellos la adaptabilidad del mismo con el fin de llegar a la interiorización y aplicación del mismo. Esta fase es de suma importancia porque somos conscientes de que si en un aula de español de Camerún se emplea toda la hora de la clase jugando a ‘lo sabe o no lo sabe’ o haciendo karaoke o teatro, por poner unos ejemplos de algo que no están acostumbrados de hacer en el aula, varios alumnos volverán a casa pensando que ‘*será que el profesor no ha preparado la clase de hoy*’ o ‘*no hemos hecho nada hoy, ni siquiera hemos tomado apuntes.*’ La implementación de las innovaciones metodológicas a veces fracasan en el aula porque los docentes las planteamos en el aula sin dialogar sobre la importancia, la ejecución, el objetivo de las mismas con nuestros alumnos. Caro Muñoz (2010) plantea la misma propuesta en el caso de la enseñanza del español en Mauritania. Advierte que los alumnos no poseen un metalenguaje para definir las características de la innovación metodológica, “de ahí que sea necesario hacerles conscientes de la novedad introducida en las aulas y propiciar así la adaptación y contribución de sus ventajas.” (Caro Muñoz, 2010:121)

3. **ACCIÓN:** Después de la fase sobre democratización, negociación e interiorización de la innovación pedagógica, viene la aplicación del mismo a partir de tareas comunicativas que los docentes diseñaran tomando en cuenta las necesidades de sus alumnos. Los docentes deben desarrollar la consciencia lingüística de los alumnos para que se percaten del valor y de la finalidad comunicativa del aprendizaje de la lengua. Para ello, las actividades que llevan al aula deben ser diseñadas y planteadas de cara a despertar la consciencia lingüística de los alumnos sobre el valor funcional del aprendizaje de idioma. La novedad metodológica no se limita a los tipos de actividades que trabajamos en el aula. Aparte de diseñar tareas comunicativas, la relación docente-alumno, las practicas docentes, el ambiente de aprendizaje en el aula deben cambiarse y ser planteadas desde los planteamientos del enfoque comunicativo. Así los alumnos irán adaptándose poco a poco y deshaciéndose de los moldes tradicionales que regían antes en el aula.

4. **CONTROL, SEGUIMIENTO Y PERSEVERANCIA EN LA ACCIÓN:** Las creencias no se cambian de un día a otro, la alteración de las creencias es el resultado de un proceso. La cultura de aprendizaje es el resultado de una larga tradición educativa. Los docentes deben ser conscientes de ello. Por eso es necesario el desarrollo de una línea de investigación sobre las creencias de los alumnos/docentes. Los docentes cameruneses deben investigar sobre el tema que nos atañe. Las creencias de los alumnos sobre cómo enseña/aprende deben ser una preocupación de todo el sistema educativo en cuanto a la enseñanza de idiomas y otras materias, no solo de la enseñanza de ELE.

II.3. Postulados clave para cambiar las creencias de los docentes

1. **FORMAR E INVESTIGAR SOBRE LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN:** La condición sine qua non para hacer posible el cambio de la percepción tradicional tan arraigada que los docentes tienen sobre cómo se enseña/aprende una lengua explorar y profundizar en el estudio de las creencias que los estudiantes y futuros docentes tienen sobre cómo se enseña una lengua. Limitarse en enseñar excelentes principios de didáctica a los estudiantes no basta para que los apliquen, tal y como hemos comprobado en los resultados de este estudio.

2. **FORMAR, CONCIENCIAR Y PREDICAR CON EL EJEMPLO:** Se ha comprobado que las creencias actúan como filtro afectivo, por lo que los docentes deben ser consciente de cómo las ideas previas y profundas que tienen sobre la enseñanza condiciona fuertemente e inconscientemente sus prácticas docentes y toma de decisiones. Por otra

parte, los propios formadores de los docentes deben predicar con el ejemplo. Sus propias prácticas docentes deben romper con los enfoques tradicionales de enseñanza: relación asimétrica docente/alumno, clases magistrales, enseñanza centrada en el profesorado, enseñanza transmisora basada en la secuencia exposición-estudio-ejercitación-prueba-examen, etc.

II.4. Propuesta metodológica y tipos de actividades para fundamentar un cambio de paradigma

II.4.1. Propuesta metodológica: enfoque ecléctico o pedagogía posmétodo

La propuesta que proponemos es la del eclecticismo metodológico. Se trata de una tendencia metodológica que surge después de la llamada *era de los métodos* (Richards & Rodgers, 2003). Su planteamiento sugiere que “ninguna metodología es la ideal para todos los alumnos ya que, cuando las analizamos en relación con un grupo concreto de alumnos, a todas las podemos encontrar puntos fuertes y puntos débiles.” (Baralo & Estaire, 2010:218) Pensamos que en un contexto educativo como es el objeto de estudio, donde es necesaria una reflexión asidua sobre la aplicación progresiva y reflexiva de la novedad metodológica, más que plantear una aplicación rigurosa y esquemática de un método determinado, se debe pensar desde una aproximación metodológica integrada y multidimensional que tome en cuenta la realidad del aula y las necesidades de los alumnos. Pensamos que se debe evitar tendencias metodológicas unidimensionales y absolutistas. La implementación muy rigurosa y radical de una determinada novedad metodológica sin negociación y razonamiento sería poco productiva en un contexto de cambio de creencias y de paradigma metodológico como es el nuestro. La innovación metodológica no debe aplicarse en las aulas como “modas prêt-à-porter” (Zabala & Arnau, 2007:164) sino como un instrumento moldeable y sujeto adaptarse a un necesidad contextual. Baralo & Estaire (2010:221) afirman, por ejemplo, que en los inicios de la aplicación del enfoque comunicativo, se habían llegado a radicalizar ciertos principios, de tal manera que se llegaba al extremo de negar toda posibilidad de atender en las clases a las formas de la lengua. Este tipo de unilateralismo metodológico puede hacer que obviemos que “la reflexión sobre los aspectos formales de la lengua no es incompatible con la importancia de la negociación de significados que contribuyen a la adquisición de la lengua.” (Cots et al., 2007a:67). Del mismo modo, hemos observado en nuestro estudio que hay profesionales de ELE cameruneses que, seguramente siguiendo rigurosamente el planteamiento del enfoque

comunicativo, desaconsejan el uso pedagógico o comparación de la lengua meta con las lenguas propias del alumno (lenguas oficiales o lenguas nacionales). No obstante, sabemos que las aportaciones de la lingüística contrastiva, de interlengua y análisis del error recomiendan el uso pedagógico de la LM o L1 del alumno en el aula para potenciar el aprendizaje significativo del idioma. Por lo tanto, destacamos que, según los planteamientos de la era del eclecticismo metodológico, es preciso evitar todo absolutismo metodológico. No se debe obviar de los puntos fuertes y flacos de ningún método/enfoque y sobre todo se debe tomar en cuenta las necesidades del momento para decidir usa tal o cual enfoque para una clase determinada. No en vano Zabala & Arnau (2007:164) afirman que:

no existe un único método alternativo a la enseñanza transmisora, ejemplificada en la llamada clase magistral, sino que la respuesta a las necesidades educativas pasa por el dominio de múltiples estrategias metodológicas, entre ellas la propia exposición magistral, que deben ser aplicadas, de forma flexible y no arbitraria, según las características de los contenidos en función de los objetivos previstos para ellos, y de las características del alumnado. (Zabala & Arnau, 2007:164)

Como subrayan Baralo & Estaire (2010:218), “desde una perspectiva postcomunicativa, el aprendizaje de una lengua se entiende como un proceso de adaptación a diversos contextos, ámbitos y motivaciones así como de adopción de las prácticas didácticas más adecuadas.” En la misma línea, Kumaravadivelu, citado por Sánchez & Yagü (2012), denomina las tendencias postcomunicativas como pedagogía posmétodo sensible al contexto, puesto que es la realidad del aula la que determina el planteamiento que da el docente a la enseñanza. Este paradigma va más allá de las limitaciones de un solo método moderno preestablecido. En principio, “cualquier pedagogía posmétodo actual debe ser construida por los profesores en activo a través de su propio conocimiento profesional y personal, siempre en evolución.” (Kumaravadivelu, citado por Sánchez & Yagü, 2012:2). Como lo subraya el mismo autor, parafraseando al poeta Machado, los docentes deben hacer su camino al andar. Esto no significa que la enseñanza deba nadar a contra corriente sin un requisito o fundamento base. El fundamento base debe ser el desarrollo de la competencia comunicativa en los alumnos. Esto sí, la enseñanza del idioma debe plantearse como finalidad el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno y todas las subcompetencias de la misma. Es decir, que el fundamento sería el de la enseñanza comunicativa o enseñanza basada en competencias, pero que usa varios métodos para llegar a ese fin. Por eso, Zabala & Arnau (2007) destacan que los métodos para la enseñanza de las competencias deben tener un enfoque globalizador. En la misma línea, Baralo & Estaire (2010) apuntan que es conveniente buscar las maneras eficaces de desarrollar equilibradamente las subcompetencias que componen la competencia comunicativa, más

que una pedagogía esquemática que obvia la importancia de ciertas competencias. Para ello, cualquiera que sea el enfoque o método específico utilizado, el docente debe fundamentar una “orientación hacia la acción: hacia la capacitación de los alumnos para hacer cosas a través de la lengua” (Baralo & Estaire, 2010:220). El enfoque orientado a la acción también se adecua al planteamiento propuesto en el MCER.

Este enfoque [...] considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua, principalmente, como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo, en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (MCER, 2002:9)

En definitiva, la enseñanza debe estar centrada en el alumnado y en el desarrollo efectivo de sus competencias tanto en la lengua y cultura meta como en otros aspectos competenciales de la vida humana. Para ello, tiene que aprender haciendo y no limitarse solo en una persona que toma apuntes, los aprender de memoria, hace sus tareas caseras y finalmente hace un examen escrito. Queremos subrayar finalmente que otras dimensiones de la didáctica moderna como la enseñanza afectiva, el uso de las TIC, las inteligencias múltiples, etc., también son requisitos pedagógicos que deben tomar en cuenta el enfoque global de enseñanza que proponemos.

II.4.2. Ideas de actividades y estrategias para fundamentar un cambio de paradigma

- (i) Recomendaciones básicas para plantear el cambio de paradigma a la hora de diseñar una tarea o unidad didáctica

En primer lugar, queremos puntualizar que es necesario que los docentes cameruneses, mientras diseñen las actividades a llevar al aula, se pregunten siempre si “la ejecución de tareas conlleva un uso comunicativo de la lengua en el que la atención del alumno se enfoca hacia el significado más que hacia la estructura lingüística” (Nunan, 1996:10). Dicho de otro modo, debe preguntarse siempre si la unidad didáctica que diseña es comunicativa, es decir, una unidad que permitirá que sus “alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrado su atención más en el significado que en la forma” (Nunan, 1996:10). Esto no significa que deba obviar de la forma lingüística a la hora de diseñar sus unidades didácticas. De hecho, como subraya (Cots et al., 2007:67) debemos ser consciente que “las tareas generan necesidades lingüísticas.” Y “solo cuando el alumnado es consciente de esta necesidad, tiene sentido la reflexión” sobre

la dimensión funcional de la lengua (Cots et al., 2007a:67). Por lo tanto, en una propuesta didáctica planteada desde el punto de vista del aprendizaje por tareas, “lo más importante es facilitar [al alumno] herramientas para la realización del producto final” (Cots et al., 2007a:68). Esas herramientas, lo que definen Cots et al. como las actividades posibilitadoras, son el conocimiento lingüístico y pueden tratarse en el aula mediante actividades procedentes de diferentes metodologías, como bien plantean esos autores. De hecho, el carácter metodológico novedoso del tratamiento de la forma en este sentido consiste en que es contextualizado y es reflexivo. El alumno se da cuenta de la *instrumentalidad de la gramática y del discurso* (Cots et al., 2007a:68). El discente llega a la conclusión de que el conocimiento léxico-gramatical tratado en el aula implícita o explícitamente no es un fin en sí mismo. Por lo tanto, como concluyen Cots et al. (2007a:67) al planificar una tarea, hemos de responder a la pregunta: “¿mediante qué actividades posibilitadoras desarrollará el alumnado el conocimiento lingüístico y la competencia comunicativa que necesitan para ser capaces de elaborar el producto final?”. En suma hay que pensar tanto en los aspectos formales como en la dimensión instrumental a la hora de diseñar su unidad didáctica. Asimismo, debemos llevar al alumno al darse cuenta, es decir a hacer una reflexión sobre la lengua y la comunicación.

Dicho esto, pasamos a presentar unos ejemplos de tipos de actividades y estrategias que los docentes cameruneses pueden llevar a cabo en el aula para fundamentar un cambio de paradigma metodológico y un aprendizaje efectivo del español por los alumnos. Planteamos las mencionadas propuestas tomando en cuenta no solo el contexto de cambio de creencias que es el de Camerún, sino también la realidad socioeconómica (masificación de las aulas y curricular (extensión del currículo) que dificultan el cambio de paradigma metodológico. Mostramos cómo pese a esas dificultades se puede plantear una enseñanza comunicativa exitosa.

- **(ii) Uso del teatro o juego dramático en el aula.** Respecto a este tipo de actividad, Dorrego, Del Hoyo y Ortega (2006) se preguntan con cuánta frecuencia nos quejamos de la falta de participación en la clase o de la falta de atención o de interés de los estudiantes. A esta pregunta, los mismos autores responden que:

Los juegos dramáticos nos brindan la posibilidad de recuperar el interés perdido en el aula de una forma sencilla. Al trabajar con todo el grupo de estudiantes y desde dentro de él, nos estamos asegurando que su participación va a surgir en el momento oportuno, ya que al mismo tiempo estamos canalizando su imaginación, sus emociones y su energía. (Dorrego, Del Hoyo y Ortega, 2006:7)

Esta tipología de actividad nos parece no solo una aproximación divertida y atractiva de la clase de lengua, sino una forma de aprendizaje que permitirá a los alumnos ser protagonistas en el aula. Además, el aprendizaje deja de ser de tipo ir al aula para tomar apuntes y luego exponerlos en un examen escrito. A modo de ejemplo, en el cuarto y quinto curso de ELE, el programa viene organizado en temáticas, como por ejemplo: la situación de la mujer, el turismo, el ocio, la Guerra Civil española, el franquismo, la segunda república española, las civilizaciones precolombinas, el problema agrario, etc. Nos parece que en vez de seguir siempre la tradicional estrategia de E/A que consiste en dictar al alumnado apuntes relacionados con esos temas, los docentes podrían dar a los discentes la oportunidad de protagonizar el aprendizaje a partir de una representación escénica. Si se trata, por ejemplo, del tema de la Guerra Civil española, después de introducir el tema, el docente divide a los alumnos en grupos. Dentro de cada grupo, puede haber dos tendencias, unos que adoptan el papel de los nacionalistas y otros el de los republicanos. En otros grupos formados, algunos pueden tomar el papel de la sociedad civil española de la época, otros el de la iglesia nacional catolicista y otros la de los escritores de esa época, por poner un ejemplo concreto de trabajo. La actividad es una especie de juegos de roles en el que cada alumno representa y se identifica con un personaje en concreto del tema tratado. En este sentido, el alumno aprende actuando, haciendo cosas que generan una experiencia de aprendizaje significativo y *memorable* (Trujillo Sáez, 2012). El aprendizaje es memorable porque el alumno retrocede en el tiempo y revive en primera persona la historia de España en el aula. Este tipo de actividad potencia la interacción y el trabajo cooperativo entre los alumnos fuera y dentro del aula.

- **(iii) El aprendizaje basado en proyectos (ABP).** En la misma línea de la tipología anterior, el ABP permite al alumno protagonizar su aprendizaje y a aprender llevando a cabo un conjunto de tareas que conducen a la realización de un proyecto final. Al comienzo de todo, el docente junto con los discentes definen el proyecto, las actividades y los recursos para llevarlo a cabo. Los alumnos son quienes lo conducen y orientan según sus preferencias, convicciones e imaginación. A modo de ejemplo, en el contexto camerunés, los docentes de ELE de un determinado instituto o ciudad pueden diseñar conjuntamente un ABP que consiste en la celebración del día de la hispanidad. Un ABP como este permite a los alumnos de español del instituto o ciudad en cuestión conocerse, pensar juntos, crear, diseñar, organizar, evaluar y llevar a cabo actividades o proyectos (interpretación musical, recitar poesía, hacer teatro, pintar, bailar, cocinar, hacer una investigación, etc.) que podrían presentar como resultado del proyecto final el día de la celebración de la hispanidad. A

diferencia del aprendizaje basado en tareas, en el ABP el alumno no sigue y aplica un esquema preestablecido, su campo de imaginación y actuación es más amplio. Por otra parte, el ABP involucra el alumno en diversos aspectos de las competencias humanas, el aprendizaje no se limita solo en el desarrollo de la competencia comunicativa, sino en varias otras competencias que pueden resultar útil para el alumno en la vida. La actividad no tiene un esquema y estructura cerrada y preestablecida por el docente, los alumnos van construyendo el aprendizaje según sus reflexiones y capacidades. Los docentes cameruneses en nuestro estudio destacaron el problema de la extensión del currículo. Pensamos que el ABP aporta una solución a este problema en la medida en que “favorece la integración del currículum” (Trujillo Sáez, 2012:10). El docente puede reunir algunos temas del currículo y tratarlos integradamente en una misma unidad didáctica. De hecho, una de las inspectoras entrevistada afirma que recomienda esta integración de temas a los docentes de su región.

- **(iv) Gamificación en el aula.** La gamificación es otro componente que puede ser usado para hacer que nuestras clases sean más participativas y el aprendizaje más nutritivo y llevadero para los alumnos. Cuando se habla de gamificación, solemos pensar primero en las TIC pero teniendo en cuenta la realidad de nuestro contexto de estudio, nuestra propuesta no incidirá en el uso de las TIC. La gamificación, si bien es una palabra que no recoge el DRAE, es una acción tan antigua como la civilización misma. La gamificación es una acción que muchas veces hemos realizado con el fin de llevar a cabo una acción de manera más gratificante. Se trata de llevar a cabo una actividad lúdica planteada a partir de un juego determinado para hacer más participativos nuestros alumnos. En el campo de la enseñanza de lenguas, las aplicaciones de la gamificación son múltiples. A continuación, vamos a enunciar dos propuestas gamificadoras contextualizadas a la realidad del aula de aprendizaje del español en Camerún.

Las aulas de ELE en Camerún suelen ser numerosas y hacen difícil la participación activa de todos los alumnos tal como han enunciado nuestros informantes. Imaginémonos que queremos trabajar una unidad didáctica que trata de deportes, ropa y descripción física de un sujeto. Primero podemos poner como título de nuestra propuesta “*Hagamos deporte y hablemos de ello*”. A partir de las actividades posibilitadoras, tratamos en el aula de todo aquello que nos permite llevar a cabo nuestra tarea final que es hacer deporte y hablar de ello. Como tarea final dividimos a los alumnos en grupos: al primer grupo le ponemos

equipo A o equipo barca, al segundo equipo B o equipo Real de Madrid⁴³, al tercer grupo le damos el nombre de equipo C o los periodistas, los grupos D y E son los aficionados de cada equipo y otros dos grupos finales los identificamos, respectivamente, con los entrenadores y árbitro del juego. Para el próximo día de clase les decimos a los alumnos que vengan vestido con sus uniformes de la asignatura deporte. Ese día los llevamos todos al campo de fútbol del instituto. Una vez allí, se ponen a aprender jugando y viviendo en la primera persona una situación de comunicación concreta que es la de un partido de fútbol entre dos rivales históricos. En este sentido, los alumnos usan de manera contextualizada lo aprendido en las tareas posibilitadoras durante la tarea final. Los alumnos de los distintos grupos usan la lengua meta con un fin determinado y real, Los hay que narran el partido, otros apoyan a sus equipos, los entrenadores dan instrucciones a sus jugadores, etc. El docente mientras tanto toma notas y evalúa a los distintos grupos. Mediante una actividad como esta, ¿no se lograría que la gran mayoría, por no decir todos los alumnos, participen activamente en el aula? Todos los alumnos viven esa experiencia como protagonistas, la tarea promueve el aprendizaje de forma significativa y vivencial. Este es el cambio de paradigma del que hablamos, que el docente ponga las condiciones idóneas para que el aprendiz pueda aprender de su actividad. Como dice Francisco Mora (2013), sin emoción, no hay curiosidad, no hay atención, no hay aprendizaje, no hay memoria. Es imprescindible desarrollar en el aula actividades atractivas que enciendan en la mente de los alumnos el gusto y ansia por aprender.

En el segundo ejemplo, vamos a hablar de las tradicionales tareas de rellena huecos. Hemos de subrayar que tradicionalmente planteado, es un tipo de ejercicio aburrido y poco funcional para nuestros alumnos, pero que todavía sigue siendo muy común en las aulas de lenguas, si bien muy pocos docentes pueden reconocer abiertamente que los siguen usando. Además en aulas de lenguas masificadas como en nuestro contexto de estudio es casi inevitable ese tipo de actividades. No obstante, es preciso destacar que si se gamifica este tipo de ejercicio, su aplicación en el aula puede ser más participativa, reflexiva y entretenida para todos los alumnos. A continuación, listamos unos ejemplos de actividades que consisten en rellenar huecos comunicativos y gamificados.

⁴³ El uso de la denominación barca y Madrid no es fortuito. Sabemos que entre los cameruneses hay aficionados del barca y aficionados del Madrid. En Camerún, los debates de fútbol sobre la rivalidad entre los seguidores del barca y los del Madrid suelen ser muy apasionantes.

- **Rellenar huecos + adivinanza.** Se puede combinar los dos ejercicios para que la tarea del tipo rellenar hueco sea más atractiva e incluso comunicativa. Imaginémos que somos docente y que debemos diseñar una tarea que trate del uso de ser y estar. La frase del ejercicio de rellena huecos podría ser: ...*(Estar/Ser).. una comunidad de Camerún donde se come produce y come mucho aguacate. ¿De qué pueblo se trata?* En este caso, se observará que a la hora de hacer el ejercicio la atención del alumno no se limita en la forma lingüística, sino también en el significado que aporta a esta. Que su atención esté centrada en el significado lo ayuda a determinar acertadamente qué forma lingüística correspondería a la frase. Además, se observa que hemos formulado una frase contextualizada, una frase con la que se identifica el alumno. A la hora de diseñar tareas, los docentes también deben tener en cuenta la realidad vital camerunesa para despertar el interés del alumno.

- **Rellenar huecos + realización mimética de la idea expresada en la frase.** Imaginémos que la tarea tenga que ver con el mundo de los animales. Una de las frases del ejercicio podría ser. *El es un animal doméstico que ladra.* En este caso, el docente puede poner como regla del juego que el alumno que acierte el animal correspondido en cada frase tiene que nombrar a su compañero para que haga el sonido del mencionado animal con la formula “..... *(el animal correspondido, en este caso perro) ladra así... (sonido correspondiente que habrá de hacer el alumno al que toca)*” Aplicando la gamificación en este ejercicio se notará más participación activa de los alumnos. Todos querrán acertar para decidir quién debe hacer la onomatopeya del animal en cuestión. Además ese no solo hace el sonido del animal, sino que vuelve a repetir las palabras clave del ejercicio “*perro y ladra*” y por lo tanto las interioriza.

- **Rellenar huecos + cuento popular.** En este ejercicio, las oraciones necesarias para realizar la tarea de rellenar huecos deben tener una correlación entre sí de modo que representen un cuento popular de las tradiciones bantúes. No obstante, las frases deben venir de manera a cronológica para que el discente no solo tenga que rellenar los huecos a indiscriminadamente, sino piense en ordenar cronológicamente las frases para darle sentido al texto en su globalidad. Es un ejercicio que permite también tratar de la gramática cognitiva y pedagógica en el aula de español. De hecho, es ese sentido que el alumno intenta dar al texto el que determina la forma lingüística correcta. Para ello, se puede dividir la clase en pequeños grupos y contrastar al final las respuestas de cada grupo. Puede ser un ejercicio significativo para reflexionar sobre el uso de los tiempos verbales como el pretérito perfecto compuesto, el pretérito indefinido y el imperfecto de indicativo.

- **(v) Actividades que promueven una reflexión sobre el aprendizaje: actividades de aprender a aprender.** En un contexto de modificación de las creencias de creencias, pensamos que son de suma importancia las tareas de aprender a aprender. De hecho, tanto en el MCER como en el PCIC se trata de la importancia del tratamiento de este tipo de tareas en el aula. El MCER incluso recoge el aprender a aprender como una de las competencias que los docentes debemos desarrollar en el alumnado. Define esa competencia como “la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando éstos cuando sea necesario” (MCER, 2002:104) Esa competencia consta de varios componentes, entre los que el MCER menciona la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis. Siendo las innovaciones metodológicas unos paradigmas de aprendizajes a los que los alumnos no están acostumbrados, es papel del docente ayudarlo a integrarse en ese nuevo mundo y ofrecer las condiciones idóneas para que la reflexión sobre el aprendizaje tenga lugar. Las reflexiones que se plantean en el aula sobre la lengua y el aprendizaje llevan al alumnado, primero, a integrarse con más naturalidad a la novedad metodológica que hemos aplicado en el aula y, en segundo lugar, a ser un aprendiz autónomo y en constante reflexión sobre su proceso de aprendizaje. No en vano, el PCIC advierte que:

A partir de la reflexión que hace el alumno sobre el desarrollo de sus propias capacidades para desenvolverse en el uso de la lengua, podrá orientar su aprendizaje en relación con sus propias necesidades, primero con la ayuda del profesor y más adelante, progresivamente, con mayor autonomía. (PCIC, 2007, 40).

Unos ejemplos de aplicaciones de las mencionadas actividades de aprender a aprender en el aula pueden ser: el uso del PEL y la aplicación del cuestionario Oxford de estrategias de aprendizaje de lenguas. Estas dos herramientas, que además están disponibles gratuitamente en la web, pueden ser usados favorablemente en las aulas para desarrollar la competencia del saber aprender. Además pueden permitir, primero, a los alumnos ser aprendices críticos, autónomos y, segundo, a los docentes percibir las creencias de sus alumnos sobre cómo conciben el aprendizaje de la lengua.

- **(vi) El uso de la música en el aula.** Creemos que la música en español siendo uno de los objetivos principales que motiva a los alumnos a aprender español, como hemos comprobado en este estudio. En el aula de lengua deberíamos darle mucha importancia a la música. Por lo tanto es importante multiplicar las aplicaciones didácticas de la música en español en el aula: tanto a nivel de cantar, interpretar, manipular la música en español como de aprender a bailar una canción determinada.

De manera general, podemos concluir que las actividades que se trabajan en el aula deben ser dispares y planteadas desde un enfoque diverso, “hay que diversificar las actividades del aula con el fin de llegar a una mayor variedad de alumnos.” (Arnold & Douglas, 2000:35). De hecho, en los resultados de la investigación, hemos observado que a pesar de que un gran número de alumnos destacan su interés por uno u otro tipo de actividades, existen una gran variedad de gusto y preferencia por otros tipos de actividades diversas y plurales. El uso abusivo del texto como punto de partida de la enseñanza de la gramática debería dejar de ser una realidad. Recordemos que en cuanto a este tipo de ejercicios, la gabonesa Eyeang (1997) afirma que “pensamos que el profesor de español gabonés, para mantener la atención de los alumnos, no debe limitarse a estudiar y comentar textos literarios (ya que es la primera actividad en clase de español en Gabón)” (Eyeang, 1997:264). Como concluye la misma autora, citando a Sánchez (1982), el docente tendrá que ser creativo, “la variedad de actividades no solo aumenta la capacidad receptora de la gente, sino que evita el aburrimiento y el cansancio” (Eyeang, 1997:264). Todo ello, significa que los docentes, a la hora de diseñar actividades, deben ser creativos, no limitarnos en las actividades presentes en los manuales.

II.5. Masificación de las aulas o cómo convertir un problema en una oportunidad

La masificación de las aulas es una dificultad para la enseñanza del español según los planteamientos de los enfoques modernos como se ha comprobado en el análisis de las creencias de los docentes cameruneses de ELE. Dado que limitar el número de alumnos en las aulas no es una salida viable según las políticas educativas desarrolladas en Camerún, es preciso que el docente busque por su cuenta estrategias que le permitan superar esa dificultad para llevar a cabo con éxito una enseñanza comunicativa de la lengua. La solución que exponemos a este aparente problema es sencilla: el trabajo en grupos, también conocido como pedagogía de los grandes grupos. La pedagogía de los grandes grupos manifiesta una ruptura con la enseñanza individualista y nos parece ser la solución más viable frente al reto de la masificación del aula. No en vano Trujillo Sáez (2002:67) afirma que “hay ciertas competencias básicas que no es posible desarrollarlas en soledad”. Por eso, en las aulas con número elevado de alumnos es importante aprovechar de la diversidad del aula, convertir ese problema en una oportunidad. No obstante, es preciso subrayar que para que la implementación de la pedagogía de grupos para que sea un éxito, esta requiere un trabajo de fondo serio por parte del profesor. En Gabón, frente a la masificación de las

aulas, Eyéang (1997) afirma que los consejeros pedagógicos y la Inspección de enseñanza del español proponen la misma propuesta de actuación de trabajo en grupos:

Vamos a experimentar las pedagogías activas, las pedagogías de los grandes grupos que mejor se adaptan a nuestros grupos numerosos. La finalidad de estas consiste en aprender a trabajar en grupo (dinámica de grupo), es decir, se pasa de la enseñanza frontal (donde el/la profesor/a está enfrente de sus alumnos/as) a la responsabilización de cada alumno/a en el interior del grupo. (Eyéang, 1997:254)

En la misma línea, tras una investigación etnográfica realizada en un aula de ELE en Gabón, esta autora observa que llevar a cabo ese planteamiento metodológica no siempre ofrece resultados satisfactorios en el aula porque el profesorado obvia ciertas necesidades concretas que tomar en cuenta a la hora de llevar a cabo la pedagogía de grandes grupos. En este caso el fracaso en la implementación de esta propuesta a veces se debe a que los docentes no tomamos en cuenta las necesidades concretas del grupo y del aula misma. Por lo tanto, queremos hacer hincapié sobre la formación de los docentes en este sentido. Si bien llevar a cabo el trabajo en grupo no requiere una aplicación a pie de letra de una receta didáctica determinada, es necesario que los docentes sean formados de cara a encarar esa dificultad. Lograr una enseñanza basada en el trabajo en grupo también requiere parte del genio personal y de la reflexión crítica del docente en cuanto a la aplicabilidad del mismo y según las necesidades de su entorno educativo. A modo de ejemplo, en un aula poco espaciosa con 120 alumnos, resulta humanamente difícil para el docente aplicar el aprendizaje cooperativo y atender a las necesidades individuales y grupales del aula. Con tantos alumnos en el aula, al docente incluso le resulta difícil moverse en el aula. El único espacio donde se puede mover cómodamente es la parte de delante donde está su mesa, silla y la pizarra. Fundamentar un aprendizaje cooperativo lo tiene difícil. En este caso, el docente conformista optaría por la tradicional lección magistral, pasar la lección en la pizarra o dictarla si se trata de alumnos de un nivel avanzado. Pero, un docente que no se rinde frente la dificultad encontrada en el aula, no deja de plantear ideas originales para enfrentar esa situación.

En este caso, para implementar una enseñanza efectiva, el docente innovador puede optar ante todo por dividir la clase en dos grupos de modo que cada grupo tenga su día de clase. A partir de esta actuación, con 60 alumnos en una clase, lo que sigue siendo un

número elevado pero un tanto más razonable que 120, la enseñanza centrada en el alumno o en los distintos grupos que se forma es del todo más viable. Otro docente incluso optaría por hacer algunas clases con todos los 120 alumnos⁴⁴ pero fuera del aula, a modo talleres, en los que en grupo los alumnos reflexionen o expongan un proyecto realizado sobre un determinado tema del programa.

Entonces, en lugar de tener una escuela formada por aulas en las que los estudiantes esperan la llegada y el cambio de los profesores, tendríamos una escuela de talleres a los que acudirían los estudiantes para enfrentarse a los varios temas de las diferentes disciplinas. (Tonucci, 2012:74).

En una clase con un número elevado de alumnos, es necesario fundamentar actividades de tratamiento grupal, el aprendizaje basado tareas integradas y proyectos, tanto fuera como dentro del aula. Es importante crear lazos fuertes entre los alumnos a partir de actividades en las se ayudan y aprenden entre sí. Deben ser proyectos que sean del interés del alumnado y si posible que le ayuden en otras asignaturas, aprendizaje interdisciplinario. Como subraya Trujillo Sáez (2012) “aprender es socializarnos. Por ello, los proyectos deben acercar al alumnado a la diversidad que hay no solo más allá de sus aulas sino más allá de sus familias y de su origen geográfico o de clase” (Trujillo Sáez, 2012:13). *La socialización rica* (Trujillo Sáez, 2012) se fundamenta no solo a partir de la educación familiar, sino también en el entorno educativo. Por eso, es necesario que en los distintos institutos y colegios, los docentes de español diseñen actividades o proyectos que permitan a toda la comunidad hispanista, alumnos de determinados institutos, conocerse, relacionarse y aprender los unos de los otros. El aprendizaje es más funcional cuando los alumnos lo viven a través de experiencia escolares de este tipo que los marcan para siempre.

II.6. Necesidad de una reforma curricular o el diseño de un marco de referencia

A la luz de los resultados de nuestro estudio, resulta obvia la necesidad de una reforma curricular. No obstante, a la espera de que esa reforma tenga lugar, es necesario que los docentes tomemos nuestras propias medidas en el terreno laboral para que el problema que plantea el currículo no condicione negativamente nuestras prácticas docentes. Por lo tanto,

⁴⁴ Esta idea no la puede aplicar un docente camerunés que tenga 30 o 40 alumnos en el aula. Por eso, comentábamos que es necesario que de la reflexión personal y contextual del docente según la necesidad específica de su aula surja una estrategia y aplicación metodológica concreta.

En primer lugar, planteamos una propuesta que puede tomar los docentes para potenciar una enseñanza comunicativa del español pese a la dificultad de la extensión de currículo. En segundo lugar, exponemos ideas de interés que las políticas educativas pueden tener en cuenta para emprender la reforma curricular.

1. Necesidad de diseñar un cuaderno de la asignatura. La primera idea que planteamos en este nivel es que puede resultar útil que cada docente elabore el cuaderno de su asignatura en los distintos niveles de aprendizaje. Muchos docentes pueden percibir esta propuesta como una carga profesional adicional, pero pensamos que esta herramienta puede facilitar su labor y garantizar un mejor rendimiento académico de los alumnos. Una práctica docente tradicional común en nuestro contexto de estudio es que en los niveles iniciales de E/A se pasa buena parte del horario laboral de clase escribiendo todo el contenido de una lección determinada en la pizarra para que los alumnos los apunten a pie de letra en sus cuadernos. En los niveles avanzados, se puede llegar a dictar todo el contenido de la lección a los alumnos e ir escribiendo palabras difíciles en la pizarra. A modo de ejemplo, en segundo curso de ELE, si se trata de una clase dedicada al uso de *ser* y *estar*, es frecuente que en la primera lección se pase la primera hora de clase escribiendo en la pizarra apuntes sobre *ser* y *estar*. Cuando los alumnos terminan de anotar todo lo escrito en la pizarra, se pasa a explicar el contenido de la lección en cuestión para, a continuación, realizar tareas prácticas y encomendar tareas caseras. Otros profesores pueden proceder de otra manera: a partir de un texto o unas frases sueltas se realizan unas explicaciones antes de comenzar a anotar contenidos gramaticales en la pizarra. De este modo, lo que queremos resaltar es que en el aula se dedica mucho tiempo dictando y escribiendo contenidos que los alumnos copian en sus cuadernos. Los docentes deben darse cuenta de que “enseñar no es una actividad transmisora. No se envía ‘conocimiento’ de un lado a otro de la clase” (Trujillo Saéz, 2012:50). Pensamos que una manera de romper con este tipo de enseñanza transmisora es el diseño de unos cuadernos en los que vienen expuestos y preelaborados el 50% o un tanto % del contenido de la clase, es decir, la sustancia de contenidos de todo tipo de cada tema del currículo. Así, una vez ya en el aula, el docente se ahorrará el tiempo de copiar contenidos en la pizarra o dictar apuntes y lo dedicará a que sus alumnos analicen, manipulen y planteen reflexiones sobre el contenido en cuestión. Esta estrategia también puede contribuir a la modificación de las creencias que los alumnos tienen sobre el aprendizaje. Observarán con el tiempo que el docente ya no el que sabe todo y les dice todo. El conocimiento también está al alcance del alumno y en el aula se pasar al analizar y reflexionar sobre el mismo y a desarrollar competencias básicas que forman profesionales

de la lengua competentes. Se dan cuenta que ya no estamos en la era en la que el conocimiento era lo más importante, pues lo que más importa es el desarrollo de las competencias básicas. Pensamos también que a partir de la implementación de esta propuesta del cuaderno, tal vez se considere como relativa la problemática de la extensión del currículo, puesto que las prácticas docentes no estarían del todo encaradas a copiar toda la hora de clase la lección a la pizarra.

2. Necesidad de una reforma curricular o del diseño un marco de referencia En los resultados de nuestro estudio, se ha observado claramente que la gran mayoría del profesorado tiene una percepción bien definida sobre el currículo: es muy extenso y, con la finalidad de desarrollarlo a lo largo de todo un curso, no se pueden enseñar de un modo satisfactorio las cuatro destrezas lingüísticas básicas. Además de valorar la propuesta que plantea unos inspectores pedagógicos a los docentes respecto a esta problemática (la del tratamiento integrado de algunos temas del currículo), desde las políticas educativas camerunesas es necesario plantear una reflexión sobre el currículo y no empeñarse en enseñarlo todo, sino lo más importante y funcional. A modo de ejemplo, en el quinto curso de ELE, es preferible enseñar 10 temas al año y desarrollar en su globalidad el trabajo de las destrezas lingüísticas que obsesionarse en cumplir un extenso currículo de los 19 temas de civilización y literatura del currículo sin prestar la atención al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

Por otra parte, como se puede apreciar en el currículo de la enseñanza del español en Camerún (tabla 9 y anexo 22), el método de enseñanza que se recomienda es el comunicativo. Paradójicamente, en el currículo no se especifica ni siquiera las distintas competencias y subcompetencias de la competencia comunicativa que el docente debe desarrollar en el aula para que los alumnos sean comunicativamente competentes en la lengua meta. Varias cuestiones sobre el currículo urgen ser planteadas desde las políticas educativas en materia de la enseñanza del español en la Educación Secundaria. Por lo tanto, es necesario diseñar un marco curricular bien sistematizado que facilite la labor docente. Como advertimos en una investigación realizada recientemente, “urge un rediseño del plan curricular, un diseño de un marco de referencia para la enseñanza, a modelo del MCERL y/o del PCIC, para orientar y facilitar las prácticas docentes.” (Kem-mekah Kadzue, 2014b:148).

El MCER y el PCIC son marcos de referencias para la enseñanza de idiomas que pueden ser un verdadero punto de partida para las mencionadas políticas educativa de cara a

reformar el currículo, sino también para diseñar un marco de referencia que oriente a los docentes cameruneses no solo a enseñar español en los distintos niveles de aprendizaje, sino también para desarrollar, medir y evaluar integralmente la competencia comunicativa del alumno camerunés en español. La reforma curricular y el diseño de un marco de referencia deben ser un objetivo fundamental de cara a sostenibilizar el currículo y mejorar la calidad de la E/A del español en Camerún. Vivimos en un mundo globalizado y cada vez más competitivo. Mejorar la calidad de la formación de nuestros estudiantes, para hacer de ellos ciudadanos competitivos y competentes en el día de mañana, también supone pensar cómo se plantean algunas cuestiones educativas en otros horizontes geográficos para definir mejor las nuestras. Esa necesidad entra en vigor al internacionalizar el perfil escolar y académico del alumno camerunés para que al finalizar su formación pueda este dominar las mismas competencias que cualquier otro estudiante de español del mundo. Para ello, pensamos que esos marcos de referencias serían un buen punto de partida para una reflexión sobre la formación lingüística no solo en español sino también en otras lenguas extranjeras del sistema educativo camerunés.

III. PROPUESTAS EN RELACIÓN A LAS CREENCIAS SOBRE LOS FACTORES EXTERNOS QUE INICIDEN EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

III.1. Formación de los docentes en la enseñanza: potenciar la dimensión contextual, reflexiva, afectiva y práctica

En relación a las creencias de los docentes sobre la formación inicial recibida en la escuela de formación de docentes, queremos plantear la siguiente propuesta. Esta versa sobre la necesidad de reforzar la dimensión contextual, reflexiva, afectiva y práctica de la formación de los docentes. Para ello, nos fijamos en los siguientes aspectos.

- **Las prácticas docentes de los propios docentes de la ENS deben adecuarse a los fundamentos de los enfoques modernos de enseñanza.** Los formadores de los docentes deben predicar con el ejemplo, sus prácticas docentes deben reflejar las filosofías que subyacen los métodos que queremos que los estudiantes/futuros docentes de lenguas de la Educación Secundaria apliquen en las aulas. No podemos enseñar a los docentes excelentes conceptos de la pedagogía moderna y que nuestras propias prácticas docentes, como formadores de profesores, ni siquiera las apliquemos. Como comprobamos en el estudio del

origen de las creencias, la manera cómo enseñan los docentes de hoy a veces tiene como base fundamental la manera como han sido formados ayer.

- **La formación de los docentes en didáctica debe contextualizarse a la especificidad de la enseñanza del español en Camerún.** Los docentes afirmaron que la formación recibida está muy alejada de la realidad del aula. Kumaravadivelu, en Sánchez & Yagü (2012), coincide en este aspecto afirmando que

Estructuralmente, la mayoría de los programas actuales ofrecen a los futuros docentes una serie de cursos aislados sobre áreas como las teorías lingüísticas, la adquisición de segundas lenguas, la gramática pedagógica, los métodos, el currículo o la evaluación, que comúnmente concluyen con un curso de remate tipo prácticum o prácticas de enseñanza. En consecuencia, suelen ser los propios profesores en formación quienes deben descubrir la “trama de conexión” que dota de sentido a todo ello. (Sánchez & Yagü, 2012:4).

A este problema, Kumaravadivelu (2012) propone que la formación de los docentes debe apartarse de este sistema de formación lineal, aislado, sumativo y compartimentado. Es necesario, pues, pasar a un modelo cíclico, integrado, interactivo, multidireccional y multidimensional. Por lo tanto, pensamos que la formación didáctica de los docentes de ELE en Camerún en particular y en África subsahariana también debe contar con materias en las que se planteen reflexiones sobre los retos específicos de la enseñanza del español en la Educación Secundaria. La formación de los docentes debe contar con asignaturas como las siguientes: *Estrategias de enseñanza del español en aulas masificadas*⁴⁵, *Análisis contrastivo en la enseñanza de ELE a alumnos francófonos/anglófonos de Camerún*, *Gramática contrastiva español/francés y español/inglés*, *Interlengua y análisis del error en el aula de ELE en Camerún*, *Currículo y materiales de enseñanza de ELE en Camerún*, *Programación y elaboración de materiales en los niveles de aprendizaje en la Educación Secundaria*, *TIC y enseñanza del español en Camerún*, etc. Así, los profesores no procuraran ser fieles aplicadores de algún método de enseñanza determinado, sino docente reflexivos que intentan comprender totalmente lo que sucede en su clase y que generan su

⁴⁵ Tratando de la misma necesidad de plantear una formación docente que plantee problemas reales del contexto de aprendizaje, en el caso de Gabon, Eyeang afirma que “hay que precisar que los profesores gaboneses de español (y otras disciplinas) no han tenido una formación pedagógica sobre las clases numerosas (más de 50 alumnos). Por lo tanto, no pueden transmitir lo que no han podido aprender”. (Eyeang, 1997: 259).

propio conocimiento pedagógico en función del contexto (Sánchez & Yagüi, 2012). Aparte de reflexionar sobre la aplicabilidad de los enfoques modernos de enseñanza en las aulas, se debe plantear reflexiones sobre la propia figura del alumno/profesorado en cuanto a su capacidad de adaptarse a los mismos. Esto es, analizar las creencias sobre los docentes/alumnos sobre cómo se enseña/aprende una lengua. A este respecto, Richards & Rodgers (2003:247) afirman que “el desarrollo del profesor es mucho más importante que aprender a utilizar tales o cuales enfoques y métodos de enseñanza.” En la misma línea de la necesidad de contextualización de la formación, Trujillo Sáez (2012) concluye que “hacer menos formación transmisora y más visitas a los centros con experiencias interesantes es más creíble y probablemente, más barato.”

- La formación de los docentes debe explorar las creencias de los estudiantes/futuros docentes de ELE. En primer lugar, al ingresar en la ENS, desde la sesión de formación de los docentes de ELE, se puede pasar una encuesta previa a los docentes para saber sus motivaciones por aprender/enseñar ELE y sus expectativas en cuanto a la formación en la ENS. Así, se podrían explorar cuestiones dignas de interés para orientar mejor y potenciar su formación, como es el caso de la poca vocación profesional que hemos observado en este estudio. En segundo lugar, como hemos manifestado en la discusión de los resultados, al finalizar los estudios, se puede pasar un cuestionario a los estudiantes-futuros docentes para que puedan aportar valoraciones que permitan a los formadores reflexionar y potenciar la formación docente en adelante.

A continuación, exponemos dos muestras de los mencionados cuestionarios que pueden ser usados en la ENS para potenciar la formación de los docentes de ELE.

DIAGNÓSTICO ANÓNIMO PREVIO DE INICIO DE FORMACIÓN

Estimado/a estudiante,

Bienvenido/a al maravillo mundo de la enseñanza de ELE. Quisiéramos que nos aportaras unas informaciones que puedan ser relevante para su formación como profesional de ELE.

1. ¿Por qué ha optado por la labor de profesor de ELE?
2. ¿Qué espera de la formación docente?

Tabla 136. Modelo encuesta de análisis de las creencias de los estudiantes-futuros docentes de ELE.

Seguidamente, presentamos el segundo cuestionario.

ENCUESTA ANÓNIMA DE VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN

Estimado/a estudiante,

Con el objeto de evaluar tu grado de satisfacción por la formación recibida y mejorarnos en la futura, le agradeceríamos que responda a este cuestionario.

1. Indique su grado de acuerdo según la siguiente escala de valoración: 1=TA, 2=A, 3=NAND, 4=D, 5=TD.
 - La formación recibida en didáctica del español me ha parecido muy satisfactoria.....
 - Las prácticas docentes me han resultado muy satisfactorias.....
 - La formación recibida en literatura y civilización hispanoamericanas es muy satisfactoria.....
 - La formación recibida en literatura y civilización españolas es muy satisfactoria.....
 - La formación recibida de manera general es muy gratificante.....
2. Añada aquí cualquier otra opinión que quiera manifestar relacionada con la formación recibida en la ENS.

.....

Tabla 137. Modelo encuesta de análisis de las creencias de los estudiantes-futuros docentes de ELE al finaliza la formación.

III.2. Propuestas relativas al contexto sociolingüístico y al tratamiento del error en el aula

III.2.1. El contexto sociolingüístico es una ventaja y no lo contrario

Es sabido que las creencias que los docentes y alumnos tienen sobre cualquier aspecto del proceso de E/A de español pueden condicionar positiva o negativamente el aprendizaje. La rica realidad sociolingüística del contexto camerunés no tendría que verse como un obstáculo para el aprendizaje sino como una oportunidad. Por eso, pensamos que durante la formación de los docentes, es preciso reflexionar sobre el impacto que supone esa realidad sociolingüística con el fin de cambiar no solo la idea de que el contexto sociolingüístico es una dificultad para el aprendizaje, sino también para plantear una enseñanza del español que valore y se apoye en los aportes del mismo. Ese docente formado en la ENS tendría que hacer reflexionar a su alumnado sobre las ventajas que suponen su estatuto de hablante multilingüe para el aprendizaje del español. Más que dar mucha importancia a los errores de interferencias del francés/inglés/lenguas nacionales, es preciso ayudar al estudiante a que se sienta orgulloso de ser hablantes multilingües y se percate de

que es un valor añadido para el aprendizaje de cualquier otra lengua y no lo contrario. Por otra parte, esa visión del contexto sociolingüístico no solo debe ser positiva, sino pragmática. Es importante que el aprendiz sepa que su estatuto de aprendiz multilingüe puede llevarle a cometer errores de interferencias, lo que es algo normal en todos los aprendices del mundo. Por eso no hay que estigmatizar los errores. Es preciso considerar los errores de interferencias como un paso positivo e imprescindible para que el aprendizaje tenga lugar en cualquier aprendiz multilingüe. Para ello, no basta con decirle al estudiante lo anteriormente planteado. Es preciso un tratamiento pedagógico de los errores de interferencias lingüísticas en el aula.

III.2.2. Ideas de tratamiento del error en el aula

Puesto que en nuestro estudio limitamos esta variable a las creencias en torno a los errores que dificultan la enseñanza comunicativa del español, las estrategias que aquí planteamos tratan principalmente del tratamiento de los errores de expresión oral. La propuesta básica en cuanto al tratamiento pedagógico del error radica en que no solo los docentes deben tener una concepción positiva del error, sino que el tratamiento efectivo del mismo en el aula debe ser pedagógico. No sirve para nada manifestar una visión positiva del error pero tratarlo negativamente en el aula. A continuación listamos unas estrategias de tratamiento del error en el aula que pueden resultar de interés para quien lea esta investigación.

- **(i) Democratización y negociación.** En primer lugar, pensamos que es necesario que el docente plantee en el aula el tema de la concepción del error y su tratamiento en el aula. La percepción del error debe ser objeto de reflexión profunda para que tanto el docente como el alumno pueda llegar a conclusiones inclusivas sobre el mismo y sobre su tratamiento. Cassany (2004:63), afirma respecto a esta propuesta que “la mejor manera de motivar a los alumnos para la corrección es corresponsabilizarles con la tarea: pedirles su opinión y darles la oportunidad de decidir cómo quieren que se realice”. Tal vez hablando con sus alumnos sobre la actitud negativa que manifiestan cuando algún compañero comete un error hablando la lengua meta, se puede llegar a despertar la consciencia sobre la actitud frente al error y asimismo llegar a negociar con ellos estrategia para evitar que se den esas actitudes negativas.

- **(ii) Premiar el error igual que se premia el acierto.** Igual que se valora positivamente y premian los aciertos de los alumnos, en el aula los docentes deben premiar los errores que cometen los alumnos más que ceñirse en la estricta corrección del mismo.

Los errores del habla los cometen alumnos que se han arriesgado a usar el idioma. Por eso el mero hecho de participar activamente en el aula debe ser valorado positivamente por el profesor, aunque la participación sea acertada o desacertada. De este modo, los alumnos irán interiorizando la idea de que lo más importante no es acertar sino participar. Por otra parte, es urgente evitar castigar el discente por el error que haya cometido, por evidente que este parezca.

- **(iii) La interferencia como estrategia comunicativa.**

Para evitar toda estigmatización de las interferencias lingüísticas, los profesores pueden advertir a los alumnos que en algunas ocasiones, las interferencias lingüísticas que surgen en sus producciones orales en la lengua meta pueden concebirse como una estrategia de comunicación. De hecho, el bagaje lingüístico previo que tienen los alumnos en otros idiomas les pueden ayudar en la comunicación oral, en la medida que mientras se están expresando en la lengua meta, si se les olvida una palabra determinada, en vez de callarse o quedarse en blanco y avergonzado, pueden usar una de las facetas de la competencia estratégica (la del uso de una palabra de la L1/LM) para perseguir su acto comunicativo. La usa como un préstamo y luego persigue su acto comunicativo sin tener que perder el hilo de su comunicación. Por eso, es preciso evitar todo discurso de tipo *‘queda prohibido la presencia de la LM o L1 del alumno en el aula’*.

- **(iv) Evitar correcciones inmediatas y explícitas.** En un contexto educativo donde existe mucho temor y ansiedad frente al error, pensamos que los docentes deben dejar de prestar tanto la atención en el error. En el aula, es necesario evitar interrumpir las pocas producciones orales del discente (debates, diálogo, responder a las preguntas, interacciones espontáneas, etc.) con el fin de corregir los errores, tal como lo manifestaron buena parte de los docentes encuestados. Más que fijarse en el error que comete el alumno mientras habla la lengua meta, hay que fijarse en el alumno como persona y en lo que dice. Imaginémonos que en el aula un alumno diga *“Ayer jugó el Madrid contra el Barça, fue un gran match”*⁴⁶. *Me encantó. El Barça es...*. Y directamente, el profesor le corta y advierte *“Oye Kenfack, en español no se dice match, se dice partido. Entonces debes decir que fue un gran*

⁴⁶ Se observa que en este caso que el alumno usa inconscientemente la palabra francesa/ inglesa *match*, competencia estratégica, para no romper el hilo comunicativo.

PARTIDO” Observamos que en este ejemplo el docente le da más importancia al error que al alumno y su tema de conversación. Actuando así, puede que frustre no solo a este alumno, sino también a todos los demás alumnos presentes en el aula. En este sentido, los alumnos en el futuro ya no se arriesgarán en expresar sus ideas, sus emociones. Lo mejor para el proceso de aprendizaje habría sido que el docente prestará principalmente la atención en el tema de conversación que planteó el mencionado alumno. Además, si es un tema que a otros alumnos les hace ilusión podría incluso ser el objeto de toda la hora de clase. Si no es un tema de interés para todos, los demás estudiantes podrían comentar lo que prefirieron hacer como actividad lúdica en lugar de ver el partido de fútbol. Desde el punto de vista de la forma lingüística, además de aprender el vocabulario deportivo, también se aprovecharía para revisar el pretérito indefinido. Esto es también lo que se llama una clase centrada en el alumno, en sus emociones y convicciones. Se trata de una clase que presta atención en el significado antes que en la forma y que, garantiza el aprendizaje significativo.

- (v) Diseñar una ficha o lista de errores.

Es necesario que el docente tenga una ficha en la que apunta parte de los errores que surgen en el aula o sobre todos los errores más frecuentes de los alumnos. De este modo, el docente puede dedicar un momento de su programación para invitar a los alumnos a mantener una reflexión profunda sobre los mismos. Así, ningún alumno se siente directamente identificado. La mencionada ficha también permitiría al docente plantear un análisis del error que le sería provechoso para sus futuras clases de lengua.

- (vi) El Análisis contrastivo y el análisis del error como instrumento pedagógico

El análisis contrastivo (AC) y el análisis del error (AE) son dos recursos didácticos de los que se pueden valer los docentes para solucionar la cuestión de los errores de interferencias lingüísticas de manera eficaz. Partiendo de lo aprendido y de las reflexiones planteadas a lo largo de su formación inicial y de su trayectoria propia de docente de español con alumnos cameruneses, el profesor puede tratar en el aula cuestiones relativas a la interlengua, transferencia lingüística, el análisis de las fuentes y causas de posibles errores que puedan cometer los alumnos, con el fin de despertar la consciencia lingüística del alumno sobre el impacto del contexto sociolingüístico. A nivel del análisis contrastivo, este instrumento pedagógico permitirá a los alumnos conocer y evitar primero los errores de interferencias que puedan surgir mientras usan la lengua meta. En este sentido, Salazar (2006) afirma que “el estudio de los casos más comunes de transferencia negativa permite

al docente de LE predecir los contextos lingüísticos en los cuales los estudiantes son susceptibles de cometer errores, lo cual contribuye a aplicar las estrategias preventivas requeridas en cada caso.” (Salazar, 2006:58). En segundo lugar, el análisis del error también resulta muy importante en un contexto de aprendizaje rico lingüísticamente hablando como es el caso de Camerún. El AE permite un tratamiento pedagógico de errores concretos de interlengua que comete el alumno en el aula. De este modo, el aprendizaje permite al alumnado reflexionar sobre sus errores. Cabe precisar que el AC y AE deben ser planteados desde una aproximación de la enseñanza centrada en el alumno. No basta que sea siempre el profesor el que explique el porqué de la interlengua del aprendiente. Por eso, es importante el uso de estrategias autorreparadoras para que los estudiantes sean quien analicen sus errores y descubren la forma lingüística correcta.

III.3. TIC y enseñanza del español en Camerún: propuesta de innovación tecnológica

No cabe duda de que hoy las TIC se han convertido en un recurso imprescindible en el mundo de la enseñanza de idiomas. No obstante, hay contextos educativos en el mundo donde la realidad socioeconómica (falta de corriente alternativa en el aula, falta de soporte técnico para implementar las TIC en el aula, falta de conexión a internet en el aula, etc.) *a priori* no posibilita un uso efectivo de las mismas en el aula. Este es el caso de Camerún. Como se ha comentado en la discusión de los resultados, en contextos parecidos es necesario que los docentes sean muy ingeniosos y planteen reflexiones sobre cómo hacer posible un uso alternativo del uso de las TIC en la enseñanza a partir del contexto en el que trabaja. Como también subrayamos en la discusión de los resultados, es preciso dejar todo pensamiento conformista y pesimista de tipo las TIC son importantes pero la realidad de mi contexto de trabajo todavía no permite su uso. Es necesario pensar desde una manera contextual y sobre todo no estar siempre pendientes de las necesidades, sino de lo que disponemos. Por otra parte, es preciso dejar la zona de confort y no estar muy pendiente de posibles o futuras mejoras que fomentarán algún día el Estado o las políticas educativas con el fin de permitirnos usar las TIC en el proceso educativo. Es preciso pensar globalmente y actuar localmente. Hay miles de maneras de implementar el uso de las TIC en la enseñanza, sea en el aula o fuera del aula, sea para enseñar o sea para aprender. Así puede observarse, tal como expusimos en la discusión de los resultados, en la experiencia de Alejaldre Biel (2012, 2014b, 2014c, 2014d) en Gambia. A continuación, presentamos nuestra propuesta de implementación

de las TIC en la enseñanza/aprendizaje del español en Camerún.

III.3.1. Preámbulo y necesidad del planteamiento del PLE en Camerún

Antes de pasar a las propuestas concretas, queremos apuntar que para que estas se hagan realidad en un futuro cercano, es necesaria una voluntad manifiesta y personal del profesorado/alumno por aprender, mejorarse y crecer como docente/aprendiz a pesar de los problemas contextuales que impiden el uso de las TIC para la E/A. Los docentes debemos concebir las innovaciones como un proceso de cambio y crecimiento personal más que un deber del sistema. Nuestras propuestas se basan en la necesidad de fundamentar el PLE para mejorar la E/A del español. ¿Qué es el PLE? ¿En qué mejoraría la calidad de la E/A del español en Camerún?

El Entorno Personal de Aprendizaje (en inglés personal learning environment, cuyo acrónimo es PLE (Castañeda & Adell, 2013), es una propuesta educativa que se remonta al año 2001 en el marco del proyecto NIMLE (Northern Ireland Integrated Managed Learning Environment). Castañeda & Adell (2013) afirman que en los primeros años coexistieron dos corrientes de pensamiento y estudio en torno a los PLE. En primer lugar, existe la corriente de los que lo conciben como “un artefacto tecnológico y cuyo objetivo es crear y generalizar la mejor herramienta de PLE posible. Por otro, tenemos la que entiende que el PLE es una idea pedagógica sobre cómo aprenden las personas con tecnología” (Castañeda & Adell, 2013:13). Los autores anteriormente mencionados subrayan que de estas dos tendencias surgió una cuestión que fue discutida intensamente: si el PLE era un concepto tecnológico o pedagógico. Conforme han pasado los años, ambas tendencias “que parecían irreconciliables han ido remitiendo y confluyendo en posiciones más centrales” (Castañeda & Adell, 2013:15). De ahí surge la definición del PLE como:

un enfoque pedagógico con unas enormes implicaciones en los procesos de aprendizaje y con una base tecnológica evidente. Un concepto tecno-pedagógico que saca el mejor partido de las innegables posibilidades que le ofrecen las tecnologías y de las emergentes dinámicas sociales que tienen lugar en los nuevos escenarios definidos por esas tecnologías. (Castañeda & Adell, 2013:13)

Básicamente, se trata de un enfoque de aprendizaje que plantea la necesidad de pensar un entorno en el que se usa eficientemente los recursos de las TIC y todo lo que esto conlleva (herramientas de las TIC, las fuentes de información, las conexiones y

redes de aprendizaje, etc.) para optimizar nuestro aprendizaje, tanto desde el punto de vista de los docentes como del de los alumnos. Según Castañeda & Adell, (2013:13), el PLE consta de tres partes principales:

- Herramienta y estrategia de lectura (leer y acceder a la información)

- Herramienta y estrategia de reflexión (aparte de acceder a la información, podemos reflexionar sobre la misma, reelaboramos y publicamos la información, *hacemos cosas con la información conseguida* (Castañeda & Adell, 2013:17) en la primera etapa),

- Herramienta y estrategia de relación (desarrollamos nuestra red personal de aprendizaje estableciendo conexiones con otros profesionales del mundo. Compartimos información y reflexionamos en comunidad.

Como subrayan Castañeda & Adell (2013), no hace falta ser un aprendiz experto o un profesional de la pedagogía para tener un PLE. En efecto, todos tenemos un PLE lo sepamos o no. La familia donde nos criamos, la cultura donde nacemos, los amigos con los que crecemos y nos relacionamos, la institución donde trabajamos y los colegas que tenemos, etc., son ejemplos de recursos humanos que componen nuestro PLE. La cuestión es que hoy en día, con las TIC, los docentes tenemos a nuestra disposición un gran valor añadido para enriquecer nuestro PLE. Los docentes cameruneses, y también los alumnos, deben ser conscientes de que tener un PLE “y no conocerlo o no saber cómo enriquecerlo/mantenerlo implica desperdiciar su potencial en tanto que herramienta de metacognición.” (Castañeda & Adell, 2013:21). La necesidad de desarrollar el PLE del profesorado camerunés se inscribe también en la línea de las propuestas relacionadas con la formación continua y autoformación del docente y en la modificación de las creencias de los docentes/alumnos en torno a los enfoques pedagógicos. Además, tiene en cuenta la necesidad de fundamentar así el acercamiento de los discentes/profesores cameruneses a la ecología moderna que rige los procesos educativos actuales.

Como afirman Castañeda & Adell (2013):

Plantear el PLE, entendido como aprender a aprender en la era digital, como centro de los procesos educativos (formales y no formales) supone cambios profundos en todos los participantes en el proceso educativo. Pero, de la misma forma, introducir los PLEs como eje fundamental de los procesos puede ayudar a cambiar y reconstruir –sofisticar– no solo las creencias de los docentes sobre cuáles son las mejores formas de enseñar (Kim et al. 2012), sino las de los aprendices sobre la

naturaleza del conocimiento y del propio aprendizaje. (Castañeda & Adell, 2013:22).

Una vez presentado de manera sucinta lo que es el PLE y la importancia que supone tanto para los docentes como para los alumnos, a continuación exponemos una propuesta implementación del PLE en la vida laboral del docente camerunés. La siguiente propuesta se hace tomando en cuenta la realidad socioeconómica de Camerún, así que se plantea ser razonable y factible para que su implementación pueda estar económicamente al alcance de todos aquellos que tienen la voluntad de crecer como docente del siglo XXI. Ciñéndonos a la dimensión tecno-pedagógica del PLE, en nuestra propuesta presentaremos algunos recursos de las TIC que los docentes/alumnos cameruneses deben tener en cuenta para desarrollar su PLE. Seguidamente presentaremos la utilidad pedagógica de las mismas para que cualquier lector de este estudio, docente camerunés o no, pueda desprender la necesidad crucial de la misma para optimizar la E/A del español. Más que ser una orientación grandilocuente, nuestra propuesta se plantea como un esbozo, una base que puede permitir a los docentes partir de la nada e ir creciendo como docentes del siglo XXI.

III.3.2. Diseño del PLE del docente camerunés o como usar las TIC para enseñar/aprender

La presente propuesta consta de varias fases que exponemos en distintas tablas que sustentan la evolución y el crecimiento profesional del docente interesado en desarrollar un PLE.

PLE nivel 1	Importancia
TECNOLOGÍA	Este es paso previo o básico. El docente debe disponer de la herramienta tecnológica básica que posibilite el uso de las TIC en su labor docente.
USB o DISCO DURO EXTERNO	El docente debe disponer de un USB o disco duro externo, pues es la herramienta que le permitirá guardar la información y los recursos didácticos que encuentre en internet. Es preciso que el USB tenga una capacidad de almacenaje considerable para que, durante la trayectoria laboral, el docente vaya almacenando todos tipos de datos (películas, cortometraje, música, textos, fotos, vídeos, etc.).
Móvil Android o	En segundo lugar, el profesorado tiene que disponer del material que le permita acceder a internet. Además de ser una herramienta de acceso a

<p>Apple Tablet Portátil</p>	<p>internet, se trata de un instrumento que el docente puede usar en el aula sin necesitar que el aula tenga tomas de corriente eléctrica. Basta con recargar la batería en casa antes de ir al trabajo.</p> <p>Hemos puesto varias opciones pero esto no supone que los profesores deban tener acceso a todas ellas. Basta con tener solo uno dispositivo para desarrollar su PLE. Además, varios centros educativos de las zonas urbanas disponen de una sala informática con ordenadores.</p>
<p>Conexión a internet</p>	<p>Siendo consciente de la poca accesibilidad a internet en Camerún, queremos precisar que para desarrollar su PLE, no es forzosamente necesario tener un acceso a internet las 24h del día y a lo largo de los 7 días de la semana. Conectarse a internet puede ser algo ocasional, una vez a la semana, una vez cada dos semanas, o incluso una vez cada mes, pero debe ser un acto fructífero, sobre todo cuando hemos recibido una formación sobre el uso de las TIC en la enseñanza de ELE. Si un profesor tiene un PLE bien definido y construido, cuando se conecta a internet, sabe a lo que va, sabe lo que quiere buscar, compartir o hacer y donde tiene que hacerlo. Con tan solo cuatro horas de acceso a una conexión alta velocidad, un docente puede descargar materiales didácticos (ejemplos de actividades, recursos audiovisuales, etc.) que le pueden servir para todo un curso escolar. Todo es cuestión de método, planificación y voluntad. No hace falta tener acceso a internet a diario para poder usar las TIC en el aula. Además el acceso a través de una conexión móvil es cada vez más común en Camerún desde la llegada de la 3G en el pasado marzo de 2015. Por lo tanto, se puede decir ya que el uso o la necesidad de uso de un uso puntual de una conexión con una buena o alta velocidad para descargar materiales didácticos y el uso cotidiano de una simple conexión a partir de datos móviles para consultar las redes sociales está más o menos garantizado para quien quiera desarrollar un PLE.</p>

Tabla 138. Modelo de aplicación del PLE etapa 1.

Después de la fase previa, pasamos a la etapa siguiente donde reflexionaremos sobre cómo puede el profesorado camerunés usar los recursos presentados en la fase anterior para aprender e incluso enseñar.

<p>PLE nivel 2</p>	<p>USO DE LOS RECURSOS DE LAS TIC Y SU IMPORTANCIA</p>
<p>LAS REDES SOCIALES</p>	<p>Las redes sociales son una gran herramienta de conexión, búsqueda de información y reflexión sobre el aprendizaje. Se trata de un espacio de conexión e interconexión entre profesores. No en vano Paulo Simoes, citado por Castañeda & Adell (2013:14) considera twitter como el corazón</p>

	<p>del PLE de todo docente. Por lo tanto, es imprescindible que los docentes cameruneses sean formados en el sentido de aprovecharse de los aportes de las redes sociales en su labor docente. Aquellos que tengan una aversión por las redes sociales, los hay en todas partes, pueden asegurarse de que no les obligamos a tener una cuenta Facebook, Twiter, Instagram, etc. para un uso personal. Bastar con reducir su uso a la esfera profesional. Se trata de un uso de las TIC para fines específicos. Una vez tengan una cuenta twitter, Facebook, Instagram, Pinterest, etc. ¿cuál sería el próximo paso? ¿Cómo se puede el docente camerunés sacar partido de las redes sociales?</p>
<p>Uso de Facebook</p>	<p>1. Facebook como herramienta de aprendizaje. El docente debe seguir personas y páginas de referencias de ELE y hacerse miembro de grupos de profesionales del mundo del ELE. Una vez en la red, puede el docente compartir experiencias, plantear sus dudas, practicar español con nativos, estar al tanto de las novedades de todo tipo en su sector laboral. Esto mismo sirve tanto para Facebook como para Twiter.</p> <p>Ejemplos de grupos de interés para el docente camerunés: (i) <i>Red de profesores de español-ProfesdeELE.es</i> que cuenta con más de 20000 miembros; (ii) <i>Profesores de español de Camerún</i> que cuenta con 131 miembros⁴⁷; (iii) <i>Profesores de Español como lengua extranjera</i> con más de 16000 miembros; (iv) <i>Profesores de ELE</i> con más de 4000 miembros.</p> <p>Ejemplos de páginas de interés para el docente camerunés: (i) ASELE, se trata del Facebook de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Comparten información a diario sobre relativo a la enseñanza del español en el mundo. (ii) Fundéu (Español Urgente), página de la Fundación del español urgente que puede ser de interés para consultas lingüísticas. (iii) El Blog de lengua. Alberto Busto. Se trata del Facebook del interesante blog que lleva el mismo nombre. El mencionado autor en su blog dedica todo un espacio a las dudas relacionadas con la gramática española.</p> <p>2. Uso del Facebook en el aula. Además de usar las redes sociales para aprender por su cuenta, el docente puede diseñar actividades que plantean el uso didáctico del Facebook con sus alumnos. ¿Por qué no plantear un uso del Facebook para más finalidades, por ejemplo diseñar una actividad de aprendizaje con los alumnos, crear un grupo de sus alumnos y compartir</p>

⁴⁷ Recordamos que parte de los datos que recogemos en el terreno muestran que en Camerún, hay 1036 docentes de español en la Educación Secundaria, según censos realizados en los años 2012-2013. Se observa pues que en el mencionado grupo hay tan solo 131 de los 1036.

	recursos?
Uso de Twitter	<p>1. El primer paso sería el mismo que planteamos en el caso de Facebook. Pensamos que aquí no hace falta que listeemos algunas cuentas que los docentes puedan seguir en twitter para alimentar su PLE, puesto que con tal solo escribir en el buscador de Twitter etiquetas como #TwitterELE #ELE #ProfesdeELE #ClasedeELE #FormaciónELE #MúsicaELE, etc., cualquier profesor queda sumergido en el mundo twitter de ELE. De este modo, puede seguir a quienquiera e incluso twitter irá proponiéndole que siga a otras cuentas twitter de profesionales que trabajan en el mismo sector que los que ha estado siguiendo. Cuando el docente tenga construida la red de aprendizaje twitter, puede comenzar a interactuar, compartir experiencias, plantear sus dudas y reflexiones usando etiquetas bien determinadas.</p> <p>2. En segundo lugar, queremos destacar otra faceta muy fundamental del uso del twitter que podría ser de una gran importancia para los docentes cameruneses. Los docentes sabemos que es muy importante la asistencia a seminarios, congresos o coloquios en torno a nuestro ámbito de saber porque en nuestra profesión es importante estar siempre al día didácticamente hablando. No obstante por la distancia geográfica y la dificultad económica, resulta difícil, por no decir imposible, para un docente camerunés acudir a encuentros internacionales sobre la enseñanza de ELE. A modo de ejemplo, el investigador de este trabajo lleva 4 años asistiendo a congresos de ASELE y a varios otros seminarios, pero nunca ha encontrado un asistente proveniente de Camerún a esos encuentros.</p> <p>No obstante, con las TIC es posible que los docentes cameruneses puedan disfrutar de esos encuentros sin moverse de su país. Poca gente creemos que es consciente de ello.</p> <p>Es sencillo. Tomemos el ejemplo del congreso de ASELE del pasado septiembre de 2015. Bastaba que un docente camerunés interesado en ese congreso hiciera una búsqueda con la etiqueta #ASELE2015 durante los días de la celebración del congreso para poder asistir y vivir virtualmente el congreso. A partir de twitter, cualquier docente desde Camerún podría haber seguido las conferencias, las mesas redondas y las comunicaciones a través de los tuits de los asistentes, e intercambiar reflexiones con otros profesionales de ELE. Teniendo un PLE, el docente camerunés siempre estaría al corriente de lo que pasa en el mundo de la enseñanza de ELE y crecería como docente.</p>
Uso de Instagram	Ya que estamos con la moda de compartir fotos en la web, los docentes pueden sumarse al proyecto instagramELE e incluso incentivar a sus alumnos a que se animen a probarlo.
BLOG Y WEB SOBRE LA	1. En primer lugar, el docente camerunés puede suscribirse a algunos blog y páginas web sobre la enseñanza de ELE que le resultan de interés. Esta suscripción es muy práctica sobre todo para un docente que no se conecta

ENSEÑANZA DE ELE	<p>con frecuencia a internet, recibe semanal o mensualmente novedades de las últimas publicaciones de los blog o web que sigue.</p> <p>Ejemplos de blog o web a los que puede suscribirse el docente camerunés: (i) El <i>diario profe de ELE 2:0</i>, es una auténtica joya en los que los autores recopilan y publican información de todo tipo sobre la enseñanza de ELE. (ii) El blog <i>profe de ELE</i>, es uno de los blog más seguidos por profesionales del mundo de ELE donde se puede encontrar diverso tipo de material y actividades interesantes para llevar en el aula. (iii) <i>Justifica tu respuesta</i>. Es un blog de carácter pedagógico donde el autor plantea cuestiones diversas relativas a las innovaciones en la educación. (iv) <i>profesor de español en apuros</i> es el blog de un docente de ELE donde comparte reflexiones y experiencias docentes. (v) <i>Todo ELE</i>, página web donde se publica materiales didácticos, actividades y recursos para la clase de español, etc.</p> <p>2. En cuanto a recursos específicos para plantear sus dudas lingüísticas, didácticas y literaria proponemos herramientas como el <i>foro</i> del Centro Virtual Cervantes y el espacio <i>consultas</i> de <i>La Página del idioma español</i>. En la web de la <i>Página del idioma español</i> cualquier docente puede suscribirse y recibir diariamente una editorial llamado <i>palabra del día</i>, en la que se explica el origen y la historia de una determinada palabra del idioma español. En la misma editorial diaria recibe la expresión del día y la píldora gramatical donde se responde a una duda de gramática planteada por algún internauta.</p> <p>3. Para ir más lejos, diríamos que aparte de leer y buscar información, el docente camerunés podría crear su propio blog o web personal para compartir experiencias de manera más pormenorizada, compartir propuestas didácticas, etc.</p>
-------------------------	--

Tabla 139. Modelo de aplicación del PLE etapa 2.

Pasamos a la tercera y última fase de nuestra propuesta de desarrollo del PLE, en este caso no orientado solo para la formación y autoformación continua del docente, sino para la enseñanza misma del español en el aula

PLE nivel 3	USO DE LOS RECURSOS DE LAS TIC PARA ENSEÑAR/APRENDER
Realizar actividades de aprendizaje a partir de	<p>1. En el análisis de los resultados de las encuestas, observamos que buena parte de los docentes valoran positivamente las TIC pero piensan que la realidad socioeconómica de Camerún todavía no permite su uso en el aula. En esta propuesta planteamos en qué medida se puede</p>

**películas,
cortometraje,
música, vídeos,
podcast, etc.**

implementar paso a paso las TIC de manera sencilla en el aula camerunés.

- Buscar y bajar en internet recursos audiovisuales (películas, vídeos, música, documentales, cortometrajes, etc.). Este paso sería la etapa más difícil y laboriosa, pero bien planificada se puede hacer. En cuanto a las descargas, y dadas las dificultades contextuales, no todos saben cómo descargar un material audiovisual. Además hay que tener en cuenta el alto coste para el acceso a una conexión internet alta velocidad o que algunos docentes ni siquiera disponen de internet en el pueblo donde trabajan, etc. En este sentido, los docentes/Inspectores pedagógicos pueden encargar un profesor que sepa del tema que haga estas tareas de descargar el material y luego compartirlo con toda la comunidad educativa del instituto, pueblo o ciudad. De hecho, durante nuestra estancia de recogida de datos en Camerún, pasamos películas, músicas, vídeos variados a algunos profesores que nos comentaron que necesitaban materiales audiovisuales para un eventual uso en el aula. Estamos en la era de compartir conocimientos, materiales, etc. Durante las jornadas pedagógicas, los Inspectores Pedagógicos pueden encargarse de buscar materiales parecidos y ofrecerlos a los docentes y reflexionar sobre la implementación de los mismos en el aula.

- En cuanto uno dispone del material audiovisual, puede usarlo como le convenga, para su conveniencia personal como sobre todo para el aula con los alumnos. Aunque el aula no disponga de corriente eléctrica, ordenador o proyector, el docente puede usar su móvil personal como soporte tecnológico. También puede usar su ordenador personal o un ordenador del aula informática de su instituto para la misma finalidad. Los hay que piensan, como algunos informantes de nuestro estudio, que por el déficit tecnológico en las aulas, se hace imposible trabajar, por ejemplo, la comprensión oral y auditiva de un texto.

Así por ejemplo, en el aula del quinto curso de ELE, ¿no sería muy motivador y efectivo para el aprendizaje de los alumnos ver una película o un documental en español sobre el tema de la Guerra Civil Española más que estar siempre dictándoles apuntes? ¿El aprendizaje no sería más efectivo si les enseñamos a los alumnos las fotos de los objetos que tratamos en una actividad sobre el léxico? ¿No estaría bien que después de 5 años aprendiendo español en la Educación Secundaria el alumnado escuchara unas cuantas veces una voz nativa o visionara un vídeo donde nativos actúan y hablan?

Tras exponer las ideas anteriores sobre el uso del material audiovisual en el aula de ELE en Camerún, nos imaginamos que al leer esta propuesta, cualquier docente puede darse cuenta de que se puede conseguir mejorar la calidad de nuestra enseñanza a través de las TIC.

Recursos TIC offline	<p>En último lugar, las herramientas que pueden integrar el PLE del docente/alumnado camerunés son aquellas que no necesitan constantemente acceso a internet para funcionar. En internet, existe un sinnúmero de recursos que pueden ser de interés para el docente camerunés.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En primer lugar tenemos los diccionarios offline que el docente puede descargar gratuitamente en su teléfono móvil o Tablet. - En segundo lugar, están los libros digitales y audiolibros descargables gratuitamente a partir de su teléfono Android. - También existen juegos de cultura y entretenimiento. Por otra parte, existen una gran diversidad de juegos didácticos (4 fotos 1 palabra, trivial, etc.) descargables gratuitamente en Playstore.

Tabla 140. Modelo de aplicación del PLE etapa 3

Las propuestas anteriormente planteadas no son más que un esbozo para invitar al docente que lee esta investigación a reflexionar sobre la idea de desarrollar un PLE que le permitirá llevar a cabo con más eficacia y funcionalidad su labor docente. Pensamos que son cuestiones didácticas que deben plantearse en la formación inicial y continua de los docentes cameruneses. Aunque nos hemos limitado fundamentalmente en la figura del docente, queremos precisar que la idea del PLE no solo está pensada para los docentes, sino para los formadores de los docentes e incluso para alumnos. Por lo tanto, el docente camerunés en el aula debe intentar despertar la conciencia de los alumnos sobre este tema y asesorarlo en el desarrollo de su propio PLE.

III.4. Propuesta de creación de un blog sobre la enseñanza de ELE en África Subsahariana: *Español en África Subsahariana*

Nuestra siguiente y última propuesta trata de un proyecto personal que consiste en la creación de un blog sobre la enseñanza del español en África Subsahariana. Balzac dijo que “aunque nada cambie, si yo cambio, todo cambia”. Siguiendo, pues, esta reflexión hemos decidido crear una plataforma en línea para, en primer lugar, crecer en el futuro como profesional de ELE y, en segundo lugar, para compartir nuestras reflexiones y futuras experiencias en el mundo de la enseñanza de ELE. Esta idea se enmarca en la necesidad de intentar aportar nuestro granito de arena para dar respuesta a parte de las dificultades que plantean la enseñanza del español en Camerún, particularmente, y en África Subsahariana, en general. De este modo, siguiendo las

cuestiones que hemos planteado en nuestro estudio, ese blog tendrá como finalidad:

- Dar a conocer la realidad del español en Camerún y en África Subsahariana en particular. Como quedó planteado en nuestro estudio, existe poca información sobre la enseñanza del español en África Subsahariana en internet y, por ende, un desconocimiento de la realidad del español en África negra. Nuestro blog, junto con las cuentas de las redes sociales (twitter, Facebook, Instagram) que lo acompañarán, serían una puerta abierta para todos aquellos que se interesen por la aventura y desventura del español en esta parte del mundo. Pese al abandono institucional de España e incluso de los países hispanoamericanos en materia de la difusión del español en África Subsahariana, creemos que abriendo esa ventana del hispanismo subsahariano al mundo, se podría eliminar el desconocimiento, establecer conexiones y suscitar interés en proyectos de colaboración en materia de la difusión del español en tierras subsaharianas.

- Compartir nuestras reflexiones, dudas, material didáctico y recursos diversos sobre mi labor de docente de ELE.

- Compartir informaciones de interés para alumnos y docentes cameruneses de español: becas de estudio, estancias de reciclaje lingüístico y pedagógico, recursos lingüísticos y pedagógicos de otros profesionales del mundo de ELE. Este recurso sería de mucho interés e incluso un elemento de motivación tanto para alumnos como para los docentes. Pensamos que existen posibilidades, si bien reducidas, de becas de estudios, MOOC o cursos de formación gratuitos, recursos didácticos de ELE, proyectos de cooperación, etc., pero que la comunidad educativa subsahariana desconoce. Un ejemplo concreto es el curso en línea y gratuito PDP (Programa de Desarrollo Profesional para docentes de ELE) de la Editorial Edinumen que empezó el 21 de diciembre de 2015 y que finaliza en junio de 2016. Existen muchas causas por las que luchar en este mundo y hemos decidido tomar esta como propia.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación, hemos explorado las creencias de los docentes/alumnos cameruneses sobre la E/A del español. Los distintos resultados a los que hemos llegado en el análisis de las encuestas y entrevistas nos han conducido a la triangulación y discusión del tejido de los resultados surgidos en ambos instrumentos de recogida de datos. A lo largo de la triangulación, discusión de los resultados y en las propuestas didácticas que enunciamos, hemos planteado reflexiones y conclusiones parciales y globales relativas a los distintos aspectos de las creencias de docentes/alumnos analizados. A continuación, queremos valorar de manera general el proceso de investigación, tanto desde el punto de vista metodológico como desde el punto de vista de las expectativas, problemática, objetivos e hipótesis que nos planteamos al iniciar este estudio. Con el propósito de destacar de manera concisa las principales aportaciones de esta investigación en el marco de la enseñanza del español en Camerún, a continuación respondemos a las preguntas e hipótesis de la investigación antes de llegar a las perspectivas que proponemos para futuros estudios.

A nivel del planteamiento metodológico, puede decirse, a la luz de los resultados a los que hemos llegado, que la elección de los enfoques mixtos como método para llevar a cabo esta investigación ha sido una opción acertada e idónea para explorar el universo de las creencias de los docentes/alumnos cameruneses de ELE. En efecto, del mismo modo que el conjunto de los resultados de las encuestas realizadas a los alumnos y los resultados de las encuestas realizadas a docentes se han fusionado y se han complementado para permitirnos ahondar mejor en el pensamiento de ambos protagonistas, los resultados de las entrevistas nos han permitido llegar a una comprensión más ahondada, comprensible y global sobre el estudio del entramado y complejo campo de las creencias de los docentes/alumnos cameruneses en torno a la E/A de ELE.

Trabajar con distintos tipos de informantes (alumnos, docentes y formadores del profesorado) es un reto que ha supuesto un trabajo de campo y de análisis hecho a conciencia. A la luz de los resultados de nuestro estudio, podemos decir que los enfoques mixtos así como la triangulación de los resultados son enfoques metodológicos que garantizan una investigación científica pormenorizada y fructífera. La primera hipótesis de nuestro estudio, en la que advertíamos que el estudio de las creencias de los

alumnos/docentes es un factor clave para comprender el proceso educativo y plantear reformas educativas fructíferas, queda corroborada. Esto supone que las reformas metodológicas y curriculares no deben tomarse *ex nihilo*, es decir, sin tomar en cuenta las creencias de los que enseñan y sin valorar lo que piensan y necesitan los alumnos/docentes. A partir de los resultados de nuestro estudio, se pueden explicar las dificultades y la lentitud del proceso de reforma e innovación metodológica en la Educación Secundaria de Camerún. Como señala Ballesteros Gómez (2006:26), “la prescripción de un cambio por parte de la administración no es suficiente para conseguir que el cambio real se produzca” (Ballesteros Gómez, 2006:26).

Asimismo, el estudio muestra que es de suma importancia que el propio docente conozca a sus alumnos, sus intereses y opiniones para planificar mejor sus actividades, prácticas docentes y así garantizar un éxito educativo. En suma, “the perceptions, beliefs, attitudes and metacognitive knowledge that student bring with them to the learning situation have been recognized as a significant contributory factor in learning process and ultimate success” (Bernat, 2005:2). Como planteamos en la primera hipótesis de este estudio, explorar lo que necesitan, piensan y opinan los alumnos/docentes sobre lo que aprenden y sobre cómo se ha de enseñar/aprender es fundamental para cualquier reflexión y reforma educativa. En este sentido, se hace imprescindible democratizar la actividad y el proceso educativo para que el aprendizaje sea más acorde a las necesidades reales del aula y, por ende, los resultados más satisfactorios.

La segunda hipótesis de nuestro estudio también queda en cierta medida corroborada, aunque de manera global no tiene una correlación manifiesta o absoluta con la problemática de este trabajo. Nuestra investigación demuestra que a pesar de que los alumnos manifiestan mucha pasión por lo español y que sigue creciendo el número de alumnos de ELE en Camerún y en África Subsahariana en general, también prevalece un conjunto de creencias negativas tanto sobre lo español como sobre la experiencia de aprendizaje de esta lengua. Por lo tanto, esa dualidad de creencias positivas, en gran parte, y negativas, minoritariamente, representan por una parte una acicate y por otra un obstáculo para el aprendizaje efectivo del español. En cuanto a las hipótesis tres y cuatro de nuestro estudio, en las que se preveía que la percepción que tienen los docentes/alumnos sobre cómo se enseña/aprende una lengua se orienta hacia los enfoques tradicionales de enseñanza, los resultados de nuestro estudio también demuestran que estas hipótesis se corroboran aunque no al 100%. Hemos podido comprobar que si bien los docentes/alumnos

a veces manifiestan ideas que puedan estar en la línea de una enseñanza comunicativa y orientada hacia los planteamientos modernos de aprendizaje, tales como el aprendizaje cooperativo, la enseñanza centrada en el alumno, el uso de las TIC, la percepción del error como paso imprescindible para que el aprendizaje tenga lugar, etc., todavía hoy en día, la gran mayoría de informantes perciben la E/A del español desde un punto de vista tradicional y estructuralista. En esta línea, se observa que algunos aspectos concretos que fundamentan el cambio de paradigma metodológico y algunos niveles y zonas específicas de aprendizaje merecen una atención especial para fundamentar una modificación de las creencias. En relación a lo dicho, nuestra investigación demuestra que los enfoques de enseñanza vigentes en las aulas, o mejor, las concepciones que los principales actores del aula tienen de lengua, no son los que garantizan un desarrollo de la competencia comunicativa en los discentes. Desde este punto de vista es notoria la dificultad que manifiesta el alumnado para mantener una mínima conversación en español después de 5 años de aprendizaje de esta lengua debido a esta concepción y planteamiento tradicionalista y estructural de la enseñanza del español. Paradójicamente, se observa que las normativas educativas oficiales sí definen una enseñanza comunicativa, una enseñanza por competencias, una reforma metodológica en las aulas. Pero la aplicación de las mencionadas reformas queda obstaculizada por la incidencia muchas veces inconsciente de lo que Puchta (1999:66) denomina “strong perceptual filters”, es decir, las creencias de los docentes/alumnos en torno a cómo se enseña/aprende una lengua.

Por todo ello, se hace más que nunca imprescindible otorgarle un hueco notable al análisis de lo que necesitan y piensan los alumnos a la hora de diseñar y planificar las prácticas docentes. De este modo, no se puede pretender aplicar una novedad metodológica sin pensar en “ayudar a los aprendices para que alcancen un cierto grado de sensibilización lingüística o language awareness que les proporcionen herramientas útiles para una reflexión sobre la lengua con fines comunicativos” (Ramos Méndez, 2005:475). Por otra parte, tampoco se puede pretender que los docentes formados en la ENS apliquen en las aulas los enfoques modernos de enseñanza de LE/L2 aprendidos durante la formación inicial si no se cumple con el requisito formativo de la reflexión sobre su concepción interna y profunda de cómo se enseña una lengua y sin una reflexión sobre los retos contextuales que suponen las reformas metodológicas. A este respecto, Cambra Giné (2003:219) advierte que “tant qu’on n’interviendra pas à ce niveau, c’est-à-dire celui de la compréhension par les enseignants de leur travail et celui de leurs élèves, la formation aura peu d’incidence dans les pratiques habituelles.” En esta línea, se considera imprescindible la necesidad de

potenciar la dimensión práctica, contextual, reflexiva, afectiva y tecnológica de la formación del profesorado. En cuanto a los docentes veteranos o con larga experiencia docente que no han recibido una formación inicial docente que se adecue a las orientaciones metodológicas actuales, también se hace necesario una formación profunda en este aspecto, puesto que “los programas de reciclaje tradicionales en los que un experto les aconseja la manera de poner en práctica la innovación, no cambia la imagen que tienen los profesores sobre cómo funciona la clase” (Ballesteros Gómez, 2006:26). En consecuencia, para posibilitar un verdadero cambio metodológico, es preciso dejar los “traditional models of innovation, where change is viewed as the transmission of information from educators or policy makers to teachers” (Richards, Gallo & Renandya, 2001:47).

Nuestro estudio también demuestra que los retos específicos relativos a la realidad del aula que suponen la implementación de las reformas metodológicas (masificación de las aulas, falta de recursos materiales y tecnológicos, poca variedad de los actividades en los manuales, obligaciones curriculares, el contexto sociolingüístico, etc.) a veces no representan la mayor dificultad, sino que las ideas predeterminadas que tienen los docentes/alumnos sobre la incidencia de los mismos en el proceso de E/A representan en sí el obstáculo fundamental y verdadero para plantear la reforma metodológica. En efecto, esos retos, dependiendo de las creencias que tengan los docentes/alumnos sobre los mismos, pueden en algunos casos ser una clave importante para facilitar la implementación de la innovación metodológica. En la misma línea, se ha comprobado, por ejemplo, en nuestra investigación que lo más crucial para la reforma metodológica no es que los alumnos cameruneses tengan o no una concepción tradicionalista de cómo se enseña/aprende una lengua, sino el hecho de que la gran mayoría del profesorado a priori va al aula o concibe su unidad didáctica con la idea predeterminada y asumida de que los alumnos son “*pasivos, perezosos, poco participativos, solo aprenden para sacar notas*”. Por lo tanto, concluimos con Chomsky, citado por Trujillo Sáez (2012), que a los alumnos no hay que verlos como un simple auditorio, sino como elemento integrante de la comunidad con preocupaciones compartidas, en la que uno espera poder participar constructivamente. Se precisa de una visión global de la realidad compartida. Todo depende, pues, de la visión que tengamos de esta y de las creencias que el profesorado/estudiantado posea sobre cualquier aspecto del proceso de E/A. En este sentido, podemos concluir que el estudio del pensamiento de los principales actores del proceso de E/A es fundamental para conocer la realidad del aula y plantear reformas educativas más acordes a las necesidades reales del contexto de aprendizaje.

En cuanto a la pregunta genérica que nos planteábamos al inicio de esta tesis sobre si las creencias de los docentes/alumnos representan una dificultad o una facilidad para la E/A del español, llegamos a la conclusión de que existen creencias que favorecen y otras que dificultan esa E/A. Este resultado demuestra la naturaleza ambigua y ambivalente de las creencias tal como plantean los fundamentos teóricos sobre el estudio de las creencias. En conclusión, lo más recomendable sería, pues, estudiarlas con el fin de anticipar sus incidencias en las actitudes, actuaciones y toma de decisiones de alumnos/docentes. Consideramos haber alcanzado los objetivos que nos planteamos al iniciar esta investigación, tanto los relacionados con la necesidad de ahondar en el sistema de creencias de los docentes/alumnos en torno a la E/A de ELE y, por lo tanto, conocer sus incidencias y las prácticas vigentes en las aulas de ELE en Camerún, como los vinculados con la necesidad de obtener datos actualizados sobre la enseñanza del español en la Educación Secundaria de Camerún. En cuanto a los objetivos que preveíamos en el estudio de las creencias, puede señalarse que se espera que las propuestas de intervención didáctica que hemos iniciado en la discusión de los resultados y desarrollado en profundidad en el último capítulo de esta investigación sirvan para las finalidades con las que han sido planteadas. Asimismo, reiteramos que los resultados a los que hemos llegado en nuestro estudio hablan por sí solos, por lo que además de las propuestas planteadas a lo largo de este estudio, se espera que cualquier lector de este trabajo pueda a la luz de la lectura de esta investigación llegar a plantear sus propias reflexiones sobre la naturaleza de sus creencias y el condicionamiento de las mismas en sus prácticas educativas y toma de decisiones.

Al final de toda investigación, aparte de resultados concluyentes a los que se llega el investigador, también surgen reflexiones que abren el telón a investigaciones futuras. Así, queremos plantear una serie de ideas y reflexiones de interés personal y general, a modo de orientaciones y objeto de futuras investigaciones, que nuestro estudio nos ha permitido plantear.

La primera línea de reflexión es la de llevar a cabo un trabajo de concienciación de la comunidad educativa camerunesa, tanto en la Educación Secundaria como en la universitaria y concretamente desde la formación de los docentes, sobre la importancia del tema objeto estudio, su incidencia en el proceso de E/A del español en Camerún y sobre todo su valor fundamental para plantear soluciones a problemas educativos concretos. De este modo, de acuerdo con la importancia crucial del tema objeto de estudio, esta investigación no debe seguir siendo la única del contexto camerunés en la que se plantea el estudio de las creencias de los docentes/alumnos.

Sabemos lo importante que es el estudio de las creencias en el ámbito de la educación, pero en nuestro estudio nos hemos ceñido al caso de las creencias de una muestra de alumnos/docentes cameruneses de ELE. Pensamos que en futuras investigaciones, no solo nuestras, sino de la comunidad educativa camerunesa, “se podría hacer uno o varios estudios de cada grupo de variables o de todas ellas por centros/instituciones con un enfoque puramente analítico-descriptivo o comparativo” (Carmen & Rourera, 2011:58). Dicho de otro modo, con el fin de garantizar una reforma curricular y metodológica efectiva, en un centro educativo determinado, los docentes/formadores de docentes podrían llevar a cabo estudios que permitan determinar concretamente cómo se estructura, fundamenta y se modifica el sistema de creencias de los alumnos/docentes y de ahí llegar a conclusiones que atiendan específicamente a las necesidades de unos alumnos/docentes concretos.

Pajares (1992) advierte que, cuando un estudiante entra en la universidad, sus creencias sobre la enseñanza ya están bien establecidas, dado que las fue adquiriendo durante el proceso de escolarización desde la primaria y hasta la secundaria. Por lo tanto, queremos destacar que las futuras investigaciones sobre el estudio de creencias de los alumnos sobre cómo se enseña/aprende una lengua deberían ser planteadas desde la primaria. Asimismo, tampoco se debería pasar por alto el ámbito universitario. En este sentido, el estudio de las creencias de los docentes/alumnos no solo debe ser objeto de estudio de ELE, sino de todo el sistema educativo camerunés.

Una cuestión fue planteada en nuestro estudio a modo de pregunta introductoria. Fue la pregunta relativa a la vocación docente. En los resultados, hemos comprobado que buena parte de los docentes encuestados carecen de motivación y vocación profesional. Por lo tanto, creemos que se debería profundizar en el estudio de la motivación de los docentes cameruneses o de las creencias que tienen en torno a su profesión. De hecho, como bien se apreció en el marco teórico de las creencias, el estudio de estas y su relación con la profesión de docente de LE y L2 es un aspecto fundamental que forma parte de las áreas de estudio de las creencias de los docentes.

En la misma línea, en el marco del estudio de las creencias de los alumnos, algunos estudiantes plantearon en la pregunta abierta y de cierre de las encuestas cuestiones que pensamos que merecen una atención especial para nuestras investigaciones futuras sobre la enseñanza del español en Camerún. A modo de ejemplo, tenemos el problema de la descontextualización de la enseñanza manifestado por algunos alumnos: “*nos cansan con la historia del blanco y no nos hablan de la nuestra*”. De ahí se deduce que lo que pasa en el aula no siempre se corresponde con las expectativas del alumno y ni siquiera es de su

interés personal como sujeto cultural camerunés. En este caso, tal vez se haga necesario acercar la enseñanza a su realidad cotidiana. Así, cuando se enseña la historia y cultura de España en el aula no se hacen acercamientos o comparaciones con la propia historia y cultura del alumno con el fin de mantener su interés por el aprendizaje. En este caso, pensamos que la interculturalidad en el aula de ELE es un aspecto en el que podríamos ahondar en futuras indagaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Abad, M., Toledo, G. (2006). "Factores clave en la enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE)". En *Onomázein*, N° 13, pp.135-145.

Abuelata, M. (2003). "Un apunte sobre el español en Egipto". En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, Madrid: Instituto Cervantes, pp. 275-306.

Acosta García, M. A. & González González, D. (2012). "Análisis de factores que influyen en el aprendizaje de la escritura de una lengua extranjera". En *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, Vol. 3, pp. 148-162.

Alejaldre Biel, L. (2012). "El teléfono móvil en la clase de ELE". En P. Molina Muñoz (ed.): *Actas de las IV Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre*. Chipre: Universidad de Chipre, pp. 157-166.

Alejaldre Biel, L. (2014a). "El español en Gambia". En J. Serrano Avilés (ed.): *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp.595-610.

Alejaldre Biel, L. (2014b). "Inclusión de las TIC en el contexto de la enseñanza de E/LE en Gambia". En *FIAPE. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca, pp.1-13.

Alejaldre Biel, L. (2014c). "Creación de materiales digitales en el contexto de enseñanza y aprendizaje de ELE en Gambia" En M. Baralo Ottonello, M. C. Ainciburu & B. González Sagardoy (eds.): *Actas del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*, vol. I. *Revista Nebrija Procedía*, pp. 13-83.

Alejaldre Biel, L. (2014d). "Metodología híbrida en África subsahariana: plataforma piloto para estudiantes de ELE en la Universidad de Gambia". En N. M. Contreras Izquierdo (ed.): *Actas Congreso Internacional ASELE XXIV, La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. Jaén: ASELE, pp.757-767.

Alfa, N. (2004). *Ideas y representaciones de aprendices griegos que estudian E/LE*. TFM (Publicado), Universidad de Barcelona. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2005_BV_03/2005_BV_03_01Alfa.pdf?documentId=0901e72b80e40196 [Consultado el 08/07/2014]

Ali Makki, M. (2003). "El hispanismo Egipto". En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, Madrid: Instituto Cervantes, pp. 253-273.

Alva Santos, A. (1993). Análisis de los datos e interpretación de los resultados. Disponible en

http://cmappublic2.ihmc.us/rid=1177276899217_1477413697_5143/analisdatosinterpretac-1.pdf [Consultado el 08/16/2014]

Álvaro Durántez Prados, F. (2004). “El idioma español en África Subsahariana: Aproximación y propuestas”. En *Boletín Elcano*, N°146, pp.1-5.

Aparecida Marques, E. (2009). “Creencias y actitudes de profesores brasileños en formación acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española”. En A. Barrientos Clavero (eds.): *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE, El profesor de español L2/LE*. Cáceres: ASELE, pp. 605-618.

Arnold Morgan, J. & Julián de Vega, C. (2015). “Facilitando la expresión oral y la interacción en la clase de español como L2”. En J. Ávila (coord.): MarcoELE, *Didáctica de la emoción. De la investigación al aula de ELE*, N°21. Número monográfico, pp. 62-75.

Arnold, J. & Brown, D. (2000). “Mapa del terreno”. En J. Arnold (ed.): *Dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (Traducción de Alejandro Valero). Madrid: Cambridge University Press, pp.19-47

Avome Mba, G. (2006). “El español en Gabón”. En Enciclopedia del español en el mundo, *Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, pp.70-72.

Ballesteros Gómez, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), un estudio de caso*. Tesis doctoral (Publicada). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Baralo, M. & Estaire, S. (2010). “Tendencias metodológicas postcomunicativas”. En Abelló, Ehlers & Quintana (eds.): *Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad*. Bern: Peter Lang, pp. 210-225.

Barcelos, A.M.F. (2003). “Researching beliefs about SLA: A critical review”. En P. Kalaja & A. M. F. Barcelos, *Beliefs about SLA. New research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp.7-33.

Barcelos, A.M.F. (2013). “Recent developments on beliefs about language learning and teaching”. En E. R. Esparza Barajas & E. D. Castillo Zaragoza (coords): *Beliefs about language teaching. Different contexts and perspectives*. México: Pearson Educación, pp. 3-16.

Barnard, R. & Burns, A. (2012). *Researching language teacher cognition and practice. International case studies*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Barrios Espinosa, M. E. (2005). “La investigación en torno a la cognición del profesor de L2/LE”. En *Cauce, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, N° 28, pp. 33-54.

Belinga Bessala, S. (1996). “Formación del profesorado y enseñanza del E/LE en Camerún: Problemática actual y nuevas perspectivas”. En A. Celis, & Ramón J. Heredia

(eds.): Actas del VII Congreso Internacional de ASELE, *Lengua y Cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Almagro: ASELE, pp. 129-134.

Belinga Bessala, S. (1996). *Didáctica aplicada a la formación del profesorado y a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral UCM. Madrid: Lothan.

Belinga Bessala, S. (2004). “Didáctica de la cultura en el aula de E/LE en Camerún”. En *Cuadernos cervantes de la lengua española*, N° 49, pp.42-44.

Belinga Bessala, S. (2006). “La didáctica del español en Camerún”. En *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, N°16, pp.16-19.

Benítez Rodríguez, S. G. & Koffi Konan, H. (2010). “La situación del español en costa de marfil. Contextos específicos para la enseñanza de ELE”. En *Monográficos, MarcoELE, Revista de Didáctica ELE*, N° 11. pp. 252-263.

Benítez Rodríguez, S. G. (2010). “La situación actual del español en Senegal. Contextos específicos para la enseñanza de ELE”. En *Monográficos, MarcoELE, Revista de Didáctica ELE*, N° 11, pp. 238-251.

Benítez Rodríguez, S. G. (2012). *La enseñanza-aprendizaje del español en la fundación para la enseñanza del español a distancia. El perfil del alumno en el centro de Dakar*. TFM (publicado), Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP) & Instituto Cervantes (2006-2008). Madrid: MarcoELE, N° 14.

Benyaya, Z. (2006). *La enseñanza del español en la secundaria marroquí: Aspectos fónicos, gramaticales y léxicos*. Tesis doctoral (Publicada). Granada: Universidad de Granada.

Benyaya, Z. (2007). “La enseñanza del español en marruecos: Del pasado al presente”. En *Porta Linguarum: Revista Internacional De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, N° 7, pp.167-180.

Bernat, E. & Gvozdenko, I. (2005). “Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions”. En *The Electronic Journal for English as a Second Language TESL-EJ*, vol.9, N°1, pp.1-21.

Bingimlas, K. & Hanrahan, M. (2010). “The relationship between teachers’ beliefs and their practice: how the literature can inform science education reformers and researchers”. En M. F. Tasar & Çakmakci (Eds.): *Contemporary science education research: international perspectives*. Ankara: Pegem Akademi, pp. 415-422.

Birello, M. (2012). “Teacher Cognition and Language Teacher Education: beliefs and practice. A conversation with Simon Borg”. En *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, N° 5, pp. 88–94.

Blaxter, L., Hughes, C. & Tight M. (2008) *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó

Blanco Picado, A. I. (2012). "El error en el proceso de aprendizaje". En *Cuadernos Cervantes, Época II*. Disponible en http://www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html [Consultado el 20/03/2016]

Bonilla Amador, S. (2013). *El uso de las nuevas metodologías comunicativas como herramienta motivadora en el aula. Las tareas en lengua castellana*. TFM (publicado). Lleida: Universidad de Lleida.

Borg, S. (1999). "Teachers' theories in grammar teaching". En *ELT Journal*, vol. 3, N° 53, pp. 157-167.

Borg, S. (2003). "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do". En *Language Teaching*, vol 2, N° 36, pp.81-109.

Breen, M. P. (1991). "Understanding the Language Teacher". En R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith & M. Swain (Eds.): *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Philadelphia: Multilingual Matters, pp. 213-233.

Burns, A. (1996). "Starting all over again: From teaching adults to teaching beginners". En D. Freeman & J. C. Richards (Eds.): *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.154-177.

Cabezuelo Martín, M. (2006). *Creencias y Actitudes de alumnos griegos sobre el aprendizaje oral del español*. TFM (publicado). Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en la Biblioteca virtual RedELE, N° 5. <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/1-Semestre/CABEZUELO-M.html> [Consultado el 14/10/2014]

Cámara Escribá, R. (2007). "El español en Kenia". En *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, pp.77-80.

Cambra Gine, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Éditions Didier.

Cambra, M. (2000). "El pensament del professor". En *Reserca i formació en didáctica de la llengua*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 159-170.

Camps, A., Ríos, I. & Cambra, M. (2000). *Reserca i fomació en didáctica de la llengua*. Barcelona: Editorial Graó.

Canale, M. (1995). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En M. Llobera (coord.): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa Grupo Disdascalía, pp.63-81.

Caro Muñoz, M. (2010). *Las creencias de tres alumnos mauritanos de ELE ante una situación de cambio pedagógico*. TFM (publicado). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Disponible en <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/1-Trimestre/MinervaCaro.html> [Consultado el 14/10/2014]

Caro Muñoz, M. (2011). *Las creencias y actitudes de tres profesores de ELE de Gabón ante la enseñanza de la cultura y la interculturalidad*. TFM (publicado), Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22139/1/Caro_Creencias_de_tres_profesores.pdf [consultado el 12/10/2014]

Cassany, D. (2004). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó.

Castañeda, L. & Adell, J. (Eds.) (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.

Castillo Barril, M. (1966). *La influencia de las lenguas nativas en el español de la Guinea Ecuatorial*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Cea D'Ancona, M. A. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

Chacón, C. T. & Chacón-Corzo, M. A. (2011). "El uso del Portafolio en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Acción pedagógica*, N° 20, pp.32 -41.

Chien, Y. (2008). *Cuestiones culturales y su relevancia en la enseñanza y el aprendizaje de español para los taiwaneses*. TFM (publicado). Salamanca: Universidad de Salamanca.

Collantes Cortina, F. (2012). *El tratamiento del error en clase de ELE ¿cómo debemos actuar?* Memoria Diploma internacional profesor lengua española. Salamanca: Fundación FIDESCU y Universidad Pontificia de Salamanca.

Cortés Moreno, M. (2009). "Análisis de la enseñanza del ELE en china: dificultades y soluciones". En *MarcoELE*, N° 8, pp.1-17.

Cortés Moreno, M. (2013). "Un currículo consensuado entre profesores y alumnos de ELE". En *Marco ELE*, N°16. Disponible en <http://marcoele.com/curriculo-consensuado/> [Consultado el 25/08/2014]

Cots, J. M & Nussbaum, L. (2002). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Eds. Milenio.

Cots, J. M., Armengol, L., Arnó, E., Irún, M. & Llurda, E. (2007a). "¿Cómo se puede integrar la reflexión sobre la lengua y la comunicación en un enfoque por tareas de actividades promueven la reflexión sobre la lengua y la comunicación?". En *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó, pp. 63-70.

Cots, J. M., Armengol, L., Arnó, E., Irún, M. & Llurda, E. (2007b). “¿Qué tipo de actividades promueven la reflexión sobre la lengua y la comunicación?”. En *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó, pp. 55-61.

Cots, J. M., Llurda, E., & Irún, M. (2008a). “Perspectivas de investigación en torno a la ideología lingüística del profesorado de lenguas de secundaria.” En A. Camps & M. Milian (Eds.): *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 61-74.

Cots, J. M., Llurda, E., & Irún, M. (2008b). “Un enfoque etnometodológico en el análisis del discurso reflexivo del profesorado”. En R. Monroy Casas & A. Sánchez Pérez (coord.): *Actas del Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, 25 años de lingüística en España: hitos y retos*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 209-216.

Cots, J. M., Llurda, E. & Irún, M. (2007). “Las creencias de profesores y alumnos sobre el aprendizaje de lenguas: un estudio comparativo”. En R. Monroy Casas & A. Sánchez Pérez (coord.): *Actas del Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, 25 años de lingüística en España: hitos y retos*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 373-379.

Creswell, J. (2008). “Mixed Methods Research: State of the Art”. Presentación *Power Point*. Michigan: University of Michigan. Disponible en <http://slideplayer.com/slide/5233780/> [Consultado el 15/11/2014]

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. California: Thousand Oaks. Sage. 2nded.

Croker, R. A. (2009). “An introduction to qualitative research”. En Heigham J. & Croker, R. A. (Eds.): *Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 3-24.

Cros, F. et al. (2010). *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Document de travail n° 97. Agence Française de Développement. Département de Recherche.

Cummins, J. (2005). “La hipótesis de interdependencia 25 años después: La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe”. En D. Lasagabaster & J. M. Sierra (eds.): *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: Horsori, pp.113-132.

De Landsheere, G. (1969). *Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase*. Aula XXI. Madrid: Educación abierta/Santillana, S.A.

Di Silvestre, C. (2008). *Metodología cuantitativa versus metodología cualitativa y los diseños de Investigación Mixtos: Conceptos Fundamentales*. Departamento de Salud Pública y Epidemiología, Facultad de Medicina, Universidad de los Andes. Disponible en <http://173.255.237.28/anacem.cl/public/wordpress/wp->

<content/uploads/2009/03/metodologiacuantitativa-versus-cualitativa.pdf> [Consultado el 15/11/2014]

Díaz Bazo, C. (2007). “La transcripción de información verbal”. En Curso Seminario de tesis II de la Maestría en Educación de la PUCP.

Díaz Larenas, C. (2011). “La revelación de las creencias lingüístico-pedagógicas a partir del discurso del profesor de inglés universitario”. En *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción*. Concepción, Chile, Vol 2, N° 49, pp. 57-86.

Djandue Drombé, B. (2012a). “La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del español como lengua extranjera”. En *RedELE Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, N° 24, pp. 1-12.

Djandue Drombé, B. (2012b). “Situación de la lectoescritura en la enseñanza y aprendizaje del ELE en costa de marfil”. En *MarcoELE: Revista de Didáctica ELE*, N° 14, pp. 1-11.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: Editorial UOC.

Dorrego, L., Hoyo, M.M Del & Ortega, M. (2006). *Propuestas para dinamizar la clase de ELE. Más de 80 juegos y actividades teatrales*. Madrid, Edelsa. Grupo Didascalía, S.A.

Driessnack, M., Sousa, V. & Costa, I. (2007). “Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: parte 3: métodos mixtos y múltiples”. En *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, N° 15(5), pp. 179-182. Disponible en http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n5/es_v15n5a24.pdf [consultado el 15/11/2014]

El Fathi, A. & Gutiérrez Rivilla, R. (2006). “El español en Marruecos, Argelia y Túnez”. En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, pp. 35-45.

El Periódico (2013). “Los objetivos del Instituto Cervantes son Brasil, Norteamérica y Asia”. Disponible en http://www.elperiodicoextremadura.com/noticias/extremadura/objetivos-instituto-cervantes-son-brasil-norteamerica-asia_745590.html [Consultado el 10/09/2014]

Essomba, P. R. (2013). “Cameroun - Yaoundé: Le centre culturel Espagnol ferme ses portes”. Disponible en http://www.cameroon-info.net/reactions/@_48870,7,cameroun-yaounde-le-centre-culturel-espagnol-ferme-ses-portes.html [Consultado el 15/07/2014]

Espiñeira Caderno, S. & Caneda Fuentes, L. (1998). “El error y su corrección”. En J. Tomás Jiménez, M. C. Losada Aldrey, J. F. Márquez Caneda (eds.): *Actas del IX Congreso*

Internacional de ASELE Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática. Santiago de Compostela: ASELE pp. 473- 481.

Eyeang, E. (1997). “Enseñar y aprender español en un grupo grande de enseñanza secundaria en Gabón”. En *Aula*, Ediciones. Universidad de Salamanca, N° 9, pp. 253-267.

Faye, N. & Ngom, J. M. (2014). “Presencia del español en Senegal”. En J. Serrano Avilés (ed.): *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Los libros de la Catarata, pp. 506-517.

Farell, Thomas S. C. (2005). “Conceptions of grammar teaching: A case study of teachers’ beliefs and classrooms practices”. En *The Electronic Journal for English as a Second Language* TESL-EJ, N° 2, pp. 1-15.

Fernández Martínez, A. M. (1995). “La influencia de factores personales en la adquisición y metodología de segundas lenguas”. En *Didáctica*, Servicio de Publicaciones, UCM, N° 7, pp. 445-452.

Fives, H., & Buehl, M. M. (2011). “Spring cleaning for the ‘messy’ construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us?”. En *APA Educational Psychology Handbook, Vol. 2: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*, N° 2, pp. 471–499.

Foncubierta Muriel, J. M. (2008). “Comunicación intercultural: creencias, valores y actitudes en la enseñanza del español”. En *Jornadas Enforex*, Barcelona (28/03/2008).

Fundeu BBVA (2010). “El español, un idioma en auge en Sudáfrica”. Disponible en <http://www.fundeu.es/noticia/el-espanol-un-idioma-en-auge-en-sudafrica-2903/> [Consultado el 12/02/2013]

Galeón Hispavista (2011). La enseñanza del español en Túnez Disponible en <http://www.galeon.com/hedioues/> [Consultado el 12/11/2012]

Galindo Merino, M^a M. (2008). “Evaluación del uso de L1 y L2 en el aula E/LE”. En S. Pastor Cesteros & S. Roca Marín (eds): *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante, pp. 270 – 275.

Galindo Merino, M^a M. (2011). “L1 en el aula de L2: ¿por qué no?”. En *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante (ELUA)*, N° 25, pp.163-204.

Galindo Merino, M^a M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*. Colección Monografías, N° 15, ASELE.

García Muñoz, T. (2003). “El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación.” En *Etapas del proceso investigador: Instrumentación*.

Almendrajejo. Disponible en http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf [consultado el 08/05/2013]

Gil Grimau, R. (2010). "El español en Marruecos". En *Diálogo Mediterráneo* (abril 2003). Disponible en http://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/espa%C3%B1ol_marruecos.pdf [consultado el 20/03/2015]

Gil Pedromingo, L. & Ortero Roth, J. (2009). "Perspectivas de la lengua española en África Subsahariana". En *Enciclopedia del español en el mundo, Anuario 2009*. Instituto Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/gil_otero/p01.htm [Consultado el 15/02/2013]

Godínez González, F. et al. (2009). "El español en Camerún". En *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes, pp. 63-69.

Gómez Muñoz, G. (2010). *Las creencias de los profesores de ELE acerca de la práctica de la expresión escrita. Estudio de caso*. TFM (Publicado), Barcelona: Universitat de Barcelona.

Gómez Mont Araiza, M. (2007). *Factores que intervienen en el aprendizaje de la producción oral del francés lengua extranjera*. Tesina de Licenciatura (publicada). Ajusco: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Gómez Muñoz, G. (2010). *Las creencias de los profesores de ELE acerca de la práctica de la expresión escrita. Estudio de caso*. TFM (Publicada). Barcelona: Universidad de Barcelona.

González Argüello, M^a. V. (2001). *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral (Publicada). Barcelona: Universidad de Barcelona.

González Godínez, F. et al. (2006). "El español en Camerún". En *Enciclopedia del Español en el Mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, pp.63-69. Madrid: Instituto Cervantes,

Granados, V. (1986). "Guinea: del 'falar guineu' al español ecuatoguineano". En *Epos*, Nº2. pp. 125-137.

Griffin, K. (2011). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L, 2ª edición*. Madrid: Arco/Libros, S.L.

Hamparzoomian, A. & Barquín Ruiz, J. (2006). "Los manuales de español y los alumnos marroquíes", En *Aldais.net* la revista de educación, Nº 9, pp. 18-40.

Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. (2011). *Qualitative Research Methods*. London: Sage.

Hidalgo Friolan, T. (2014). "Carencias en la formación del profesorado de ELE a propósito de la diversidad de contextos de aprendizaje". FIAPE. IV Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2015-v-congreso-fiape/comunicaciones/14.-carencias-en-la-formacion-del-profesorado-de-ele-a-proposito-de-la-diversidad-de-contextos-de-aprendizaje--hidalgotamara.pdf?documentId=0901e72b81ec605b> [consultado el 20/11/2015]

Horwitz, E. K. (1987). "Surveying student beliefs about language learning". En A. Wenden & J. Rubin (eds.): *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice-Hall, pp. 119-129.

Horwitz, E. K. (1988). "The beliefs about language learning of beginning university foreign language students". En *The Modern Language Journal*, N° 72 (3), pp. 283-294.

Horwitz, E. K. (1999). "Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A Review of BALLI Studies". En *System*, N° 27(4), pp. 557-576.

Iglesias, C., Gil, M. & Rourera, R. (2011). *De la enseñanza al aprendizaje. El cambio de sentido. Análisis de datos, discusión y propuestas de mejora de la actividad docente*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

Instituto Cervantes (2005). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*. Madrid: Instituto Cervantes.

Instituto Cervantes (2007). *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes.

Instituto Cervantes (2011). Actas del III Taller *La enseñanza de ELE en Argelia: Historia, Metodología y Sociolingüística*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/oran_2011.htm [Consultado el 12/01/2013]

Instituto Cervantes, (2011). *Informe de investigación. ¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Alcalá de Henares: Dirección Académica.

Instituto Cervantes, (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Alcalá de Henares: Dirección Académica.

Instituto Cervantes (2013-2016). Centro virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ [Consultado 27/11/2015]

Instituto Cervantes (2014). “El Instituto Cervantes en Dakar (El Aula Cervantes)”. Disponible en http://dakar.cervantes.es/es/sobre_nosotros_centro_espanol.shtm [Consultado el 08/02/2014]

Instituto Cervantes (2015). *El español, una lengua viva. Informe 2015*. Edición digital. Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes.

Iranzo, Á. (2006). “El Plan África 2006-2008”. En Fundación Carolina, N° de septiembre 2006, pp.1.

Ivankova, N., Creswell, J.(2009). “Mixed methods”. En J. Heigham & R. A. Croker (eds.): *Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 135-61.

Johnson, B. & Onwuegbuzie, A. (2004). “Mixed Methods Research: A research paradigm whose time has come”. En *Educational Researcher*, N° 33(7), pp. 14-26. Disponible en <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/7/14> [Consultado el 22/03/2014]

Johnson, B. & Turner, L. A. (2003). “Data collection strategies in mixed methods research.” En Abbas Tashakkori & Charles Teddlie (Eds.): *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage, pp.297-319.

Jurado, A. (2014). “Una lengua ignorada”. En *El país*. Blog Planeta Futuro. África no es un país. Disponible en <http://blogs.elpais.com/afrika-no-es-un-pais/2014/11/una-lengua-ignorada.html> [Consultado el 25/11/2014]

Justel, C. (2007). “Costa de Marfil: Español como segunda lengua?”. En: *ABC*, N° de septiembre, p 15.

Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (2003). *Beliefs about SLA. New research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Kem-mekah Kadzue, O. (2012). *Estereotipos y globalización: Simetrías y asimetrías entre universitarios cameruneses y catalanes*. TFM (Publicada). Lleida: Máster en Lenguas Aplicadas. Universidad de Lleida. Disponible en Depósit de la recerca de Catalunya <http://www.recercat.cat/handle/10459.1/48013> [Consultado el 12/08/2013]

Kem-mekah Kadzue, O. (2014a). “La enseñanza/aprendizaje del español en Camerún: el discurso ideológico y la problemática de los manuales didácticos”. En N. M. Contreras Izquierdo (ed.): *Actas Congreso Internacional ASELE XXIV, La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. Jaén: ASELE pp. 363-374. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_363.pdf [Consultado el 10/11/2015]

Kem-mekah Kadzue, O. (2014b). “Los retos de la enseñanza/aprendizaje de L2/LE en Camerún. Caso de ELE. La enseñanza comunicativa y el diseño de un marco de referencia como claves para una formación de calidad”. En J. M. Hernández Díaz & E. Eyeang (coords.): *Lengua, literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África Subsahariana*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp.137-150.

Kem-mekah Kadzue, O. (2015a). “El estudio de las creencias y la figura del profesor en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el África subsahariana. Caso de Camerún” En *Revista Electrónica del Lenguaje*, N°2, N° Monográfico: *La figura del profesorado de ELE*, pp. 1-20. Disponible en <http://www.revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2015/10/vol-02-09.pdf> [Consultado el 25/12/2015]

Kem-mekah Kadzue, O. (2015b). “Aproximación a las creencias del profesorado camerunés de ELE sobre el método y enfoque de enseñanza/aprendizaje” En Y. Morimoto, M^a V. Pavón Lucero & R. Santamaría Martínez (Eds): *Actas del XXV Congreso Internacional de ASELE, La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Getafe: ASELE, pp. 469-478.

Koffi Konan, H. (2009). *Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de costa de marfil: Situación del español como lengua extranjera*. Tesis de DEA (Publicada). Granada: Universidad de Granada.

Koui, T. (2014). “La enseñanza del español en costa de marfil”. En J. Serrano Avilés (ed.) *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Los libros de la Catarata, pp.191-211.

Lancho Perea, L. A. (2010). *La enseñanza del español como lengua extranjera en la Universidad de Pretoria: Desafíos actuales y perspectivas futuras*. TFM (Publicado). Jaén: Universidad de Jaén.

Lapuerta Amigo P. (1997). “La enseñanza del español en la nueva Sudáfrica: Problemas, soluciones y futuro”. En F. Moreno Fernández, M. G. Burman & K. Alonso (Coords): *Actas VIII de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Alcalá de Henares: ASELE, pp.487-495.

Lipsky, John M. (2007). “El español de Guinea Ecuatorial en el contexto del español mundial”. En: *La situación actual del español en África. Actas del II congreso Internacional de Hispanistas en África*. Madrid: Sial/Casa de África, pp. 79-117.

Little, D. & Perclová, R. (2003). *El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Programas Europeos, para la traducción en español. Disponible en <http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp/varios/guiaprof.pdf?documentId=0901e72b8000449c> [Consultado el 08/12/2015]

Llovera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa Grupo Disdascalía, S. A.

López Benito, M. y García Moral C. (2006). “El español en Senegal, Costa de Marfil, Burkina Faso, Cabo Verde y Gambia” En *Enciclopedia del español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Madrid: Instituto Cervantes, pp.57-62.

Lorenzo, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Cuadernos de didáctica del español/LE. Arco/Libros, S. L. Madrid.

Madrid, F. (1933). *La Guinea incógnita*. Madrid: Ed. España.

Mahmud Awah B. & Moya C. (2009). *El porvenir del español en el Sahara Occidental*. Madrid: Autoedición, Bubok.

Manga, A. M. (2006). “El concepto del entorno en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera”. En *Tonos Digital: Revista Electrónica De Estudios Filológicos*, N°12. Disponible en <https://www.um.es/tonosdigital/znum12/secciones/Estudios%20P-Ensenanza-Aprendizaje.htm> [Consultado el 10/12/2013]

Manga, A. M. (2007). “Esbozo de propuesta de cómo se debería enseñar la lengua en el aula de lengua-cultura extranjera”. En *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, N° 14. Disponible en <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/156/129> [Consultado el 10/12/2013]

Manga, A. M. (2008). “Aprendiendo a hablar el español lengua-cultura extranjera”. En *Ogigia: Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, N° 4, pp.37-46.

Manga, A. M. (2008). “Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje”. En *Tonos Digital*, N° 16. Disponible en <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/249/190> [Consultado el 10/12/2013]

Manga, A. M. (2009). “Incidencias de los factores afectivos en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera: Caso de la situación del español en Camerún”. En *Ogigia: Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, N°5, pp.19-28.

Manga, A. M. (2011). “Contacto entre lenguas locales y lenguas extranjeras. Caso de un entorno plurilingüe”. En *Ogigia: Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, N° 9, pp.7-17.

Manga, A. M. (2011). “La noción de interlengua y el fenómeno del error en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera”. En *Tonos Digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, N° 21, pp.21-21.

Manga, A. M., & García Parejo, I. (2007). "Las prácticas educativas en las aulas de ELE en Camerún: Cómo acercar las necesidades comunicativas al contexto africano". En G. Nistal (ed.): *La situación actual del español en África. Actas Del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*. Madrid: Sial/Casa De África, pp. 232-242.

Manzano, V. G., Rojas, A. J. & Fernández, J. S. (1996). *Manual para encuestadores*. Barcelona: 1º ed. Editorial Ariel, S. A.

Maree, C. & Sánchez Martín, C. (2001). "Quo Vadis: el español y el hispanismo en Sudáfrica". En *Arbor*, CLXVIII, 664 (2001), pp.441-460.

Martín Bosque, A. & Munday, P. (2014). "Conexión, colaboración y aprendizaje más allá del aula: #InstagramELE". En M. Cecilia Ainciburu (ed.): *Nebrija Procedia 3: En camino hacia el plurilingüismo, Actas del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. Madrid: Universidad Nebrija.

Martínez Agudo, J. D. (2003). "Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera". En *CAUCE, Revista internacional de filología y su didáctica*, N° 28, pp.219-234.

Martínez Agudo, J. D. (2011). "Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLI, N° 1-2, pp. 103-124.

Martínez Aldanondo, J. (2010). "Dime cómo enseñas y te diré cómo crees que aprende la gente". Disponible en <http://www.americlearningmedia.com/edicion-010/120-investigacion/838-dime-como-enseñas-y-te-dire-como-crees-que-aprende-la-gente> [Consultado el 20/10/2015]

Maugis, M. (2014). "Presencia del español en Burkina Faso". En J. Serrano Avilés (ed.): *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Los libros de la Catarata, pp.127-145.

Mbarga, J. C. (1995). "Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: El caso de la enseñanza media". En *Lenguaje y Textos*, N° 6/7, pp. 243-247.

Mbengone Ekouma (2014). "Les représentations sociales des élèves gabonais sur les éguato-guinéens dans le choix d'apprendre l'espagnol comme langue étrangère en classe de 4ème". En J. M. Hernández Díaz & E. Eyeang (coords.): *Lengua, literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África Subsahariana*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp.163-175.

McBride, K. (2009). "Percepciones estudiantiles sobre las técnicas utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera". En *Revista Universum*, Vol 2, N° 24, pp.92-112.

Mena Benet, T. (2013). *Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación*. TFM (Publicado). Oviedo: Universidad de Oviedo.

Mendoza Fillola, A. (1998). “Concepciones y creencias de la evaluación en el docente”. En *Rev. Interuniv. Form. Profr.*, N° 33, pp-107-120.

Messakimove, S. (2009). “Las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa acerca de su proceso de aprendizaje del español/LE”. En *Marco ELE*, N° 9, pp.1-17.

Minera Reyna, L. E. (2009). “El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de lenguas*. N°. 6. Disponible en <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-papel-de-la-motivacion-y-las-actitudes-en-el-aprendizaje-de-ele-en-un-contexto-de-ense%C3%B1anza-formal-para-adultos-alemanes> [Consultado el 16/10/2015]

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Subdirección General de Cooperación Internacional. Madrid: Secretaría. General Técnica del MECD y Grupo ANAYA, S.A.

Mohamed Mgara, A. (2004). “Desde el Feddán”. En *La Manaña*. Rabat (del 7-13 de abril).

Molina Domínguez, M. & Maruny Curto, L. (2002). “Falta apoyo para el español en Camerún”. Disponible en http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinion_ant/2002/octubre_2002/opinion_301002.htm#Inicio%20art%C3%ADculo [consultado el 15/07/2014]

Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Moratinos Cuyaubé, L. (2004). “El español en Egipto”. En *Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, pp. 46-47.

Moratinos, M. Á. (1993). “Presencia cultural de España en el Magreb”. En V. Morales Lezcano (Coord.): *Presencia cultural de España en el Magreb, Pasado y presente de una relación cultural 'sui generis' entre vecinos mediterráneos*. Madrid: Mapfre, pp.175-194.

Morgades Besari, T. (2005). “Breve apunte sobre el español en Guinea Ecuatorial”. En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*. Madrid: Instituto Cervantes, pp.255-262.

Muasya, J. N. (2008a). “El kiswahili y el español en una encrucijada lingüística en Kenya”. En *Journal of Language, technology & Entrepreneurship in Africa*, vol. 1, N° 1, pp. 9-24.

Muasya, J. N. (2008b). "Teaching and learning spanish in Kenya multilingual society: Strength and challenges". En *Journal of Language, technology & Entrepreneurship in Africa*, Vol. 1, Nº. 1, pp. 38-53.

Muñoz López, B. (2003). *Estudio de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en el marco escolar: plan de intervención para alumnos inmigrantes marroquíes de educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Muñoz Sánchez-Brunete, J. (2003). "La enseñanza del español en los países del Magreb. Datos generales". En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes, pp. 307-349.

Muñoz, C. (2001). "Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero". En *Estudios de lingüística*, Universidad de Alicante, pp.1-51.

Musa, K. (2008). "La situación actual de la enseñanza del español". En *Hesperia culturas del Mediterráneo*, Nº 8, pp.157-182.

Naranjo, J. (2011). "Cervantes planta una ñ en África". En *Guin Guin Bali. Una ventana a África*, 17 de noviembre de 2011. Disponible en <http://www.guinguinbali.com/index.php?lang=es&mod=news&cat=4&id=2357> [Consultado el 15/12/2013]

Naranjo, J. (2012). "Paso atrás del español en África". En El País. Blog Planeta Futuro. África no es un país. Disponible en <http://blogs.elpais.com/africa-no-es-un-pais/2012/07/paso-atr%C3%A1s-del-espa%C3%B1ol-en-%C3%A1frica-.html> [Consultado el 15/02/2013]

Ndoye, E. H. A. (2005). "La enseñanza del español en Senegal". En C. A. Molina (coord.): *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes*, pp. 263-280. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/amadou/p01.htm [Consultado el 15/12/2013]

Ndoye, E. H. A. (2007a). "La enseñanza del español en África: una oportunidad y un reto", *Actas del IV Congreso Internacional de la Lengua Española*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/35/amadou_ndoye_el_hadji.htm [Consultado el 22 de octubre de 2015]

Ndoye, E. H. A. (2007b). "La enseñanza del español en Senegal". En *Fuerte ventura digital*. Disponible en <http://www.fuerteventuradigital.com/noticias/Firmas/2007/01/24/190728.asp> [consultado el 22 de octubre de 2015]

Ngah Eyara, M. Y. (2015). *Situación de enseñanza-aprendizaje del ELE en Camerún: un alza espectacular de aprendices en la Universidad de Yaundé I ¿Por qué? Y ¿para qué?*, TFM (Inédita). Lleida: Universidad de Lleida.

Nginye, Michael. (2008). "The learning of foreign languages in Kenyan universities: the relevance of French". En *Journal of Language, Technology & Entrepreneurship in Africa*, Vol. 1, N°1, pp.75-82.

Nguen Djo Tiogang I. (2007). *La creación semántica y léxica en el español de Guinea Ecuatorial*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Nguepi, G. V. (2007). "Interferencias lingüísticas y variedades dialectales en la enseñanza del español como lengua segunda en un contexto africano: Caso de Camerún". En *Tonos Digital*, N° 14. Disponible <https://www.um.es/tonosdigital/znum14/secciones/estudios-20-camerun.htm> [Consultado el 15/12/2013]

Nistal Rosique, G. (2007). "El caso del español en Guinea Ecuatorial". En *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, pp.75-82.

Nistal Rosique, G. (2007). "El estado actual del español y actuaciones para la mejora de la calidad del español en Guinea Ecuatorial". En G. Nistal (Ed.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*. Madrid: Instituto Cervantes, pp.375-380.

Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Cambridge: Cambridge University Press.

Onana Atouba, P. P. (2004). "Sobre la gramática y el léxico en los manuales oficiales del español como lengua extranjera en África con especial referencia a Camerún". En A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero, J. P. Mora Gutiérrez (Coords.): *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*. Sevilla: ASELE, pp.629-631.

Onomo Abena, S. (2014). "La enseñanza de la lengua y literatura españolas en Camerún en la Educación Secundaria y universitaria". En J. Serrano Avilés (ed.): *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp.176-190.

Orta Gracia, A. *La enseñanza explícita de la pronunciación: creencias de los profesores y sus repercusiones en el aula de E/LE*. TFM (publicado), Phonica, N°9.

Ortega y Gasset, J. (1959). *Ideas y creencias*. Madrid: Escape-Calpe, 6ª ed.

Ounane, A. (2005). "El español en los países árabes. Situación del español en los distintos sistemas educativos y actuaciones institucionales". En J. M. Izquierdo & O. Juan Lázaro (eds): *El español, lengua de futuro. FIAPE I. Primer Congreso Internacional*. Toledo, pp. 1-12.

Ounane, A. (2006). “El español en el mundo. Situación el español en Argelia”. En *Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Nº. 35.

Padrino, F. (2010). “Teoría del socio-constructivismo”. Disponible en <http://es.slideshare.net/edelinbravo29/teoria-del-socioconstructivismo> [Consultado el 26/04/2015]

Pajares, M. F. (1992). “Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct”. En *Review of Educational Research*, Nº 62, pp. 307–332.

Palomino Hernández, C. (2013). *Creencias, actitudes y motivación hacia el aprendizaje del ELE por parte de los adolescentes de sicilianos. Estudio etnográfico-descriptivo*. TFM (Publicado). Jaén. Universidad de Jaén, Marco ELE, Nº16.

Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idioma*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.

Payrató, L. (1995). “Transcripción del discurso coloquial”. En L. Cortés (Ed.): *El español coloquial*. Almería: Universidad de Almería, pp. 43-70.

Pendanx, M. (1998). *Les activités d’apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette F.L.E.

Peralta Bañón, C. (2007). *Representaciones y creencias de tres alumnos brasileños sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (E/LE)*. TFM (Publicado). Barcelona. Universidad de Barcelona.

Perdigüero, S. (2013). “El rey anima a Marruecos a Continuar su proceso reformista”. En *El Faro Digital*. Disponible en <http://elfarodigital.es/melilla/politica/127609-el-rey-anima-a-marruecos-a-continuar-su-proceso-reformista.html> [Consultado el 15/09/2013]

Pereira Pérez, Z. (2010). “La mirada de estudiantes de la Universidad Nacional hacia el docente y la docente: sus características y clima de aula”. En *Revista Electrónica Educare*, vol. XIV, pp. 21-39.

Piedrafita, B. (2009). “Agustín Nze: En Guinea Ecuatorial el español es innegociable”. En *Fundeu BBVA*. Disponible en <http://www.fundeu.es/noticia/agustin-nze-en-guinea-ecuatorial-el-espanol-es-innegociable-2613/> [Consultado el 10/02/2013]

Pizarro Carmona, M. (2010). “Un acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lenguas extranjeras”. En *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para extranjeros*, Vol. 12, Nº 15, pp.27-38.

Pizarro, M. (2013). “Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza”. En *Porta Linguarum*, Nº19, pp.165-178.

Ponce, S. (2013). “El impacto de los cursos de práctica de la enseñanza en el sistema de creencias: una perspectiva contextual”. En *Jornadas Nacionales sobre la formación del*

profesorado, *Currículo investigación y prácticas en contextos*. Mar de Plata. Universidad de Mar de Plata, pp.1-12.

Práctica español (S. F.). “El nuevo diccionario de la lengua introduce voces de Filipinas y Guinea Ecuatorial”. Disponible <http://www.practicaespanol.com/un-nuevo-diccionario-historico-para-la-lengua-espanola/> [Consultado el 12/04/2013]

Puchta, H. (1999). “Beyond materials, techniques and linguistic analyses: the role of motivation, beliefs and identity”. Plenary paper presented at the 33rd. Annual International IATEFL Conference, Edinburgh, 28 march-1 april.

Puebla Zaragoza, P. (2011). “El español que late en Túnez”. En *Heraldo*. Disponible http://www.heraldo.es/noticias/cultura/el_espanol_que_late_tunez.html [Consultado el 10/03/2013]

Quilis, A. (1992). *La lengua española en cuatro mundos*. Madrid: ed. Mapfre.

Quilis, A. (2002). *La lengua española en el mundo*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones.

Ramos Méndez, C. (2004). “Una lengua no puedo aprenderla solo/a. Profesores y alumnos en la reflexión de los aprendices”. En *XIV Encuentro práctico de profesores de ELE*. Organizado por International House Barcelona y Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L. Disponible en <http://www.encuentro-practico.com/pdf05/ramos.pdf> [Consultado el 13/10/2015]

Ramos Méndez, C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. Tesis doctoral (Publicada). Barcelona, Universidad de Barcelona.

Ramos Méndez, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: Dimensiones individuales y culturales*. Colección monografías N° 10. ASELE.

Ramos Méndez, C. (2010). “Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera”. En *MarcoELE*, N°10, pp. 105-116.

Ramos, C. & Llobera, M. (2010). “‘Me gustó, porque era una enseñanza viva...’: Creencias sobre aprendizaje de lenguas extranjeras de universitarios alemanes que aprenden español como lengua extranjera. Un estudio de caso”. En *Porta Linguarium*, N°14, pp.123.140.

Ramos, C. (2004). “‘Lo que quieren mis alumnos es gramática y más gramática...’: las creencias de los alumnos alemanes sobre cómo se aprende una lengua”. En *Iº encuentro práctico de profesores de ELE en Alemania*. Organizado por International House Barcelona y Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L. Disponible en <http://www.encuentro-practico.com/pdfwurz/ramos.pdf> [Consultado el 13/10/2015]

Real Academia Española (2016). *Diccionario de lengua española*. Edición del tricentenario. Disponible en <http://dle.rae.es/>

Redondo Campillos, A. B. (2010). *Las creencias de tres profesores italianos de ELE: Estrategias de enseñanza, importancia de la formación y autoridad sociocultural del profesor no-nativo*. TFM (Publicada), Barcelona. Universidad de Pompeu Fabra, Publicada en Marco ELE, N°11.

Richards, J. C. & Lockhart, C. (2008). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Editorial Edinumen.

Richards, J., Gallo, P. & Renandya, W. (2001). "Exploring teachers' beliefs and the processes of change". En *The PAC Journal*, pp. 47-48.

Rodríguez Ponga, R. (1998). "El español es una realidad en África". En C. Casado-Fresnedillo (ed.): *La lengua y la literatura en África*. Melilla: Sociedad Quinto Centenario de Melilla, pp. 13-16.

Rojas Tejada, A. J., Fernández Prados y Pérez Meléndez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Editorial Síntesis.

Romero Lacal, J. L. (2011). "¿Por qué nuestros alumnos no hablan bien inglés?". En *C/Recogidas*, N°45-6°A, pp.1-12.

Rowe, A. M. & Maree, C. (2005). "El lugar del español en un país multilingüe: Sudáfrica". En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*. Madrid: Instituto Cervantes, Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/rowe/p01.htm [Consultado el 12/02/2013]

Rowe, A. M. & Maree, C. (2006). "El español en Sudáfrica". En *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes, pp. 89-92

Rubio Osasuna, M. C. "Factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua". En *C/Recogidas*, N°45-6°A, pp. 1-9.

Ruiz Martínez, A. M. (2002). "La enseñanza del español como lengua extranjera en Guinea Ecuatorial y la interferencia de las lenguas indígenas". En A. M. Ruiz Martínez (ed.): *Actas del Congreso Internacional de ASELE, El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Murcia: ASELE, pp.762-770.

Ruiz, C. (s.f.) *Enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. Disponible en <http://www.scribd.com/doc/2726742/> [Consultado el 15/04/2013]

Sáez, C. (2015). "En la educación, el objetivo no deben ser las notas de los exámenes, sino la felicidad". En *Cambiamos el Mundo, cambiamos la Educación*. Disponible en <https://cambiamoslaeducacion.wordpress.com/2015/03/04/en-la-educacion-el-objetivo-no->

[deben-ser-las-notas-de-los-examenes-sino-la-felicidad-roger-schank/](#) [Consultado el 09/01/2016]

Sahari, H. (2011). “[La enseñanza del español en Argelia](#)”. En Actas del III Taller de profesores de español del Oranesado. *La enseñanza del E/LE en Argelia: historia, metodología y sociolingüística*. Orán. Instituto Cervantes de Orán, pp.167-177.

Salazar, L. (2006). “Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras”. En *Laurus*, Vol. 12, Nº Extraordinario 2006, pp.45-72.

Sánchez Megolla, M. T. (2009). “Influencia de factores personales en el aprendizaje del inglés”. En *C/Recogidas*, Nº45-6ºA, pp.1-8.

Sánchez, J. & Yagü, A. (trad.) (2012). “La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu”. En *MarcoELE. Revista de Didáctica ELE*, Nº14, pp.1-10.

Sánchez, J. I. & Villapadierna, A. de (2014). “Hacia un sentido del uso de las tecnologías y el español en África Subsahariana.” En J. Serrano Avilés (ed.): *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Los libros de la Catarata, pp.595-610.

Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros

Santos Guerra, M. A. (2012). “Adelantarse al futuro: agrupamientos del alumnado”, en Jarauta, B. & Imbernón, F. *Pensando en el futuro de la educación, una nueva escuela para el siglo XXII*. Editorial Graó, de IRIF, S.L. Barcelona, pp. 83-99.

Serrano Avilés, J. (2012). “Kihispania: Spanish as a Foreign Language in Kenya”. En Joana Boampong (ed.): *In and Out of Africa: Exploring Afro-Hispanic, Luso-Brazilian and Latin-American Connections*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, pp. 18-39.

Serrano Avilés, J. (2013). “Enseñar español en Kenia. Entrevista con Javier Serrano, profesor de ELE”. Disponible en <http://www.il3.ub.edu/blog/?p=1564> [consultado el 17/11/2015]

Serrano Avilés, J. (2014a). *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Serrano Avilés, J. (2014b). “La enseñanza del español en África Subsahariana: documentación y propuestas”. En J. Serrano Avilés (ed.): *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 15-92.

Serrano Sánchez, R. C. (2010). “Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior”. En *Revista de educación*, Nº 352, pp.267-287.

Solsona Martínez, C. (2008). “El alumno como protagonista: conocimiento de los factores que intervienen en el proceso de adquisición de una L2”. En *II Jornadas de*

innovación docente, tecnologías de la información y de la comunicación e investigación educativa en la universidad de Zaragoza. Disponible en http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Solsona_IIJornadas.pdf [Consultado el 05/08/2014]

Sossouvi, L. F. (2014). “La lengua castellana en Benín: tendencias actuales después de seis décadas”. En J. Serrano Avilés (ed.): *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Los libros de la Catarata, pp.100-125.

Srivoranart, P. (2011). *El proceso de aprendizaje de ELE por parte de alumnos tailandeses: condicionantes lingüísticos y culturales*. Tesis doctoral. Alcalá. Universidad de Alcalá de Henares.

Tama Bena, V. (1988). “Las orientaciones actuales en la enseñanza del español en el África Subsahariana”. En C. Casado-Fresnillo (ed.): *La Lengua y la literatura españolas en África. Sociedad Quinto Centenario de Melilla. Melilla*, pp.249-261

Tama Bena, V. (1993), “Situación de la enseñanza del español en el África Subsahariana”. En *Actas del I Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español*. Madrid: Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas, pp. 249-256.

Tama Bena, V. (1995). “Situación de la enseñanza del español en el África subsahariana”. En *Estudios Africanos. Revista de la Asociación Española de Africanistas (A.E.A.)*, Vol. 9, Nº 16-17, pp. 231-237.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Temgoua, L. (1985). *La enseñanza y el estudio del español en Yaundé-Camerún. Memoria de Maestría*. Toulouse: Université de Toulouse-Le Mirail.

Tonucci, F. (2012). “El alumnado en la escuela del mañana”. En B. Jarauta & F. Imbernón (eds.): *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*. Barcelona: Graó, pp.63-82.

Trujillo Carreño, R. (2003). “Fuentes documentales del español en el África subsahariana: Lingüística y lenguas en contacto”. En *Linguax: Revista De Lenguas Aplicadas*, Nº 1, pp.1-23.

Trujillo Sáez, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Madrid: Los libros de la Catarata. Madrid.

Urbán Parra, J. F., López López, S. & Díez Plaza, C. L. (2010). “Análisis de creencias de los profesores y futuros profesores de ELE del Oranesado”. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2011/10_urban_lopez_diez.pdf [consultado el 17/03/2014]

Urbán, J.F., López, S. & Díez Plaza, C.L. (2011). “Análisis de Creencias de los profesores y futuros profesores de ELE del Oranesado”. En *Actas del III Taller de profesores de español del Oranesado. La enseñanza del E/LE en Argelia: historia, metodología y sociolingüística*. Orán. Instituto Cervantes de Orán, pp-75-98. Disponible en <http://oran.cervantes.es/imagenes/File/actas%20taller%204.pdf> [consultado el 05/08/2014]

Usó Viciado, L. (2009). “Las creencias de los profesores en formación sobre la pronunciación del español”. En *Marco ELE, Revista de Didáctica ELE*, Nº9, pp.1-32

Usó Viciado, L. (2012). *Las creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación*. Tesis doctoral (Publicada). Barcelona. Universitat de Barcelona. Biblioteca: Phonica, Nº16.

Van Dijk, T.A. (1998). *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona, Gedisa.

Varo, D. (2014). “Qué no hacer en una clase de lenguas extranjeras”. En el Blog *Intentando hacer visible lo invisible*. Disponible en <http://danivaro.com/2014/03/11/que-no-hacer-en-una-clase-de-lenguas-extranjeras/> [Consultado el 20/04/2014]

Wenden, A.L. (1986). “What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts”. En *Applied Linguistics*, Nº7 (2), pp. 186-205.

Wenden, A.L. (1998). “Metacognitive knowledge and language learning”. En *Applied Linguistics*, Nº19 (4), pp. 515-537.

Williams, M. & Burden, R. L. (2008). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Editorial Edinumen.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Woods, Peter (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, pp.79-104.

Yamile Sánchez López, S. (2012). “El español en el mundo árabe, caso del Sahara occidental”. En *Lenguas en contacto y bilingüismo*, Nº 4, pp.1-12.

Zabala, A. & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zheng, H. (2009). “A review of research on EFL pre-service teachers’ beliefs and practices”. En *Journal of Cambridge studies*, Vol 4, Nº1, pp.73-81.

ANEXOS

**ANEXO 1. CERTIFICADO DE VIAJE DE INVESTIGACIÓN A CAMERÚN
FIRMADO POR NUESTROS DIRECTORES DE TESIS.**



Universitat de Lleida
Departament de Didàctiques
Específiques

Av. de l'Estudi General, 4
E 25001 LLEIDA (Catalunya)
Tel. +34 973 70 65 16
Fax +34 973 70 65 02
secretaria@didesp.udl.cat
<http://www.didesp.udl.cat/>

Moisés SELFA SASTRE, Profesor Dr. de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida, **Director de la Tesis de Doctorado** de **OSCAR KEM-MEKAH KADZUE**

André Manga, Profesor de la Universidad de Yaundé I, **Codirector de la Tesis de Doctorado** de **OSCAR KEM-MEKAH KADZUE**

CERTIFICA

Que **OSCAR KEM-MEKAH KADZUE** viajará a Camerún del 16 de octubre de 2013 al 4 de enero de 2014 con la finalidad de recoger datos empíricos para la realización de su Tesis Doctoral que yo mismo dirijo.

Que se facilite a dicho estudiante la recogida de datos en Institutos de Secundaria y otros centros educativos de Camerún.

Que pueda entrevistar a Inspectores y demás personal académico de Camerún para la recogida de datos.

LO CUAL ESPERA OBTENER.

Y para que este certificado tenga validez allí donde se necesite, firmamos de nuestro puño y letra esta certificación.

Dr. Moisés SELFA SASTRE
Director de la Tesis de Doctorado

Dr. André Manga
Codirector de la Tesis de Doctorado

**ANEXO 2. AUTORIZACIÓN DE INVESTIGACIÓN DEL MINISTRO
CAMERUNÉS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.**

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix - Travail - Patrie

MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

SECRETARIAT GENERAL

DIRECTION DES RESSOURCES HUMAINES

SOUS DIRECTION DU DEVELOPPEMENT DES
RESSOURCES HUMAINES

SERVICE DE LA FORMATION ET DES STAGES

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace - Work - Fatherland

MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION

GENERAL SECRETARIAT

DEPARTEMENT OF HUMAN RESOURCES

SUB-DEPARTMENT OF HUMAN RESOURCES
DEVELOPMENT

TRAINING SERVICE

N° 679/13 /MINESEC/SG/DRH/SDDRH/SFS
Réf. : V/D du 05 novembre 2013.

Yaoundé, le 04 DEC 2013

LE MINISTRE

A

Objet: V/ Demande d'Autorisation de
Recherche dans les lycées.

Monsieur **Oscar KEM-MEKAH KADZUE**

Etudiant à l'Université de Lleida
Tél. 93 18 22 88

Monsieur,

Comme suite à votre demande sus référencée et relative à l'objet repris en
marge,

J'ai l'honneur de vous faire connaître que je marque mon accord et vous
autorise à effectuer vos recherches dans les établissements des Régions du Centre,
de l'Ouest, du Sud-Ouest et du Nord-Ouest sur le thème: « **linguistique appliquée
au service de l'enseignement et de l'apprentissage de l'espagnol comme
langue étrangère au niveau de l'éducation secondaire au Cameroun** »

A cet effet, vous voudrez bien vous rapprocher des Délégués Régionaux
concernés pour le choix des établissements pilotes.

Veillez croire, Monsieur, à l'expression de ma considération distinguée.

AMPLIATIONS:

- CAB/MINESEC
- SG/SDACL
- DRH/SFS
- DRES/CE/OU/SW/NW
- ARCHIVES/CHRONO.

**Pour le Secrétaire Général
et par Délégation
Le Directeur des Ressources
Financières et Matérielles**



Thomas L.
Inspecteur Principal de Trésor

ANEXO 3. AUTORIZACIÓN DE INVESTIGACIÓN DEL DELEGADO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA REGIÓN DEL CENTRO.

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

DELEGATION REGIONALE DU CENTRE

INSPECTION REGIONALE DE PEDAGOGIE/LAL

REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

MINISTRY SECONDARY EDUCATION

CENTRE REGIONAL DELEGATION

REGIONAL INSPECTORATE OF PEDAGOGY/LAL

Yaoundé, le

30 OCT 2013

N° 554/13/MINESEC/DRES-CE/ICK-LAL

Le Délégué Régional

à

Monsieur Oscar KEM-MEKAH KADZUE
YAOUNDE

Réf. : V/L N° 0269(A) du 28 octobre 2013

Objet : Autorisation d'accès dans les établissements

Monsieur,

Faisant suite à votre correspondance ci-dessus référencée,

J'ai l'honneur de vous autoriser à accéder aux établissements publics de la Région du Centre de votre choix, pour mener vos études, dans le cadre de la rédaction de votre thèse de doctorat.

Aussi voudrez-vous bien prendre attache avec les Chefs d'établissement de votre échantillon, pour envisager avec eux, les modalités pratiques d'accès dans les classes ciblées.

Je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de ma considération distinguée.

P. S.
Le Délégué Régional,

S. S.
BOUMBA
Nicodème
Secondary Education
INSPECTION REGIONALE DE PEDAGOGIE/LAL



ANEXO 4. AUTORIZACIÓN DE INVESTIGACIÓN DEL DELEGADO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL DEPARTAMENTO DE LA MENUA.

MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES
MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION

DELEGATION REGIONALE DE L'OUEST
WEST REGIONAL DELEGATION

DELEGATION DEPARTEMENTALE DE LA MENUA
MENUA DIVISIONAL DELEGATION

B.P. : 157 TEL : 33 45 19 36 DSCHANG

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
REPUBLIC OF CAMEROUN

PAIX – TRAVAIL – PATRIE
PEACE – WORK – FATHERLAND

Lettre N° **104/13** L/MINESEC /DRES-O/DDES-ME/DSC

**LE DELEGUE DEPARTEMENTAL
DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES
DE LA MENUA**

A

**MONSIEUR OSCAR KEM-MEKAH K.
ETUDIANT A L'UNIVERSITE DE LLEIDA
ESPAGNE**

Objet : Autorisation de recherches

Monsieur,

Faisant suite à votre correspondance du 15 Novembre 2013 dont l'objet est porté en marge et au regard de votre attestation d'inscription au cycle doctoral à l'Université de Lleida en Espagne,

J'ai l'honneur de vous accorder l'autorisation de faire des recherches au Lycée classique de Dschang et au Lycée Bilingue de Dschang, en vue de la rédaction de votre thèse de Doctorat.

Toutefois, je vous invite à prendre personnellement attache avec ces chefs d'établissements pour les modalités pratiques. Vous voudrez, non seulement vous soumettre au règlement intérieur et autres textes réglementaires en vigueur dans l'institution scolaire, mais aussi prendre des dispositions pour que votre activité ne perturbe ni de près, ni de loin le déroulement des enseignements, l'ordre et la discipline dans les établissements visités.

Dschang, le... **11 8 NOV. 2013**



Le Délégué Départemental

DASIMANOU Esaïe

ANEXO 5. CONTEXTO DE LA RECOPIACIÓN DE DATOS.







ANEXO 6. CANTIDAD DE DATOS BRUTOS RECOLECTADOS DURANTE EL PROCESO DE RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN.



ANEXO 7. CUESTIONARIO DE LA ENCUESTA DIRIGIDA AL ALUMNADO CAMERUNÉS DEL PRIMERO Y QUINTO CURSO ELE DE LA ZONA FRANCÓFONA.

Esta encuesta, que realizamos para llevar a cabo nuestra tesis doctoral, es de carácter **anónimo**. Ninguna información personal quedará reflejada en el estudio, las respuestas permanecerán confidenciales. **Las preguntas deben ser contestadas con claridad y franqueza, ya que de ello depende la veracidad de la investigación. No hay respuestas correctas o incorrectas.** Solo pedimos sinceridad y honestidad. Por **favor, contesta a todas las preguntas.** En las preguntas abiertas sin sugerencias de respuesta, el alumno puede responder en **francés/inglés** si le resulta difícil responder en **español**. **GRACIAS.** (*Cette enquête, que nous réalisons pour notre thèse, est anonyme et en aucun cas, on n'utilisera les données proportionnées par les participants pour une finalité autre que la recherche scientifique. Il n'y a pas de réponses correctes ni fausses, vous devez juste répondre aux questions avec la plus haute franchise et honnêteté car de cela dépend la véracité de la recherche. Répondez à toutes les questions, s'il vous plaît. Vous pouvez répondre aux questions ouvertes-sans propositions de réponses- en français/anglais s'il vous avère difficile de répondre en espagnol. MERCI*)

A) INTRODUCCIÓN

Sexo (*sexe*):.....

Edad (*âge*):.....

Curso (*classe*):.....

B) PREGUNTAS CENTRALES

BLOQUE A. CREENCIAS SOBRE LO ESPAÑOL Y EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

1. ¿Te gusta el español?/Aimes-tu l'espagnol?

Mucho/Beaucoup.....Bastante/Assez.....poco/un peu.....Nada/Non

2. ¿Por qué decidiste estudiar español?/pourquoi as-tu décidé d'apprendre l'espagnol? (señala en qué grado influyeron las motivaciones siguientes/Indique dans le tableau suivant le degré de motivation selon les affirmations)

A continuación, te presentamos varias afirmaciones: Por favor indica si estás de acuerdo o no con ellas. Contesta con una de las siguientes opciones (*Réponds aux affirmations suivantes en utilisant les réponses ci-dessous, encercle la réponse qui te conviens*):

TA= Estoy Totalmente de Acuerdo (señala **TA**)/*TA: Je suis totalement d'accord (écris TA)*

A = Estoy de Acuerdo (señala **A**)/*A: Je suis d'accord (écris A)*

NAND = Estoy Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo (señala **NAND**) *NAND: Je ne suis ni d'accord ni contre (écris NAND)*

D = Estoy en Desacuerdo (señala **D**)/ *D: Je ne suis pas d'accord (écris D)*

TD= Estoy Totalmente en Desacuerdo (señala **TD**)/ *TD: Je suis totalement contre (écris TD)*

Dedici estudiar español.../j'ai décidé d'apprendre l'espagnol...	TA	A	NAND	D	TD
a-porque se parece al francés/Parce qu'elle est semblable au français					
b-porque España ofrece becas y libros a los alumnos de español/Parce que l'Espagne offre des bourses et des livres aux élèves.					
c-porque es más fácil y más bonita que el alemán/Parce qu'elle est plus facile et plus belle que l'alemand.					

d-porque me gusta mucho la música en español/ <i>parce que j'aime beaucoup les chansons en espagnol.</i>					
e-porque quiero ser profesor de español/ <i>Parce que je veux être professeur d'espagnol</i>					
f-porque casi todo el mundo la aprende/ <i>Parce que presque tout le monde l'apprend</i>					
g-porque me gusta la lengua española/ <i>parce que j'aime l'espagnol</i>					
i-porque me permite comprender y apreciar mejor la cultura, el cine, la música y el arte hispano e hispanoamericano/ <i>parce que ça me permet de mieux cerner l'art espagnol et hispanoaméricain</i>					
Otro motivo.....					

De todos los motivos presentados anteriormente y de otro que no habremos citado escribe la razón más importante de todas que te motivó para aprender español (*Parmi toutes les raisons cités plus haut et autre que nous auront pas cité, écris la raison qui t'as motivé le plus motivée à apprendre l'espagnol*):

3. ¿Qué idea tienes de España?/Quelle perception as-tu de l'Espagne? (se admite 1, 2 o 3 respuestas/ tu peux choisir 1, 2 ou 3 raisons maximum)

- País pobre, con una gran crisis económica/*Pays pauvre, crise économique*
- Es un país de música flamenca y sevillanas
- País rico, desarrollado, el Dorado/*Pays riche, développé, el dorado*
- Escándalos políticos, corrupción/*Scandale politique, corruption*
- Fiestas, corridas, San Fermín etc./ *Fêtes, corrida, Saint fermin etc.*
- Iglesias, catedrales, cristianismo/*Eglise, cathédrale, christianisme*
- Diversidad lingüística/*Diversité linguistique*
- Nación de fútbol/*Nation de football*
- País bonito y turístico/*pays beau et touristique*
- Otra/autre.....

4. ¿Qué idea tienes de los españoles?/Quelle image as-tu des espagnols? (se admite 1, 2 o 3 respuestas/ tu peux choisir 1, 2 ou 3 raisons maximum)

- Simpáticos, alegres/*sympa, joyeux*
- Muy cristianos, muy creyentes/*Très chrétiens, très croyants*
- Fiesteros, chistosos/*fetards, blagueurs*
- Racistas/Cerrados/*Racistes/fermés*
- Trabajadores, exigentes/*Travailleurs/exigeants*
- Perezosos, / *Paresseux*
- Otra/autre.....

5. Lo que más me gusta de la lengua española es.../Ce qui me plait le plus en espagnol c'est... (se admite 1, 2 o 3 respuestas/ tu peux choisir 1, 2 ou 3 réponses maximum)

- su sonoridad, su pronunciación/*sa sonorité, sa prononciation*

-su gramática/*sa grammaire*

-su cultura/*sa culture*

-sus canciones/*ses chansons*

-la conjugación verbal/ *la conjugaison*

-Otro/autre.....

6. Lo que menos gusta del español es.../Ce qui me plaît le moins en espagnol c'est... (se admite 1, 2 o 3 respuestas/ tu peux choisir 1, 2 ou 3 réponses maximum)

-su sonoridad, su pronunciación/*sa sonorité, sa prononciation*

-su gramática/*sa grammaire*

-sa cultura/*sa culture*

-sus canciones/*ses chansons*

-la conjugación verbal/ *la conjugaison*

-las palabrotas/*les mots malsonants/gros mots*

-Otro/autre.....

7. ¿Qué es lo que más te gusta o lo que más te gustaría en la clase de español?/Qu'est-ce que tu aimes le plus ou aimerais le plus pendant les cours d'espagnol? (Elige 3 respuestas/Choisie 1, 2, 3 réponse maximum)

- El profesor/*Le professeur*
- La conversación/*La conversation*
- Las explicaciones gramaticales del profesor/*Les explications de la grammaire*
- Los juegos/*Les jeux*
- Los ejercicios gramaticales/*Les exercices de grammaire*
- Las canciones/*Les chansons*
- La lectura del libro/*La lecture du livre*
- Trabajar en parejas o grupo/*Le travail en couple ou en groupe*
- Escribir/*Ecrire*
- Las películas /*les films*
- Otro/*Autre*.....

8. ¿Qué es lo que no te gusta o menos te gusta durante la clase de español?/Qu'est-ce que tu n'aimes pas ou aimes le moins pendant les cours d'espagnol? (Elige 3 respuestas/Choisie 1, 2, 3 réponse maximum)

- El profesor/*Le professeur*
- La conversación/*La conversation*
- Las explicaciones gramaticales del profesor/*Les explications de la grammaire*
- Los juegos/*Les jeux*
- Los ejercicios gramaticales/*Les exercices de grammaire*
- Las canciones/*Les chansons*
- La lectura del libro/*Le livre*
- Trabajar en parejas o grupo/*Le travail en couple ou en groupe*
- Escribir/*Ecrire*
- Las películas /*les films*
- Otro/*Autre*.....

9. ¿Qué es lo que más te gusta de España y los españoles?/ Qu'est-ce que tu aimes le plus de l'Espagne et des espagnols?

.....
.....

10. ¿Qué es lo que menos te gusta de España y los españoles?/ Qu'est-ce que tu aimes le moins de l'Espagne et des espagnols?

.....
.....

BLOQUE B. CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

11. A continuación, te presentamos varias afirmaciones. Por favor di si estás de acuerdo o no con ellas. Contesta con una de las siguientes opciones rodeándola con un círculo. (*Réponds aux affirmations suivantes en utilisant les réponses ci-dessous encercle la réponse qui te conviens*):

TA= Estoy Totalmente de Acuerdo (señala **TA**)/*TA: Je suis totalement d'accord* (coche **TA**)

A = Estoy de Acuerdo (señala **A**)/*A: Je suis d'accord* (coche **A**)

NAND = Estoy Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo (señala **NAND**) *NAND: Je ne suis ni d'accord ni en desaccord* (coche **NAND**)

D = Estoy en Desacuerdo (señala **D**)/ *D: Je ne suis pas d'accord* (coche **D**)

TD= Estoy Totalmente en Desacuerdo (señala **TD**)/ *TD: Je suis totalement contre* (coche **TD**)

-Me parece importante trabajar la gramática en las clases de español/*Je pense que c'est important de travailler la grammaire pendant les cours d'espagnol*.....TA A NAND D TD

-La clase de lengua debe servir para usar (hablar, leer o escribir) la

lengua más que para aprender gramática/*Les cours d'espagnol devrait servir plus à usage (parler, lire ou écrire) de la langue qu'apprendre la grammaire*.....TA A NAND D TD

-En la clase de español me gusta que trabajemos en parejas o en pequeños grupos/*En classe j'aime quand on travaille en couple ou en petits groupes*.....TA A NAND D TD

-En realidad, prefiero que el profesor/ la profesora nos hable en español/*Je préfère que le professeur nous parle en espagnol*.....TA A NAND D TD

-En clase suelo ser tímido y me da vergüenza hablar español/*En classe je suis généralement timide et j'ai honte de parler espagnol*.....TA A NAND D TD

-Mi profesor/a no nos da deberes adecuados a lo que hemos aprendido en clase/*A l'évaluation les exercices sont toujours plus difficiles que ce qu'on fait en classe*.....TA A NAND D TD

-Mi profesor/a explica bien las clases/*Mon prof d'espagnol explique bien les leçons*.....TA A NAND D TD

-Creo que es necesario hacer un examen oral además del examen escrito que se suele hacer/*Je pense qu'il est nécessaire de faire un examen oral en plus de l'examen écrit qu'on a l'habitude de faire*.....TA A NAND D TD

-A veces no entiendo lo que dice el profesor cuando habla en español/*Parfois je ne comprends pas ce que dit le prof lorsqu'il parle en espagnol*.....TA A NAND D TD

-Los profesores de español a veces me resultan aburridos/*Los profs d'espagnol parfois sont ennuyeux*.....TA A NAND D TD

-Me gusta practicar la lengua que aprendo en situaciones comunicativas (aunque sean ficticias y creadas en el aula)/*J'aime apprendre la langue en faisant des simulations de situation de communication en classe*.....TA A NAND D TD

-Me gusta memorizar el vocabulario, la conjugación, la gramática, escribiéndolos o repitiéndolos mentalmente/*J'aime mémoriser le vocabulaire, la conjugaison, la grammaire et en les écrivant et en les récitant*TA A NAND D TD

12. Según tú, ¿quién debe ser más activo en el proceso de aprendizaje/enseñanza de una lengua?/*Qui selon toi doit être le plus actif dans le processus d'apprentissage/enseignement d'une langue* (Elije una respuesta/*choisie une réponse*)

-El profesor/*Le professeur*

-El alumno/*L'élève*

-Los dos/*Les deux*

13. ¿Cuál es el papel del profesor en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas?/*quel est le rôle du professeur dans le processus de l'apprentissage/enseignement des langues?* (Elije una respuesta/*choisie une réponse*)

-El que me enseña todos los contenidos sobre la lengua en cuestión/*celui qui m'enseigne tout sur la langue en question*

-El que facilita, asesora al alumno y guía el proceso de enseñanza-aprendizaje/*celui qui assiste l'élève, l'orienta et guide el processus d'apprentissage*

-Tiene un sinnúmero de papeles (planea, enseña, evalúa, corrige etc), es la clave del proceso de aprendizaje./*Il a une infinité de rôles (il organise, enseigne, évalue, corrige etc.) il est la clé du processus d'apprentissage*

14. Y tú, ¿cuál es tu papel?/ Et toi, quel es ton rôle? (Elije una respuesta/choisis une réponse)

-Ir a clase, escuchar al profesor y tomar apuntes/*Aller en classe écouter le professeur et prendre des notes.*

-Ser el protagonista del proceso de aprendizaje de la lengua/*Être l'acteur du processus d'apprentissage*

- Tomar apuntes, leer y aprender de memoria mis apuntes/*Lire et apprendre par cœur mes leçons*

-Ser asiduo, tomar notas y participar en clase/*Être assidue, prendre des notes et participer aux cours*

15.¿Qué tipos de actividades soléis hacer en las clases de español? Indica los tipos de actividades que hacéis y con qué frecuencia las hacéis. Coche dans les cases vides les activités que vous avez l'habitude de faire et la fréquence à laquelle vous les faites.

Tipos de actividades	Nunca/Jamais	A veces/Parfois	Casi siempre/Presque Toujours
a-Estudiar la gramática, estudiar reglas de gramática y hacer ejercicios/ <i>étudier les règles de grammaire et faire des exercices</i>			
b-Trabajar en grupo/ <i>Travailler en groupe</i>			
c-Escuchar un audio y responder a las preguntas/ <i>Ecouter un audio et répondre aux questions</i>			
d-Trabajar en pareja/ <i>Travailler en groupe de 2</i>			
e-Trabajar la pronunciación/ <i>Travailler la prononciation</i>			
f-Memorizar y recitar frases, palabras/ <i>Mémoriser et réciter des phrases et mots</i>			
g-Ver un vídeo y comentarlo/ <i>Regarder une video et la commenter</i>			
h-Leer textos, comentarlos, realizar ejercicios de traducción/ <i>Lire des textes, les commenter et faire la traduction des extraits</i>			
i-Leer textos, hacer ejercicios de comprensión más gramática/ <i>lire des textes, faire des exercices de compréhension et de grammaire</i>			
j-Trabajar con canciones/ <i>Travailler avec des chansons</i>			
k-Simular una situación de comunicación/ <i>simuler des situations de communication sur des thèmes de la vie quotidienne</i>			
l-Mirar una imagen y explicarla/ <i>Regarder une image et l'expliquer</i>			
m-Realizar ponencias/ <i>Faire des exposés</i>			
n-Escribir ensayos/ <i>Faire des rédactions</i>			
o-Realizar juegos dramáticos, hacer teatro/ <i>Faire des jeux comiques, des sketches</i>			
p-Ver una película/ <i>Regarder un film</i>			
Otros/Autres.....			

16. ¿Cuáles de las actividades citadas anteriormente te parecen ser buenas actividades para aprender el español? /Parmi les activités cités plus haut quelles sont celles qui te semblent meilleur pour apprendre une langue :

.....

.....**¿Cuáles no te gustan o no te parecen adecuadas para estudiar el español?/ Quelles sont celles que tu n'aimes pas?**

.....

BLOQUE C. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO, EL ERROR Y LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

17. ¿Qué piensas del francés en el proceso del aprendizaje del español?/Que penses-tu du français dans le processus d'apprentissage de l'espagnol (Elije una respuesta/Choisie une réponse)

- Me complica el aprendizaje, me hace cometer errores/Il me complique l'apprentissage, il me fait commettre des erreurs
- Me facilita el aprendizaje, me ayuda a aprender/Il me facilite l'apprentissage, il m'aide à apprendre

18. A continuación, te presento varias frases, por favor indique si estás de acuerdo o no con ellas. Contesta con una de las siguientes opciones rodeándola con un círculo. (Réponds aux affirmations suivantes en utilisant les réponses ci-dessous encercle la réponse qui te conviens):

TA= Estoy Totalmente de Acuerdo (señala **TA**)/**TA**: Je suis totalement d'accord (coche **TA**)

A = Estoy de Acuerdo (señala **A**)/**A**: Je suis d'accord (coche **A**)

NAND = Estoy Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo (señala **NAND**) **NAND**: Je ne suis ni d'accord ni en desacord (coche **NAND**)

D = Estoy en Desacuerdo (señala **D**)/ **D**: Je ne suis pas d'accord (coche **D**)

TD= Estoy Totalmente en Desacuerdo (señala **TD**)/ **TD**: Je suis totalement contre (coche **TD**)

-Aprender español es fácil porque hablo francés/C'est facile d'apprendre l'espagnol parce que je parle français.....**TA A NAND D TD**

-La lengua española es como la lengua francesa y solo se debe añadir las vocales **a** y **o** para que se trate de español/L'espagnol est comme le français et il faut juste ajouter les voyelles **a** et **o** pour obtenir l'espagnol.....**TA A NAND D TD**

-Cuando se aprende un punto gramatical prefiero que el profesor explique en francés

Quand on apprend une leçon de grammaire je préfère que le prof explique en français**TA A NAND D TD**

-Cuando aparece una nueva palabra, prefiero que el profesor me la diga en francés en vez de explicarla en español/Quand il y'a un nouveau mot je préfère que le prof me donne l'équivalent dudit mot en français au lieu de te l'expliquer en espagnol.....**TA A NAND D TD**

-Estoy decepcionado con los errores de interferencias lingüísticas cuando hablo o escribo en español/J'en ai marre des erreurs d'interférences du français lorsque je parle espagnol**TA A NAND D TD**

-Me molesta que el profesor me corrija cuando hablo/Ça me derange que le professeur me corrige quand je parle.....**TA A NAND D TD**

-Cuando cometo un error en español, mis compañeros se burlan de mí/Quand je commet une erreur lorsque je parle espagnol mes camarades se moquent de moi.....**TA A NAND D TD**

-Cuando estudio español, utilizo el francés para aprender mejor (traduciendo, comparando las dos lenguas, utilizando el diccionario bilingüe...) Quand j'apprends l'espagnol, j'utilise le français pour mieux apprendre (en traduisant, en comparant les 2 langues, en utilisant le dictionnaire bilingue.....**TA A NAND D TD**

-Mi profesor compara a veces el español con el francés/inglés mientras enseña/ Mon professeur fait souvent des comparaisons entre l'espagnol et le français/anglais quand il enseigne.....**TA A NAND D TD**

BLOQUE D. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y LAS TIC EN LA ENSEÑANZA

19. ¿Tienes el manual oficial de enseñanza del español?/as-tu le livre d'espagnol?

.....
En caso afirmativo ¿cuál? *Si oui Lequel?*.....

20. ¿Has usado un CD-ROM o algún programa de ordenador o algún sitio web para estudiar español?/as-tu déjà utilisé un programme des nouvelles technologies (DVD, internet etc.) pour apprendre l'espagnol?

En caso afirmativo, descríbelo/Si oui décris le et le processus

.....

21. ¿Sueles conectarte a internet? (As-tu l'habitude de te connecter sur internet?).....

En caso afirmativo, cuando te conectas a internet, lo haces desde.../Si oui quand tu te connectes depuis...?(elige la o las respuestas según tu caso, Coche les réponses selon ton cas)

-Desde casa/Depuis la maison

-Desde la sala informática del instituto/A partir de la salle d'informatique de l'établissement

-Desde un ciber/depus un cyber

-Desde mi móvil/A partir de mon téléphone

-Otros/autre:.....

22. A continuación, te presentamos una afirmación. Por favor indique si estás de acuerdo o no con ella. Contesta con una de las siguientes opciones rodeándola con un círculo. (Réponds l'affirmation suivante en utilisant les réponses ci-dessous encercle la réponse qui te conviens):

TA= Estoy Totalmente de Acuerdo (señala **TA**)/*TA: Je suis totalement d'accord* (coche **TA**)

A = Estoy de Acuerdo (señala **A**)/*A: Je suis d'accord* (coche **A**)

NAND = Estoy Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo (señala **NAND**) *NAND: Je ne suis ni d'accord ni en desacord* (coche **NAND**)

D = Estoy en Desacuerdo (señala **D**)/ *D: Je ne suis pas d'accord* (coche **D**)

TD= Estoy Totalmente en Desacuerdo (señala **TD**)/ *TD: Je suis totalement contre* (coche **TD**)

-Me gustaría que mi profesor de español usara los recursos TICs (redes sociales, videos, audios etc.) para la enseñanza/aprendizaje del español/*J'aimerais que mon prof d'espagnol introduise usage des TICs (videos, audios, reseaux sociaux etc.) dans l'enseignement/aprentissage de la langue*.....TA A NAND D TD

C) CIERRE/FIN

¿Usas el español fuera de clase? ¿Dónde? ¿Con quién/quiénes?/Pratiques-tu l'espagnol oralement en dehors des cours? Où? Avec qui?

.....

¿Quieres añadir algo?/Tu as quelque chose à ajouter? ¿qué crees que sobra o falta en esta encuesta?/penses-tu qu'il ait quelque chose qui manque ou qui est de trop dans ce questionnaire?

.....

MUCHAS GRACIAS POR TU VALIOSA COLABORACIÓN

MERCI INFINIMENT POUR TA PRECIEUSE COLLABORATION

KEM-MEKAH K. OSCAR. Estudiante en la Universidad de Lleida

ANEXO 8. CUESTIONARIO DE LA ENCUESTA AL ALUMNADO CAMERUNÉS DEL PRIMER Y QUINTO CURSO DE ELE DE LA ZONA ANGLÓFONA.

Esta encuesta, que realizamos para llevar a cabo nuestra tesis doctoral, es de carácter **anónimo**. Ninguna información personal quedará reflejada en el estudio, las respuestas permanecerán confidenciales. **Las preguntas deben ser contestadas con claridad y franqueza, ya que de ello depende la veracidad de la investigación. No hay respuestas correctas o incorrectas.** Solo pedimos sinceridad y honestidad. Por favor, **contesta a todas las preguntas.** En las preguntas abiertas sin sugerencias de respuesta, el alumno puede responder en **francés/inglés** si le resulta difícil responder en **español**. GRACIAS. (*Cette enquête, que nous réalisons pour notre thèse, est anonyme et en aucun cas, on n'utilisera les données proportionnées par les participants pour une finalité autre que la recherche scientifique. Il n'y a pas de réponses correctes ni fausses, vous devez juste répondre aux questions avec la plus haute franchise et honnêteté car de cela dépend la véracité de la recherche. Répondez à toutes les questions, s'il vous plaît. Vous pouvez répondre aux questions ouvertes-sans propositions de réponses- en français/anglais s'il vous avère difficile de répondre en espagnol. MERCI*)

A. INTRODUCCIÓN

Sexo (*sexe*):.....

Edad (*âge*):.....

Curso (*classe*):.....

B. PREGUNTAS CENTRALES

BLOQUE A. CREENCIAS SOBRE LO ESPAÑOL Y EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

1. **¿Te gusta el español?**/*Aimes-tu l'espagnol?*

Mucho/*Beaucoup*.....Bastante/*Assez*.....poco/*un peu*.....Nada/*Non*

2. **¿Por qué decidiste estudiar español?**/*pourquoi as-tu décidé d'apprendre l'espagnol? (señala en qué grado influyeron las motivaciones siguientes/Indique dans le tableau suivant le degré de motivation selon les affirmations)*

A continuación, te presentamos varias afirmaciones: Por favor indica si estás de acuerdo o no con ellas. Contesta con una de las siguientes opciones (*Réponds aux affirmations suivantes en utilisant les réponses ci-dessous, encerle la réponse qui te conviens*):

TA= Estoy Totalmente de Acuerdo (señala **TA**)/*TA: Je suis totalement d'accord (écris TA)*

A = Estoy de Acuerdo (señala **A**)/*A: Je suis d'accord (écris A)*

NAND = Estoy Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo (señala **NAND**) *NAND: Je ne suis ni d'accord ni contre (écris NAND)*

D = Estoy en Desacuerdo (señala **D**)/ *D: Je ne suis pas d'accord (écris D)*

TD= Estoy Totalmente en Desacuerdo (señala **TD**)/ *TD: Je suis totalement contre (écris TD)*

Dedí a estudiar español.../j'ai décidé d'apprendre l'espagnol...	TA	A	NAND	D	TD
a-porque se parece al francés/ <i>Parce qu'elle est semblable au français</i>					
b-porque España ofrece becas y libros a los alumnos de español/ <i>Parce que l'Espagne offre des bourses et des livres aux élèves.</i>					
c-porque es más fácil y más bonita que el alemán/ <i>Parce qu'elle est plus facile et plus belle que l'alemand.</i>					
d-porque me gusta mucho la música en español/ <i>parce que j'aime beaucoup les chansons en espagnol.</i>					

e-porque quiero ser profesor de español/ <i>Parce que je veux être professeur d'espagnol</i>					
f-porque casi todo el mundo la aprende/ <i>Parce que presque tout le monde l'apprend</i>					
g-porque me gusta la lengua española/ <i>parce que j'aime l'espagnol</i>					
i-porque me permite comprender y apreciar mejor la cultura, el cine, la música y el arte hispano e hispanoamericano/ <i>parce que ça me permet de mieux cerner l'art espagnol et hispanoaméricain.</i>					
Otro motivo.....					

De todos los motivos presentados anteriormente y de otro que no habremos citado escribe la razón más importante de todas que te motivó para aprender español (*Parmi toutes les raisons cités plus haut et autre que nous auront pas cité, écris la raison qui t'as motivé le plus motivée à apprendre l'espagnol*):
.....
.....

3. ¿Qué idea tienes de España?/*Quelle perception as-tu de l'Espagne?* (se admite 1, 2 o 3 respuestas/ *tu peux choisir 1, 2 ou 3 raisons maximum*)

- País pobre, con una gran crisis económica/*Pays pauvre, crise économique*
- Es un país de música flamenca y sevillanas
- País rico, desarrollado, el Dorado/*Pays riche, développé, el dorado*
- Escándalos políticos, corrupción/*Scandale politique, corruption*
- Fiestas, corridas, San Fermín etc./ *Fêtes, corrida, Saint fermin etc.*
- Iglesias, catedrales, cristianismo/*Eglise, cathédrale, christianisme*
- Diversidad lingüística/*Diversité linguistique*
- Nación de fútbol/*Nation de football*
- País bonito y turístico/*pays beau et touristique*
- Otra/*autre*.....

4. ¿Qué idea tienes de los españoles?/*Quelle image as-tu des espagnols?* (se admite 1, 2 o 3 respuestas/ *tu peux choisir 1, 2 ou 3 raisons maximum*)

- Simpáticos, alegres/*sympa, joyeux*
- Muy cristianos, muy creyentes/*Très chrétiens, très croyants*
- Fiesteros, chistosos/*fetards, blagueurs*
- Racistas/Cerrados/*Racistes/fermés*
- Trabajadores, exigentes/*Travailleurs/exigeants*
- Perezosos, / *Paresseux*
- Otra/*autre*.....

5. Lo que más me gusta de la lengua española es.../*Ce qui me plait le plus en espagnol c'est...* (se admite 1, 2 o 3 respuestas/ *tu peux choisir 1, 2 ou 3 réponses maximum*)

- su sonoridad, su pronunciación/*sa sonorité, sa prononciation*

-su gramática/*sa grammaire*

-su cultura/*sa culture*

-sus canciones/*ses chansons*

-la conjugación verbal/ *la conjugaison*

-Otro/autre.....

6. Lo que menos gusta del español es...*/Ce qui me plait le moins en espagnol c'est...* (se admite 1, 2 o 3 respuestas/ tu peux choisir 1, 2 ou 3 réponses maximum)

-su sonoridad, su pronunciación/*sa sonorité, sa prononciation*

-su gramática/*sa grammaire*

-sa cultura/*sa culture*

-sus canciones/*ses chansons*

-la conjugación verbal/ *la conjugaison*

-las palabrotas/*les mots malsonants/gros mots*

-Otro/autre.....

7. ¿Qué es lo que más te gusta o lo que más te gustaría en la clase de español?/Qu'est-ce que tu aimes le plus ou aimerais le plus pendant les cours d'espagnol? (Elige 3 respuestas/Choisie 1, 2, 3 réponse maximum)

- El profesor/*Le professeur*
- La conversación/*La conversation*
- Las explicaciones gramaticales del profesor/*Les explications de la grammaire*
- Los juegos/*Les jeux*
- Los ejercicios gramaticales/*Les exercices de grammaire*
- Las canciones/*Les chansons*
- La lectura del libro/*La lecture du livre*
- Trabajar en parejas o grupo/*Le travail en couple ou en groupe*
- Escribir/ *Ecrire*
- Las películas /*les films*
- Otro/*Autre*.....

8. ¿Qué es lo que no te gusta o menos te gusta durante la clase de español?/Qu'est-ce que tu n'aimes pas ou aimes le moins pendant les cours d'espagnol? (Elige 3 respuestas/Choisie 1, 2, 3 réponse maximum)

- El profesor/*Le professeur*
- La conversación/*La conversation*
- Las explicaciones gramaticales del profesor/*Les explications de la grammaire*
- Los juegos/*Les jeux*
- Los ejercicios gramaticales/*Les exercices de grammaire*
- Las canciones/*Les chansons*
- La lectura del libro/*Le livre*
- Trabajar en parejas o grupo/*Le travail en couple ou en groupe*
- Escribir/ *Ecrire*
- Las películas /*les films*
- Otro/*Autre*.....

9. ¿Qué es lo que más te gusta de España y los españoles?/ Qu'est-ce que tu aimes le plus de l'Espagne et des espagnols?

.....
.....

10. ¿Qué es lo que menos te gusta de España y los españoles? Qu'est-ce que tu aimes le moins de l'Espagne et des espagnols?

.....
.....

BLOQUE B. CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

11. A continuación, te presentamos varias afirmaciones. Por favor di si estás de acuerdo o no con ellas. Contesta con una de las siguientes opciones rodeándola con un círculo. (*Réponds aux affirmations suivantes en utilisant les réponses ci-dessous encercle la réponse qui te conviens*):

TA= Estoy Totalmente de Acuerdo (señala **TA**)/*TA: Je suis totalement d'accord* (coche **TA**)

A = Estoy de Acuerdo (señala **A**)/*A: Je suis d'accord* (coche **A**)

NAND = Estoy Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo (señala **NAND**) *NAND: Je ne suis ni d'accord ni en desaccord* (coche **NAND**)

D = Estoy en Desacuerdo (señala **D**)/ *D: Je ne suis pas d'accord* (coche **D**)

TD= Estoy Totalmente en Desacuerdo (señala **TD**)/ *TD: Je suis totalement contre* (coche **TD**)

-Me parece importante trabajar la gramática en las clases de español/*Je pense que c'est important de travailler la grammaire pendant les cours d'espagnol*.....TA A NAND D TD

-La clase de lengua debe servir para usar (hablar, leer o escribir) la

lengua más que para aprender gramática/*Les cours d'espagnol devrait servir plus à usage (parler, lire ou écrire) de la langue qu'apprendre la grammaire*.....TA A NAND D TD

-En la clase de español me gusta que trabajemos en parejas o en pequeños grupos/*En classe j'aime quand on travaille en couple ou en petits groupes*.....TA A NAND D TD

-En realidad, prefiero que el profesor/ la profesora nos hable en español/*Je préfère que le professeur nous parle en espagnol*.....TA A NAND D TD

-En clase suelo ser tímido y me da vergüenza hablar español/*En classe je suis généralement timide et j'ai honte de parler espagnol*.....TA A NAND D TD

-Mi profesor/a no nos da deberes adecuados a lo que hemos aprendido en clase/*A l'évaluation les exercices sont toujours plus difficiles que ce qu'on fait en classe*.....TA A NAND D TD

-Mi profesor/a explica bien las clases/*Mon prof d'espagnol explique bien les leçons*.....TA A NAND D TD

-Creo que es necesario hacer un examen oral además del examen escrito que se suele hacer/*Je pense qu'il est nécessaire de faire un examen oral en plus de l'examen écrit qu'on a l'habitude de faire*.....TA A NAND D TD

-A veces no entiendo lo que dice el profesor cuando habla en español/*Parfois je ne comprends pas ce que dit le prof lorsqu'il parle en espagnol*.....TA A NAND D TD

-Los profesores de español a veces me resultan aburridos/*Los profs d'espagnol parfois sont ennuyeux*.....TA A NAND D TD

-Me gusta practicar la lengua que aprendo en situaciones comunicativas (aunque sean ficticias y creadas en el aula)/*J'aime apprendre la langue en faisant des simulations de situation de communication en classe*.....TA A NAND D TD

-Me gusta memorizar el vocabulario, la conjugación, la gramática, escribiéndolos o repitiéndolos mentalmente/*J'aime mémoriser le vocabulaire, la conjugaison, la grammaire et en les écrivant et en les récitant*TA A NAND D TD

12. Según tú, ¿quién debe ser más activo en el proceso de aprendizaje/enseñanza de una lengua?/*Qui selon toi doit être le plus actif dans le processus d'apprentissage/enseignement d'une langue* (Elije una respuesta/*choisie une réponse*)

-El profesor/*Le professeur*

-El alumno/*L'élève*

-Los dos/*Les deux*

13. ¿Cuál es el papel del profesor en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas?/*quel est le rôle du professeur dans le processus de l'apprentissage/enseignement des langues?* (Elije una respuesta/*choisie une réponse*)

-El que me enseña todos los contenidos sobre la lengua en cuestión/*celui qui m'enseigne tout sur la langue en question*

-El que facilita, asesora al alumno y guía el proceso de enseñanza-aprendizaje/*celui qui assiste l'élève, l'orienta et guide el processus d'apprentissage*

-Tiene un sinnúmero de papeles (planea, enseña, evalúa, corrige etc), es la clave del proceso de aprendizaje./*Il a une infinité de rôles (il organise, enseigne, évalue, corrige etc.) il est la clé du processus d'apprentissage*

14. Y tú, ¿cuál es tu papel?/ Et toi, quel es ton rôle? (Elije una respuesta/choisie une réponse)

-Ir a clase, escuchar al profesor y tomar apuntes/*Aller en classe écouter le professeur et prendre des notes.*

-Ser el protagonista del proceso de aprendizaje de la lengua/*Être l'acteur du processus d'apprentissage*

- Tomar apuntes, leer y aprender de memoria mis apuntes/*Lire et apprendre par cœur mes leçons*

-Ser asiduo, tomar notas y participar en clase/*Être assidue, prendre des notes et participer aux cours*

15. ¿Qué tipos de actividades soléis hacer en las clases de español? Indica los tipos de actividades que hacéis y con qué frecuencia las hacéis. *Coche dans les cases vides les activités que vous avez l'habitude de faire et la fréquence à laquelle vous les faites.*

Tipos de actividades	Nunca/Jamais	A veces/Parfois	Casi siempre/Presque Toujours
a-Estudiar la gramática, estudiar reglas de gramática y hacer ejercicios/ <i>étudier les règles de grammaire et faire des exercices</i>			
b-Trabajar en grupo/ <i>Travailler en groupe</i>			
c-Escuchar un audio y responder a las preguntas/ <i>Ecouter un audio et répondre aux questions</i>			
d-Trabajar en pareja/ <i>Travailler en groupe de 2</i>			
e-Trabajar la pronunciación/ <i>Travailler la prononciation</i>			
f-Memorizar y recitar frases, palabras/ <i>Mémoriser et réciter des phrases et mots</i>			
g-Ver un vídeo y comentarlo/ <i>Regarder une video et la commenter</i>			
h-Leer textos, comentarlos, realizar ejercicios de traducción/ <i>Lire des textes, les commenter et faire la traduction des extraits</i>			
i-Leer textos, hacer ejercicios de comprensión más gramática/ <i>lire des textes, faire des exercices de compréhension et de grammaire</i>			
j-Trabajar con canciones/ <i>Travailler avec des chansons</i>			
k-Simular una situación de comunicación/ <i>simuler des situations de communication sur des thèmes de la vie quotidienne</i>			
l-Mirar una imagen y explicarla/ <i>Regarder une image et l'expliquer</i>			
m-Realizar ponencias/ <i>Faire des exposés</i>			
n-Escribir ensayos/ <i>Faire des rédactions</i>			
o-Realizar juegos dramáticos, hacer teatro/ <i>Faire des jeux comiques, des sketches</i>			
p-Ver una película/ <i>Regarder un film</i>			
Otros/Autres.....			

16. ¿Cuáles de las actividades citadas anteriormente te parecen ser buenas actividades para aprender el español? / Parmi les activités citées plus haut quelles sont celles qui te semblent meilleur pour apprendre une langue :

¿Cuáles no te gustan o no te parecen adecuadas para estudiar el español?/ Quelles sont celles que tu n'aimes pas?

BLOQUE C. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO, EL ERROR Y LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

17. ¿Qué piensas del francés en el proceso del aprendizaje del español?/Que penses-tu du français dans le processus d'apprentissage de l'espagnol (Elije una respuesta/Choisie une réponse)

- Me complica el aprendizaje, me hace cometer errores/*Il me complique l'apprentissage, il me fait commettre des erreurs*
- Me facilita el aprendizaje, me ayuda a aprender/*Il me facilite l'apprentissage, il m'aide à apprendre*

18. ¿Qué piensas del inglés en el proceso del aprendizaje del español?/Que penses-tu de l'anglais dans le processus d'apprentissage de l'espagnol (Elije una respuesta/Choisie une réponse)

- Me complica el aprendizaje, me hace cometer errores/*Il me complique l'apprentissage, il me fait commettre des erreurs*
- Me facilita el aprendizaje, me ayuda a aprender/*Il me facilite l'apprentissage, il m'aide à apprendre*

19. A continuación, te presento varias frases, por favor indique si estás de acuerdo o no con ellas. Contesta con una de las siguientes opciones rodeándola con un círculo. (*Réponds aux affirmations suivantes en utilisant les réponses ci-dessous encercle la réponse qui te conviens*):

TA= Estoy Totalmente de Acuerdo (señala **TA**)/*TA: Je suis totalement d'accord (coche TA)*

A = Estoy de Acuerdo (señala **A**)/*A: Je suis d'accord (coche A)*

NAND = Estoy Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo (señala **NAND**) *NAND: Je ne suis ni d'accord ni en desaccord (coche NAND)*

D = Estoy en Desacuerdo (señala **D**)/ *D: Je ne suis pas d'accord (coche D)*

TD= Estoy Totalmente en Desacuerdo (señala **TD**)/ *TD: Je suis totalement contre (coche TD)*

-Aprender español es fácil porque hablo francés/*C'est facile d'apprendre l'espagnol parce que je parle français.....* TA A NAND D TD

-La lengua española es como la lengua francesa y solo se debe añadir las vocales **a** y **o** para que se trate de español/*L'espagnol est comme le français et il faut juste ajouter les voyelles a et o pour obtenir l'espagnol.....* TA A NAND D TD

-Cuando se aprende un punto gramatical prefiero que el profesor explique en francés
Quand on apprend une leçon de grammaire je préfère que le prof explique en français
 TA A NAND D TD

-Cuando aparece una nueva palabra, prefiero que el profesor me la diga en francés en vez de explicarla en español/*Quand il y'a un nouveau mot je préfère que le prof me donne l'équivalent dudit mot en français au lieu de te l'expliquer en espagnol*
 TA A NAND D TD

-Estoy decepcionado con los errores de interferencias lingüísticas cuando hablo o escribo en español/*J'en ai marre des erreurs d'interférences du français lorsque je parle espagnol* TA A NAND D TD

-Me molesta que el profesor me corrija cuando hablo/*Ça me derange que le professeur me corrige quand je parle.....* TA A NAND D TD

-Cuando cometo un error en español, mis compañeros se burlan de mí/*Quand je commet une erreur lorsque je parle espagnol mes camarades se moquent de moi.....* TA A NAND D TD

-Cuando estudio español, utilizo el francés para aprender mejor (traduciendo, comparando las dos lenguas, utilizando el diccionario bilingüe...) *Quand j'apprends l'espagnol, j'utilise le français pour mieux apprendre (en traduisant, en*

comparant les 2 langues, en utilisant le dictionnaire bilingue.....TA A NAND D TD

-Mi profesor compara a veces el español con el francés/inglés mientras enseña/ *Mon professeur fait souvent des comparaisons entre l'espagnol et le français/anglais quand il enseigne*.....TA A NAND D TD

BLOQUE D. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y LAS TIC EN LA ENSEÑANZA

20. ¿Tienes el manual oficial de enseñanza del español?/as-tu le livre d'espagnol?.....

En caso afirmativo ¿cuál? *Sí oui Lequel?*.....

21. ¿Has usado un CD-ROM o algún programa de ordenador o algún sitio web para estudiar español?/as-tu déjà utilisé un programme des nouvelles technologies (DVD, internet etc.) pour apprendre l'espagnol?

En caso afirmativo, descríbelo/Si oui décris le et le processus

.....

22. ¿Sueles conectarte a internet? (As-tu l'habitude de te connecter sur internet?).....

En caso afirmativo, cuando te conectas a internet, lo haces desde.../Si oui quand tu te connectes depuis...?(elige la o las respuestas según tu caso, Coche les réponses selon ton cas)

-Desde casa/Depuis la maison

-Desde la sala informática del instituto/A partir de la salle d'informatique de l'établissement

-Desde un ciber/depus un cyber

-Desde mi móvil/A partir de mon téléphone

-Otros/autre:.....

23. A continuación, te presentamos una afirmación. Por favor indique si estás de acuerdo o no con ella. Contesta con una de las siguientes opciones rodeándola con un círculo. (Réponds l'affirmation suivante en utilisant les réponses ci-dessous encerle la réponse qui te conviens):

TA= Estoy Totalmente de Acuerdo (señala **TA**)/*TA: Je suis totalement d'accord* (coche **TA**)

A = Estoy de Acuerdo (señala **A**)/*A: Je suis d'accord* (coche **A**)

NAND = Estoy Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo (señala **NAND**) *NAND: Je ne suis ni d'accord ni en desacord* (coche **NAND**)

D = Estoy en Desacuerdo (señala **D**)/ *D: Je ne suis pas d'accord* (coche **D**)

TD= Estoy Totalmente en Desacuerdo (señala **TD**)/ *TD: Je suis totalement contre* (coche **TD**)

-Me gustaría que mi profesor de español usara los recursos TICs (redes sociales, videos, audios etc.) para la enseñanza/aprendizaje del español/*J'aimerais que mon prof d'espagnol introduise usage des TICs (videos, audios, reseaux sociaux etc.) dans l'enseignement/aprentissage de la langue*.....TA A NAND D TD

C. CIERRE/FIN

¿Usas el español fuera de clase?¿Dónde?¿Con quién/quienes?/*Pratiques-tu l'espagnol oralement en dehors des cours? Où? Avec qui?*

.....

¿Quieres añadir algo?/Tu as quelque chose à ajouter? ¿qué crees que sobra o falta en esta encuesta?/penses-tu qu'il ait quelque chose qui manque ou qui est de trop dans ce questionnaire?

.....

MUCHAS GRACIAS POR TU VALIOSA COLABORACIÓN

MERCI INFINIMENT POUR TA PRECIEUSE COLLABORATION

KEM-MEKAH K. OSCAR. Estudiante en la Universidad de Lleida

ANEXO 9. CUESTIONARIO DE LA ENCUESTA DIRIGIDA AL PROFESORADO CAMERUNÉS DE ELE

ENCUESTA SOBRE EL ANÁLISIS DE LAS CREENCIAS DEL PROFESORADO EN TORNO A LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

Esta encuesta, que realizamos para llevar a cabo nuestra tesis doctoral sobre la Lingüística Aplicada a la Enseñanza/Aprendizaje del español en Camerún, es de carácter **anónimo**. Ninguna información personal quedará reflejada en el estudio, las respuestas permanecerán confidenciales. **Las preguntas deben ser contestadas con claridad y franqueza, ya que de ello depende la veracidad de la investigación. No hay respuestas correctas o incorrectas.** Solo pedimos sinceridad y honestidad. Por favor, conteste a todas las preguntas. GRACIAS.

A. INTRODUCCIÓN

Edad:

Sexo:

Ubicación del centro donde trabaja:

Grado profesional y académico:.....

¿Por qué eligió Vd. el español como lengua de trabajo?:
.....
.....

¿Cuánto tiempo lleva dedicándose a la enseñanza del español como ELE?:

¿Cómo ve Vd. la profesión de profesor de ELE en el contexto camerunés?:
.....
.....

¿A día de hoy, si pudiera Vd. decidir trabajar en otra cosa, lo haría?
.....
.....

B. PREGUNTAS CENTRALES

BLOQUE A. CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

1. A continuación, le presento varias frases, por favor indique si está de acuerdo o no con ellas. Conteste con una de las siguientes opciones rodeándola con un círculo:

TA= Estoy Totalmente de Acuerdo (señala **TA**), **A** = Estoy de Acuerdo (señala **A**)

NAND = Estoy Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo (señala **NAND**)

D = Estoy en Desacuerdo (señala **D**), **TD**= Estoy Totalmente en Desacuerdo (señala **TD**)

-Me parece importante trabajar la gramática en las clases de lenguaTA A NAND D TD

-La clase de lengua debe servir para usar (hablar, leer o escribir) la lengua más que para aprender gramática TA A NAND D TD

-Es importante que los alumnos tengan tiempo en clase para escuchar al profesor y que no se les fuerce a hablar TA A NAND D TD

-En la clase de lengua me gusta que los alumnos trabajen en parejas o en pequeños gruposTA A NAND D TD

-Los efectivos en el aula son pletóricos y esto dificulta el aprendizaje colaborativo y la participación activa de todos los alumnosTA A NAND D TD

-Las obligaciones del currículo y de los exámenes oficiales de final de curso hacen difícil orientar la clase al desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas básicas (escuchar, leer, hablar, escribir).....TA A NAND D TD

-El profesor de ELE en Camerún se limita a intentar cumplir un extenso programa cuyo principal foco es el desarrollo de la competencia gramatical y cultural.....TA A NAND D TD

2. ¿Qué significa según Vd. ser un buen profesor de español?

.....
.....
.....

3. ¿Cómo procede usted a la enseñanza de la gramática en el aula?

.....
.....
.....

4. ¿Cuál es, a su parecer, el papel del profesor en el aula de ELE?

.....
.....
.....

5. ¿Cuál es el rol del alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje?

.....
.....
.....

6. ¿Qué tipo de alumnado de lenguas es el alumno camerunés? Su personalidad/concepción de la enseñanza y rol en el aula, su concepción de una clase y lo que debe suceder en ella ¿**facilita** o **dificulta** la enseñanza/aprendizaje?

.....
.....
.....

7. ¿Cree que hay mayor protagonismo del alumno en las aulas o el profesor sigue siendo el mayor protagonista del proceso de enseñanza/aprendizaje?

.....
.....
.....

8. ¿Cree que las restricciones administrativas que obligan al profesor a ajustarse al programa estableciéndole plazos para la ejecución del plan curricular dificultan la enseñanza y el aprendizaje del español? O mejor dicho ¿Cree que esas restricciones obligan a que el profesor trabaje en el aula algunas habilidades lingüísticas más que otras? Cómo ve Vd. el currículo?

.....
.....
.....

9. ¿Cómo ve Vd. la formación docente de ELE que ha recibido en la ENS? ¿Los conocimientos teóricos adquiridos le ayudan en la realidad contextual del aula?

.....
.....
.....

10. ¿Cómo definiría el método de enseñanza que usa Vd. en las clases de español?.....

.....
.....
.....

11. ¿Qué tipo de actividades utiliza Vd. en clase para estimular la conversación en el aula?

.....
.....
.....

12. De las cuatro destrezas lingüísticas básicas (escribir, leer, escuchar, hablar) ¿cuál(s) es(son) la(s) que más trabaja Vd. en el aula de español en Camerún? ¿Por qué?

.....
.....

BLOQUE B. CREENCIAS RELACIONADAS CON EL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CREENCIAS DE LOS ALUMNOS SOBRE LO ESPAÑOL

13. ¿Cómo procede Vd. a fomentar el trabajo colaborativo en la clase de español con un número elevado de alumnos en las aulas? ¿Cree que este número elevado facilita el trabajo colaborativo o dificulta la dinámica en el aula?

.....
.....
.....

14. ¿Qué percepción global piensa Vd. que sus alumnos tienen de lo español (la lengua española, el ser español y España)?

.....
.....
.....

15. ¿Qué percepción cree que tienen de lo hispanoamericano?

.....
.....

BLOQUE C. CREENCIAS SOBRE EL MANUAL/LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA Y CREENCIAS SOBRE LAS TIC

16. ¿Cree que existe una cierta monotonía en las actividades diarias que los profesores llevan al aula debido a la poca variedad de las actividades presentes en el manual didáctico?

.....
.....
.....

17. Además de los manuales en programa, ¿usa otro(s) manual(es) o material(es) didáctico(s) para sus clases? En caso afirmativo, ¿cuál/cuáles?

.....
.....

18. ¿Conoce (y usa) algunas referencias o páginas web de interés para un profesor de E/LE? NO..... SÍ.....

En caso afirmativo ¿cuáles suele usar y con qué finalidad?

.....
.....
.....

19. ¿Ha usado un casete/cinta, un mp3, CD-ROM o algún programa informático o sitio web, redes sociales o las TICs en general para enseñar español o preparar sus clases?..... En caso afirmativo, ¿cuál / cuáles? Describa el proceso de la actividad.

.....
.....
¿Puede decir que sus clases han mejorado desde que usa vd. recursos TICs?
.....

20. A continuación, le presentamos varias afirmaciones. Por favor indique si está de acuerdo o no con ellas. Conteste con una de las siguientes opciones rodeándola con un círculo:

TA= Estoy **T**otalmente de **A**cuerdo (señala **TA**), **A** = Estoy de **A**cuerdo (señala **A**)

NAND = Estoy **N**i de **A**cuerdo **N**i en **D**esacuerdo (señala **NAND**)

D = Estoy en **D**esacuerdo (señala **D**), **TD**= Estoy **T**otalmente en **D**esacuerdo (señala **TD**)

- Introducir las TIC en la enseñanza y aprendizaje del español en Camerún es una utopía
.....TA A NAND D TD

-Considero que las TIC, a día de hoy, son muy importantes para la enseñanza de lenguas.....TA A NAND D TD

-Estoy dispuesto a aprender las posibilidades de las TIC en la enseñanzaTA A NAND D TD

-Me encantaría trabajar en un centro que contara con más recursos tecnológicos
.....TA A NAND D TD

-Suelo usar Internet para buscar información y documentación para trabajos en clase
.....TA A NAND D TD

-Me agobia tanta información en internet.....TA A NAND D TD

-Aunque el instituto o las aulas carezcan de recursos tecnológicos, se puede incorporar satisfactoriamente las TIC en la enseñanza/aprendizaje del españolTA A NAND D TD

BLOQUE D. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO Y SOBRE EL ERROR

21.A continuación, le presento varias afirmaciones. Por favor indique si está de acuerdo o no con ellas. Conteste con una de las siguientes opciones rodeándola con un círculo:

TA= Estoy **T**otalmente de **A**cuerdo (señala **TA**), **A** = Estoy de **A**cuerdo (señala **A**)

NAND = Estoy **N**i de **A**cuerdo **N**i en **D**esacuerdo (señala **NAND**)

D = Estoy en **D**esacuerdo (señala **D**), **TD**= Estoy **T**otalmente en **D**esacuerdo (señala **TD**)

Cuando los alumnos cometen un error prefiero corregirlo inmediatamente para no olvidarlo
.....TA A NAND D TD

No me gusta servirme del francés/inglés en mis clases de español.....TA A NAND D TD

El francés facilita y agiliza el proceso de aprendizaje/enseñanza del español
.....TA A NAND D TD

El contexto multilingüe de Camerún dificulta el proceso de enseñanza del español
.....TA A NAND D TD

A veces me da la impresión que mis los alumnos repiten una y otra vez los mismos errores relacionados con el francés/inglés.....TA A NAND D TD

El error es un mecanismo necesario para que se produzca el proceso de aprendizaje
.....TA A NAND D TD

A veces resto puntos a los alumnos cuando cometen demasiados errores
.....TA A NAND D TD

22. ¿Cómo procede a la corrección de los errores e interferencias lingüísticas de sus alumnos? ¿Qué hace para evitar que ocurran?

.....
.....
.....

23. ¿Cuál es la actitud de sus alumnos ante el error que cometen sus compañeros?

.....
.....
.....

24. ¿Piensa Vd. que el francés y/o el inglés constituyen una dificultad/facilidad a la hora de aprender/enseñar el español? un lugar en el aula?

.....
.....
.....

25. Hablando del uso del francés/inglés en el aula de español ¿Cree que es útil comparar el francés/inglés con el español mientras se enseña español? ¿Por qué?

.....
.....

C. CIERRE

¿Quiere añadir algo?

.....
.....

Desde su posición de profesor y sabiendo que la recogida de estos datos tiene como fin visualizar el estado actual de la enseñanza/aprendizaje del español en la Educación Secundaria con el fin de hacer propuestas curriculares, didácticas y metodológicas, ¿qué cree que sobra o falta en esta encuesta?

.....
.....

Le agradezco mucho por haber dedicado parte de su precioso tiempo para el éxito de nuestra investigación. A continuación, dejamos nuestros datos de contacto por si necesita que le proporcione, más tarde, los resultados de esta investigación.

EL INVESTIGADOR

KEM-MEKAH K. OSCAR,

Estudiante en la Universidad de Lleida

oscardokem@yahoo.es okk1@alumnes.udl.cat

ANEXO 10. CUESTIONARIO DE LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA A LOS INSPECTORES PEDAGÓGICOS ESPAÑOL

Entrevista semi-estructurada/Entrevista en profundidad

A. INTRODUCCIÓN Y DATOS PERSONALES

1. ¿Por qué eligió Vd. el español como lengua de trabajo?
2. ¿Cuánto tiempo lleva dedicándose a enseñanza del español? ¿Cuánto tiempo lleva siendo inspector de español?
3. ¿Cómo ve Vd. la profesión de profesor de ELE en el contexto camerunés?

B. PREGUNTAS CENTRALES

4. ¿Cuál es el método vigente de la enseñanza del español en la Educación Secundaria en Camerún?
5. ¿Qué marco (didáctico, metodológico, pedagógico) rige la formación, evaluación y retroalimentación del profesorado de ELE de la Educación Secundaria?
6. ¿Cree que las restricciones administrativas que obligan al profesor ajustarse al programa, estableciéndole plazos para la ejecución del plan curricular, dificulta la enseñanza y el aprendizaje del español? ¿Cree que las restricciones administrativas obligan que se trabaje algunas habilidades lingüísticas más que otras?
7. ¿Piensa usted que muchas veces, el profesor de ELE en Camerún se limita a intentar cumplir un extenso programa cuyo foco es el desarrollo de la competencia gramatical y cultural?
8. ¿Tiene el profesor la libertad de actuar según su conveniencia o de usar algún manual que le parezca más adecuado siempre si sigue el currículo?
9. ¿Qué piensa del aporte de los manuales que se usa actualmente a la enseñanza del español siguiendo el método de enseñanza que recomiendan a los profesores que usen para la enseñanza? ¿Lo facilita o lo dificulta?
10. ¿Cómo ve usted la incorporación de las TIC en la enseñanza y aprendizaje del español en la Educación Secundaria camerunesa?
11. ¿Piensa Vd. que el francés y/o el inglés y la multiplicidad de las lenguas nacionales constituye una dificultad a la hora de aprender/enseñar el español en Camerún?
12. ¿Cree que la autoridad del profesorado o el carácter tal vez demasiado formal y/o tradicionalista de la concepción de la enseñanza/aprendizaje y de la relación profe

alumnado/gestión del aula etc. dificulta o facilita la enseñanza/aprendizaje del español en el contexto camerunés?

13. ¿Piensa que existe una cierta monotonía en las actividades diarias que los profesores llevan al aula?

14. ¿Cree que hay mayor protagonismo del alumno en las aulas o el profesor sigue siendo el mayor protagonista del proceso de enseñanza/aprendizaje?

15. A parte de inspeccionar las prácticas docentes, imaginamos que también organizáis sesiones de encuentro entre profesores para debatir sobre los dilemas encontrados en el aula, una manera de reciclaje o retroalimentación. ¿Suelen acudir muchos profesores a esas jornadas?

16. ¿Cómo ve la implicación de España/Hispanoamérica en lo que se refiere a la enseñanza y difusión del español en Camerún?

17. ¿Cómo ve usted el futuro de la enseñanza del español en la Educación Secundaria camerunesa?

18. Hemos leído que *“no se sabe a qué nivel de lengua corresponde el manual del nivel ‘seconde’ o ‘terminale’ etc. ni a qué nivel se proyecta que alcancen los alumnos al nivel de los estudios de secundaria”* ¿Por qué la enseñanza del español en Camerún y la formación del profesorado no se internacionaliza? (siguiendo por ejemplo bases del Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas) O mejor dicho, ¿Por qué no se contextualiza el MCER y del plan curricular del instituto Cervantes a la realidad camerunesa?

C. CIERRE

19. ¿Tiene usted algo que añadir?

20. Desde su posición de especialista en materia de inspector pedagógico y sabiendo que la recogida de estos datos tiene como fin visualizar el estado de la enseñanza/aprendizaje del español en la Educación Secundaria con el fin de hacer propuestas didácticas y metodológicas, ¿qué cree que sobra o falta en esta encuesta?

ANEXO 11. CUESTIONARIO DE LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA AL PROFESOR DE ENS DE YAUNDÉ I.

A. INTRODUCCIÓN Y DATOS PERSONALES

1. ¿Por qué eligió Vd. el español como lengua de trabajo?
2. ¿Cuánto tiempo lleva dedicándose a la enseñanza de la filología hispánica y de la didáctica del español?
3. ¿Cómo ve Vd. la profesión de profesor de ELE en el contexto camerunés?

B. PREGUNTAS CENTRALES

BLOQUE A: FORMACIÓN DOCENTE Y CREENCIAS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

4. ¿Qué marco rige (didáctico, metodológico, pedagógico) la formación del profesorado de ELE para la Educación Secundaria camerunesa?
5. ¿Nos podría hablar del perfil académico y profesional del profesorado de ELE de la Educación Secundaria camerunesa? ¿Qué tipo formación recibe en la ENS para ser profesor de ELE?
6. ¿cree que hay poca preparación/formación de profesores en materia docente de ELE?)
7. ¿Qué metodología de enseñanza es la vigente en las aulas de ELE en Camerún? ¿Cuál es la que recomiendan Vds. (formadores del profesado) que sus alumnos (futuros profes) usen en las aulas?
8. ¿Cuáles son las dificultades o facilidades más destacadas que encontráis a la hora de la formar al profesorado de ELE en la ENS?

BLOQUE B. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO, CREENCIAS SOBRE EL ERROR

9. ¿Piensa Vds. que el francés y/o el inglés y la multiplicidad de las lenguas nacionales constituye una dificultad a la hora de aprender/enseñar el español en Camerún?

10. Durante la formación docente en la ENS ¿se hace énfasis en los aportes de la lingüística contrastiva, las transferencias lingüísticas y el análisis del error? ¿Cómo ve el uso de esas lenguas en el proceso de enseñanza del español?

**BLOQUE C. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO,
MANUALES DIDÁCTICOS Y CREENCIAS SOBRE LAS TIC**

11. ¿Piensa que los manuales que se usa actualmente facilitan/dificultan la enseñanza del español siguiendo el método que recomiendan ustedes que los profesores usen para la enseñanza?

21. ¿Cómo ve la implicación de España e Hispanoamérica en lo que se refiere a la mejora de la formación del profesorado/alumnado de español?

22. ¿Cuáles son los problemas cruciales y actuales que encara la enseñanza/aprendizaje del español en Camerún?

23. ¿Por qué la enseñanza del español como lengua extranjera en Camerún, o mejor dicho, la formación docente no se internacionaliza? Siguiendo por ejemplo bases del Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas? O mejor dicho, ¿Por qué no se contextualiza el MCER y del plan curricular del instituto Cervantes a la realidad camerunesa?

C. Cierre

24. ¿Tiene usted algo que añadir?

25. Desde su posición de especialista en materia de formación del profesorado y sabiendo que la recogida de estos datos tiene como fin visualizar el estado de la enseñanza/aprendizaje del español en la Educación Secundaria con el fin de hacer propuestas didácticas y metodológicas, ¿qué cree que sobra o falta en esta encuesta?

ANEXO 12. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA AL PROFESOR DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR (ENS) DE YAUNDÉ I

Duración: 35 Minutos

A) INTRODUCCIÓN

Entrevistador: Buenos días, profesor. Soy Oscar kem-mekah kadzue, estudiante en la Universidad de Lleida, como ya lo sabe, y estoy llevando cabo mi tesis sobre la lingüística aplicada a la enseñanza del español. Bueno el tema provisional de la tesis es: Lingüística aplicada al servicio de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en la Educación Secundaria de Camerún. Un análisis de las creencias del alumnado/profesorado y de los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje e implicaciones didácticas para la formación de estudiantes/profesores de ELE en Camerún dentro del actual contexto global y competitivo. O sea que en la investigación se analiza las dificultades contextuales que encuentran los profesores/alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se trata de dificultades relacionadas con los factores sociolingüístico, socioeconómico y cultural, afectivos (actitudes y motivaciones lingüísticas) etc. bueno ya ira viendo, que inciden en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español en Camerún. Además de analizar esos factores, se investiga sobre las creencias del profesorado/alumnado sobre la enseñanza/aprendizaje, ¿Cómo conciben la enseñanza/aprendizaje?, los métodos de enseñanza, etc. Vamos empezando con las preguntas introductoras, ¿Por qué eligió el español como lengua de trabajo?

Entrevistado: Pues, efectivamente porque desde la Escuela Normal Superior mi formación principalmente se fundamentó en la lengua española y cabe recordar que desde la enseñanza media también me interesé por la lengua española y efectivamente por el inglés y el francés pero al final opté por la lengua española.

Entrevistador: Bien. ¿Y cuánto tiempo llevas impartiendo clases de español?

Entrevistado: 30 años porque yo era primero catedrático de instituto y luego después de mi tesis doctoral me trasladé a la Enseñanza Superior donde imparto clases de gramática española.

Entrevistador: Vale ¿Cómo ve Vd. la profesión de profesor de ELE en el contexto camerunés (tanto en el contexto universitario como en la Educación Secundaria)?

Entrevistado: Antes era muy difícil pero de momento creo que la cosa se ha mejorado bastante porque los profesores pueden beneficiarse de becas para irse a España. A diferencia de lo que pasaba antes, pienso que la cosa ya ha cambiado sustancialmente y hay beca de verano. Y los hay también, en el marco de la preparación de una tesis doctoral, que pasan dos, tres, cuatro años. En mi época por lo menos es lo que pasaba. Hoy en día, no sé lo que pasa. Tanto es como yo también fui alguno de los beneficiarios de esas becas para preparar mi tesis doctoral y me doctoré por la UNED y en la actualidad imparto clases como ya lo indicaba en la Universidad de Yaundé.

B) Cuerpo

BLOQUE A: FORMACIÓN DOCENTE Y CREENCIAS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

Entrevistador: Bien, seguimos con el bloque relativo a las creencias sobre la enseñanza/aprendizaje y la formación del profesorado. ¿Qué marco rige (didáctico, metodológico/pedagógico) la formación del profesorado de ELE para la Educación Secundaria camerunesa?

Entrevistado: Pues efectivamente abarca los tres marcos. Yo como gramático imparto clases de gramática y hay todo un departamento de ciencia de la educación que se implica en la formación didáctica y pedagógica. Luego nuestros alumnos antes de terminar la formación y antes de ser destinados a ser profesores de institutos del país van a pasar unos cursillos en los institutos de Yaundé. Así que también el plan metodológico está garantizado.

Entrevistador: Y al terminar su formación en la Escuela Normal Superior, ¿se puede decir que el alumno y futuro profesor de la Educación Secundaria tiene una formación tanto como lingüista, gramático o pedagogo?

Entrevistado: Las tres formaciones las hay en la ENS, pero los hay que eligen la filología pura es decir literatura, civilización y lengua y otros que se dedican a la didáctica. Últimamente ha habido especialistas en didáctica aquí en la ENS, el Dr. Manga, el Dr. Belinga, el Dr. Bihel y el Dr Ngacha que están aquí para asumir esa tarea, impartir clases de didáctica. Por eso, quiero pensar que es una formación global y completa.

Entrevistador: Leyendo la bibliografía sobre la realidad de español en Camerún, nos hemos dado cuenta que en los artículos o trabajos anteriores se venía planteando el tema de una ruptura entre teoría/práctica, por lo que quisiera saber si la formación en didáctica y en filología ayuda realmente al profesorado a llevar a cabo sus prácticas docentes en el terreno una vez terminada la formación.

Entrevistado: ¡Efectivamente! porque como lo acaba de indicar aquí en la Escuela Normal se trata de una formación puramente teórica pero casi al final de su formación aquí, los alumnos van a los distintos institutos de Yaundé donde se forman didáctica y pedagógicamente. Por eso pienso que el programa es un buen programa. Es un buen programa porque allí hacen no solo la teoría sino también la práctica.

Entrevistador: Vale. y hablando de lo de la metodología para la enseñanza, bueno usted es gramático así que tal vez esta pregunta no se la debería plantear, ¿Cuál es el método de enseñanza que recomienda a sus estudiantes que usen en las aulas de ELE?

Entrevistado: Bueno, en general se dice que se aplica el método deductivo o inductivo, pero yo como gramático soy de la inclinación del estructuralista, es decir que mis maestros en España son estructuralistas, hablo de gente como Ignacio Bosques de la Universidad Complutense de Madrid, Magdalena R. Saraos que fue mi directora de tesis, Salvador Gutiérrez, etc. Bueno en esta línea se encaminan mis trabajos, es decir basado fundamentalmente en el estructuralismo lingüístico. Es verdad que vez en cuando hecho

mano de los supuestos de la gramática generativa para que mis alumnos tengan una formación bastante compleja.

Entrevistador: ¿Piensa usted que pese a la buena formación que recibe el estudiante, y futuro profesor, cuando llega al contexto de enseñanza siempre se limita a cumplir un extenso programa cuyo foco es el desarrollo de la competencia gramatical y cultural en lengua española?

Entrevistado: Claro, porque partiendo, por ejemplo de los libros en programa, efectivamente allí en esos libros ya tenemos bastantes consideraciones sobre la lengua y cultura hispánicas. Así que la competencia gramatical que pueden sentar en ese nivel parte de la formación que han recibido aquí en la Escuela Normal y así, como hay clases de civilización aquí en la ENS y de literatura hispánica, pues, el alumno va acumulando toda esa teoría y con la práctica que ejerce en el terreno creo que es una formación bastante global y compleja.

Entrevistador: Y piensa usted que muchas veces, se menosprecia un poco la competencia comunicativa y la habilidad del alumno con tanta insistencia sobre la gramática.

Entrevistado: ¡No! Es un todo. A diferencia de lo que se hacía hace tiempos, es decir enseñar únicamente la traducción, hoy es cuestión de enseñar la lengua y tal como se enseña la lengua, no es solo la gramática hay también el vocabulario, etc, Es un todo global.

Entrevistador: Bueno, de las cuatro destrezas lingüísticas básicas, es decir leer, escuchar, hablar y escribir, bueno ya se sabe partiendo de la bibliografía consultada sobre la realidad del español en Camerún que no todas esas habilidades se trabajan con igualdad en el aula. Y muchas veces los profesores nos han comentado que se debe a dificultades contextuales como la del número pletórico de los alumnos en el aula y otra dificultad como la de las restricciones u obligaciones administrativas u obligaciones de los exámenes oficiales (BEPC, PROBATOIRE...). Bueno volviendo a la pregunta, ¿cree que existe también otra dificultad relacionada con la formación del profesorado?

Entrevistado: Sí hay muchos problemas, lo que pasa es que como he indicado antes, el método de enseñanza que se usa sigue el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas básicas (escuchar, leer, escribir y hablar). Todo esto forma parte de un bloque de estrategias que se siguen. Pero sabido es que el alumno tiene que acostumbrarse al habla del profesor, ¿cómo habla el profesor? Y así escuchando, lo que es la segunda etapa del proceso de enseñanza/aprendizaje. El profesor empieza por hablar y el alumno lo escucha, luego escribe en la pizarra y el alumno lee. Se sigue la estructura siguiente, primeramente hablar, y el alumno escucha, y luego escribir en la pizarra y el alumno lee. Puede formar parte del método silábico tal como se practica en la escuela primaria. Y ya digo que ninguna destreza, ninguna habilidad se puede menospreciar en el proceso de aprendizaje.

Entrevistador: Vale, ha estado hablando de la relación profesor/alumnado en el aula. Partiendo de sus observaciones de la realidad del español en Camerún, tanto aquí en la ENS como en los colegios e institutos la Educación Secundaria, puedes decir que hay mayor protagonismo del alumnado en el aula? O ¿el profesor sigue siendo el mayor protagonista?

Entrevistado: El profesor no vierte los conocimientos en un cubo, sabes, la cabeza del alumnado no es un cubo donde hay que verter los conocimientos. Es, pues, un método

dinámico, es decir la interacción. Mientras el profesor explica los alumnos tienen que contribuir, y también muchas aportaciones pueden venir de los alumnos. Así que no es en un sentido, diría que es unilateral, es una aportación mutua en clase.

BLOQUE B. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO, CREENCIAS SOBRE EL ERROR

Entrevistador: ¡Perfecto! Seguimos las creencias relativas al contexto sociolingüístico y el error en el aula. ¿Qué piensa Vds. que el francés y/o el inglés y la multiplicidad de las lenguas nacionales constituye una dificultad a la hora de aprender/enseñar el español en Camerún?

Entrevistado: Efectivamente, tiene mucha importancia. Efectivamente en un contexto como el nuestro donde tenemos más de 200 lenguas nacionales y esto hace que el aprendizaje tenga muchos problemas. Pero, para mí, me parece una ventaja ya dominar su propia lengua porque en este caso se trata primero de categorizar el universo y luego el aprendizaje de otras lenguas, el español, el francés, el inglés y otras, es simplemente un proceso de recategorización del universo porque si convenimos que hay que poner etiquetas a las cosas, esto es puerta, esto es ventana, etc. Si ya el alumno domina esto en su propia lengua, resultaría más fácil para el profesor explicárselo en otros idiomas, es decir el español, el inglés o el francés.

Entrevistador: Y ¿Cómo ve el uso de esas lenguas en el proceso de enseñanza del español?

Entrevistado: Yo creo que es un requisito porque así el alumno ya puede hacer la diferencia entre las tres lenguas, el francés, el inglés y el español. Es verdad que esto puede obstaculizar hasta cierta medida el aprendizaje del alumno porque este viene a confundir un poco las cosas pero yo creo que si se lleva a cabo debidamente este método de transmisión de conocimientos a partir de un vocabulario bien seleccionado y de unas estructuras lingüísticas apropiadas el alumno realmente va a salir adelante.

BLOQUE C. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO, MANUALES DIDÁCTICOS Y CREENCIAS SOBRE LAS TIC

Entrevistador: ¿Qué estrategias recomiendan que sus alumnos y futuro profesores usen en el aula para superar dificultades contextuales como la del número elevado de alumnos en el aula?

Entrevistado: Si, efectivamente, los efectivos pletóricos que tenemos en las aulas es efectivamente un obstáculo a la hora de impartir nuestras clases. Pero aquí en la ENS no hay efectivos pletóricos. En los institutos sí que hay efectivos pletóricos y allí se plantea un verdadero problema, yo creo que la metodología que inculcamos a los alumnos que formamos aquí puede ayudar para que, pues, se desenvuelvan con soltura en el terreno. Es decir, dividiendo por ejemplo los alumnos en pequeños grupos y así con los trabajos dirigidos se puede llevar a cabo la tarea.

Entrevistador: ¡Perfecto! Seguimos con el bloque relacionado al contexto socioeconómico, materiales didácticos y las TICs. En el currículo de la formación del profesorado de ELE

existe asignaturas relacionadas con el uso de las TICs en el proceso de enseñanza/aprendizaje?

Entrevistado: Sí, efectivamente. Hay todo un departamento de informática aquí en la ENS con un jefe de departamento. Y la formación aquí efectivamente transcurre según sus cauces. Es verdad que no todos los alumnos pueden seguir esta formación. Pero lo que pasa hoy es que es imprescindible esos TIC porque sin ellos no se puede hacer investigación. Hay que consultar siempre el internet, así que de verdad hoy en día creo que es imprescindible.

Entrevistador: Vale. Ahora hablaremos del tema de la cooperación cultural para la difusión de la lengua y cultura española, ¿Cómo ve la implicación de, bueno hablaremos primero de Camerún, sí, la implicación de Camerún, España e Hispanoamérica en el servicio de la difusión del español en Camerún?

Entrevistado: Claro, yo creo que Camerún también tiene una importancia capital y aquí hay bastantes doctores que se han formado en España y que imparten clases en las distintas Universidades del país. Yo creo que la relación entre esos profesores y la comunidad hispana es muy buena. Y además hay todo un Centro Cultural Español aquí en Camerún y una biblioteca. Yo creo que esta relación debe seguir adelante y además como ya parece que se ha suprimido las becas de estancias a España, este centro cultural no ayuda no solo a nosotros profesores sino también a los alumnos que intenten seguir con sus investigaciones.

Entrevistador: Y ¿Cómo ves la implicación de los países latinoamericanos?

Entrevistado: Hay muy poca relación con Hispanoamérica. Es verdad que hay algunas embajadas aquí pero ellos no promueven la difusión de la lengua y cultura.

Entrevistador: Vale. Pues leyendo la bibliografía sobre la realidad del español en África, hemos destacado el comentario de un marfileño que decía que algunos de los problemas más relevantes de la difusión del español es la inexistencia de un marco oficial de cooperación cultural entre España y Costa de Marfil. ¿Es también el caso con Camerún?

Entrevistado: Efectivamente. Yo prefería tener al nivel de España un agregado cultural camerunés al nivel de la embajada de España pero consta que hasta la fecha no existe. Así que sería muy importante que tuviéramos un funcionario de esta clase en España que pudiera actuar entre España y Camerún y aportar los datos necesarios para la cooperación cultural entre ambos países. Así que urge nombrar un consejero cultural.

Entrevistador: Vale. ¿Cuáles son las dificultades y/o facilidades más destacadas que encontráis a la hora de formar el profesorado de ELE en Camerún?

Entrevistado: Pues, efectivamente la dificultad es que hoy en día no existen becas. En aquella época cuando éramos estudiantes había becas para la formación de los alumnos y de los futuros profesores de manera que lo teníamos bastante fácil, comparando con los de ahora, pues, lo que pasa es que hoy en día con la crisis económica que existe aquí en Camerún ya no es posible otorgar esas becas a los alumnos o a los estudiantes. Es verdad que hay una forma de ayuda que se concede a los alumnos brillantes, no es una beca mensual como en nuestra época, sino una beca que se otorga una vez al año. Cuando se finaliza el curso académico, el ministro firma una nota otorgando una ayuda a los mejores

estudiantes. Antes habían becas que España otorgaba a los alumnos cameruneses pero me parece que, o bien se ha suprimido, o bien se ha reducido. No sé exactamente lo que ha pasado. Pero tengo algunos alumnos míos allí en España que me dicen que se concede la beca para un año o dos. No sé pero no pasa como en aquella época donde nosotros teníamos una beca para 4 o 5 años y esto nos ayudaba a preparar nuestras tesis doctorales. Parece que en la actualidad ya no, no sé realmente lo que ha pasado. Parece que España está atravesando algunas dificultades, alguna crisis económica.

Entrevistador: Exacto. Bueno hemos hablado de las dificultades que encuentran ustedes a la hora de formar al profesorado. Ahora bien, ¿Cuáles son las dificultades más destacadas que crees que encuentra el profesorado de la Educación Secundaria en el terreno?

Entrevistado: Sí, hay muchos problemas, el problema de los documentos por ejemplo. A no ser que olvidemos los libros, de las publicaciones de los colegas, es verdad que internet también nos ayuda en estos días, pero el problema de libros es muy importante aquí porque en la biblioteca de la ENS no hay libros en español ni de gramática, ni de literatura ni de civilización. Así que hay muchas dificultades. Ya sabemos que internet no es un medio segurísimo, porque los datos que podemos sacar de internet no siempre son de verdad muy valiosos.

Entrevistador: Vale. ¿Por qué la enseñanza del español como lengua extranjera en Camerún, o mejor dicho, la formación docente no se internacionaliza? Siguiendo por ejemplo bases del Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas? O mejor dicho, ¿Por qué no se contextualiza el MCER y/o del plan curricular del Instituto Cervantes a la realidad camerunesa para mejorar la calidad de la enseñanza y desde luego dar un perfil internacional tanto al profesorado de ELE como al alumnado? Sabes que el PCIC compila una gran cantidad de datos tanto sobre el aprendizaje del español como sobre la formación del profesorado, y en países donde se enseña el español como lengua extranjera, como China, Japón, se ha tomado el plan curricular del IC para contextualizarlo a sus realidades con el fin de dar un perfil internacional en lengua español al profesorado y al alumno... por qué eso no pasa en Camerún.

Entrevistado: Sí pero hay que saber que no pertenecemos a un país desarrollado. España a lo que parece no ve el interés que saca en la cooperación con un país que no tiene el español como lengua oficial. Pero nosotros hacemos muchos esfuerzos para que España se interese por nosotros. Ahora yo creo que le incumbe a la parte española de hacer también un esfuerzo en ese sentido. Ya te he dicho que no tenemos ningún agregado cultural en la Embajada de Camerún en España, ellos sí que lo tienen aquí en Camerún. Pero ¿por qué no tenemos un agregado cultural en la Embajada de Camerún en España? yo creo que esa persona, ese funcionario puede impulsar las relaciones cooperación cultural entre España y Camerún. Por lo tanto yo creo que a España le toca hacer ese último esfuerzo para que la cooperación sea fluida y fructífera.

Entrevistador: Vale. Seguimos con la última pregunta de la parte factores relativos al contexto socioeconómico y cultura. Pues, la lectura de la bibliografía leída nos ha permitido evidenciar que hay reflexiones, análisis y críticas y propuestas didácticas para mejorar la calidad del español en Camerún. Incluso hemos leído trabajos aquí en la biblioteca de la ENS que tratan que este tema, pero hay una observación clara que uno se hace después de

leerlos, nos damos cuenta que muchos problemas de los que se ha tratado hace 5 años , 10 años, 15 años, hasta hoy siguen vigentes, ¿será que las investigaciones no sirven para nada?

Entrevistado: Pues son importantes las investigaciones y el hecho de ver al final de cada tesis esta parte en relación a las sugerencias, significa que los estudiantes, al igual que los docentes, todos nosotros, estamos encaminados hacia la búsqueda de la mejora y esto efectivamente necesita mucha aportación por parte de los padres, por parte de la administración del gobierno camerunés, por parte de nosotros y también por parte de España que tiene que aportar un impulso determinante para que las cosas puedan mejorarse.

C) Cierre

Entrevistador: Pues, así que habrá que seguir investigando para dar a conocer los problemas y sobre todo aportar soluciones. ¿Tiene usted algo que añadir?

Entrevistado: Pues simplemente apelando al gobierno español para que haga un esfuerzo y vea en qué medida se puede mejorar esa relación sobre todo en el ámbito de la formación de los profesores, los cursos, para nosotros por ejemplo que llevamos mucho tiempo en el terreno tenemos que ir a España de vez en cuando para mejorar nuestros conocimientos porque nuestros conocimientos ya están fosilizados. Necesitamos ir a España donde se practica la lengua y así la formación que vamos enseñando a nuestros alumnos será una formación mejor. Es un grito que estoy lanzando con destino a España para que haga un esfuerzo en este sentido. (Risa)

Entrevistador: (Risa) Vale, haré lo todo para que el mensaje llegue a quien corresponda.

Entrevistado: Muchas gracias.

Entrevistador: Muchas gracias a ti por el tiempo que me has conseguido para esta entrevista y muchas gracias por todas las informaciones compartidas.

Entrevistado: De nada.

ANEXO 13. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A LA INSPECTORA PEDAGÓGICA DE ESPAÑOL DE LA REGIÓN DEL SUROESTE

Duración: 1hora

A. Introducción

Entrevistador: Muy buenas tardes señora Inspectora. Voy a volver a presentarme rápidamente, soy Oscar Kem-mekah, estudiante de lingüística aplicada en la Universidad de Lleida. Estoy llevando a cabo mi tesis sobre la enseñanza del español en Camerún. Bueno el tema provisional de la tesis es Lingüística aplicada al servicio de la enseñanza y aprendizaje del ELE en Camerún. Un análisis de las creencias del alumnado/profesorado y de los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje e implicaciones didácticas para la formación de estudiantes/profesores de ELE en Camerún dentro del actual contexto global y competitivo. Y para la fase de la investigación empírica de la tesis hago encuestas al alumnado y al profesorado de la Educación Secundaria y entrevistas a Inspectores pedagógicos de español y a los jefes de las instituciones camerunesas de formación del profesorado. Bueno vamos a ir empezando ya con la entrevista propiamente dicha. Y le iré preguntando primero por qué elijo usted el español como lengua de trabajo.

Entrevistada: Desde mi infancia, tenía un interés particular a las lenguas en general. Por ejemplo si yo estoy con una persona para unos meses yo puedo hablar su lengua así que hablo muchas lenguas, no solo es español, francés e inglés sino también las lenguas locales. Tengo más de una docena de lenguas que domino.

Entrevistador: ¡Qué bien! Supongo que hablas mi lengua materna, el mbouda.

Entrevistadora: Pues sí perfectamente.

Entrevistador: ¡Qué bien! Y ¿cuánto tiempo lleva dedicándose a la enseñanza del español?

Entrevistada: Desde 1994.

Entrevistador: Y ¿cuánto tiempo llevas siendo inspectora pedagógica regional de español?

Entrevistada: 7 años, desde 2006.

Entrevistador: Y ¿cómo ves la profesión de profesor de español en el contexto camerunés?

Entrevistada: Tengo que emitir que es una profesión que elije por vocación. Como todas las profesiones de docente, la del profesor de español no es perfecta, tiene sus dificultades, sus trampas, sus frustraciones. ¿No? Tomando en cuenta que en Camerún en algún momento se cortaron el salario sin ninguna base y esto frustró a muchos docentes. Pero si uno elige su profesión por vocación, vocación significa amor por lo que haces a pesar de lo que vas a encontrar en camino. Por eso, estoy y me quedo.

Entrevistador: Y partiendo de las inspecciones que hace usted en las aulas de ELE de esta región del suroeste, ¿cómo ves este tema de la vocación del profesorado?

Entrevistada: A mi parecer la vocación va desapareciéndose, para decirlo de manera desnuda. No hay motivación, se nos olvidan en el terreno, no comunican con la jerarquía

como se debería. Yo en cuanto profesora me gustaría ir a dirigir, a conducir, a evaluar, a ayudar a los jóvenes profesores en el terreno, pero me faltan los medios financieros para ir a todos los rincones más lejanos, diría “los olvidados” ¿no? No hay carreteras, para ir por ejemplo a Manfe, tengo que ir a Bamenda antes de ir a Manfe, lo que me cuesta un dineral y nadie me da este dinero para hacer este trabajo. Lo siento. Pero de vez en cuando, como mi profesión pasa delante de todo, me comunico con mis profesores por teléfono para pedir sus dificultades y luego les doy algunas soluciones para guiarles porque como son aislados allá, no saben qué dirección tomar. Y también en los seminarios podemos intercambiar para que cada uno pueda hablar de las dificultades en encuentra en el aula.

Entrevistador: Se nota que no es nada fácil. Pues volviendo a la realidad del aula, me gustaría saber cuál es el método que usa el profesorado para enseñar el español.

Entrevistada: El método para decirlo así de manera general resulta un poco difícil porque cada ejercicio, cada actividad tiene un método propio. Por ejemplo si tenemos una clase de comprensión, el método va a ser diferente del método que usamos en una clase de traducción o de redacción. Para la redacción el foco está en la redacción escrita por eso, la competencia que se trabaja es para que el alumno pueda expresarse de manera escrita demostrando que domina lo que se ha enseñado en la gramática, en el vocabulario, en la conjugación y todo eso. Pero en una clase de comprensión, hay la comprensión lectora. Primero, el profesor tiene que averiguar que el sonido que se aprende desde la clase de tercero, el alumno a un cierto nivel debe dominar esta lectura. Para aplicar el sonido que se aprende, hay la lectura. Y después de la lectura, el profesor tiene que preguntarse, ¿el alumno ha leído bien? ¿Ha podido comprender bien? Y el método general para todo esto es el método activo o participativo. Ahora ya no se habla de lo que se hablaba hace muchos años, ahora el foco está en el alumnado. El alumnado está en el centro de su aprendizaje, es decir que el método ahora es activo. En una clase de lengua, el alumno tiene que hablar más.

Entrevistador: Desde luego, hablando del papel del profesor y del alumnado, ¿cree que actualmente el profesor está verdaderamente al centro de su proceso de aprendizaje? ¿O el profesor sigue siendo el mayor protagonista?

Entrevistada: No, creo que las cosas han cambiado en este sentido porque tenemos un programa para cada clase, lo hemos armonizado en 2008 a partir de lo que se hace en la Inspección Nacional de la enseñanza del español. Es como una guía que a partir de las experiencias vividas en clase lo hemos armonizado con mis jefes de cada departamento de cada ciudad. En mi despacho, nos hemos sentado para reflexionar cómo hacer para reajustar porque había temas que podían pasar antes. Había algo como confusión en los distintos temas del programa. Y con la experiencia, vimos que si juntamos este tema con otro que viene dos temas después, el alumno puede dominar más. Por ejemplo en clases como el cuarto, hay el tema de la comida, las tradiciones, las fiestas y no sé qué más. Y sabemos que en las fiestas se bebe, se come... entonces decidimos juntar el tema de la comida y el de las fiestas. Es un ejemplo del trabajo que hacemos ¿no?

BLOQUE A: CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL ELE

Entrevistador: Vale. ¿Cree usted que las restricciones administrativas y las del programa curricular obliga que el profesorado trabaje algunas habilidades lingüísticas más que otra? ¿Piensa que estas obligaciones dificulta la enseñanza del español?

Entrevistada: Si puedo decir algo sobre el programa y los horarios, diría que el programa es muy largo porque tenemos menos de 9 meses para cubrir los programas en cada clase. Y los programas son conseguidos de tal manera que hay una continuidad en el programa de los distintos niveles, el programa se sigue, los temas se siguen. Pero para mí hay un pequeño problema en seconde (quinto curso) para mí. Es mi observación. Muchas veces he propuesto a los Inspectores pedagógicos Nacionales para que se pueda cambiar. La Historia de España se ve a partir del quinto, se habla de los reyes católicos, la historia del siglo XIX y no sé qué. También se habla de la geográfica de España, el relieve, el clima, las generalidades sobre España. Y ahora en el sexto, se cambia, se quiebra, se sale completamente del programa del quinto para empezar con lo que se empezó en el primer ciclo. En el primer ciclo sí que el programa está bien porque ha habido alguna revisión en el año 2002, yo participe a ese seminario con esta señora de Bidoum kwat que hacía una tesis allí en España y vino con españoles para revisar el currículo del primer ciclo. Trabajamos sin saber qué fue su intención, que era revisar el programa del primer ciclo, por eso después de su ida y de la publicación de los libros (Colección didáctica) nos dimos cuenta del porqué de este seminario. En el primer ciclo estos manuales cuadran con el programa pero en el segundo no. En el primer ciclo se habla de los temas de la vida corriente, en el tercer curso se habla del pueblo, el saludo, la familia, la presentación etc. y en el cuarto curso, se sigue hablando de esos temas (los viajes, el deporte, la comida, etc., todo esto en comparación con lo que hay en España y lo que hay aquí) del entorno inmediato del alumno pero en un nivel un poco más elevado. Y ahora en el quinto hay quebradura porque se salta y se habla de la geografía, de la historia de España. Y una vez más en el sexto, no se sigue el programa del quinto y se habla de temas como la delincuencia juvenil, el conflicto de generaciones, la mujer etc. Y ves que son temas que son la continuación del programa del primer ciclo. Y ahora en el séptimo volvemos en la historia de España en cierta época, a partir de la guerra de Cuba de 1898 hasta la edad contemporánea. Hablamos de las autonomías, del independentismo, del problema agrario, de la segunda república etc. Así que es más bien la continuación de lo que hicimos en el quinto y no la continuación de lo que se ha hecho en el sexto. He propuesto muchos años que se pueda cambiar, poner el programa del quinto en el sexto para que haya una continuación en el programa. Pero hasta ahora parece que nadie me escucha y no me cansaré de hacerlo.

Entrevistador: Y tratando del tema del programa, ¿Crees que muchas veces, el profesor de español se limita a cumplir un programa cuyo foco principal es el desarrollo de la competencia gramatical y cultural en lengua española?

Entrevistada: Hay muchas competencias y yo digo que cada profesor debe tener cuenta lo que quiere hacer de sus alumnos. Estaba diciendo hace poco que el tiempo dedicado a la enseñanza del español es muy limitado teniendo en cuenta el montón de cosas que tenemos que enseñar a nuestros alumnos. Pero ahora como no podemos decidir de los contenidos, no podemos definir de lo que debemos enseñar será quien, si tiene la inspiración, intentar ver que con este tema X tengo que desarrollar tal competencia, con el tema Y tengo que desarrollar tal competencia. En el terreno el profesor saber lo que está bien para sus

alumnos, así que hay aspectos en que tenemos que focalizar más para no aburrir al alumnado.

Entrevistador: ¿Crees que la autoridad del profesor y el carácter tal vez demasiado forma del aula y de la relación profesor/alumno dificulta la enseñanza/aprendizaje del español, o sea la competencia comunicativa del alumnado?

Entrevistada: Yo creo que depende de la autoridad, de la educación de cada docente. Yo personalmente pienso que el profesor debería familiarizarse con sus alumnos, es decir quebrantar las barreras de profesor/alumno para socializarse, poner el carácter afectivo sin dejar de ser profesor. Utilizar los métodos adecuados para cautivar la atención del discente. Hay ciertas barreras que ponemos entre el alumnado y el profesorado porque queremos mostrar que sabemos más que ellos, son barreras inútiles. Yo creo que se trata más bien de un problema de educación, de cómo cada docente ve a sus alumnos. ¿Son más inferiores que yo? No, debemos partir del punto de vista según el cual el alumnado representa seres humanos, nuestros hijos. Para mí, mis alumnos son mis niños y a partir de ellos, el intercambio es más fácil. Pero si el profesor hace el tirano nada va a pasar, no habrá aprendizaje pero hay profesores que se quieren considerar tiranos ¿no? el yo, yo soy, el yoismo.

BLOQUE B. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO Y CREENCIAS SOBRE EL ERROR

Entrevistador: ¿Qué piensa del impacto del francés, del inglés y de la multiplicidad de las lenguas nacionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español?

Entrevistada: Las hay (las lenguas nacionales), yo también de vez en cuando tengo dificultades con lo que llamamos las interferencias lingüísticas, los falsos amigos, así que resulta bastante difícil para el alumno dominar el español en este contexto. Lo de la multiplicidad de las lenguas en Camerún es un factor de dificultad porque no solo se trata del francés e del inglés sino también de las lenguas nacionales. Un alumno se levanta para responder a una pregunta y se ve mezclando lenguas.

Entrevistador: Y ¿Cómo lo ves desde el papel del profesor durante el proceso de enseñanza?

Entrevistada: No, tiene que corregir solamente y recordar al alumnado que estamos en una clase de español y no de inglés/español.

Entrevistador: Vale, y ustedes los Inspectores Pedagógicos, ¿qué recomiendan al profesorado respecto a la presencia o no de estas lenguas en el aula? ¿Puede el profesor usar el francés o el inglés en el aula cuando haga falta?

Entrevistada: Sí, pero 20% solamente. Acabo de inspeccionar a una joven profesora de español y su clase era diría una clase de traducción. Es un fracaso, porque en el quinto curso en este momento, el alumno debería ser capaz de hacer frases sencillas y el profesor siendo el como guía tendría que orientar el alumnado en este papel. Pero en el aula, en un ejercicio de la comprensión lectora, la profesora dice “ahora vamos a ver el vocabulario para explicar

los términos difíciles del texto” Y empieza la lectura “España está situada a orillas del mar mediterráneo” y luego dice a los alumnos “palabras difíciles, ‘a orillas de’ significa ‘au bord de...’ Otro ejemplo, dice “Rosa y sus amigos fueron de paseo en el autobús” y luego comenta al alumnado “nous avons déjà vu ça non? Ça veut dire de promenade” Es un fracaso, hay sinónimos, hay ejemplos y el profesor no es quien da ejemplos. Por ejemplo ella podía decir “a orillas de” significa “al borde de” y de ahí pedir a los alumnos que dan ejemplo con el uso de estos adverbios. Así el alumno aprende más sin que se hable francés.

Entrevistador: Vale, pero me gustaría saber si se recomienda al profesor usar el francés en momentos específicos, cuando hace falta, para explicar no sé falsos amigos, o cosas que se parecen entre el francés y el español para llamar la atención del alumnos.

Entrevistada: Sí, para llamar la atención y también hay palabras que no se traducen fácilmente así que al final tendrás que decirles cómo se dice en francés para que se quede en su mente. En la clase de traducción por ejemplo se habla francés porque tienes que pasar de una lengua a otra.

BLOQUE C: CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOECONÓMICOS, LOS MATERIALES DIDÁCTICOS Y LAS TIC

Entrevistador: ¿El profesor tiene la libertad de utilizar algún manual, distinto de los manuales oficiales, que le parezca interesante?

Entrevistada: Sí. Si un profesor de dice que solo utiliza un libro significa que ha fracasado porque hablamos de muchos temas, y un solo libro no puede tener todos estos temas. El trabajo del profesor consiste en buscar otros textos que se relacionan con el tema que trata en el aula. Y como trabajamos muchos con los textos la comprensión, el profesor tiene que variar los textos con autores distintos. Por ejemplo en el sexto curso no tenemos textos adecuados en el manual Didáctica IV así que el profesor tiene que ir a buscar textos.

Entrevistador: Vale, y ¿cómo ve la introducción de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español en Camerún?

Entrevistada: La veo sobre todo al nivel del docente, porque de momento no sé si se aplica al nivel del discente, porque el docente tiene que ir con la evolución, no se puede limitarse solo a los manuales para preparar una clase. Tenemos muchas páginas web donde pueden ir a buscar cosas, tenemos por ejemplo google donde el profesor puede ir a averiguar ciertos datos, ciertas figuras retóricas porque hay libros caducos. Creo que las TIC son la bienvenida en este sentido.

Entrevistador: Vale, imagino que además de inspeccionar clases y evaluar a los profesores, los Inspectores pedagógicos organizan seminarios para retroalimentar a los jóvenes profesores. Quisiera saber si los profesores suelen acudir a tales encuentros.

Entrevistada: Sí pero tienen una dificultad económica porque los directores de institutos tienen que darles dinero para la comida, para el transporte etc. para que asistan a los encuentros pero no siempre es el caso. Así que si no acuden es solo por razones financieras.

Entrevistador: Vale, ¿Cómo ves la implicación Camerún, España y Hispanoamérica (países hispanoamericanos) en el proceso de enseñanza y difusión del español en Camerún.

Entrevistada: Yo diría que estos países no nos animan del todo. Me acuerdo que en 1992 cuando tenía que ir para mi cursillo lingüístico en España de 9 meses como se hacía en normalmente. Pero a la hora de viajar nos enteraron que se tenía de ir a Malabo y Malabo en aquel entonces no fue nada más que un pueblecito de Camerún y fue un fracaso tremendo para mí. No sé dónde paso la cooperación España/Camerún. Yo no sé. Pero sé que después de mi promoción, de estudiantes de la Escuela Normal Superior, nunca se ha vuelto a enviar a estudiantes cameruneses ni a Malabo, ni a España hasta hoy en día. Pero lo que me fastidia un poco es que España no nos anima del todo. Si miramos a nuestra lengua hermana, el alemán, hay concursos entre los mejores alumnos de alemán de Camerún. Desde cada región se selecciona a los mejores y después se hace un concurso nacional. Y Alemania da beca para una estancia de verano a los mejores para animar a esos alumnos ¿no? Es un elemento motivador que no dice su nombre. Pero de España nunca. Los profesores de alemán reciben libros durante los seminarios organizados por el Instituto Goeth que encima les da dinero de gastos de viaje y alojamiento para participar a esos seminarios. Cuando tenemos seminarios al nivel nacional, he asistido una vez desde que me nombraron inspectora pero hay que reconocer que lo organizaron solo una vez desde que me nombraron como Inspectora, y me dieron diez mil francos para cubrir todos los gastos que había hecho. Es muy fastidioso pero ¿Qué vamos a hacer?

Entrevistador: Y ¿crees que en este contexto de falta de cooperación española para a difusión del español en Camerún, se nota ya un desinterés de los alumnos?

Entrevistada: Pues podemos decir que sí porque además antes solo había dos lenguas (español y alemán) pero ahora también hay el chino, el italiano. Después de 5 años podremos hablar claramente de este aspecto dado que se verá cuántos alumnos tiran por el español, el italiano, el alemán, el chino, etc. Pero se puede decir que el interés por el español va disminuyéndose.

Entrevistador: Vale, pues ya estamos al final de la entrevista. Sabes en la tesis se habla de la formación del profesor/alumno de ELE de Camerún residente en el actual contexto global y competitivo para tratar de ver cómo se puede ajustar el perfil del estudiante/profesor de español para ajustarlo al perfil de cualquier alumno/profesor de español al nivel internacional. Y para eso al nivel internacional hay un marco que rige la formación del profesorado y del estudiante, el Marco común Europeo de Referencias para las Lenguas y el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Entonces, ¿Por qué la enseñanza del español en Camerún no lo contextualiza, tomando por ejemplo ese marco para contextualizarlo a la realidad camerunesa, y así darle un perfil internacional tanto al alumno como al profesorado?

Entrevistada: ¿Cómo va a internacionalizarse cuando hay un desinterés de España? ¿Quién va a ayudar Camerún para internacionalizar el perfil de la formación del alumnado y del profesorado? Yo no lo sé. Camerún no es quien va a forzar la mano a España. Estamos vulgarizando su lengua y cultura. Así que ellos también tienen su responsabilidad en este proceso. Es lo que pienso yo. Si puedo decir algo es que España no nos anima del todo, ni al discente, ni al docente.

Entrevistador: Vale. Vamos cerrando la entrevista y no sé si tiene algo que añadir.

Entrevistada: Como acabo de decir, puedes ser la voz de los sin voces. Decir a los españoles que hay un gran interés por el español en Camerún pero la persona cuya lengua vulgarizamos no hace nada, se cruza de brazos. No recibimos ni palabras motivadoras, ni estancia de verano para docente, nada.

Entrevistador: Vale. Haré lo que pueda para transmitir este mensaje tan expresivo a la comunidad española e hispánica. Y creo que habrá que seguir luchando, seguir trabajando con dedicación y seguir intentando dar a conocer el interés por el español en Camerún y a ver si la situación se mejora. Muchas gracias por concederme parte de su precioso tiempo para colaborar en mi investigación, quiero decir, nuestra investigación. Muchas gracias por todas las informaciones que ha compartido. Hasta luego.

Entrevistada: De nada. Hasta luego.

ANEXO 14. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA AL INSPECTOR PEDAGÓGICO DE ESPAÑOL DE LA REGIÓN DEL NOROESTE

DURACIÓN: 1H30

A. Introducción

Entrevistador: Buenas tardes señor Inspector. (Prolegómenos de siempre, saludar, presentarse y hablar un poco del tema del trabajo y el objetivo de la investigación). ¿Por qué elijo el español como lengua de trabajo?

Entrevistado: Bueno hablar del español como lengua de trabajo necesita aclaración porque tomarlo así llevaría a pensar que tenemos algún trabajo y el español solo sirve de vehículo para dicho trabajo mientras que la enseñanza de la lengua española es nuestro trabajo. Bueno, ¿Por qué lo hice? Desde la educación infantil yo tenía un gusto más apoyado en las lenguas que en cualquier otra disciplina. Pues no empezó con el español sino con mi lengua materna, el francés y el inglés. Pero no me arrepentí nunca de haber elegido el español, no solo como mi lengua de trabajo sino como mi orientación laboral, porque a lo largo del tiempo me di cuenta que de verdad aprender el español y luego enseñarlo era mi destino en la vida.

Entrevistador: ¡Perfecto! Y ¿cuánto tiempo lleva dedicándose a la enseñanza del español? Y ¿Cuánto tiempo llevas siendo Inspector Pedagógico de español?

Entrevistado: Después de la Universidad de donde salimos en 1983, inmediatamente me puse a enseñar primeramente como profesor en colegios privados allí en Yaundé esperando que me destinen a algún lugar. Hasta lo hice sin saber exactamente cuál era mi destino hasta que el antiguo presidente de Camerún decidiera reclutar los 1500 diplomados de la enseñanza secundaria. Pues así me seleccionaron entre los que se reclutaron en aquel entonces. Así empecé a enseñar español, es decir primero a lo mío y luego como funcionario del Estado. Actué de docente hasta 2005 pero entre tanto había pasado por la Escuela Normal Superior porque habiendo salido de la Universidad con la licenciatura habría de ir a formarme en la ENS para ser profesor de institutos.

Entrevistador: Vale. ¿Cómo ve la profesión de docente de español en el contexto camerunés?

Entrevistado: Bueno, los docentes de español no tiene, a mi ver, nada diferente de otros docentes de nuestro territorio nacional, es decir que funcionamos dentro del mismo contexto social, administrativo, etc. Tenemos las mismas aspiraciones, las mismas inquietudes, los trámites administrativos que tardan demasiado etc.

BLOQUE A. CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Entrevistador: De acuerdo. Pasamos al bloque A que trata de las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. Partiendo de sus inspecciones y evaluaciones del profesorado, ¿Cuál es el método vigente utilizado para la enseñanza del español en Camerún?

Entrevistado: Bueno, la metodología es algo que ha sido definido en los programas oficiales. Es decir que los docentes no son creadores de métodos, son gente que aplica la metodología oficialmente prevista en los programas oficiales. Ese método desde hace un momento es el método inductivo, es una metodología basada en la comunicación interactiva. Hasta un pasado muy reciente, se habla de una nueva aproximación pedagógica que está enfocado más en el alumno que en el profesor. Es decir que las nuevas tendencias metodológicas enfocan más a las aptitudes del alumno a adecuarse en algún contexto de la vida y el profesor está allí para guiarle, para orientar al alumno para mejor adaptarse comunicativamente en contextos en los que puede encontrarse.

Entrevistador: O sea que un método como el de la gramática/traducción ya es agua pasada.

Entrevistado: No, digamos que no hay clase de literatura sin los diferentes ingredientes que forma la literatura. Esto de traducción, de gramática, de explicación y comentarios de textos, de aprendizaje del vocabulario etc. todo esto sigue existiendo. Sin embargo, ahora se trata de cómo enseñar tal o tal aspecto. Allí es donde se nota alguna evolución. Hace un tiempo que para enseñar el vocabulario, se leía un texto y se escribía en la pizarra las palabras nuevas para los alumnos y se hacía una explicación de dichas palabras. De verdad esto ya es muy anticuado. Ahora bien, cuando se trabaja con un texto, tomo solo el ejemplo de la enseñanza de la gramática. Cuando se explica un texto a los alumnos, la metodología de la enseñanza de la gramática siempre toma su base en la comunicación interactiva del profesor a sus alumnos. Los alumnos son quienes sugieren, claro que orientados por el profe, un fragmento del texto que puede ser una expresión, una frase que tiene una estructura de gramática. Entonces, el profesor recibe lo que señala los alumnos, lo apunta a la pizarra y de ahí la explicación. Pero los alumnos son los que designan lo que les parece nuevo como estructura de gramática. Y luego pregunta a los alumnos, “¿qué es la estructura?, ¿Qué significa? ¿Quién la puede explicar?” o sea un juego de preguntas respuestas, la respuesta viene de los alumnos. Ya no se supone que el profesor es el maestro y está en el aula para pasar sus conocimientos a los alumnos. Los alumnos son los que destacan lo que les parece extraño en el texto y el profesor solo aporta aclaraciones.

Entrevistador: Así que resumiendo se puede decir que ya hay mayor protagonismo del alumnado en el aula.

Entrevistado: Exacto. Una clase a día de hoy en la que el profesor habla más que sus alumnos es una mala clase. Los alumnos tienen que ser las estrellas. Es decir que los alumnos tienen que tomar la palabra por unos 70% y el profesor los 30%, y utiliza estos 30% para formular preguntas a los alumnos, para corregir lo dicho por los alumnos, para aportar aclaraciones necesarias.

Entrevistador: Y ¿cree que existe una cierta monotonía en las actividades que los profesores llevan al aula?

Entrevistado: Ahí interviene el trabajo del inspector porque ya sabemos que en todos los terrenos de la vida cansa, nos hace dormir y nos impide evolucionar. Pues, el inspector está ahí para cuidar de que nada sea estático, que el profesor actual sea creativo, que siempre esté allí para tratar de renovar las cosas, y la meta que debe alcanzar es dar más animación a los alumnos. Hemos visto a unos docentes sudar abundantemente al final de su lección. Es porque quieren hacer lo todo y sus alumnos nada. Los inspectores tratamos de cambiar la

tendencia para que los profesores hagan lo necesario para orientar a los alumnos y animarles a expresarse más.

Entrevistador: Vale. Pues, hemos estado hablando de la interacción en el aula, de los métodos de enseñanza y quisiera saber ¿cómo vez la personalidad del alumnado camerunés? ¿Crees que manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje impide esas nuevas orientaciones metodológicas de las que ha estado hablando?

Entrevistado: Yo no acusaría a ningún alumno de nada. El alumno es lo que el profesor quiere que sea. Aquí en mi cuadernillo, tengo apuntado una reflexión. El 26 del mes pasado asistimos a una clase de un colega que es inspector de disciplina⁴⁸ en su instituto, pero siendo antiguo profesor de español, imparte clases en el tercer curso. De verdad al salir de esta clase, el testimonio que hicimos, mi colega inspector y yo, es que nuestra impresión que no queríamos disfrazar era que esos alumnos no serían cameruneses, debían de ser algo como guineoecuatorianos o no sé qué. Es que durante una hora y tanto de clase, dialogaban con su profesor. El día 21 de noviembre, están a no más de dos meses de clase y eran principiantes. Es decir que esta clase era más animada que otras de los niveles superiores. Entonces, hicimos saber a los alumnos y al profesor que nuestra impresión inmediata sin ningún disfraz era que los alumnos eran maravillosos, arriesgarse a dialogar con su profesor nos dio la impresión de que no eran cameruneses. Y todo esto de donde venía del profesor que había desarrollado una táctica personal para que sus alumnos se sienten libres de expresarse, claro que diciendo cosas de principiantes pero lo hacían con tanta animación, con mucha pasión que sus hermanos de clases superiores. Pues, este testimonio sirve para decir que los alumnos son lo que sus profesores quieren que sean. Por eso, nosotros los inspectores pedagógicos estamos allí para tratar de aconsejar a los profesores didácticamente. En otro momento pasado, viajamos a otra localidad y encontramos a otra profesora en su clase. Viéndonos venir quizá haya avisado a sus alumnos que tenía que mudarse de lo que solían ser en clase y los alumnos por su parte, quizá intimidados por la presencia de los inspectores no llegaron a pronunciar ni una palabra. La señora se enfadó diciendo a los alumnos: “allí están los inspectores, eh. Si no queréis responder a mis preguntas me marcharé con los inspectores y los abandonaré, etc.” Al terminar esa clase penosa, la llamamos y la decimos que “Señora, usted es la esperanza de esos alumnos, si no llega a modelar su clase para que los alumnos puedan responder fácilmente a las preguntas, si usted toma la decisión de abandonarles nunca van a hacer ningún progreso. Y no hay que esperar que los profesores vengán a sustituirse a usted porque esto no pasará nunca” Y ella se puso a decir “Señor inspectores, es que...” y le dijimos que “No, cualquiera que sea el caso la profesora tiene que tener una confianza personal, tiene que creer en lo que es capaz de hacer. Puede que por una razón que sea, la clase se quede muda hoy. Esto depende del ingrediente que el profesor habrá aportado en su clase.”

⁴⁸ Cargo administrativo en el instituto que consiste en ser responsable de mantener la disciplina de los alumnos en el instituto.

Entrevistador: Vale. Me gustaría saber ¿Qué marco rige esta retroalimentación que dais a los profesores? ¿Dónde sacáis las informaciones por ejemplo sobre las nuevas tendencias pedagógicas que aportáis a los profesores? ¿Cuál es el proceso de la retroalimentación?

Entrevistado: La nueva metodología a la que he aludido es la aproximación por las competencias y los Inspectores Pedagógicos Nacionales al estar al tanto de esas nuevas metodologías desde el Ministerio de Educación, han venido aquí para organizar seminarios para explicárnoslas. Nos han dado pautas para tratar de captar la fuente y los preceptos de esa metodología. Bueno, en todo el país estamos en el segundo año de la experimentación de esa metodología en las aulas de lengua. A base de lo que los inspectores nacionales nos comentaron durante ese seminario, después nos reunimos entre profesores e inspectores de la región de noroeste y les hablamos de esa nueva aproximación pedagógica que nos había traído los nacionales. Así que estuvimos juntos para aprenderlo. Y junto con ellos también tratamos de consultar los manuales del programa para tratar de identificar los ejercicios que se podían explotar en el marco de la nueva aproximación pedagógica. Y actualmente, los profesores en las aulas dan prioridad a esa categoría de ejercicios. Es decir que se orientan en la idea de dejar la palabra a los alumnos para que ellos digan lo que quieren saber y el profe viene a orientarles.

Entrevistador: Bueno, como ha mencionado la palabra programa, ahora hablamos del currículo. ¿Crees que muchas veces, a pesar de todas esas reformas didácticas, el profesor de español se mata o intenta un cumplir un extenso programa cuyo foco principal es el desarrollo de la competencia gramatical y cultural?

Entrevistado: Bueno, podemos decir que los profesores no reciben de igual modo las novedades que se incluyen en el programa. Los hay que tienen mayor facilidades de recibir novedades como en todos los sectores de las actividades, los hay que adoptan una actitud crítica. Sin embargo, la mayoría, por lo menos aquí en el noreste, de los colegas se disponen de recibir y tratar de aplicar lo que viene de nuevo. Entre los colegas de aquí no hay verdaderos rebeldes pero los hay en otro sitio. Los he encontrado en otras ciudades antes de llegar aquí, los hay, están allí criticando, criticando. Si uno lo mira bien se dará cuenta de que los más críticos son los que en realidad tienen sus defectos que quieren ocultar por una razón u otra. Ya tenemos que saber entre los docentes los hay que solo han querido tener algún trabajo por lo que se enfadan de todo, aun cuando no hay problema, crean problemas, los hay. Sin embargo, mi estancia aquí en el noreste desde el 2005 ha llevado a los colegas a comprender primero que el inspector no es un gendarme. El inspector está ahí para cuidar de que uno en su profesión se desarrolle profesionalmente. La prueba de ello es la asociación de los profesores de español del noreste. Hasta los Inspectores Nacionales que llegaron aquí fueron maravillados viendo que hemos podido reunir a nuestros profesores en una asociación. Porque me dijeron que allí en Yaundé al final de las clases cada uno se larga a su casa y no quieren saber nada de tertulias o de asociación. Pues, por lo menos es algo que hemos logrado aquí en el noreste y esto ha llevado a nuestros colegas a mejorarse y hasta a producir resultados loables en sus centros docentes y hasta producir buenas pruebas según las cartas que hemos recibidos aquí desde el Ministerio. Por eso aquí en el noreste se puede decir que los profesores están dispuestos a crecer en la profesión. Ciertamente saliendo del noreste e yendo a otros lugares quizá vean que los inspectores tenemos mucha voluntad en mejorar las aptitudes de los colegas. Por lo menos puedo

afirmarlo. No lo digo para vanagloriarme de nada. Es que lo que vivimos diariamente con los colegas es muy valorable. Cuando un colega desde su establecimiento siempre está llamando por móvil “Señor Inspector, tengo una preocupación, enseñando una clase de no sé qué, me he encontrado delante de tal situación... quisiera discutir esto con usted”. Cuando los profesores hacen esto, significa que quieren mejorarse y luego que tienen alguna confianza en sus inspectores.

BLOQUE B. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO Y CREENCIAS SOBRE EL ERROR

Entrevistador: Vamos a pasar a otro bloque, el de los factores relativos a las creencias relativas al contexto sociolingüístico, y creencias sobre el error. ¿Qué piensas del francés, del inglés y de la multitud de las lenguas nacionales en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del español.

Entrevistado: Ya al nivel que nos incumbe, es decir la secundaria, uno no puede condenar a los alumnos de sufrir alguna vez unas interferencias lingüísticas. Esto es natural en todo proceso de aprendizaje. Las interferencias en el caso normal disminuyen a medida que nos adelantamos en las clases. Es decir que un alumno principiante de colegio debería ser más expuesto a estas interferencias que uno que está en el quinto curso o en el cuarto. Normalmente en el primer ciclo, notamos más interferencias de francés, inglés, francés que en el segundo porque creciendo tanto física como mentalmente los alumnos dominan mejor las particularidades de cada lengua y las interferencias disminuyen. Bueno hablando de las interferencias entre las lenguas locales y las lenguas que enseñamos, hasta el estado ha estimado que el alumno que tiene una buena base en las lenguas nacionales aprende más fácilmente las lenguas enseñadas en la escuela e incluso las lenguas extranjeras que nos preocupan. Por eso han introducido en el sistema educativo la enseñanza de las lenguas y culturas camerunesas y hasta hay inspectores pedagógicos de esas lenguas.

Entrevistador: Perfecto. Y ¿Cómo ve el uso de francés o del inglés como estamos en una región anglófona en el proceso de enseñanza del español?

Entrevistada: Los profesores a un grado u otro se liberan de la cárcel de las dos lenguas oficiales. Los profesores seguimos con una lucha desenfadada contra aquellos profesores que siguen o usan sea el francés, sea el inglés en clases de español. Les interpelamos evocando el caso de nuestra experiencia de aprendizaje del inglés. Yo personalmente digo a los profesores: “si ustedes han aprendido e inglés como yo y supongo que es el caso porque estamos en el mismo país. El profesor de inglés cuando entra en la clase, que se trate de la escuela primaria o de la secundaria, de cabo a rabo se expresa en inglés, esto debería pasar con las demás lenguas. Y hasta si a día de hoy un profesor de español quiere aprender en alemán o el chino, no tendrá que ir a su clase de aprendiz pensando que el profesor va a hablar francés en la clase de chino porque sabe que el alumno es hablante de francés, no. El profesor de chino hablará chino, sea con gestos, sea con dibujos, sea con cualquier otro signo que lleve su mensaje al aprendiz. Y es lo que el profesor de español tiene que hacer en clase de español. Es lo que solemos aconsejar a nuestros profesores.

Entrevistador: Y ¿cree que es útil comparar el español con el francés para explicar algunas estructuras, o para tratar algunos temas sobre las interferencias y de ahí evitar que surjan?

Entrevistado: Digamos que hay un ejercicio previsto para zanjar ese tipo de problemas. Es el ejercicio de traducción. Tenemos traducción directa y traducción inversa. Cuando el profesor hace un ejercicio de traducción claro que para lograr que los alumnos dominen bien una estructura castellana, allí es el momento donde debe evocar la estructura semejante en la otra lengua, que puede ser el francés o que puede ser el inglés. Pues, en caso que un profesor durante un ejercicio de traducción evoque una estructura tanto en esa lengua como en la otra no es sino muy normal. Pero en el momento de comentar un texto o de explicarlo, el pretexto de que los alumnos no lo captan bien en español no es válido porque tenemos mil maneras de explicar un elemento. Entonces, aconsejamos a los profesores de cambiar de metodología, utilizando el español para explicar a los alumnos lo que quieren explicar.

Entrevistador: Vale. ¿Qué método o estrategia de corrección del error recomiendan que usen los profesores para no frustrar al aprendiz?

Entrevistado: La estrategia es actuar con antelación, prever que los alumnos pueden incurrir en tal práctica y de esta manera los profesores pueden comunicar a los alumnos la metodología que tienen que adoptar en caso que no conozcan un concepto en castellano y quieren saber.

BLOQUE C. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO, MATERIALES DIDÁCTICOS Y TIC

Entrevistador: Perfecto. Además de usar los libros oficialmente en el currículo, ¿tiene el profesor el derecho de usar algún manual que le parezca interesante?

Entrevistado: Por supuesto. En particular en el segundo ciclo en el que el programa prevea muchos temas que se debe explotar a base de documentos literarios y a base documentos otros que textuales. Por ejemplo, el internet es fuente de mucha información. Si uno quiere tratar un tema del programa y que en el manual no encuentra un texto adecuado, el profesor está libre buscar textos en otros documentos. Puede ser en internet, puede ser en su biblioteca personal.

Entrevistador: Vale. Y ¿Qué piensas de la aportación de los manuales al programa respecto a la enseñanza del español siguiendo los fundamentos de esa nueva aproximación pedagógica de la que ha estado hablando durante esta entrevista?

Entrevistado: Claro que sería extraño que los manuales actuales se adapten en todo a la nueva tendencia didáctica, sería muy curioso. El contenido de los manuales oficiales tiene sus límites por lo que acabo de decir que después del seminario que hicimos sobre la aproximación por competencias con los inspectores nacionales, consultamos nuestros manuales y tratamos de identificar los ejercicios más adaptados a esa nueva metodología. Claro que dentro de esos manuales si hay una trentena de ejercicio no habrá más de 10 que se enfocan al aprendizaje por competencia.

Entrevistador: Bien. Hemos hablado de la importancia de internet pero partiendo de su experiencia, ¿Crees que los profesores de español son conscientes de la importancia del aporte de esa gran base de datos para sus prácticas docentes?

Entrevistado: Bueno, solo hablaré de la realidad del noreste. Aquí por lo menos puedo afirmar que los profesores son conscientes de la importancia de las nuevas tecnologías pero el problema ligado a esas nuevas tecnologías se encuentra en otro aspecto, es el acceso de los profesores a internet. ¿Dónde hay centros multimedia como aquí en Bamenda? Los profesores se quejan de no tener acceso fácil a esos centros. No son muchos los que tienen acceso al ordenador. Y cuando los más dichosos se encuentran allí en las aulas multimedia, a veces se presenta otro problema, la electricidad (apagón). El problema de la electricidad es un desafío nacional. Este es el caso de los que por lo menos tienen esos centros a sus alrededores. Excepto aquí en Mezam que tiene un centro multimedia accesible a los profesores, en otros departamentos hasta no tienen ordenador en los centros educativos, y ni hablar de internet. Pues, estos son problemas, no sé si serán problemas africanos, que no puedo atreverme de pensar en cuando tendrá solución.

Entrevistador: ¿Cómo ves la implicación de Camerún, España y de los países latinoamericanos para la mejora de la calidad de la enseñanza y aprendizaje del español en Camerún.

Entrevistado: El que Camerún mantiene la enseñanza del español en su sistema educativo ya traduce en el acto que manifiesta su deseo hacia España y además siendo vecino de un país de habla hispano, esto facilita la relaciones al nivel de la CEMAC entre Camerún y Guinea Ecuatorial. Además, propulsa contactos con países como Senegal o Costa de Marfil, etc., donde se enseña el español ¿no? Ahora, saber si España o América Latina se implican para la promoción de la lengua española en Camerún, diría que ya la presencia de Embajadas o sea de la Embajada de España en Camerún es testimonio del interés de España de que su lengua sea promovida en Camerún. En algún momento, yo tendía a pensar como otros que decía que España había abandonado su cooperación cultural con Camerún. Bueno observando a nuestro colegas de alemán que recibían de Alemania libros, casetes, revistas, toda la documentación imaginada para la promoción del alemán, no podíamos dejar de preguntarnos ¿Por qué no nosotros? Bueno hemos sido llevados a entender que España era muy solicitada, casi por todo el continente americano. Yo pienso que aunque no se nota mucho al nivel de la educación la presencia española, pienso que está. Es algo que puede ser mejor explicado por los expertos, de la cooperación, de la diplomacia, pero nosotros los profesores nos contentamos con lo que podemos obtener a nuestro nivel al nivel de los inspectores nacionales y que transmitimos a nuestro profesores al nivel regional. Ya no me quejo como antes porque andando el tiempo he comprendido que España hace lo mejor que puede. Es verdad que deseáramos sentir mejor esta presencia española en el campo educativo.

Entrevistador: Vale. En el día de mañana, ¿Cómo ves la enseñanza del español en Camerún?

Entrevistado: ¿Qué diría yo? Tengo confianza en el porvenir pero un porvenir que puede anunciarse bajo mejores vistas si hay más implicación en las cumbres, en términos de la promoción de la docencia, como pasaba anteriormente. Es verdad que actualmente tenemos

a muchos cameruneses que han crecido en el dominio de la lengua y cultura española y que son personas leídas que promueven la cultura española en Camerún. Sin embargo, pienso que como en el pasado si el estado puede acoger muchos más profesores de español, que sea españoles o latinoamericanos. Y más profesores pueden llegar esto va a dar más confianza tanto de los alumnos como de los docentes cameruneses. Pues, militaría para el mejoramiento de la cooperación pedagógica entre Camerún, España y los países hispanoamericanos. Esto mejoraría la visión que Camerún tiene de España.

Entrevistador: Perfecto. Vamos terminando ya, no sé si tiene algo que añadir. O dicho de otro modo, teniendo claro los objetivos de esta investigación, ¿piensa que sobra o falta algo en esta entrevista?

Entrevistado: Bueno, yo no diría que falta o sobra nada porque yo no esperaba esta visita aunque esperando la visita, yo solo diría que los trabajos como los tuyos deberían abundar, deberían ser abundantes, deberían multiplicarse porque por primera vez que me nombraron como inspector aquí, recibo un estudiante de doctorado o hasta cualquier tipo de estudiante de enseñanza superior. Esto significa que no son muy numerosos los cameruneses que se dedican a los estudios de altos nivel, esto debía ser promovido al nivel de las estancias directivos, al nivel del ministerio. Pero yo creo que haciendo más fácil y liberal la formación de los cameruneses a nivel de superior, otorgando más becas a estudiantes, ensancharía, mejoraría el ámbito de la docencia en Camerún, de la calidad de la enseñanza y muchos más cameruneses harían de ello su profesión.

Entrevistador: Vale, damos por terminada la entrevista. Las últimas palabras son palabras de agradecimiento porque llego de manera imprevista, está claro que ya tenía su móvil pero con tanta cosa en la mente me olvide llamarle previamente, y llegar y que me deje directamente más de una hora de su precioso tiempo para hacer esta entrevista, la verdad es algo que se agradece mucho.

Entrevistado: Bueno, no pienso que hubiera apreciado más el llamarme antes de llegar, sin que te conozca. Pues, mucho más he apreciado que venga así, que te descubra directamente y que hablemos así en familia, en la familia educativa. Bueno es un gusto haber quizá contribuido en una leve medida en el trabajo que vas iniciando. Mi deseo es que donde sea que llegues, puedas obtener esos datos más fácilmente que conmigo y que la gente te reserve una recepción fraternal y que este trabajo se concluya de la mejor manera posible.

Entrevistador: Muchísimas gracias por estas palabras y le deseo también mucha suerte y ánimo en esta ardua tarea que lleva cada día para la mejora de la calidad de las prácticas docentes en las aulas de español en Camerún.

Entrevistado: Muchas gracias y suerte.

ANEXO 15. ENTREVISTA AL INSPECTOR PEDAGÓGICO NACIONAL DE ESPAÑOL

DURACIÓN: 1h15

INTRODUCCIÓN

Entrevistador: Buenos días señor Inspector (Los prolegómenos, saludos, presentación del entrevistador, presentación de la investigación y del objetivo de la misma). ¿Por qué elijo Vd. el español como lengua de trabajo?

Entrevistado: Primero buenos días, para responder a tu saludo. Pues, ¿por qué yo elije el español como lengua de trabajo? Hace mucho tiempo yo no sé si lo recuerdo perfectamente. En realidad, en mi época que ya hace más de 30 años y pico, era cuestión de asignatura donde uno se sentía bien en la escuela. La pregunta sería por qué elije yo la enseñanza, ahora sí que porque me gustaba y me sigue gustando. Naturalmente dentro de la enseñanza, me iba muy bien el español pero decidí elegir el español para hacer un poco la diferencia porque el inglés ya era lengua oficial. Yo creo que con los años esta elección me ha parecido una buena elección ya hasta ahora me gusta.

Entrevistador: Vale. ¿Cuánto tiempo lleva siendo Inspector Nacional de español?

Entrevistado: 8 años.

Entrevistador: Y ¿Cómo ve la profesión de profesor de español en el contexto camerunés?

Entrevistado: Bueno la profesión de profesor de español en el contexto camerunés no es diferente de la profesión de profesor de manera general. Yo creo que hay cada vez más jóvenes que se dedican a la profesión no porque quieren hacerlo pero porque hay que tener un empleo. Lo que es un poco diferente de nuestra época es decir desde hace 20 años. Y lo que nosotros hacemos como inspectores es decir a nuestros jóvenes colegas es que uno puede enseñar no por vocación como se dice corrientemente sino, por lo menos, lo que podemos hacer es amar lo que estamos haciendo porque es difícil tener una profesión y llevarla bien sin tener ningún interés de lo que estamos haciendo.

Entrevistador: Vale. Lo que comenta me hace pensar en la meta del inspector pedagógico, ¿Cuál es el papel de un inspector regional y nacional de español Camerún?

Entrevistado: El papel de manera general es el asesoramiento constante para llevar un acompañamiento para los que están en sus prácticas de clase, por eso hay visitas en los colegios donde se enseña español para hablar con los profesores, para presenciar sus clases, para discutir con ellos a partir de nuestra propia experiencia y sobre todo a partir de las dificultades que tengan para que puedan mejorar no solamente su propio trabajo sino también naturalmente el de sus propios alumnos. Esto es un aspecto, pero naturalmente hay un aspecto, yo diría administrativo, que es el control porque tenemos un programa que hay que terminar, entonces intentamos ver cuál es el ritmo que tienen los profesores para asegurarnos que efectivamente al final del año lo habrán terminado. Pero al nivel nacional es mucho más importante el trabajo porque nos encargamos de la elaboración de los programas y también de las pruebas de los exámenes oficiales de final de año.

BLOQUE A. LAS CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Entrevistador: Vale. Seguimos con la primera parte de esta entrevista, la sobre los flas creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. ¿Cuál es el método de enseñanza vigente para la enseñanza del español en la Educación Secundaria en Camerún? Bueno ha estado hablando del programa, entonces me gustaría saber si las restricciones administrativas que obligan al profesor a tener un plazo para cumplir un programa, que a veces se dice que es extenso, dificulta la enseñanza/aprendizaje del español en el contexto de la educación secundaria.

Entrevistado: Sí y no porque normalmente los programa están concebidos para cubrir un tiempo y según cada nivel. Si estamos por ejemplo en 4e tenemos un programa que se prevé que el profesor pueda terminar. Sin embargo, hay otros factores que pueden constituir obstáculos para cubrir los programas. Como por ejemplo el número del alumnado, es decir que un profesor que hace su plan del trabajo para el año no puede tener los mismos problemas si tiene 40 alumnos que un profesor que en el mismo nivel tendrán por ejemplo 100 y pico alumnos. Y naturalmente en las grandes ciudades, los alumnos empiezan de 90 hasta 140 alumnos en el aula. Es decir que tienen un problema porque habrá de decidir entre ‘correr y terminar’ el programa y así terminar el programa sin que los alumnos hayan alcanzado las competencias que se requiere y efectivamente intentar escoger algunos temas para que los alumnos dominan lo mínimo aunque no se termina el programa establecido. Me parece que esta es la dificultad más importante que a veces obstaculiza que los profesores terminan el programa. Los programa como son programas de lenguas extranjeras son generalmente ligeros y flexibles.

Entrevistador: Perfecto. Quisiera saber si hay medidas que se toman para subsanar ese problema del número elevado del alumnado en las aulas. He estado por ejemplo en la zona anglófona y me he dado cuenta de que en las aulas, el número de alumnos no es tan elevado como en la zona francófona. Allí se veía 40 o 50 alumnos en las aulas, diferente de lo que vemos aquí 100 alumnos y más.

Entrevistado: Pues digamos que la problemática del aprendizaje del español como lengua extranjera no se plantea de la misma manera en la parte francófona y en la parte anglófona. Efectivamente con el tema este el número de alumnos en las aulas porque allí no hay muchos alumnos que estudian español. En cambio, aquí hay un número muy elevado porque los alumnos eligen sea el español, sea el alemán, poco a poco viene el italiano. Entonces, ¿cuál sería la solución? En realidad hay textos administrativos que prevén el alumnado en una clase 70. Ahora es a partir de ahí que empezamos naturalmente a sentir la presión social. Me parece que una solución sería que el nivel de la enseñanza en las instituciones privados sea lo mismo en calidad que en las instituciones oficiales. Esto sería naturalmente para las familias una prueba de que el alumno que vaya donde sea tendrá la misma enseñanza. De momentos no tenemos solución, bueno, nosotros los que enseñamos no tenemos la solución. La solución vendría me parece de la administración porque ella tiene todos los poderes para decidir cuantos alumnos puede caber en las aulas. Me parece es una cuestión urgente pero no me parece que sea tan urgente para los responsable porque también el aspecto social del problema es mucho más importante.

Entrevistador: Volviendo al tema del programa ¿cree que el profesor de español muchas veces se limita a cumplir un programa cuyo foco principal es el desarrollo de las competencias gramatical y cultural?

Entrevistado: Sí pero depende. La motivación que puede tener algunos profesores es muy importante ya que en algunos institutos existe lo que llamamos club que es una forma de seguir con el aprendizaje del español fuera de la clase puesto que no estamos en un país donde hay nativos, hay que intentar que los alumnos se interesen por la lengua fuera de la clase bailando, cantando etc. Por eso decía que depende de la motivación de los profesores porque como es una actividad no obligatoria, los profesores que se dedican a ella son los que tienen más motivaciones, los que se motivan más en la profesión. Pero tengo que reconocer que esos clubes no se encuentran en todos los institutos, a veces empiezan y no continúa, a veces los responsables de los institutos no contribuyen a que funcionen porque en principio tienen que dar materiales como el magnetófono para escuchar diálogos de nativos. Generalmente dicen que no hay dinero, lo cual desanima a los profesores que pueden tener buena voluntad para ello.

Entrevistador: ¿Cree que las obligaciones de los exámenes oficiales (BEPC, Probatoire), Baccalauréat), la estructura de esos exámenes, obligan al profesor trabajar en el aula algunas habilidades lingüística más que otras? Por ejemplo trabajar más la comprensión y expresión escrita que la comprensión auditiva porque en los exámenes oficiales no se evalúa la escucha.

Entrevistado: Sí, yo lo entiendo perfectamente. Ya hace algo como 22 años que, no sé por qué, suprimieron el examen oral que existía en el nivel del bachillerato, es decir el último curso y examen certificativo de la Educación secundaria. Naturalmente, esto no permite a los profesores insistir en el aspecto oral como formando parte de una prueba que se exige. Porque debo decir que esto del examen oficial obliga a profesores insistir más en aspecto escrito como la gramática, como la redacción. Pero nosotros aconsejamos mucho el aspecto oral a partir de la clase de 4e donde insistimos que en clase de lengua española se haga únicamente en español. Es algo que intentamos mantener con los profesores porque pensamos que tenemos la convicción de que cuando el alumno practica la lengua aprende más. Pero sería mejor volver a este examen oral que obligaría a los alumnos a prepararse también en ese aspecto, porque efectivamente cuando uno prepara un examen oficial hace mucho más esfuerzo de lo que se espera, pero sabiendo que no va a tener ninguna prueba oral evidentemente no da importancia a este aspecto oral.

Entrevistador: ¿Cuál es el método de enseñanza que recomienda que los profesores usen para la enseñanza del español?

Entrevistado: Bueno, cuando se habla del método no sé exactamente a qué se refiere. Bueno que yo sepa, antes como ya lo decía, la manera de enseñar la lengua era partiendo del francés y traduciendo. Pero poco a poco hemos evolucionado un poco, partiendo del hecho que la enseñanza de la lengua debe ser un poco más activa partiendo de situaciones reales de nuestro ambiente sin insistir mucho en lo europeo y tal. Pero como todo evoluciona, estamos insistiendo sobre un aprendizaje basado en situaciones, es decir que algo como la gramática no se debe enseñar de una manera abstracta. Debemos partir de situaciones reales de la vida, dar a los alumnos lo que necesitan para enfrentarse en situaciones de la vida, es

decir el vocabulario sobre cómo expresarse en su medio ambiente, qué tiene que decir cuando está en el mercado, cómo hacer para indicar el camino a una persona. Si este método tiene un nombre particular, no lo sé pero es la manera que nos parece adecuada para que los alumnos vayan adquiriendo la lengua de una manera práctica.

Entrevistador: Vale. Y partiendo de sus inspecciones o de los informes que os envían los inspectores regionales, ¿Cree que los profesores son conscientes de esta aproximación pedagógica o cree que aplican el método de enseñanza que ha estado comentando?

Entrevistado: Francamente no puedo decir que todos, porque si decimos que todos, entonces, el trabajo del inspector se reduciría suficientemente para que tengamos vacaciones y también depende de los profesores. El trabajo que tenemos nosotros es muy importante, porque continuamente tenemos que convencer a los colegas que esta manera de enseñar aprovecha a los alumnos pero también al profesor para que su trabajo sea menos estresante. Porque lo que pasa es que si yo voy a un instituto como, no sé vamos a poner el caso de Ngaundere, si quiero pasar como 2 horas con todos los profesores, seguramente que para terminar de recorrer todo Ngaundere volveré dentro de 2 o 3 años. La administración no nos da lo suficiente para estar en el terreno cada día o cada semana. Entonces, si el profesor no está convencido bueno después de que se vaya el inspector va a ser lo que siempre ha estado haciendo. Esto porque como este trabajo necesita un esfuerzo para que el profesor se convenza a sí mismo que este método que me propone el inspector es importante. Entonces, si no hace ese esfuerzo de una manera constante va a caer en lo más fácil y lo más fácil es leer un texto y si los alumnos no entienden una palabra, le das la palabra en francés y se acabó. Entonces, para responder a la pregunta diría que hay algunos profesores que lo aplican efectivamente pero otros que lo hacen menos. El otro problema que tenemos es esta mezcla de profesores formados en la ENS y otros no formados. Hay institutos donde encontramos a profesores formados en la ENS pero como no pueden cumplir todo el volumen horario, se contrata a estudiantes que tienen una licenciatura en español pero en cambio no tienen una formación pedagógica. Y todo esto es el trabajo del inspector o del animador pedagógico que tiene que seguir el trabajo de esos profesores.

Entrevistador: ¿Qué marco didáctico o pedagógico rige la evaluación, la retroalimentación y seguimiento que hacen a los profesores de español? Me explico, he estado hablando con el inspector regional de Bafusam y me comentaba que a veces el instituto Goethe organiza jornadas para formar a los inspectores y profesores dándoles materiales para que puedan actualizar su aproximación pedagógica. Y ustedes ¿cómo funcionan para retroalimentarse y retroalimentar a sus colegas?

Entrevistador: Efectivamente como una de las preguntas era el trabajo del inspector, pues a nivel nacional es el trabajo que hacemos es decir reunir a los inspectores regionales para comentar lo que en las investigaciones nos parece nuevo e importante para alimentar la labor docente. Solo que nos falta, si tenemos que hacer esta comparación con los de alemán como comentabas, un marco de referencia como los de alemán que tiene un aporte del instituto Goethe. Porque de los españoles, a través de la Embajada, hemos pedido sin resultado que tengamos formadores que vengan de vez en cuando para trabajar con nosotros. El otro problema que tenemos a este respecto es tener un aporte financiero para

organizar por lo menos cada año un encuentro entre inspectores nacionales y regionales, lo que sí tiene los de alemán. Me parece que hace 2 semanas que han celebrado su seminario anual, se trata de un seminario entre inspectores regionales y nacionales de alemán. Ellos tienen un aporte económico del centro cultural alemán que da una parte del presupuesto que necesitan para organizar ese seminario anual. Pero con los demás asignaturas es el ministerio quien se encarga de financiar el evento pero lo que da el ministerio no es suficiente como para organizar cada año un seminario. El último que organizamos data de 2 años. Este año esperamos haya algo de dinero que nos permita de reunirnos otra vez. Como estamos trabajando ahora bajo este paradigma de enseñanza por competencia y la elaboración de los nuevos programas, es necesario que tengamos ese encuentro para que los profesores en el terreno a través de los inspectores regionales tengan más asesoramiento metodológico sobre el tema. Pero lo que hacemos de vez en cuando es organizar jornadas pedagógicas a nivel departamental de cada región. Esto sí que lo hacemos cada año. Como tenemos 10 regionales, cada año solemos cubrir 6 como mínimo. Porque lo que aportamos es importante pero también son mucho más importantes los problemas que podamos resolver cuando estamos en contacto con ellos, es decir resolver lo que ellos mismos tienen como dificultades que encuentra en el terreno.

Entrevistador: Vamos a continuar, ¿Cree que en las aulas de español en Camerún, el alumno es el mayor protagonista o que el profesor sigue siendo el mayor protagonista en el proceso de aprendizaje/enseñanza? O sea ¿Cree que la autoridad del profesor y el carácter tal vez demasiado formal hace que el profesor tenga mayor protagonismo en las aulas?

Entrevistado: Yo creo que seguimos con esto, de momento, sobre todo con el agravante del número elevado de los alumnos en las aulas como hemos hablado anteriormente, me parece que hay más protagonismo del profesor, me parece que el profesor sigue siendo el mayor protagonista en el aula, pero normalmente lo que aconsejamos es que el profesor sea el que guía, el que orienta el aprendizaje del alumno, que pueda organizar tareas en grupo etc. Pero me parece que de momento, las condiciones de trabajo no dan para cambiar completamente esta situación. Pero somos conscientes de que si seguimos con el máximo protagonismo del profesor, esto reduce el trabajo práctico del alumno como responsable de su propio aprendizaje.

Entrevistador: Y además del impacto de la realidad socioeconómica o sociocultural del país, ¿Cree que también influye la personalidad o la actitud del alumno y su modo de concebir la enseñanza y su propio papel en el proceso de aprendizaje?

Entrevistado: Me parece que influye mucho porque el alumno desgraciadamente, que sea en las aulas de lenguas o que sea en otras asignaturas, el alumno generalmente aprende para tener una nota, para sacar una buena nota en el examen. Desgraciadamente esto es la verdad y esto influye mucho en la manera de aprender, de hecho hay alumnos que aprenden para el examen, aprenden para memorizar una regla porque saben que necesitan una buena nota en el examen.

Entrevistador: Habrán de saber que en algún momento en una entrevista de trabajo en este mundo que se hace cada vez más global, estén donde estén se les preguntará ¿Cuántas lenguas hablas? Y no ¿Cuántas reglas de gramática dominas en español? O ¿Qué nota sacaste en español cuándo lo estudiabas?

Entrevistado: Esto sí. Yo creo que la cosa cambia un poco cuando llegan a la Universidad, es decir que allí se dan cuenta de porqué estudian el español porque empiezan a preguntarse si es para enseñar, si es para ser traductor, etc. Pero en la secundaria generalmente es para sacar buena nota.

BLOQUE D. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO Y CREENCIAS SOBRE EL ERROR

Entrevistador: Pues seguimos con el bloque de las creencias relativas al contexto sociolingüístico y creencias sobre el error. ¿Qué piensa del francés, del inglés y de la multiplicidad de las lenguas locales en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español? ¿Cree que lo facilita o lo dificulta?

Entrevistado: ¿Dificulta? ¿Facilita? No sé. Pero se sabe naturalmente que el español como lo aprendemos no como lengua primera, las demás lenguas sea el francés o el inglés tienen una influencia de interferencia tal que para un profesor que hace bien su trabajo se da cuenta o hasta puede prever qué tipo de faltas puede hacer un alumno que tiene como lengua primera el francés. Pero también hay una forma de enriquecimiento como por ejemplo el español y el francés son lenguas latinas, a veces hay ciertos aspectos que facilitan el aprendizaje. Ahora las demás lenguas que son las lenguas nativas pueden tener una influencia en el pensamiento pero también en la pronunciación o elocución porque yo he notado durante mi carrera que algunos alumnos procedentes de ciertas regiones tienen más dificultades en pronunciar ciertos sonidos. Y esto también pasa con algunos profesores que se dedican a la profesión de ELE puede notarlo entre los alumnos e identificar procedimientos para superarlo.

Entrevistador: Has dicho hace poco que se recomienda al profesor usar el español como lengua vehicular en el aula. Entonces, quisiera saber si también se le permite usar el francés o el inglés cuando sea necesario para comparar ciertas estructuras lingüísticas con el español siempre si la idea es facilitar el aprendizaje.

Entrevistado: No se recomienda porque aprender de manera comparativa puede acarrear otros problemas. Por eso pensamos que la insistencia en adquirir el español hablado es muy importante. De hecho, ¿Cómo aprendemos nuestras lenguas maternas? Repitiendo tan solo. Ahora lo que efectivamente puede ocurrir es que cuando haya una interferencia efectivamente hay que explicar a los alumnos porqué ocurre y cómo hay que evitarla. Pero lo que no podemos recomendar sistemáticamente es hacer una comparación entre las lenguas durante el proceso de enseñanza. El uso de las lenguas oficiales es prohibido.

Entrevistador: ¿Qué estrategia de corrección de errores de interferencias u otro tipo de error recomiendan que usen los profesores en las aulas?

Entrevistado: Los alumnos no cometen los mismos errores. Estrategias es intentar identificar porque tal alumno tiene tal tipo de dificultades.

BLOQUE B. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO, LOS MANUALES DIDÁCTICOS Y LAS TIC

Entrevistador: Pasamos al último bloque, el de las creencias relativas al contexto socioeconómico, los materiales didácticos y las creencias sobre las TIC. Partiendo de las inspecciones tanto a nivel nacional como regional. ¿Tiene el profesor la libertad de usar además de los manuales oficiales algún manual que le parezca interesante?

Entrevistado: Tiene la libertad de usarlo pero no de imponerlo a los alumnos como para comprar.

Entrevistador: ¿Cree como dicen algunos profesores que hay una monotonía en las actividades que llevan los profesores al aula a causa de la poca variedad de las actividades presentes en los manuales?

Entrevistado: Yo creo que el problema mayor que tenemos también es que el profesor, tengo que decirlo de esta manera, sigue pensando tener un material que le evita cualquier trabajo de concepción y de readaptación. Esto es una falta de profesionalismo porque muchos profesores se quejan porque no quieren trabajar, porque quieren tener un material listo para hacer lo todo. Y esto es imposible. El profesor tiene que proponer adaptar tareas y llevar al alumno a ser también creativo lo suficiente para dominar la lengua. Entonces, creo que también la misma queja surge cuando hay un cambio de manual porque los padres dicen que no hay dinero y en nuestro tiempo utilizábamos el mismo libro durante dos generaciones. El profesor tiene que concebir actividades para llevar al aula. Cómo hablabas del protagonismo este protagonismo debe sentirse en principio antes de las clases.

Entrevistador: ¿Cómo ve la incorporación de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español?

Entrevistado: Creo que es algo inevitable aunque hasta ahora, no veo muy bien cómo se puede realizar. Hace 8 años cuando yo llegue a esta oficina, no sabía cómo poner en marcha este ordenador. Entonces, esto quiere decir que el problema que se plantea ahora es que material y profesionalmente en ningún instituto en Camerún no se puede afirmar que se enseña la lengua con material informático. Pero tenemos que llegar a ello, ¿cómo? No lo sé pero la primera cosa es que haya una voluntad real para llegar a ello. Esto naturalmente tiene un precio que el gobierno y la sociedad tienen que estar dispuestos al cambio.

Entrevistador: Bueno, aparte de usarlo para enseñar la lengua o sea para impartirse sus clases, ¿cree que los profesores son conscientes de la importancia de esta base de datos que es internet?

Entrevistado: Yo creo que los profesores parecen cada vez más conscientes. No lo noto en la manera de impartir clases porque no estoy en las aulas todos los días. Pero en un aspecto como el de las pruebas que proponen textos que han sacado de internet. Entonces, conscientes sí pero ¿Qué proporción? No lo sé. No todos tienen la posibilidad de consultar internet. Depende de donde está uno, hay algunas localidades en Camerún donde no hay internet, pero en las grandes localidades me parece que sí.

Entrevistador: ¿Cómo ve la implicación de Camerún, España e Hispanoamérica respecto a la difusión de la lengua español en Camerún?

Entrevistado: la formación de un número de profesores de español cada vez más importante en las Escuelas Normal Superior de Yaundé y Marua me parece que muestra que para Camerún la cosa va por buen camino. En cambio, para España, yo tengo la impresión de que no se hace lo suficiente sobre todo en comparación con las lenguas que nos acaban de llegar como el italiano. Nosotros hemos pedido en el marco de la cooperación con España cosas como bibliotecas a nivel regional a Instituciones como el Instituto Cervantes pero me parece que a través de la Embajada, el gobierno español ha hecho cosas pero no me parece suficiente porque el número de alumnos que tenemos respecto al número de profesores que tenemos me parece que merece más aporte española para la difusión de la lengua española. Pero esto puede hacerse a través de creación de las bibliotecas a nivel de las regiones. Pero también a partir de un intercambio de profesores como por ejemplo tener un consejo pedagógico que nos acompaña, como es el caso con los inspectores de alemán, en la formación continua de los profesores sobre las novedades en el marco de la didáctica del español. Por la parte camerunesa yo creo que el esfuerzo es perceptible.

Entrevistador: ¿e Hispanoamérica?

Entrevistado: Pues, de Hispanoamérica, tengo que decir que no veo aporte. Quizá el problema viene de nosotros, a lo mejor tendríamos que hacer el primer paso. Pero ellos también porque como es su lengua, deberían que preocuparse o interesarse de eso también.

Entrevistador: Seguimos con el tema de la internacionalización de la enseñanza del español en Camerún. Por qué la retroalimentación del profesorado, el currículo de la enseñanza del español no se internacionaliza, inspirándose o siguiendo por ejemplo las bases del plan curricular del instituto Cervantes para dar al alumno de español un perfil internacional, como igual se hace en otros países donde se enseña el español como lengua extranjera?

Entrevistado: Yo creo que es un aspecto que merece una reflexión porque efectivamente aquí hay una ley de data de 1998 que orienta a las actividades que los profesores llevan a las aulas. Yo creo que en este marco se debería llevar una reflexión en el sentido que has comentado. De hecho estamos hablando de la enseñanza del español pero esto también puede ayudar para la enseñanza de otras lenguas para que un alumno formado aquí pueda ser capaz de presenciar exámenes o de mostrar que tiene las mismas competencias lingüísticas y culturales que un alumno que ha sido formado en otros países. Sería entonces una manera de no uniformizar los programas pero de tener un referencial de competencias que sea naturalmente compatible con los demás países. Pero, hasta ahora reconozco que hemos tenido en cuenta este aspecto en la concepción de los programas. Creo que esto también es un problema de cooperación a nivel de estos países. Bueno como inspectores yo creo que es una sugerencia que tendríamos que hacer a nuestra jerarquía para que no sea solamente una preocupación del español pero que sea una preocupación general en la política educativa de nuestro país.

Entrevistador: Imagino que los inspectores además de hacer un seguimiento de las practicas docentes, también hacen informes para criticar algunos aspectos de sobre la realidad de la enseñanza del español y luego los someten a la jerarquía para que haya una mejora.

Entrevistado: Sí, efectivamente. Respecto a los manuales por ejemplo, cada año, nos piden un informe para evaluar los manuales del programa solo que para ser franco tendrían que asociar a los inspectores en la elección de los manuales lo que hasta ahora no me parece ser el caso porque los motivos de la elección pueden ser si no me equivoco menos pedagógicos que comerciales. Porque poner un manual en la lista de manuales oficiales es como yo diría un negocio, se piensa más en la venta y a veces hay otros criterios que no pueden intervenir. Pero este trabajo de evaluación del programa del sistema educativo también es parte del trabajo de los inspectores.

Entrevistador: Y ¿se puede decir que las instancias superiores sacan fruto del trabajo de los inspectores con el fin de hacer implementaciones didácticas?

Entrevistado: Pues es un poco como el trabajo de un consejero técnico, es decir te piden una información, das la información y ahora ¿para qué va a servir? No puedo saber. Si no toman en cuenta la información, entonces, no sirve. Y a veces la gente tiene la impresión de que no haces tu trabajo. Eso es una dificultad pero nosotros lo hacemos aunque no se tenga en cuenta.

Entrevistador: Vale. Pues ya vamos terminando. ¿Tiene algo que añadir? O teniendo una idea del tema y los objetivos de este trabajo, ¿Cree que falta o sobra algo en esta entrevista? Bueno, o un comentario que sea.

Entrevistado: Bueno algo que sobra o falta no lo sé. Pero como el trabajo tiene como objetivo ayudar la formación del profesorado camerunés, me parece que será importante a la hora de proponer soluciones tener en cuenta la especificidad del contexto camerunés. Yo creo que es una buena cosa que haya venido a recoger datos en algunos institutos porque la mayor parte de los problemas que puede tener la enseñanza del español pueden encontrar una solución viable a través del análisis de la manera como los profesores ellos mismos enseñanza o conciben la enseñanza. Los problemas que vienen del contexto socioeconómico o de la política educativa no son problemas que dependen de nosotros. Entonces, si el profesor en su formación tiene métodos o estrategias que pueden subsanar una buena parte de las insuficiencias que se plantean en la enseñanza, mejor. Yo creo que habrá que insistir en la buena formación de los profesores en las Escuela Normal Superior y para eso es mejor que tengan un programa que tome en cuenta esas dificultades que se puede prever para que esos profesores estén ya preparados para afrontar la realidad del terreno. Porque si sigan en el terreno y se dan cuenta de que hay una diferencia entre la teoría que aprenden y la realidad del terreno, entonces no avanzaremos nunca.

Entrevistador: Pues nada, damos por terminada la entrevista. Le agradezco mucho por haberme concedido este tiempo para hacer esta entrevista, gracias por todas las informaciones que ha compartido.

Entrevistado: Pues yo también te agradezco mucho, y espero que esto ayude a mejorar la calidad de la enseñanza del español en Camerún, la calidad de la formación del profesorado. ¡Suerte!

Entrevistador: Muchas gracias.

ANEXO 16. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A LA INSPECTORA PEDAGÓGICA DE LA REGIÓN DE YAUNDÉ

DURACIÓN: 50 MINUTOS

A. Introducción

Entrevistador: Buenas tardes señora inspectora. Prolegómenos presentación del entrevistador, presentación del tema de la tesis y los objetivos) ¿Por qué elegiste el español como lengua de trabajo?

Entrevistada: Muchas gracias Oscar por haberme dado la oportunidad de poder expresarme sobre la enseñanza/aprendizaje del español en Camerún porque soy profesora e inspectora de español para la región del centro. Me brindas una oportunidad para poder hablar de esta enseñanza. Pues, ¿Por qué elige yo el español? En aquel entonces, no había muchos alumnos cameruneses estudiando el español, entonces, cuando llegue para matricularme a la Universidad quería hacer inglés pero en ese momento, las clases de inglés solo deberían coger 25 estudiantes como máximo. Entonces, decidí hacer el español porque trabajaba bien en español y era una lengua casi nueva al nivel de la Universidad, así que no había muchos alumnos. Así me matriculé en español y esto me fue muy bien porque al terminar el primer curso logré a las oposiciones para formación de profesores de español en la Escuela Normal Superior.

Entrevistador: ¿Cuánto tiempo llevas enseñando? ¿Cuánto tiempo llevas siendo inspectora pedagógica?

Entrevistada: ya llevo casi 20 años y de inspectora desde 2003.

Entrevistador: ¿Cómo ves la profesión de profesor(a) de español en el contexto camerunés?

Entrevistada: El profesor de lengua en Camerún yo diría que partiendo de la formación, antes la formación se hacía en 3 años y 5 años. En la ENS hacíamos 2 años y había un año para venir para la inmersión en España, y después de 2 años más, uno podía salir de su formación de profesor de español teniendo una buena base de conocimiento pedagógico y lingüístico. Pero ahora ya no hay estancias de inmersión, no hay becas, el gobierno no hace nada. Los profesores hacen 2 años y salen como profesores de español pero tienen muchas dificultades porque en nuestro contexto solo hablamos español en clase, en las aulas. El problema que tenemos tiene que ver con el uso de la lengua. No lo hablamos con fluidez porque lo usamos únicamente en las aulas. Y la metodología también dificulta el aprendizaje. Ha evolucionado un poco pero en realidad seguimos con el método... pues no vamos a decir tradicional pero es un poco esto, lo estructural. Por otra parte, el trabajo del profesor es muy difícil porque no tiene material. Otra cosa es que muchos alumnos de español en el primer ciclo (en 3e principalmente) menosprecian el español por el coeficiente. Como es una asignatura con coeficiente 1, no la dan mucha importancia porque la toman como si fuera el trabajo manual que también es del coeficiente 1.

BLOQUE A. LAS CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Entrevistador: Bueno seguimos con las preguntas centrales, las sobre las creencias que tanto profesores como alumnos tienen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Bueno vamos a volver sobre el tema del método de enseñanza ¿Cómo caracterizarías el método de enseñanza vigente en las aulas de español en Camerún?

Entrevistado: Seguimos con el método estructural, aun no podemos decir que seguimos el método comunicativo porque lo que hacemos allí es leer los textos, intentar contestar a las preguntas y hacer gramática.

Entrevistador: y tratando del método de enseñanza ¿Crees que la personalidad del alumno o la manera como conciben la enseñanza dificulta la aplicación del método comunicativo en las aulas?

Entrevistada: Dificulta mucho porque primero muchos alumnos no tienen material, piensan que el profesor es el sabelotodo, que es quien domina todos los conocimientos así que no hacen ningún esfuerzo para participar, esperan todo del profesor. Y aun cuando el profesor da deberes no lo hacen. Esto dificulta el papel del profesor porque los alumnos no son activos. Y esperan todo del profesor. Para ellos, el español no es una lengua para hablar, lo quieren aprender sin hablar, simplemente para tener notas, lo que les preocupan son las notas.

Entrevistador: Y crees que las restricciones administrativas que obligan al profesor cumplir un programa que a veces tacha de extenso dificulta el aprendizaje.

Entrevistada: Sí, el programa también es extenso y hay muchas cosas que pensamos que se puede borrar del programa. Cuando seguimos hablando de la Guerra Civil, del imperialismo, de la civilización y tal. Pienso que debemos poner más énfasis sobre el uso de la lengua en vez de insistir tanto en la civilización, la historia.

Entrevistador: ¿Cree que las restricciones administrativas que obligan al profesor cumplir ese programa le obliga a trabajar algunas habilidades lingüísticas más que otras? Dado por ejemplo que en las pruebas de exámenes oficiales no se evaluación las competencias orales, auditivas por ejemplo.

Entrevistada: Es verdad que en el examen la prueba es solamente escrita pero se pide a los profesores que evalúen de manera oral en las aulas durante las evaluación del semestre. Pero en los exámenes oficiales de fin del curso ya no hay pruebas orales. Pero el profesor tiene toda la libertad de evaluar a los alumnos de forma oral en las aulas.

Entrevistador: Y partiendo de sus inspecciones, ¿crees que los profesores la evalúa? ¿Crees que son conscientes de la importancia del lugar de la habilidad oral en el proceso de enseñanza?

Entrevistada: De ahí el problema, son muchos los que lo la dan importancia. Hay muchos que todavía no han tomado consciencia de que esta lengua se debe usar, que se aprende esta lengua para el uso.

Entrevistador: Entones, ¿Piensas que muchas veces el profesor de español en Camerún se limita a un cumplir un extenso programa cuyo foco es el desarrollo de la competencia gramatical y cultural en lengua española?

Entrevistada: Se desarrolla mucho la parte gramatical y la parte cultural no tanto porque no lo dominan. Muchos dominan superficialmente la cultura española e hispanoamericana por eso no focalizan sus clases en la competencia sociocultural.

Entrevistador: ¿Qué marco didáctico rige la retroalimentación que hacéis a los profesores?

Entrevistada: Organizamos jornadas pedagógicas. Primero hay inspecciones es decir de vez en cuando vamos a los distintos colegios para ver si los alumnos respetan el programa, porque uno de nuestro papel es ver si los profesores respetan el programa, ver cómo enseñan. Y a veces en el terreno, nos presentan sus dificultades y partiendo de ellas organizamos jornadas pedagógicas. Con todo esto hacemos una retroalimentación de conocimientos pedagógicos a los profesores. Por otra parte, en los colegios hay momentos en que los profesores de español se reúnen para hablar de las dificultades que encuentran en el terreno y se ayudan mutuamente para solucionarlos.

BLOQUE B. CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO Y CREENCIAS SOBRE EL ERROR

Entrevistador: ¿Crees que el impacto del francés, el inglés y la multiplicidad de las lenguas nacionales en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español? ¿Cree que facilitan o dificultan el proceso?

Entrevistada: No creo que sea una dificultad porque yo misma antes de estudiar el español ya estudiaba francés, inglés y yo tengo muchas lenguas nacionales que hablo y nunca ha sido un freno para el aprendizaje del español. No se puede decir que es un freno porque cuando miramos en las clases de español y la del alemán nos damos cuenta de que casi todos eligen el español, prefieren el español al alemán. El verdadero freno es que muchos padres no quieren gastar su dinero comprando manuales de segundas lenguas porque para ellos las segundas lenguas no tienen un poder importante. Compran manuales para las ciencias pero no los compran para las lenguas primero por el coeficiente de estas lenguas y por otra parte por las aperturas que nos dan esas lenguas en el terreno del empleo. Y como tampoco España hace muchas cosas para poder animar a los profesores. Los alemanes de vez en cuando organizan tertulias, envían a profesores de Universidades alemanes para formar a los profesores en las jornadas pedagógicas. Tienen una biblioteca, se distribuye material didáctico. Pero en de España no lo tenemos. Esto es lo que dificulta más

Entrevistador: Viendo desde otra perspectiva el tema sociolingüístico ¿cómo ves el uso del francés y/o del inglés por el profesor durante el proceso de enseñanza?

Entrevistada: Los alumnos hacen muchas interferencias, sobre todo del francés. Hay muchas interferencias porque como se cree que el español se parece al francés, no hacen ningún esfuerzo para buscar palabras en un diccionario palabras difíciles, entonces, ellos mismos se inventan palabras derivadas del francés, piensan que añadiendo una 'a' o una 'o' a las palabras francesas ya es el español. Por eso el francés de vez en cuando hace que el alumno cometa error de interferencias.

Entrevistador: Y viendo desde el papel del profesor se recomienda al profesor usar el francés o del inglés durante la enseñanza?

Entrevistada: No, no se recomienda al profesor usar estas lenguas pero de vez en cuando se puede usar para explicar algunas cosas pero no se puede hacer una clase de lengua española traduciendo en francés, Esto sí está prohibido.

Entrevistador: Y más allá de lo que se recomienda, partiendo de las inspecciones que ha hecho en las aulas, ¿crees que los profesores usan adecuadamente el español como se lo exige?

Entrevistada: No puede usarlo adecuadamente dado que el mismo no lo dominan. Y no todos los profesores son profesores que han sido formados en la Escuela Normal Superior. Hay algunos que han hecho estudios universitarios durante 2 o 3 años y que imparte clases sin tener una formación tan completa.

BLOQUE C: CREENCIAS RELATIVAS AL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO, LOS MATERIALES DIDACTICOS Y LAS TICS

Entrevistador: ¿Cómo ves el uso de las nuevas tecnologías en el aula de español?

Entrevistada: Para la enseñanza, pienso que sería una oportunidad aplicar las nuevas tecnologías para la enseñanza de las lenguas. Pero en el aula, creo que aún no estamos dispuestos porque no tenemos medios para llevarlas al aula, pero los profesores pueden usarlas para crear, buscar y compartir materiales. Las nuevas tecnologías nos brindan una oportunidad para solucionar el problema de los materiales didácticos.

Entrevistador: ¿Crees que a día de hoy ya hay una incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza del español en Camerún?

Entrevistada: No, yo no diría que ya hay una incorporación. Pero hay profesores que hacen sus búsquedas personales en internet pero sin en realidad llevar el uso de las nuevas tecnologías en el aula.

Entrevistador: Respecto al número elevado del alumno en las aulas, ¿Qué estrategias o fórmula mágica recomienden que usen los profesores para que no perjudique la enseñanza?

Entrevistada: trabajar en grupo, organizar la clase en grupo, en pareja para dar la oportunidad a cada uno de poder expresarse.

Entrevistador: Vale, y desde sus inspecciones ¿crees que los profesores adoptan esa estrategia?

Entrevistada: muchos no la adoptan porque dicen que la organización misma del aula a veces no es fácil porque hay muchos alumnos, muchas mesas para muy poco espacios.

Entrevistador: Uno se da cuenta al leer la bibliografía sobre la realidad del español en Camerún o en África, que muchos de los problemas que ya se trataron a día de hoy siguen vigentes.

Entrevistada: Sí, siguen vigente porque subsanarlos depende de muchas instancias, la política educativa. En Camerún tenemos una educación de masa, todo el mundo tiene derecho a la educación y no tenemos suficientes medios para construir las aulas y en las pocas aulas que tenemos hay un número elevado de aprendices. Por otra parte, en la escuela Normal superior el gobierno ya no da a profesores becas de estancias de inmersión

lingüística y cultura en España a profesores. Antes solo se formaba 25 profesores de español en la escuela normal superior pero ahora como hay mucha demanda y falta del profesorado se forma a muchos pero salen sin una buena base en didáctica. Hay muy pocos especialistas de didáctica del español.

Entrevistador: ¿cómo ves el futuro de la enseñanza del español en Camerún?

Entrevistado: Creo que las cosas van a cambiar porque ya hay muchos profesores que tienen el doctorado, hay alumnos formándose en Universidades españolas y que regresan al país para enseñar. Si se reclutan a esos profesores a nivel de la Escuela Normal Superior o a nivel de la universidad, creo que muchas cosas van a cambiar.

Entrevistador: Y hablando del tema del papel de la cooperación y de los principales actores del proceso de enseñanza que pueden moverse para que las cosas cambien, ¿Cómo ves la implicación de Camerún, España y de los países hispanoamericanos para la difusión del español en Camerún?

Entrevistada: Con la crisis económica que vive España, creo que la cooperación se ha reducido mucho porque antes había becas de verano a profesores, becas de doctorado para estudiantes pero todas estas ayudas se han reducido mucho. El centro cultural español en Camerún se ha cerrado y esto va a plantear muchas dificultades porque era allí donde los profesores iban para consultar materiales. España no hace muchos esfuerzos para la difusión del español, en realidad. Muchas veces fuimos allí al Centro cultural, planteamos nuestras dificultades, que de vez en cuando por lo menos una vez al año, para que nos envíen profesores para la didáctica del español pero nada. El gobierno español invierte en otras cosas como la agricultura olvidando precisamente la lengua. E Hispanoamérica no hace casi nada para la difusión del español en Camerún. Y Camerún como los demás, es que estamos en una encrucijada, seguimos con esta dificultad que tienen los países en vía de desarrollo, queremos invertir en la ciencia, en las asignaturas científicas abandonando las lenguas, las letras porque se piensa que no participan al desarrollo científico del país. Por eso no se da mucho peso, aporte o material a la enseñanza de lenguas extranjeras, eso olvidando que la lengua es el vehículo para todo desarrollo científico.

Entrevistador: ¿Crees que en un futuro próximo el perfil del alumno o del profesor de español camerunés podría internacionalizarse? Siguiendo por ejemplo las bases del MCERL el PCIC para diseñar los currículos y de ahí dar un perfil internacional de las competencias del alumno cuando terminar sus estudios en español.

Entrevistada: Creo que con los nuevos programas, porque estamos intentando diseñar los programas. Con el nuevo diseño de los programas que el ministerio de la Educación Secundaria está haciendo se podría tomar en cuenta lo que dices porque debemos ajustarnos al mundo global, y para eso es necesario una reforma de los programas.

Entrevistador: Pues, ya damos por terminada la entrevista y te agradezco mucho por el tiempo que me has concedido y por todas las informaciones que has compartido sobre la realidad del español en Camerún. No sé si tienes algo que añadir o si piensas que sobra o falta algo en esta entrevista.

Entrevistada: No es que sobra o falta algo, solo quiero decir que también para mejorar la enseñanza del español, nosotros tenemos que formarnos y volver a enseñar en Camerún

porque si nosotros nos formamos y no volvemos para enseñar y formar a los alumnos, el proceso de enseñanza/aprendizaje no va a mejorarse. Así que esperemos que todos los profesores, los estudiantes que están en España o donde sea puedan echar una mano a los que están allí en Camerún. Que hagamos una especie de sinergia desde el uso de las TIC. Ayudar a los demás a poder formarse, para tener material etc. no esperar todo del gobierno.

Entrevistador: Eso mismo, cada uno tiene que aportar su granito de arena.

Entrevistada: Eso, cada uno tiene que aportar lo suyo para que el proceso de enseñanza pueda mejorarse. Espero también que tu tesis ayude en algo. Muchas gracias por todo y mucho ánimo y que tengas suerte en tu investigación.

Entrevistador: Muchas gracias a ti y suerte también en todo lo que has emprendido este curso.

ANEXO 17. BREVE CHARLA CON EL INSPECTOR PEDAGÓGICO DE ALEMÁN DE LA REGIÓN DEL OESTE

Duración: 10 minutos

Chercheur: Quelle appréciation faites-vous de la contribution de l'État Allemand par rapport à la diffusion de la langue allemande au Cameroun et surtout dans le cadre de l'amélioration de la qualité de l'enseignement ?

Inspecteur: Premièrement, déjà au niveau de l'implication allemande, c'est l'Institut Goethe qui s'en occupe. C'est l'Institut Goethe qui parraine et qui sponsorise même la production de manuels utilisés dans l'enseignement secondaire camerounais. Deuxièmement, la formation des inspecteurs, chaque année l'Institut Goethe abrite les séminaires de formation des régionaux et ce faisant s'il y'a nécessité, l'Institut Goethe fournir des manuels et autres matériels d'appuis au enseignant d'allemand du Cameroun. D'autre part, l'Institut Goethe offre des séjours ou stages annuels à 14 enseignants, ce qu'on appelle stage de recyclage en Allemagne. En ce qui concerne l'encouragement des apprenants de l'enseignement secondaire, il organise un concours national chaque année et les deux meilleurs camerounais vont en Allemagne pour un séjour d'été. Et à ce niveau, lorsque les deux meilleurs sont partis, il y'a encore un concours international entre tous ceux qui ont été sélectionnés dans le monde entier. Donc, voilà rapidement les données qui montrent que le Goethe Institut travaille dans la promotion de la langue allemande au Cameroun. J'ai failli oublier, il y'a également la formation des enseignants à travers les facilitateurs que l'Institut Goethe a formé depuis 2 ans. Ils organisent des séminaires pour un effectif réduit à travers le territoire à l'intention des professeurs d'allemand. Cela en collaboration avec les inspecteurs régionaux, donc le facilitateur prend contact avec les inspecteurs régionaux habitués à l'organisation des séminaires et monte pratiquement tout le nécessaire administratifs pour faciliter la tenue du séminaire.

Traducción española (Traducción propia).

Investigador: ¿A piensa de las aportaciones de Alemania para la difusión y mejora de la calidad de enseñanza de la lengua y cultura alemanas en Camerún?

Inspector: En primer lugar, al nivel de implicación de Alemania hay que señala que es el Instituto Goethe quien se encarga de esta tarea. Es el Instituto Goethe quien apadrina y patrocina la producción de manuales utilizados en la Educación Secundaria en el Camerún. En segundo lugar, en cuanto a la formación de inspectores, cada año el Instituto Goethe organiza seminarios de formación de inspectores regionales y si hay necesidad, el Instituto Goethe proporcionar libros de texto y otros materiales para apoyar la enseñanza del alemán Camerún. Por otro lado, el Instituto Goethe, ofrece anualmente estancias o cursillos de capacitación a 14 maestros, es lo que llamamos cursillo o estancia de reciclaje y actualización de conocimientos lingüísticos y didácticos en Alemania. Por lo que se refiere a la promoción de la lengua entre los alumnos de educación secundaria, el Instituto Goethe organiza anualmente un concurso nacional del que los dos mejores alumnos de alemán van a Alemania para una estancia de clases de verano. Es más, cuando esos dos mejores llegan a

Alemania también compiten en un concurso internacional entre los mejores alumnos de alemán del mundo. De manera general, estos son los datos que muestran que el Instituto Goethe trabaja en la promoción de la lengua alemana en el Camerún. Casi se me olvida algo, también contribuyen a la formación del profesorado por expertos que el Instituto Goethe formó hace 2 años. Organizan seminarios a nivel local para los profesores alemanes. Esto, en colaboración con los inspectores regionales.

ANEXO 18. TRANSCRIPCIÓN DE LOS DATOS DE LAS PREGUNTAS ABIERTAS DE LAS ENCUESTAS DEL PROFESORADO

TRATAMIENTO Y PROCESAMIENTO DE LOS DATOS CUALITATIVOS/CUALITATIVOS/ATÍPICOS DE LAS ENCUESTAS AL PROFESORADO

1. ¿por qué eligió el español como lengua de trabajo?

Informante 1: Además de ser una de las más habladas, es una lengua bella, atractiva y accesible.

Informante 4: Porque me gusta mucho la lengua española.

Informante 39: Me fascinó desde mi primer año de aprendizaje.

Informante 53: Lo hice porque mi profesor del tercero lo hablaba muy bien y me interesó desde entonces, mi sueño era hablarlo como él y después vino el deseo de enseñarla.

Informante 55: Porque es una lengua que amé desde la secundaria y cursé la misma en la Universidad hasta seguir una formación como docente en la ENS.

Informante 57: El español es una lengua bonita, melodiosa, fácil de hablar, es una de las lenguas más habladas en el mundo.

2. ¿Cómo ve la profesión de profesor de ELE en el contexto camerunés?

- **La valora positivamente ante todo: Pero a veces sale el típico ‘es buena pero...’**

Informante 1: Es una profesión de élite, reservada para quien puede ejercerla.

Informante 13: Es una profesión buena pero tiene muchas dificultades.

Informante 20: Con la globalización, se hace aún más importante en Camerún con nuevas aperturas.

Informante 27: Es una buena profesión pero tiene muchas dificultades, el material didáctico, las condiciones de trabajo.

Informante 35: A la vez apasionada y difícil, por el interés de los profesores y por la falta de material.

Informante 38: La enseñanza es interesantísima ya que los alumnos descubren una nueva lengua.

Informante 39: Es una buena profesión.

Informante 40: Es una profesión honrada aunque el gobierno no anima a los profesores.

Informante 41: Muy agradable a pesar de la coyuntura difícil.

Informante 42: Bien, aunque el profesor no tiene buena remuneración.

Informante 43: Son muy laborosos los profesores de ELE, solo los guía su pasión al enseñar lo que saben de los libros.

Informante 45: Muy interesante porque muchos cameruneses se interesan en este idioma.

Informante 55: Una profesión noble pero mal remunerada, ningún profesor del secundario puede cobrar 500 euros al mes.

Informante 57: La profesión de profesor de ELE en el contexto camerunés es apreciable.

- **Lo valora negativamente por las dificultades: es difícil.**

Informante 2: Difícil por las dificultades económicas, los alumnos faltan los manuales.

Informante 4: Más o menos difícil porque nos enfrentamos a muchos problemas sobre todo material.

Informante 8: Un poco difícil para nosotros que no hemos viajado a España y por la falta de centro cultural y bibliotecas.

Informante 9: La profesión no es encantadora por las malas condiciones de trabajo.

Informante 10: Es difícil porque cada vez más los alumnos no se interesan mucho y no hacen esfuerzo para un mejor aprendizaje.

Informante 12: Poco remunerada por mucho trabajo.

Informante 14: Es una profesión que se enfrenta a dificultades, ya que exige infraestructuras y materiales didácticos que permitan reconstituir el contexto de inmersión.

Informante 29: Es difícil ser profesor de español en Camerún.

Informante 30: Es difícil por falta de materiales didácticos y el desinterés de los alumnos, la remuneración es muy baja.

Informante 36: Muy difícil por la cantidad de problemas que tenemos: falta de documentos, debilidad de los alumnos por falta de interés, desánimo con respecto a los docentes de alemán. (Al ver lo que los alemanes hacen para ellos).

Informante 44: Muy difícil porque en general, no se respeta a los docentes.

Informante 47: Esta profesión en el contexto camerunés parece a veces aburrida por carecer de recursos lingüísticos para la práctica.

Informante 49: Es una profesión que no tiene ningún valor en el contexto camerunés.

Informante 50: Es muy difícil porque en el entorno camerunés no se habla esta lengua, no hay motivación.

Informante 52: En nuestro contexto, es una profesión marginada.

Informante 54: Muy oscura, falta de motivación.

Informante 56: Es una profesión que se vuelve cada vez más difícil para los docentes a causa de la falta de apoyo pedagógico por lo que reza con la documentación y motivación cultural.

Informante 59: Tiene muchos problemas, el sistema no le da mucho valor. Los coeficientes de la disciplina no motivan a los aprendices.

3. ¿A día de hoy, si pudiera decidir trabajar en otra cosa, lo haría?

- **Sí**

Informante 10. Sí, porque en Camerún la gente no valora mucho esta lengua.

Informante 35: Claro que sí, dado que enseñar el español necesita muchos sacrificios.

Informante 43: Otra cosa diferente por completo de la enseñanza, sí.

Informante 47: Sí que lo haría a causa de la escasez de las salidas, se podría incluso suprimir la enseñanza del español en Camerún.

Informante 50: Sí, resulta muy difícil enseñar algo que no es concreto ni vivido.

- **No**

Informante14: a pesar de todo ello, nunca cambiaré de profesión, ya que no hay ninguna profesión que carezca de dificultades.

Informante56: No, porque lo haré no por amor y pasión, sino por interés u oportunismo.

- **Depende**

Informante1: Sí, con tal que haga la formación correspondiente.

A. PREGUNTAS CENTRALES

BLOQUE A.

2. ¿Qué significa ser buen profesor de español?

Informante 1: Llevar al alumno a interesarse en la lengua y ayudarlo a practicar la lengua (escuchar, leer, hablar y escribir).

Informante 2: Es el que alcanza el objetivo final de la enseñanza de ELE, el que hace que los alumnos hablen y escriben correctamente el español”

Informante 3: En mi opinión es quien ha recibido una formación adecuada, domina sus clases y las maneras cómo impartirlas teniendo en cuenta las necesidades y el interés de sus alumnos.

Informante 4: Enseñar de tal manera que el alumno sea capaz de entender y hablar la lengua.

Informante 5: Es el que domina su asignatura, imparte sus clases según las orientaciones pedagógicas en vigor, mantiene relaciones de comprensión con sus alumnos y colegas.

Informante 6: El que tiene la maestría de lo que transmite, el que respeta el método.

Informante 7: Ser capaz de transmitir con buena técnica los conocimientos esenciales a los aprendices, teniendo en cuenta lo de la variación contextual de maneras de alcanzar los objetivos fijados.

Informante 8: Ser capaz de llevar a los alumnos a interesarse en el español (leer, escribir y sobre todo hablar).

Informante 9: Ser competente, preocuparse por los alumnos y ser riguroso en el trabajo.

Informante 10: Significa mejor organizar su clase para que los alumnos puedan tomar notas y comprender lo dicho.

Informant 12: Ser un guía, dominar la lengua y enseñarla para que los alumnos también puedan dominarla.

Informante 13: significa tener una buena formación, ser competente, conocer el alumnado, adaptar las enseñanzas al nivel de los alumnos y hacer buenas evaluaciones.

Informante 14: Tener en cuenta la presencia en el aula de las diferentes culturas en contacto, además de la cultura hispánica. Significa que un buen profesor debe marcarse como objetivos desarrollar y alcanzar en el aprendizaje, más allá de la competencia lingüística y comunicativa, la competencia intercultural.

Informante 15: El que busca todos los procedimientos para transmitir los conocimientos a los alumnos.

Informante 16: Ser capaz de transmitir conocimiento de manera clara.

Informante 17. Significa dominar su clase, alcanzar siempre los objetivos de sus clases

Informante 18: Ser competente y enseñar con vocación.

Informante 19: Es cumplir sus deberes para con sus alumnos.

Informante 20: Llevar a los principiantes a amar la lengua.

Informante 21: Intenta ser un modelo para su alumnado, tener conciencia profesional.

Informante 22: Saber preparar una clase, tener una comunicación fácil.

Informante 23: ser un buen profesor de español es para mí hacer un buen trabajo que es enseñar cada día.

Informante 24: Transmitir conocimientos.

Informante 25: Formar a los alumnos para que sea aprendiz competente de español.

Informante 26: Dominar la asignatura. Expresarse bien. Impartir bien sus clases y ser un buen lector e investigador.

Informante 27: Significa ser competente, ser capaz de contribuir de manera eficaz a la formación del alumno.

Informante 28: Un buen profesor debe forma al alumno a hablar, leer y escribir bien la lengua.

Informante 29: Significa tener conocimientos y saber transmitirlos a los alumnos.

Informante 30: Riguroso, puntual, asiduo, competente y dispuesto a contribuir al desarrollo moral, intelectual y social del alumno.

Informante 31: Para mí, ser buen profesor de español significa ser competente, asiduo y trabajador.

Informante 32: Es ser muy trabajador.

Informante 33: Orientar a los alumnos hacia el alcance de los objetivos previamente fijados.

Informante 34: Dominar la lengua oralmente, dominar la gramática y ser capaz de transmitir fácilmente los conocimientos.

Informante 35: Es el modelo de producción oral y por escrito de los alumnos, luego su amigo en lo referente a la comunicación, la instrucción y la educación, pues es su guía.

Informante 36: imparte la clase.

Informante 37: Es permitir que todo el mundo participe (clase comunicativa) en el proceso, colocar al alumno en el centro del proceso.

Informante 38: Lograr el objetivo de la enseñanza/aprendizaje, escuchar y discutir mucho con sus alumnos.

Informante 39: debe dominar el objeto de su enseñanza y tener la vocación.

Informante 40: Es tener la capacidad de vincular una cultura a través de su lengua.

Informante 41: Es el que es capaz de llevar a sus alumnos a que adquieran no solo la competencia lingüística-comunicativa sino también la competencia intercultural.

Informante 42: Transmitir conocimientos en lengua y cultura española.

Informante 43: Tener esa astucia para llevar a los alumnos a hablar correctamente la lengua.

Informante 44: El que lograr hacer que sus alumnos se enamoren del castellano, lo que les motivará hacer lo todo para expresarse correctamente en esta lengua.

Informante 45: Ser buen profesor de español significa ser capaz de suscitar una motivación en el aprendiz de español.

Informante 46: Llevar a los alumnos a interesarse en la lengua.

Informante 47: ser un buen profesor significa lograr la competencia comunicativa del español entre los alumnos.

Informante 48: Ser capaz de practicar, por escrito como oralmente, la lengua y elaborar proyectos pedagógicos al inicio del año.

Informante 49: Significa enseñar a los alumnos los métodos que pueden facilitar el aprendizaje de esta lengua.

Informante 50: Llevar los alumnos a comprender y hablar el español para poder comprender su propia cultura y hablar su propia lengua materna.

Informante 51: Insistir tanto en el desarrollo de las competencias escritas y orales como en las demás destrezas.

Informante 52: Ser un buen profesor significa tres cosas: tener una buena capacitación, ser capaz de simplificar el saber científico en saber enseñado y poder comunicarlo.

Informante 53: Es el que hace su trabajo con mucho entusiasmo y tiene buenos resultados en los exámenes, es un buen ejemplo para sus alumnos.

Informante 54: Ser un buen profesor de español es combinar todos los métodos posibles para que el alumno pueda dominar la lengua.

Informante 55: Dominar su clase y la materia formarse con cursillos, hacer investigaciones para mejorar sus conocimientos.

Informante 56: para mí significa amaestrar primero, lo que está supuesta impartir a los alumnos, bien preparar sus clases y multiplicar las estrategias para hacer pasar el mensaje y el aprendizaje de la lengua.

Informante 57: Es puntual, va bien arreglado, domina las 4 destrezas, se acerca a los discentes, siempre hace búsquedas.

Informante 58: Hacer lo todo para que los objetivos de su clase sean cumplidos.

Informante 59: Dominar los conocimientos teóricos de la asignatura y saber transmitirlos sin inquietar a los alumnos.

Informante 60: Significa permitir a sus alumnos leer, escribir y hablar bien la lengua y conocer algo de la cultura española.

El resultado de la categorización de los datos proporcionados por los informantes en esta pregunta sigue a continuación:

a. Características relacionadas con la práctica docente y la competencia docente

- **Informante5:** *Es el que (...) imparte sus clases según las orientaciones pedagógicas en vigor, mantiene relaciones de comprensión con sus alumnos y colegas.*

- **Informante 2:** *Es el que alcanza el objetivo final de la enseñanza de ELE, el que hace que los alumnos hablen y escriben correctamente el español.*

- **Informante 4:** *Enseñar de tal manera que el alumno sea capaz de entender y hablar la lengua.*

- **Informante7:** *Ser capaz de transmitir con buena técnica los conocimientos esenciales a los aprendices, teniendo en cuenta lo de la variación contextual de maneras de alcanzar los objetivos fijados.*

- **Informante10:** *Significa mejor organizar su clase para que los alumnos puedan tomar notas y comprender lo dicho.*

- **Informante 12:** *Ser un guía, dominar la lengua y enseñarla para que los alumnos también puedan dominarla.*

- **Informante14:** *Tener en cuenta la presencia en el aula de las diferentes culturas en contacto, además de la cultura hispánica. Significa que un buen profesor debe marcarse como objetivos desarrollar y alcanzar en el aprendizaje, más allá de la competencia lingüística y comunicativa, la competencia intercultural.*

- **Informante15:** *El que busca todos los procedimientos para transmitir los conocimientos a los alumnos.*

- **Informante16:** *Ser capaz de transmitir conocimiento de manera clara.*

- **Informante17:** *Significa dominar su clase, alcanzar siempre los objetivos de sus clases*

- **Informante 23:** *Ser un buen profesor de español es para mí hacer un buen trabajo que es enseñar cada día.*

- **Informante24:** *Transmitir conocimientos.*

- **Informante25:** *Formar a los alumnos para que sea aprendiz competente de español*

- **Informante 26:** *Dominar la asignatura. (...) Impartir bien sus clases (...).*

- **Informante 27:** *Significa ser competente, ser capaz de contribuir de manera eficaz a la formación del alumno.*

- **Informante 28:** *Un buen profesor debe formar al alumno a hablar, leer y escribir bien la lengua.*
- **Informante 29:** *Significa tener conocimientos y saber transmitirlos a los alumnos.*
- **Informante 30:** *(...) competente y dispuesto a contribuir al desarrollo moral, intelectual y social del alumno.*
- **Informante31:** *Significa ser competente (...).*
- **Informante 33:** *Orientar a los alumnos hacia el alcance de los objetivos previamente fijados.*
- **Informante 34:** *Ser capaz de transmitir fácilmente los conocimientos.*
- **Informante 37:** *Es permitir que todo el mundo participe (clase comunicativa) en el proceso, colocar al alumno en el centro del proceso.*
- **Informante 38:** *Lograr el objetivo de la enseñanza/aprendizaje, escuchar y discutir mucho con sus alumnos.*
- **Informante 40:** *Es tener la capacidad de vincular una cultura a través de su lengua.*
- **Informante 41:** *Es el que es capaz de llevar a sus alumnos a que adquieran no solo la competencia lingüística-comunicativa sino también la competencia intercultural.*
- **Informante 42:** *Transmitir conocimientos en lengua y cultura española.*
- **Informante47:** *ser un buen profesor significa lograr la competencia comunicativa del español entre los alumnos.*
- **Informante 48:** *Ser capaz de (...) elaborar proyectos pedagógicos al inicio del año.*
- **Informante 49:** *Significa enseñar a los alumnos los métodos que pueden facilitar el aprendizaje de esta lengua.*
- **Informante 50:** *Llevar los alumnos a comprender y hablar el español para poder comprender su propia cultura y hablar su propia lengua materna.*
- **Informante 51:** *Insistir tanto en el desarrollo de las competencias escritas y orales como en las demás destrezas.*
- **Informante 52:** *Ser un buen profesor significa tres cosas: tener una buena capacitación, ser capaz de simplificar el saber científico en saber enseñado y poder comunicarlo.*
- **Informante 53:** *Es el que tiene buenos resultados en los exámenes, es un buen ejemplo para sus alumnos.*
- **Informante 54:** *Ser un buen profesor de español es combinar todos los métodos posibles para que el alumno pueda dominar la lengua.*
- **Informante 55:** *Dominar su clase y la materia formarse con cursillos.*
- **Informante 56:** *para mi significa amaestrar primero, lo que está supuesta impartir a los alumnos, bien preparar sus clases y multiplicar las estrategias para hacer pasar el mensaje y el aprendizaje de la lengua.*
- **Informante 58:** *Hacer lo todo para que los objetivos de su clase sean cumplidos.*
- **Informante 59:** *Dominar los conocimientos teóricos de la asignatura y saber transmitirlos sin inquietar a los alumnos.*
- **Informante 60:** *Significa permitir a sus alumnos leer, escribir y hablar bien la lengua y conocer algo de la cultura española.*

b. Características relacionadas con la formación docente y el dominio de la lengua

- **Informante3:** En mi opinión es quien ha recibido una formación adecuada, domina sus clases y las maneras cómo impartirlas teniendo en cuenta las necesidades y el interés de sus alumnos.

- **Informante5:** Es el que domina su asignatura,

- **Informante 12:** (...) dominar la lengua y enseñarla para que los alumnos también puedan dominarla.

- **Informante13:** significa tener una buena formación, ser competente, conocer el alumnado, adaptar las enseñanzas al nivel de los alumnos y hacer buenas evaluaciones.

- **Informante 26:** Dominar la asignatura

- **Informante 34:** Dominar la lengua oralmente, dominar la gramática y ser capaz de transmitir fácilmente los conocimientos.

- **Informante 35:** Es el modelo de producción oral y por escrito de los alumnos.

- **Informante 48:** Ser capaz de practicar, por escrito como oralmente, la lengua (...).

- **Informante 55:** Dominar su clase y la materia formarse con cursillos

c. Características centradas en los valores personales

- **Informante 9:** (...) ser riguroso en el trabajo.

- **Informante18:** Ser competente y enseñar con vocación.

- **Informante21:** Intenta ser un modelo para su alumnado, tener conciencia profesional.

- **Informante22:** Saber preparar una clase, tener una comunicación fácil.

- **Informante 26:** (...) Expresarse bien. (...) ser un buen lector e investigador.

- **Informante 30:** Riguroso, puntual, asiduo (...).

- **Informante31:** Para mí, ser buen profesor de español significa ser (...) asiduo y trabajador.

- **Informante 32:** Es ser muy trabajador.

- **Informante 39:** Debe (...) tener la vocación.

- **Informante 53:** Es el que hace su trabajo con mucho entusiasmo (...).

- **Informante 55:** Dominar su clase y la materia formarse con cursillos, hacer investigaciones para mejorar sus conocimientos.

- **Informante 57:** Es puntual, va bien arreglado, domina las 4 destrezas, se acerca a los discentes, siempre hace búsquedas.

d. Característica de estimulante, de motivador, factor afectivo

- **Informante 8:** Ser capaz de llevar a los alumnos a interesarse en el español (leer, escribir y sobre todo hablar).

- **Informante 1:** Llevar al alumno a interesarse en la lengua y ayudarlo a practicar la lengua (escuchar, leer, hablar y escribir).

- **Informante 9:** (...), preocuparse por los alumnos (...) y ser riguroso en el trabajo.

- **Informante 20:** Llevar a los principiantes a amar la lengua.

- **Informante 35:** Es el modelo de producción oral y por escrito de los alumnos, luego su amigo en lo referente a la comunicación, la instrucción y la educación, pues es su guía.

- **Informante 43:** *Tener esa astucia para llevar a los alumnos a hablar correctamente la lengua.*
- **Informante 44:** *El que lograr hacer que sus alumnos se enamoren del castellano, lo que les motivará hacer lo todo para expresarse correctamente en esta lengua.*
- **Informante 45:** *Ser buen profesor de español significa ser capaz de suscitar una motivación en el aprendiz de español.*
- **Informante 46:** *Llevar a los alumnos a interesarse en la lengua.*

3. ¿Cómo procede usted a la enseñanza de la gramática en el aula?

Informante 1: Métodos inductivo y deductivo, incluyendo la interactividad.

Informante 2: Partir de un texto de donde sacamos una estructura gramatical. Luego hacer nombrar esta por los alumnos. Orientar sus reflexiones hasta obtener el resultado buscado.

Informante 3: Saco del texto estudiándose una estructura gramatical, la pongo en la pizarra a modo de corpus. Después de observarlo, lo analizamos y con la ayuda de los alumnos (imitan y producen) desembocamos en la regla.

Informante 4: Procedemos por el método interactivo para que los alumnos sean actores de su formación.

Informante 5: Empezamos presentando a los alumnos el fenómeno gramatical (observación), llevamos los alumnos a que saquen la regla (norma) e ilustramos la veracidad de la norma y su comprensión mediante ejercicios.

Informante 6: Respetando el método deductivo.

Informante 7: Primero el corpus, luego manejamos juntos este corpus y por fin yo les oriento a sacar la regla. En una palabra, es lectura, observación, imitación, sustitución, transformación y regla.

Informante 8: Lectura de la estructura, observación, identificación y categorización de los elementos, sustitución, imitación de la estructura, regla y producción.

Informante 9: A partir del texto, explico la estructura gramatical. Después, los alumnos imitan el modelo y por fin hacemos ejercicios.

Informante 10: Partimos de un texto dentro del que resaltamos una noción gramatical que los alumnos podrán dar la función y naturaleza.

Informante 11: A partir de un texto, se destaca elementos gramaticales y se resalta las reglas gramaticales.

Informante 12: Partiendo de un texto, destacar la estructura gramatical y explicarla a los alumnos.

Informante 13: Hay muchas etapas: el corpus, la observación, la identificación, la transformación o la manipulación, la imitación, la sustitución, la regla, los ejercicios.

Informante 14: Imparto las clases de gramática desde el uso de la lengua, es decir, buscando funciones comunicativas que inserto en exponentes lingüísticos.

Informante 15: Estudiamos un estructura gramatical y no la gramática. Lo hacemos a partir de un corpus que leemos, observamos, imitamos, manipulación, explicamos y sacamos la regla.

Informante 16: presentación de un corpus, manipulación tras observar, extracción de la letra, apuntes y ejercicios de aplicación.

Informante 17: Texto en la pizarra, observación, manipulación por el profe, imitación por los alumnos, sustitución y regla.

Informante 18: Uso un texto y resalto el aspecto gramatical.

Informante 19: Poniendo un corpus luego lo analizamos, imitando el modelo, sacamos la regla y luego ejemplos y ejercicios.

Informante 20. Mediante la expresión oral y escrita.

Informante 21: A partir de un modelo puesto en la pizarra, observación, comprensión, sustitución de los elementos claves, e imitación del modelo.

Informante 22: A partir de ejemplos.

Informante 23: Tomamos un texto que después de su lectura en aula, subrayamos la estructura gramatical del texto y la enseñamos a los alumnos.

Informante 24: Seleccionar un corpus, manipulación del corpus con los alumnos, es decir, lectura del profesor, de los alumnos, preguntas hechas sobre el corpus, ejemplos, ejercicios.

Informant 25: a partir de un corpus (texto o frase) en el cual se expresa la estructura gramatical a enseñar.

Informante 26: a veces estudiamos unas estructuras gramaticales sacadas del texto comentado. Otras veces estudiamos nociones gramaticales relacionadas con el texto estudiado.

Informante 27: a partir de un texto.

Informante 29: utilizo el método inductivo.

Informante 30: Partimos de textos que incluyen nociones gramaticales o situaciones de vida con problemas donde necesitamos competencias gramaticales para resolverlos.

Informante 31: Procedo por poner un corpus que tiene elementos gramaticales que vamos a enseñar y de allí sacar las reglas, después ejercicios de aplicación y la tarea casera.

Informante 32. Enseño a partir de un soporte: lectura de frases, saco la estructura gramatical y doy muchos ejemplos para que los alumnos dominen lo enseñado.

Informante 33: Partimos del ejemplo para llegar a la regla.

Informante 34: Escribo el corpus en la pizarra, subrayo lo esencial de la estructura gramatical, planteo preguntas acerca de las palabras subrayadas, a partir de sus respuestas, se deduce el título de la lección, luego pregunto sobre las reglas y por fin doy el ejercicio de aplicación.

Informante 35: Yo parto de las frases modelos que los alumnos observan atentamente. Luego les pido imitar este modelo en su propia producción. Después de esto, propongo una

tarea de aplicación donde hacen la sustitución. Y ellos mismo enuncian la regla que han notado. Y luego más ejercicios.

Informante 36: utilizo sea el método deductivo, sea el método inductivo.

Informante 37: pongo unas frases en la pizarra, las observamos juntos, los alumnos transforman según el modelo propuesto, luego ensanchamos otros ejemplos, sacamos la regla y por fin doy una tarea para casa.

Informante 38: Siempre empiezo con un texto que sirve de corpus. Dicho texto debe tener las estructuras gramaticales que tendría que estudiar en el aula.

Informante 39: Corpus: imitación, reproducción por los alumnos.

Informante 40: utilizo el método inductivo y el método deductivo.

Informante 41: A través de los textos y también a veces mediante frases sueltas aprovechando algunas situaciones de comunicación.

Informante 42: Pasamos por un corpus y seguimos el razonamiento inductivo. Después de la presentación del corpus y los objetivos, manipulamos el corpus. Sacamos la reglas.

Informant 43: Entre otros procederes, el más frecuente inicia en un corpus de cortas frases. Subrayo la noción gramatical que estudiar, leen los alumnos y luego descubrimientos, tras unas manipulaciones, la estructura y la norma. Los alumnos resaltan por fin el título y sigue un ejercicio de aplicación.

Informante 44: Partiendo de un texto comentado o explicada, resalto la estructura que invito los alumnos a observar y analizar. Luego imitarla en producciones personales, resaltamos la regla.

Informante 45: Paso por un texto, saco una frase conteniendo dicha estructura, los discentes leen, observan, imitan, sustituyen y emplean dicha estructura en frases personales.

Informante 46: A partir de una frase que contiene una estructura gramatical.

Informante 47: Ponemos las frases en la pizarra y procedemos por la lectura, la observación, identificación de los elementos que queremos estudiar, imitación por los alumnos, la producción y la regla gramatical.

Informante 48: Empiezo por ejemplos en pizarra a partir de los cuales los alumnos descubren ellos mismos el título de la lección, explico y copio en la pizarra, ellos imitan el modelo y doy una tarea casera.

Informante 49: Enseñar la regla y pasar a la práctica.

Informante 50: Empiezo por la observación de la estructura gramatical en las frases, luego el uso de esta estructura por los alumnos y al final un alumno enuncia la regla que corrijo.

Informante 51: Por inducción. Partimos de un corpus elegido generalmente en un texto comentado. Luego lo analizamos para sacar la regla que rige esta estructura gramatical. Terminamos con ejercicios de aplicación.

Informante 52: A partir de un corpus textual. Las nociones gramaticales al igual que las culturales deben proceder del texto que se estudia.

Informante 53: un texto con la estructura que quiero enseñar, muchas preguntas para llamar la atención de los alumnos, regla gramatical y ejercicio de aplicación.

Informante 54: Yo procedo por método deductivo.

Informante 55: Tomando el texto como corpus, explicando las frases y los alumnos deducen la regla, averiguando la asimilación por los ejercicios de aplicación.

Informante 56: Tomo como fuente de estudio una sección del texto acerca de la que llamo la atención de los alumnos y luego explico cómo funciona dicha estructura y después la pone en contexto o la uso en ejemplos de oraciones ilustradoras.

Informante 57: la enseñanza de la gramática debe atenerse a ciertos requisitos que son: la fase de observación, la de imitación, la de sustitución y la de producción o restitución.

Informante 58: Empiezo por el corpus, luego explicaciones y por fin la regla.

Informante 59: parto de un texto previamente comentado, destaco una estructura gramatical, los alumnos la observan y tratan de explicar los fenómenos que ocurren, luego sacamos la regla y hacemos ejercicios.

Informante 60: Poner las frases o sea el corpus en la pizarra, pedir a los alumnos que observen, proceder a la sustitución después los alumnos pueden sacar la regla en sus observaciones.

4. ¿Cuál es el papel del profesor en el aula de ELE?

Informante 1: Facilitar al alumno la práctica de (las 4 destrezas).

Informante 2: Debe orientar, canalizar las reflexiones de los alumnos.

Informante 3: El profesor sirve de guía, de orientador, consejero y corrector.

Informante 4: Ayudar a los alumnos para resolver su problema en lengua español

Informante 5: Guiar, orientar a los alumnos.

Informant 6. Dirigir con maestría el aprendizaje, ayudar al alumno.

Informant 7. Debe ser un guía para los alumnos y no un Dios que dicta, impone los conocimientos. Es el moderador de este intercambio.

Informante 8. Es el moderado, el orientador y facilitador.

Informante 9. Orientar a los alumnos, organizar el trabajo y corregir a los alumnos para que sean perfectos.

Informante 10. Dirigir la lección para que los alumnos comprendan más

Informante 11. Ayudar el alumno.

Informante 12: Guiar a los alumnos.

Informante 13. Instruir y educar a los alumnos teniendo en cuenta los programas oficiales.

Informante 14: Debe ser facilitador. Significa que debe impulsar, potenciar y posibilitar el desarrollo cognitivo, afectivo y social del alumnado.

Informante 15: El papel del docente es de guiar a los alumnos.

Informante 16: Orienta y guía a los alumnos.

Informante 17: Hacer que cada alumno pueda formar frases correctas en español y mantener una conversación.

Informante 18: Ser un guía.

Informante 19: Llevar a sus alumnos a desarrollar la competencia lingüística y comunicativa.

Informante 20: Enseñar y guiar a los alumnos.

Informante 21: Tiene el papel de guía.

Informante 22: Asegurarse de que el alumno ha comprendido la lección.

Informante 23: Orientar a los alumnos.

Informante 24: Llevar a los alumnos a aprender la lengua.

Informante 25: Formar a los alumnos.

Informante 26: Transmitir conocimientos.

Informante 27: Es el guía.

Informante 28: Es el guía.

Informante 29: Es el guía.

Informante 30: Debe guiar, conducir, llevar los alumnos tras sus participaciones a describir y resolver los problemas.

Informante 31: El profesor es el núcleo, el guía.

Informante 32: El profesor es el guía.

Informante 33: Orientar la clase.

Informante 34: Guiar a los alumnos.

Informante 35: Es el guía, el facilitador.

Informante 36: Orientar, guiar o conducir a los discentes.

Informante 37: Orientar o guiar a los alumnos, ser un facilitador.

Informante 38: Persona que ayuda a los alumnos a dominar la lengua.

Informante 39: El profesor es una guía, un facilitador y un corrector.

Informante 40: Orientar, educar, transmitir la cultura y la lengua.

Informante 41: Diseñar actividades de aprendizaje, organizar, guiar y animar a los alumnos.

Informante 42: Ayudar a los alumnos a aprender el español.

Informante 43: Crear condiciones para que los alumnos se expresen, ayudarles a conseguirlo.

Informante 44: Guiar a los alumnos, dialogando con ellos con el objetivo de capacitarlos a comunicar en diversos contextos de la vida.

Informante 45: Es el guía, el instigador, el que orienta al alumnado a la búsqueda del conocimiento.

Informante 46: Es el guía.

Informante 47: Debe desempeñar un papel de guía, debe llevar al alumno a descubrir y producir la lengua el mismo.

Informante 48: Es el guía, dirige o conduce los alumnos hacia un destino preciso.

Informante 49: dar lo esencial a los alumnos y orientar el aprendizaje de a la lengua.

Informante 50: Es una guía, un acompañador que ayuda a los alumnos a usar y hablar español.

Informante 51: Organiza las actividades de aprendizaje con vista de hacer practicar la lengua por los alumnos.

Informante 52: es el orientador, supervisor de las actividades realizadas en el aula.

Informante 53: Es el facilitador, orienta a los alumnos hacia el objetivo que quiere alcanzar.

Informante 54: Orientar a los alumnos.

Informante 55: Intercambiar con sus alumnos.

Informante 56: Su papel fundamental es facilitar la comunicación o capacitar a los alumnos o amaestrar el uso de la lengua española.

Informante 57: Es el guía.

Informante 58: Poner el orden, controlar que los alumnos están escribiendo la lección.

Informante 59: Guiar a los alumnos, organizar los debates, corregir los errores.

Informante 60: Enseñar, dirigir el alumno hacia un objetivo determinado.

5. ¿Cuál es el rol del alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje?

Informante 1: Participar: seguir atentamente, pedir explicaciones cuando sea necesario, tomar sin faltas las notas.

Informante 2: El alumno debe colaborar y participar activamente al proceso de enseñanza/aprendizaje del español.

Informante 3: Está en el centro de su propio aprendizaje, participa activa y eficazmente en el intercambio con su profesor.

Informante 4: Debe participar activamente para una buena comprensión de la clase.

Informante 5: Los alumnos son los principales actores del proceso.

Informante 7: Si el profesor es el guía, el alumno es el investigador, es el que recoge las informaciones, el que suscita las preguntas.

Informante 8: El ejecutante.

Informante 9: El alumno debe actuar, intercambiar con el profesor.

Informante 10. Es participar en clase, responder a las preguntas.

Informante 11. Participar a su formación y dominar los conocimientos.

Informante 12: Estar en el proceso de aprendizaje, participar en clase.

Informante 13: Seguir atentamente las clases del profesor. También debe participar en estas clases preguntando al profesor a propósito de lo que no entiende.

Informant 14: Es el de protagonista del proceso.

Informante 15: Contestar a las preguntas y preguntar por oral y por escrito.

Informante 16: Observar, escribir, leer, tomar notas y contestar a las preguntas.

Informante 17: Es el elemento central.

Informante 18: Participar en el aula.

Informante 19: El alumno debe participar en el desarrollo de la clase, dirigiendo preguntas y contestando a las del profesor.

Informante 20: Participación activa en clase primero practicar en casa haciendo ejercicios variados.

Informante 21: El alumno está en el centro del proceso de aprendizaje.

Informante 22: Participar en clase.

Informante 23: Participar en clase.

Informante 24: Participar en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Informante 25: Colaborador, participante.

Informante 26: Participación activa en el proceso enseñanza/aprendizaje.

Informante 27: Es el arquitecto de los conocimientos bajo la dirección del profesor.

Informante 28: Debe estar en el centro del proceso de aprendizaje.

Informante 29: Es quien hace la clase posible.

Informante 30: Seguir atentamente el profesor y luego utilizar sus capacidades propias para descubrir y resolver un problema planteado o imitar al profesor.

Informante 31: El alumno representa el elemento básico en la enseñanza/aprendizaje.

Informante 32. Asimilar lo enseñado.

Informante 33: Participar activamente.

Informante 34: Observa, utiliza los conocimientos adquiridos.

Informante 35: Es el participante efectivo y actante, es decir, hace preguntas, curioso, responde a las preguntas, hace observaciones y trata todos los deberes.

Informante 36: Es un actor del proceso y tiene que participar.

Informante 37: escuchar, participar planteando preguntas o contestando a las preguntas planteadas.

Informante 38: participar y contribuir al proceso de enseñanza/aprendizaje.

Informante 39: Es el productor de sus apuntes.

Informante 40: El alumno debe contribuir en su propia formación, poniéndose en el centro de ese proceso.

Informante 41: Es participar activamente en la clase, realizar las tareas de aprendizaje tanto en casa como en clase.

Informante 42: Es muy importante su rol en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Informante 43: Ya que se encuentra en el centro del proceso, tiene como papel producir conocimientos mediante la orientación del profesor.

Informante 44: Seguir atentamente al profesor, no solo para poder contestar sus preguntas y plantear otras, pero sobre todo para que la clase sea interactiva.

Informante 45: El alumno es el principal protagonista en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Plantea preguntas, intenta comprender, imita, da su punto de vista.

Informante 46: El alumno debe mostrar que se interesa por la lengua.

Informante 47: El alumno debe ser actante principal, seguir las indicaciones de su guía.

Informante 48: El alumno es el centro o el punto de partida y de llegada de la enseñanza.

Informante 49: Poner en aplicación lo que recibe como conocimientos.

Informante 50: Su rol es escuchar, leer y practicar la lengua.

Informante 51: Participar en las clases, contestando a las preguntas del docente, hacer ejercicios propuestos por el profesor y presentes en los diferentes manuales.

Informante 52: Es el verdadero actante, está en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Informante 53: Estar en el centro del aprendizaje, es el principal actor.

Informante 54: Aprender a hablar, leer y escribir.

Informante 55: Aprender para comunicar, debe ser capaz de practicar lo aprendido.

Informante 56: Es un verdadero protagonista en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Informante 57: Es el principal actante en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Informante 58: Facilitar la enseñanza haciendo sus deberes, respondiendo a las preguntas del profesor.

Informante 59: Participar activamente, oralmente y por escrito.

Informante 60: Debe participar.

6. ¿Qué tipo de alumno de lenguas es el alumno camerunés? Su actitud/personalidad/concepción de enseñanza y rol en el aula, facilita o dificulta la E/A?

- **Facilita**

Informante 7: Suele ser activo. Sabe que el periodo de estudio del español es un momento de charla ya que es muy fácil de hablar.

Informante 14. Por ser Camerún un país multilingüe y multicultural, el alumnado de lenguas tiene una visión abierta y positiva para con lo ajeno y la otredad. Es tolerante con la diversidad de culturas. Son actitudes que facilitan la enseñanza/aprendizaje.

Informante 29: Es un alumno motivado pero a causa de la pobreza los padres no tiene les compran los manuales.

Informante 40: El alumno camerunés es muy activo a la hora de aprender la LE sobre todo en el primer ciclo. Esta actitud facilita a aprendizaje.

Informante 59: El alumno camerunés es un curioso al que le interesa la lengua y que quiere saber más.

- **Dificulta**

Informante 2: El alumno camerunés dificulta la enseñanza/aprendizaje del español porque es indiferente, no colabora.

Informante 3: Desmotivado en la mayoría de los casos. Al inicio prefiere el español por su cercanía al francés, luego se desaniman al avanzar y al darse cuenta de su especificidad.

Informante 6. Su actitud pasiva dificulta el aprendizaje.

Informante 15: El alumnado camerunés dificulta la E/A en la medida en que no hace un esfuerzo para hablar, estudia únicamente para obtener sus notas.

Informante 16: La mayoría no se interesa mucho al aprendizaje activo del idioma.

Informante 19: El alumno no participa en las clases y esto dificulta la enseñanza/aprendizaje.

Informantes 20: Son muy pocos motivados en clase.

Informante 21. El alumnado camerunés carece de interés por el estudio de la lengua en particular y por los estudios en general.

Informante 24: Dificulta en la medida que el alumno estudia para tener notas.

Informante 41: Desafortunadamente, el alumno en su gran mayoría es perezoso, por eso, dificulta la enseñanza/aprendizaje.

Informante 42: Pasivo que espera que el profesor le diga todo. No facilita porque no tienen el libro en el programa, por eso participa poco.

Informante 44: De modo general, el alumno camerunés es distraído, perezoso, no le da ninguna importancia a los estudios, por lo que participa muy poco a la clase, lo que dificulta mucho la enseñanza de lenguas.

Informante 47: El alumno camerunés forma parte del alumnado de lenguas pasivo, poco entusiasmado y desinteresado y piensa que no hay donde le lleva el español en Camerún. Su pasividad y desinterés dificulta la enseñanza/aprendizaje.

Informante 50: Dificulta la enseñanza/aprendizaje porque no tiene ninguna motivación en hablar o estudiar esta lengua desconocida en su entorno habitual.

Informante 55: Tímido, miedoso, respetuoso, dificulta la enseñanza.

Informante 56: Tenemos sobre todo un alumnado no muy asegurado de la razón de ser del interés que les puede inspirar el aprendizaje de esta lengua o el provecho concreto de tal acción, falta de medios de motivación, lo que dificulta un poco la enseñanza/aprendizaje.

Informante 58: El alumno camerunés es ruidoso y no participa a la lección.

- **Depende**

Informante 1: “Depende: hay alumnos que se interesan correctamente, otros, menos, la última categoría se encuentran allí por imitación”

Informante 5. Depende de la zona (rural o urbana), depende del medio donde trabajen estos alumnos (institutos, colegio privado) y de la actitud del profesor del español.

Informante 31: Una mínima facilita y la mayoría dificulta.

Informante 33: Depende de la zona en que nos ubicamos y de los conocimientos previos que tienen.

Informante 34: Depende de los niveles.

Informante 35: El alumno de la zona urbana facilita la enseñanza/aprendizaje mientras que el del medio rural lo dificulta.

Informante 38: En Camerún se trata de un alumno muy apasionado por la lengua española sobre todo en el primer año. Pero al mismo tiempo su percepción facilita y dificulta la enseñanza/aprendizaje.

Informante 39: No es muy activo, es reservado, sin embargo le gusta mucho la lengua que aprende.

Informante 42: En el primer curso, el protagonismo del alumno es muy presente, pero ya en el segundo ciclo va decreciendo, de modo que el profesor lo hace casi todo.

Informante 45: Depende de las zonas (rurales, urbanas) y de los niveles. En el primer ciclo, por ejemplo, son entusiasmados, quieren hablar por eso quieren imitar al profesor. En el segundo ciclo sobre todo en el séptimo, los alumnos son menos activos.

Informante 51: El alumnado es muy variado en su actitud, mayoritariamente reservado. Muy atentista a veces pero también entusiasta. Esta actitud dificulta un poco la enseñanza/aprendizaje.

Informante 53: Depende, hay aulas en las que dificulta y aulas en las que facilita, como en el tercer curso.

7. **¿Cree que hay mayor protagonismo del alumno en las aulas o el profesor sigue siendo el mayor protagonista?**

- **Sí, hay mayor protagonismo del alumno/ Ambos**

Informante 14: El alumno desempeña el papel principal en el proceso, pero no pudiendo poseer el dominio completo de la L2, su protagonismo es estimulado por el profesor que tiene que intervenir de vez en cuando.

Informante 16: El alumno es el mayor protagonista

Informante 17: Hay mayor protagonismo del alumno en las aulas.

Informante 22: Ambos.

Informante 23: El mayor protagonista en las aulas hoy es el alumno

Informante 29: Hay mayor protagonismo del alumno sobre todo en el primer ciclo.

Informante 34: Hay mayor protagonismo del alumno, desde el primer curso se expresan, hasta cuando no entienden, intentan.

Informante 37: Depende de cómo procede el profesor. De todas formas, según el APC actual, se debe colocar a alumno en el centro.

Informante 40: Según lo exigen los nuevos métodos de enseñanza, el alumno debe ser el mayor protagonista en el aula.

- **Hay protagonismo del alumno pero no lo suficiente**

Informante 5: Hay mayor protagonismo del alumno, pero no lo suficiente.

- **No, el profesor sigue siendo el mayor protagonista**

Informante 1: El profesor sigue siendo el mayor protagonista porque debe crear interés en el alumno.

Informante 2: No, el profesor sigue siendo el mayor protagonista, pero creo que el alumno debe ser el mayor protagonista del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Informante 3: A pesar de mis esfuerzos, sigo siendo el que habla mucho, hago preguntas y reformulo si no entienden. A veces, respondo si resulta necesario.

Informante 7: Desgraciadamente, el profesor sigue siendo el mayor protagonista del proceso porque a medida que pasa el tiempo, los alumnos vuelven a ser perezosos y el profesor tiene que usar la fuerza para que reaccionen.

Informante 12: Por mucho que queramos el profesor sigue siendo el mayor protagonista.

Informante: El profesor es el mayor protagonista pero trata de motivar a los alumnos para que haya un cambio de paradigma,

Informante 20: El profesor sigue siendo el mayor protagonista del proceso de enseñanza/aprendizaje porque los alumnos no quieren participar en la mayoría de los casos.

Informante 41: Aunque pueda haber excepciones, el profesor sigue siendo el mayor protagonista del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Informante 51: A pesar de las innovaciones metodológicas a lo largo de estos últimos años con vista de mejorar la participación de los alumnos, el profesor sigue siendo el mayor protagonista del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Informante 59: De momento y debido a la falta o escasez de material didáctico moderno, el profesor sigue siendo el mayor protagonista.

Informante 60: No, porque el profesor está en el centro de la enseñanza o sea de la educación en Camerún.

8. ¿Cree que las restricciones administrativas que obligan al profesor a ajustarse al programa estableciéndole plazos para la ejecución del plan curricular dificultan la enseñanza/aprendizaje del español? O mejor dicho ¿Cree que esas restricciones

obligan a que el profesor trabaje en el aula algunas destrezas lingüísticas más que otras?

- Sí

Informante 7. Sí, porque el profe quiere terminar el programa, no otra opción que escribir, hacer copiar más que leer, escuchar o hablar que hacen perder mucho tiempo.

Informante 8. Sí, a veces el profesor no tiene mucho tiempo para los ejercicios prácticos. No puede dialogar durante largo tiempo con los alumnos. Se escribe más.

Informante 13: Dificultan porque el profesor se preocupa de acabar con el programa sin insistir en muchos aspectos.

Informante 14: El profesor debe cumplir un extenso programa que casi nunca alcanza o que al final resulta ser una chapuza. Esas restricciones le impiden trabajar todas las destrezas. Casi nunca se trabaja la comprensión auditiva.

Informante 15: Sí, ya que debemos hacer todo rápidamente para cubrir el programa para el examen.

Informante 16: Sí porque no hay bastante tiempo para desarrollar suficientemente todas las habilidades.

Informante 19: El currículo es muy largo.

Informante 35: Sí, lo pienso porque hará lo que pueda y con el tiempo que disponga. El currículo es muy largo y a veces inadaptado a las realidades camerunesas.

Informante: sí, el programa resulta muy largo.

Informante 37: Evidentemente en la medida en que nos encontramos a veces presionados y como tal, no insistimos mucho en ciertas nociones.

Informante 39: Son facilitadores ya que orientan hacia lo esencial, pero dificultan el proceso porque los plazos no son demasiados flexibles para una ejecución completa y eficaz del plan curricular.

Informante 42: No hay tiempo para trabajar habilidades lingüísticas. Los alumnos no tienen libro en el programa. A veces los programas son tan largos que ya no se puede perder el tiempo para trabajar todas las destrezas lingüísticas.

Informante 44: Sí, la obligación de acabar el programa y los plazos obligan al profesor a no trabajar bien como le hubiera gustado. En cuanto a los programas, pienso que los del primer ciclo son muy largos para principiantes.

Informante 45: Sí, en la medida en que se va a enseñar con vista a presentar un examen oficial respetando las normas, descuidando así por ejemplo la fase oral.

Informante 50: El programa de español de la Educación Secundaria es muy largo e inadecuado al contexto camerunés. Hace falta empezar este programa muy pronto y adaptarlo a las realidades camerunesas.

Informante 51: Seriamente, el currículo es bastante interesante, pero debe ir arrimándose a los nuevos contextos de enseñanza/aprendizaje, de manera que las enseñanzas desarrollan más competencias orales que escritas.

Informante 52: El currículo es muy denso y la programación de las actividades, a veces, es torpe. No se toma en consideración el factor tiempo.

Informante 59: El currículo actual focaliza más atención en los saberes y conocimientos a veces fuera del alcance de los aprendices (culturalmente), en vez de contextualizar y favorecer la expresión en el entorno propio del alumno.

- **No**

Informante 1: “No, no dificulta nada porque se realiza el plazo a partir del proyecto pedagógico. El profesor debe arreglarse en trabajar todas las habilidades”.

Informante 2: “No dificulta. La administración obliga al profesor establecer un proyecto pedagógico y una ficha de progresión que ayuda a profesor diseñar sus clases y cubrir el programa”.

Informante 21: No, no lo creo.

Informante 23: Puedo decir que es el currículo que hace el camino que un profesor de ELE debe utilizar para llevar a cabo su objetivo de E/A. así que ayuda.

Informante 38: No lo creo, ya que hace falta seguir el currículo para facilitar las diferentes evaluaciones.

Informant 41: en mi opinión, no, porque el profesor es quién, en cuanto profesional, elabora e imparte sus clases atendiendo tanto a los contenidos como al método de enseñanza.

Informante 48: No, porque el profe está libre de programar clases de recuperación.

- **Sí y no**

Informante 3: No dificulta la enseñanza/aprendizaje, solo la limita porque no hacemos sino lo prescrito. Sí, muchos profesores descuidan el recurso a la ponencia (que sirve para desarrollar la competencia oral) a causa de la plétora de alumnos y del plan curricular.

Informante 56: pienso que aunque influyen a veces la buena marcha de la progresión en los programas, pero cada docente ya está avisado en la hora de planear sus enseñanzas, lo que le permite pensar en estos imprevistos.

9. ¿Cómo ve la formación docente de ELE que ha recibido en la ENS?...

- **La valora positivamente**

Informante 31: sí la formación se complementa en el terreno

Informante 26: Sí, nos ayudan los conocimientos teóricos y también el arte de impartir una clase que aprendimos en la ENS.

Informante 31. La formación recibida nos ayuda en el aula.

Informante 42: La ENS es imprescindible, pues coloca al profesor en su sitio de maestro de la enseñanza, lo pone en adecuadas disposiciones psicológicas. Lo cierto es que el medio del trabajo tiene sus realidades particulares y el profesor debe ir más allá de lo recibido en la ENS.

Informante 45: Fue una buena formación, sí, sobre todo las clases de didáctica aplicada.

Informante 48: Sí, me ayudan de vez en cuando, sobre todo en lo que corresponde a las clases del segundo ciclo.

Informante 51: La formación docente recibida en la ENS es de buena calidad, los conocimientos adquiridos ayudan mucho en el aula. Eso puede variar de una persona a otra.

Informante 52: La formación ha sido buena y nos ayuda muchísimo.

- **La valora negativamente**

Informante 2: La formación docente de ELE recibido en la ENS es incompleta. Los conocimientos teóricos adquiridos no ayudan en la realidad contextual del aula.

Informante 3: No, de ningún modo. A lo mejor, es no solo diferente sino también todo lo contrario. Sería mejor que adaptasen la formación docente a los contenidos y manuales en vigor en el aula de ELE en la Educación secundaria.

Informante 4: En la ENS, perdemos muchos tiempos estudiando lo que nos puede ayudar para acertar el doctorado y reservamos poco tiempo para lo esencial, es decir, el cursillo. No ayuda en el terreno.

Informante 6. Estos conocimientos no están adaptados al contexto del aula.

Informante 7. Esa formación ha sido más teórica que práctica.

Informante 8: Esta formación no tiene nada que ver con las realidades del terreno. Hay una confusión entre el programa de máster con la formación profesional en la ENS.

Informante 10. Pienso que lo que vemos en la ENS no ayuda mucho en la realidad contextual del aula. Estamos obligados de tener en cuenta el entorno escolar.

Informante 11. La formación en la ENS no tiene que ver directamente con la realidad en el aula. Pero algunos conocimientos adquiridos nos ayudan.

Informante 12: La formación docente tiene insuficiencia de cara a las realidades del aula.

Informante 13: La formación docente de ELE me permite tener conocimiento intelectuales pero estos conocimientos no me ayudan mucho en el aula porque debo practicar por eso se trata de adaptar las enseñanzas al nivel de los alumnos.

Informante 14: La formación docente recibida en la ENS solo es una formación básica que carece de actualización, porque no contempla la realidad contextual del aula, no tiene en cuenta el objetivo general que debe marcarse el profesor.

Informante 15: La formación que recibimos en la ENS no nos capacita enseñar correctamente, necesitamos otra experiencia adquiridas en el terreno.

Informante 20: En la ENS se debería enfatizar más sobre el aspecto pedagógico porque la mayor parte de los conocimientos teóricos no tienen ninguna adecuación con la realidad contextual del aula.

Informante 21: Pienso que la formación no nos ayuda mucho en nuestro oficio de enseñanza, son mucho más conocimientos empíricos y teóricos.

Informante 24: En la ENS se forma diplomados y no docentes. La labor docente se aprende después de la ENS.

Informante 29: La formación recibida no tiene nada que ver a los 80% con la enseñanza del español en nuestras aulas.

Informante 33: Debe haber más cursillos prácticos que las clases teóricas.

Informante 35: A mi parecer, esta formación es insuficiente a causa del número muy reducido de los cursillos prácticos. Los conocimientos teóricos adquiridos no nos ayudan totalmente en la realidad contextual.

Informante 37: A veces uno tiene la impresión de haber estudiado demasiadas cosas y por nada dado el contexto.

Informante 40: Sí, pero son insuficientes y a veces, no tienen una relación directa con la realidad del aula. Hace falta pues integrar clases prácticas a nivel de la ENS.

Informante 41: Hay un gran trecho entre la teoría y la práctica. Es haciendo prácticas que se aprende mejor.

Informante 44: Los conocimientos adquiridos en la ENS no me ayudan mucho. Hice dos años allí y a veces me pregunto por qué me enseñaban cosas que ya había aprendido en la licenciatura.

Informante 50: La formación docente de ELE que he recibido en la ENS no me sirven para nada, son teóricas las enseñanzas en la ENS y no me ayudan a lograr mis objetivos de clases. Empiezo todo de nuevo.

Informante 60: No, porque en la ENS, hablamos más o estudiamos más la teoría, sobre todo la literatura y la civilización y tenemos solamente 3 meses de práctica.

- **La valora positivamente pero con reservas**

Informante 1: La formación desde el punto de vista didáctico es adecuada pero se la debe completar con el aprendizaje en elaborar fichas pedagógicas, en preparar clases.

Informante 5. Es necesaria pero queda muy teórica. Muchas cosas deben ser reajustadas en el terreno.

Informante 30: La formación docente es importante pero no suficiente. El docente tiene que adoptar los conocimientos teóricos a la realidad del aula.

Informante 41: Si bien la formación docente que he recibido en la ENS tiene sus méritos, algunas realidades del aula parecen estar en desajuste con los conocimientos teóricos adquiridos.

Informante 56: Sí y no, porque las realidades en el terreno son totalmente diferentes de lo que se pensaba, se veía cosas muy fáciles mientras que en la práctica profesional, necesitamos más bien ciertas adaptaciones y habilidades para enseñar.

10. ¿Cómo definiría el método de enseñanza que usa en las aulas de español?

Informante 3: Es más comunicativo que interactivo pues, como ya lo hemos dicho, la preponderancia del profesor tarda en desaparecer por completo.

Informante 4: Es el método interactivo pero no son numerosos los que participan.

Informante 7. Es el método de intercambio: plantear una serie de preguntas a los alumnos de modo que al contestar están elaborando ellos mismos sus clases.

Informante 13: Es el método comunicativo, se trata de un intercambio de preguntas y respuestas entre el profesor y sus alumnos.

Informante 14: Si bien uso hoy en día el enfoque por tareas gracias a la formación recibida en la Universidad de Lleida, la mayoría de los profesores sigue usando el método tradicional de gramática-traducción. Muy pocos intentan utilizar el método comunicativo.

Informante 20: Procuo usar el método comunicativo aunque de vez en cuando tengo que dictar unas cosas [leer la clase].

Informante 25: Un hibridismo que toma en cuenta la APC pero arranca de la APO.

Informante 26: El método interactivo que se resume por el comentario dirigido de un texto, la enseñanza de la gramática y los ejercicios.

Informante 29: El método tiene en cuenta de lo que queremos enseñar. La explicación del texto es diferente de la traducción y de la redacción por ejemplo.

Informante 31: El método interactivo como el de preguntas/respuestas basado también en el método deductivo e inductivo.

Informante 35: El ecléctico.

Informante 34: Lo defino el método inductivo que va de un corpus o del texto leído a la deducción del tema.

Informante 43: Por explicarlo un poco, diría que el alumno es mi principal interés. Esto implica que obedezco a sus aspiraciones y hablo de lo que le gusta antes de entrar en el programa.

Informantes 44: Aunque con matices, diría que es interactivo.

Informante 52: Utilizamos el método ecléctico, es decir, la mezcla de varios métodos (tradicional, comunicativo, etc.).

Informante 56: Se trata de un método activo, basado sobre un intercambio permanente entre el docente y los alumnos, la insistencia sobre los mecanismos que conducen al buen uso de la lengua.

Informante 60: Depende de los niveles, en el primer ciclo usamos el “baba” pero en el segundo leemos, escribimos y descubrimos la cultura española.

11. De las cuatro destrezas lingüísticas básicas (escribir, leer, escuchar, hablar), ¿cuáles es/son las que más trabaja en el aula de español en Camerún?

Informante 1: Todas

Informante 2: Leer y escribir

Informante 3: Todas, porque son indisociables. Para ser comunicativamente eficaz, debemos integrar las 4 destrezas, poniendo acento en la lectura y el habla.”

Informante 4: Escribir, escuchar y hablar.

Informante 5: Las practico todas por su igual importancia.

Informante 6: Hablar, una lengua primero debe ser hablada.

Informante 7: Trabajo más escribir, hablar y escuchar. Porque con el método que usamos nos lo obliga: el alumno no puede responder (hablar) a una pregunta sin escucharla, tampoco escribir. Leer necesita mucho tiempo y tenemos que seguir la programación.

Informante 8: Escribir y escuchar porque falta tiempo.

Informante 9: Escribir y escuchar porque hay numerosos alumnos y el tiempo no me permite desarrollar todas las competencias.

Informante 10: Yo trabajo todo porque no podemos leer un texto sin pregunta ni responder. Esto nos permite cumplir con todas las destrezas.

Informante 11: Escuchar, hablar y escribir. Falta tiempo para hacer leer todo el mundo a veces.

Informante 12: Primero escribir, luego leer y después escuchar. Se menosprecia el habla por dificultades contextuales como el número de alumnos por aulas.

Informante 13: Todas porque el alumno necesita todas.

Informante 14: La que no se trabaja es la comprensión auditiva porque las infraestructuras escolares no lo permiten. En las aulas falta luz para poner/escuchar audios y cintas.

Informante 15: Hablar, siendo el objetivo de la enseñanza del español en Camerún.

Informante 16: Hablar y escuchar.

Informante 17: Escuchar, escribir y hablar.

Informante 18: Todas pero no con la misma dedicación porque no hay mucho tiempo ni material adecuado para trabajar la destreza oral y auditiva.

Informante 19. Trabajo más la escritura y el habla porque me he dado cuenta de que los alumnos estudian solo para aprobar.

Informante 20: Leer, escribir y hablar.

Informante 21: Hablar, leer y escribir.

Informante 22: Hablar porque permite a los alumnos comunicarse.

Informante 23: Escribir, leer y escuchar porque los alumnos no quieren hablar mucho en español sino en su primera lengua de socialización.

Informante 24: Escuchar, hablar y leer porque el alumno escucha al profesor atentamente y luego intentar repetir lo que ha dicho el profesor y después se lee.

Informante 25: Todas porque van juntas.

Informante 26: Escribir, por la obligación de acabar el programa y por el efectivo pletórico.

Informante 27: escuchar, hablar, escribir porque constituyen la base de la evaluación final.

Informante 28: Leer, escuchar y escribir.

Informante 29: trabajamos todas las 4 porque pensamos que tienen la misma importancia en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Informante 30: Escribir, leer, hablar.

Informante 31: Hablar, leer, escribir.

Informante 32: Primero leer, después escuchar, luego escribir y por fin hablar.

Informante 33: Hablar, porque se aprende una lengua para practicarla.

Informante 34: Leer y hablar, porque leyendo se observa la ortografía, lo que favorece la escritura y hablando se desarrolla su nivel en la lengua.

Informante 35: Hablar, porque la lengua es para hablar primero.

Informante 36: Leer y escribir porque el contexto no favorece el desarrollo de otras destrezas: número elevado de alumnos en las aulas.

Informante 37: Todas son importantes, no las hay que sean más trabajadas en el aula. Todas permiten dominar mejor la lengua.

Informante 38: Casi todas las destrezas, pero lo importante es hablar o sea la competencia comunicativa.

Informante 39: Todas son importantes porque el alumno ha de escuchar, leer, hablar y escribir para que su formación sea completa.

Informante 40: Hablar, porque la meta de cada lengua es la comunicación y las demás destrezas lingüísticas caben en el habla.

Informante 41: Hablar, leer y escribir porque me parecen fundamentales en la comunicación. Escuchar va de cajón porque se presupone que se trabaja inconscientemente.

Informante 42: Escribir y escuchar.

Informante 43: No se focaliza esencialmente en una destreza. Pero sin razones claras, el leer parece imponerse, quizá porque, desde el punto de vista del alumno, la lectura es más accesible.

Informante 44: Por orden de importancia, mis alumnos, escuchan, hablan, escriben y leen.

Informante 45: Hablar, leer porque son los esenciales para el aprendizaje de una lengua.

Informante 46: Escribir, leer y hablar.

Informante 47: Escribir, leer, y escuchar, a causa de la pasividad y el desinterés de los alumnos por la lengua y el hecho de que tenemos que acabar el programa.

Informante 48: Leer y hablar porque a partir del tercer curso, los alumnos tienen cierto nivel de estudios y cuando leen bien, pueden escribir y escuchar y por consiguiente hablar bien.

Informante 49: Escribir, leer, escuchar.

Informante 50: Leer, escuchar, escribir porque a los alumnos no les gustan mucho hablar, tienen miedo y vergüenza de equivocarse.

Informante 51: Leer y escribir porque el libro de texto se limita las más de las veces a esas.

Informante 52: Las trabajamos todas, no damos prioridad a ninguna.

Informante 53: Escuchar, leer, escribir porque deben escuchar al profesor para imitarle en la lectura, deben hacer los ejercicios por escrito.

Informante 54: hablar y escribir porque pueden permitir al alumno ubicarse en la vida.

Informante 55: Escribir, leer y hablar. La comprensión oral casi no existe en los colegios oficiales por falta de infraestructuras, de materiales y el número pletórico de los alumnos.

Informante 56: Todas porque pensamos que el acierto del proceso de aprendizaje pasa por todas esas competencias.

Informante 57: Todas porque son imprescindibles.

Informante 58: Escribir, leer, escuchar son los que más trabajamos porque los alumnos no hablan mucho.

Informante 59: Escuchar, hablar, escribir. Porque el tiempo y el material no permite hacer más. Además, el “hablar“ ocupa muy poco tiempo porque hablo más que ellos por falta de tiempo y material.

Informante 60: Escuchar y leer, porque son las bases de la enseñanza de una lengua extranjera.

BLOQUE B.

12. ¿Cómo procede a fomentar el trabajo colaborativo en la clase de español con un número elevado de alumnos en las aulas?

Informante 1: Disciplina, interactividad, participación individual.

Informante 3: No es posible. Personalmente, experimenté sin éxito pues escribí mi monografía sobre: “problemática del aprendizaje cooperativo en el aula de ELE en Camerún” y la plétora de alumnos fue el mayor obstáculo contra su explotación.

Informante 4: El número elevado dificulta la dinámica en el aula, no es fácil dominar una clase de más de 100 alumnos que no tienen materiales didácticos.

Informante 5. El número elevado dificulta mucho la dinámica en el grupo.

Informante 6. Sacamos fotocopias del texto a estudiar para solucionar el problema de la falta de manuales.

Informante 7. Usamos una serie de amenazas para obligar a los alumnos a no molestar/hacer jaleo: restar puntos a los delincuentes y regalarlos a los que no molestan.

Informante 8. Trabajo en grupo.

Informante 9. Trabajo en grupo pero no es siempre fácil porque no se puede andar entre las filas de los mesas dado que van pegados de unos a otros.

Informante 10. Regularmente trabajamos con la pizarra (escribiendo ahí algunos ejercicios).

Informante 11. Trabajos en grupos, ponencias.

Informante 12: Ponencias

Informante 13: Trabajo en grupo.

Informante 14: Trabajo en grupo.

Informante 15: Trabajo en grupo.

Informante 19: Ponencias.

Informante 22: Trabajo en grupo.

Informante 24: Trabajos en grupo, ponencias, conversaciones.

Informante 26: Trabajo en grupo.

Informante 28: Trabajo en grupo.

Informante 31: Procedo por poner orden y silencio en clase.

Informante 32: Escribo textos no muy largos en la pizarra y les hago fotocopiar textos muy largos.

Informante 33: damos muchas tareas caseras y trabajos en grupo.

Informante 34: Trabajo en grupo y en casa.

Informante 35: Doy trabajos individuales y colectivos.

Informante 36: No hago trabajo colaborativo porque el número elevado de alumnos no lo facilita.

Informante 37. Ponencias.

Informante 38: Trabajo en un instituto donde no hay muchos alumnos en el aula de clase, no tengo ningún problema con el número elevado de alumnos y eso facilita el aprendizaje.

Informante 39: Ponencias.

Informante 41: Debates y ponencias.

Informante 42: Preguntas/respuestas.

Informante 43: El número elevado dificulta la dinámica, puesto que impide hacer grupos plétóricos donde todos no trabajan o muchísimos grupos cuyo trabajo no se sigue. Lo más justo sería trabajar con parte de la clase en una sesión, con otra parte en otra ocasión.

Informante 44: Todo depende de mi humor y también del de los alumnos.

Informante 45: Ponencias en el segundo ciclo, y en el primer curso, la lectura sobre todo de los textos dialogados.

Informante 47: Solemos organizar trabajos en grupos, gratificando los participantes activos de algunos puntos.

Informante 48: De vez en cuando, copio en la pizarra, a veces fotocopio textos y distribuyo a los mejores participantes pero hace falta precisar que estos efectivos plétóricos dificultan la dinámica en el aula.

Informante 49: Trabajo en grupo.

Informante 51: Se fomenta trabajo en grupo y juegos de pregunta/respuesta.

Informante 54: Trabajo en grupo.

Informante 55: Ponencias.

Informante 56: Poner a veces los alumnos en grupos para que se conjuguen ideas y tratar de dominar su clase, haciéndole comprender a cada alumno que puede intervenir a todo momento, guardando a todos atentos, aunque este número elevado dificulta bien el trabajo.

Informante 57: Trabajo en parejas.

Informante 59: Trabajo en grupo.

14. ¿Cómo procede a la enseñanza del componente cultural? ¿Lo integra a la enseñanza del componente lingüístico o lo trata a parte?

- Lo trato aparte

Informante 12: Lo trato a parte para no confundir a los alumnos.

Informante 14: El componente cultural es tan importante que no puede integrarse solamente en el componente lingüístico, merece la pena ser tratado aparte, por medio de actividades interculturales que permitan al alumnado constatar y aceptar las diferencias y similitudes entre las distintas culturas presentes en el aula de lengua.

- lo integro

Informante 2: “Sí, creo que es importante porque van juntos, la lengua es un vehículo de la cultura.”

16. ¿Qué piensas de la integración de la interculturalidad en el proceso de E/A del español?

Informante 2: “La integración de la interculturalidad en el proceso de E/A es necesaria porque facilita la comprensión y la maestría de la lengua.”

Informante 3: Sí porque permite abrirse al exterior, entrar en contacto con otras culturas, conocer su forma de vida, sus tradiciones y por fin, enriquecernos.

Informante 4: Es una buena cosa, porque nos permite saber de dónde venimos.

Informante 5. Enseño la cultura comparando la cultura del alumno y la española.

Informante 14: La integración de la interculturalidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje permite resaltar el valor de la cultura en el aula de lengua y ayuda a desarrollar la conciencia intercultural.

Informante 46: Pienso que es muy importante, puesto que no se puede hablar de lengua sin hablar de cultura.

17. ¿Se han mostrado molestos alguna vez sus alumnos durante la enseñanza de un tema relacionado con la cultura española/hispanoamericana? ¿Con qué tema?

Informante 2: Sí, el imperialismo.

Informante 4: No porque debemos enseñar a los alumnos a respetar las culturas de los demás.

Informante 6. Sí, dicen que no saben la importancia del español para ellos, algunos tienen la concepción contraria.

Informante 7. Sí, el problema indio, las fiestas de los toros, la tomatina.

Informante 8. Sí, la corrida, los sacrificios humanos entre los indios.

Informante 9. Sí, la Guerra Civil española, el Franquismo, la Segunda República, etc.

Informante 10. Sí, la cultura precolombina, la historia, etc. **los alumnos se preguntan generalmente para que les sirva otra cultura si ni conocen la suya.**

Informante 12: Sí, el imperialismo, la corrida.

Informante 13: Sí, el problema agrario. La corrida.

Informante 18: Sí, el imperialismo.

Informante 20: Sí, la guerra civil española, la posguerra.

Informante 21: Sí, durante el estudio del tema sobre la colonización española y norteamericana en América Latina.

Informante 23: Sí, por ejemplo el tema de la Guerra Civil. **Dicen que para ellos es una formación para la rebelión.**

Informante 24: Sí, el imperialismo español en América latina.

Informante 31: Sí, con temas relacionados con la historia de Hispanoamérica.

Informante 33: los movimientos de emancipación e independencia de los países hispanoamericanos.

Informante 34: Sí, el matrimonio, para algunos alumnos cameruneses, la mujer por esencia tiene la obligación de cuidar de la familia y si quiere trabajar también tiene que asumir sus responsabilidades de mujer.

Informante 36: Sí, la Guerra Civil española, el Franquismo...de modo global, todo el programa del séptimo curso, excepto la última parte que trata de las realidades africanas.

Informante 38: sí, a veces con el tema de la mujer, este tema encuentra diversos puntos de vista ya que hace falta estudiar la situación de la mujer en las dos sociedades (española y camerunesa).

Informante 41: sí, con el tema de las corridas de toros.

Informante 42: Sí, algunos preguntan si los españoles también estudian la cultura camerunesa.

Informante 43: unas veces sí, tratándose de la geografía y la historia. Lo encuentran simplemente inútil.

Informante 44: Sí, en el quinto y sexto curso, todo relativo a la historia de España e Hispanoamérica molesta a muchos alumnos que no comprenden por qué deben dominar tanta historia extranjera sin haber llegado en la universidad.

Informante 45: Sí, sobre todo en el segundo ciclo con el tema de la revolución mexicana. Según algunos de ellos, ¿qué nos trae un tema semejante al desarrollo de Camerún? Pero los profesores se empeñan en demostrar que es un ejemplo típico de revolución tercermundista.

Informante 51: Causar molestia, no como tal. Ciertos temas como la tauromaquia, el matrimonio, la colonización, el imperialismo.

Informante 52: Las revoluciones en América.

Informante 53: El regionalismo.

Informante 54: Los conflictos raciales.

Informante 57: Sí, claro que sí, sobre todo los discentes del sexto curso y los del séptimo curso donde se enseña historia, civilización.

Informante 59: Las revoluciones mexicanas y cubanas.

18. ¿Qué percepción global piensa que sus alumnos tienen de lo español?

- Positiva

Informante 3. Una lengua bella y fácil de hablar. Ser español: amante del fútbol, espíritu conservador y colonizador.

Informante 5. Es buena sobre todo mediante el deporte y la lengua/cultura en las series televisivas.

Informante 7. Es positiva porque piensan que el español es una lengua interesante que puede dar oportunidades al empleo, y España es un país más o menos rico porque pertenece a Europa.

Informante 9. A mis alumnos les parecen muy difícil la conjugación española con sus numerosas irregulares, les gusta la cultura española (carnavales, canciones, ect.)

Informante 13: Piensan que la lengua española es muy fácil para hablar y aprender. Piensan también que los españoles son simpáticos con los africanos. Para ellos, España es un país turístico

Informante 14: De lo español, mis alumnos tienen una percepción positiva, sobre todo en lo que concierne al tema del fútbol. La lengua española no es lo de menos porque piensan que es suave y agradable al oído.

Informante 27: Lengua fácil a aprender.

Informante 38: los jóvenes sueñan con viajar a España, visitar el país. Para ellos la lengua (belleza) es la imagen del país.

Informante 41: Mis alumnos, incluidos los más perezosos, confiesan que el español es una lengua maravillosa y ven a España como un país que les gustaría visitar (algunos a causa del fútbol).

- Negativa

Informante 4. Negativa, porque piensan que es una lengua extranjera que no les ayuda mucho.

Informante 6. Es negativa a veces, dicen que no saben la importancia del español para ellos.

Informantes 10. Negativa, porque la consideran como pasamiento

Informante 20: Los cameruneses quieren hablar la lengua española pero con la crisis económica en España, se sienten desanimados.

Informante 36: Negativa, porque comprueban lo todo con Alemania y dicen que España no les hace soñar.

Informante 46: Muchos piensan que la lengua española no puede ayudarlos, dado que en las bibliotecas no hay documentos enviados por los españoles, y además los españoles son pobres.

Informante 47: Nuestros alumnos piensan que la lengua española es algo aburrido porque tiene salidas muy escasas en su país y que España es un país pobre y el ser español perezoso, simpático, hospitalario y algunas veces racista como el resto de sus hermanos europeos.

Informante 48: Pienso que mis alumnos tienen una percepción global no muy positiva, pues en comparación con el alemán, dicen que son más acogedores y abiertos que los españoles.

Informante 54: No son muy interesados porque ya no existen becas.

-Compartida entre lo positivo y lo negativo

Informant 8. Es compartida entre lo positivo y lo negativo. La lengua española es bonita, el español es atrevido, España es pobre

Informant 12: Buena (lengua bonita) aunque en los últimos años creen que España es pobre y no ayuda a los alumnos como es el caso con los estudiantes de alemán.

Informante 17: Les gusta la lengua española pero casi todos dicen que el hombre español y España no son tan desarrollados como los demás países europeos.

Informante 19: Dicen que España es pobre y estudian español porque se parece al francés.

Informante 22: Los alumnos ven la lengua como muy romántica, ven España como un país menos desarrollado que los demás como Alemania.

Informante 31: El español es una lengua bonita, lengua del amor. El español es un hombre cariñoso, guapa, simpático, amable pero muy tacaño. España es el país más pobre de Europa, es subdesarrollada.

Informante 34: A ellos les gusta la lengua, y de España piensan que es un país pobre.

Informante 35: Tienen una percepción dual: positiva en lo referente a la belleza y musicalidad de la lengua española. Negativa porque piensan que como España está en crisis, los españoles en su conjunto son pobres.

Informante 42: Para los alumnos, la lengua española es viva, bella y fácil de aprender. Piensan que España no promueve demasiado la lengua española. Piensan, que el ser español es poco abierto.

Informante 45: Mis alumnos piensan que la lengua española es bonita, de manera general, se esfuerzan a hablar esta lengua. De ser español, piensan que es un europeo como todos los europeos, sin embargo tienen en la mente que España sigue siendo un país pobre.

Informante 53: A muchos alumnos les gusta la lengua española por su musicalidad, pero piensan que el español es racista. Dicen que España es un gran país de fútbol, menos desarrollado que Alemania.

Informante 59: España es un país pobre que no da becas a los africanos. España es un país de turismo. La lengua española es muy romántica, musical y bella.

19: ¿Qué percepción piensa que tienen de lo hispanoamericano?

- Positiva/Simpatía

Informante 3: Pueblo víctima como África de muchos abusos.

Informante 5: Buena percepción mediante el deporte y el cine.

Informante 6: Positiva por las telenovelas.

Informante 7: Positiva, suelen pensar que Hispanoamérica es un mundo no muy diferente de África, ya que ha tenido los mismos problemas que África.

Informante 8: Lo hispanoamericano es cercano de lo africano.

Informante 12: Solidaridad, creen que es un pueblo que también ha sufrido la explotación.

Informante 13: Piensan que los países hispanoamericanos tienen las mismas realidades políticas, económicas y culturales que los países africanos.

Informante 14: De lo hispanoamericano, hacen una relación con África debido al vínculo entre España e Hispanoamérica. Por ello, piensan que es un conjunto de países en vías de desarrollo como África respecto a Francia, España, Inglaterra, etc.

Informante 17: Piensan que lo hispanoamericano es como lo africano, con las mismas realidades.

Informante 20: Los cameruneses se identifican un poco con los hispanoamericanos, han tenido casi la misma historia de colonización y sus consecuencias.

Informante 41: Se identifican a veces con lo hispanoamericano a causa de las similitudes entre algunas de sus realidades y las africanas.

Informante 42: Piensan que los hispanoamericanos son casi 'hermanos' de los africanos al nivel de la historia y la política con la trata del negro, el imperialismo.

Informante 43: Cada vez más se sienten más cercanos a las realidades hispanoamericanas, dado que este continente ha pasado por los mismos trastornos históricos que África.

Informante 47: En cuando a lo hispanoamericano, piensan que son hermanos africanos por su herencia colonizadora, gotitas de sangre española corren en sus venas pero son trabajadores.

Informante 59: Tiene mucho en común con lo africano.

- Negativa

Informante 46: Tienen una percepción negativa (países pobres).

Informante 48: Piensan que son países pobres y no les motiva a aprender la lengua.

Informante 54: No les interesan porque dicen que son subdesarrollados como ellos.

Informante 9. Negativa. No tienen ningún deseo de interesarse por lo hispanoamericano

- **La percepción es aproximativa**

Informante 2: Una percepción aproximativa.

BLOQUE C. Factores relacionados con los materiales didácticos, interculturalidad y las TIC

20. ¿Qué piensa de los manuales respecto a la enseñanza de la lengua/cultura españolas e interculturalidad (realidad española y camerunesa)? y 21. ¿Y qué piensa de esos manuales respecto a la enseñanza de lo hispanoamericano?

- **Satisfacción/facilitan**

- **Insatisfacción/ No facilitan**

- **satisfacción parcial/no facilitan lo suficiente**

Informante 2: “Los manuales se adaptan bien a la realidad hispánica y camerunesa, también a la enseñanza de lo hispanoamericano.”

Informante 6. De manera general no son adaptados a la cultura, tenemos que completar

Informante 7: Estos manuales tratan más de la cultura española e hispanoamericana. No es tenido en cuenta lo africano.

Informante 8. Los manuales parecen aburridos porque los usamos desde hace muchos años y hasta ahora, no ha habido ninguna mejora.

Informante 10: Estos manuales tratan mucho más de la sociedad española. El profesor está obligado a todo momento de hacer referencia al entorno del alumno para que comprenda mejor las clases.

Informante 11. Nos presenta mucho más lo español. También nos da elementos o conocimientos con respecto a lo hispanoamericano.

Informante 12: Algunos como didáctica conllevan elementos de la cultura camerunesa pero otros no. También conllevan algunos elementos de la cultura hispanoamericana.

Informante 13: Estos manuales hablan sobre todo de España. Hablan también de los países hispanoamericanos. Algunos hablan un poco de África y de Camerún.

Informante 14: Es un material insuficiente y no actualizado. Aunque se adapta un poco a la realidad hispánica y camerunesa no trabaja bien la interculturalidad.

Informante 23: De estos manuales pienso que ninguno tiene en consideración la cultura camerunesa.

Informante 27: Integran lo español y lo hispanoamericano pero no lo camerunés.

Informante 35: Los manuales no tienen en cuenta la realidad camerunesa, pienso que se debe concebirlos en función de las realidades locales. Respecto a lo hispanoamericano, esos manuales no abordan suficientes temas.

Informante 41: Estos manuales priorizan sobre todo la cultura española y escasamente evocan realidades camerunesas. El profesor es quien contextualiza su contenido. Respecto a lo hispanoamericano, solo los manuales del 2do ciclo abordan algunos aspectos de su realidad.

Informante 50: Pienso que esos manuales solo sirven para valorar y vulgarizar la cultura española. No tienen nada de las culturas camerunesas e hispanoamericanas.

Informante 52: Respecto a la interculturalidad, pienso que en esos manuales, no se hace mención de la cultura nuestra, es decir, la camerunesa. Respecto a lo hispanoamericano, no sé profundiza los estudios.

22. ¿Cree que existe una cierta monotonía en las actividades diarias que los profesores llevan al aula debido a la poca variedad de las actividades presentes en el manual didáctico?

- Sí y No

Informante 1: No hay ninguna monotonía pues hay temas distintos.

Informante 2: Sí, yo diría una gran y aburrida monotonía

Informante 7: Sí que hay poca variedad de las actividades en el manual, pero el profesor puede crear actividades nuevas para evitar esta monotonía.

Informante 15: Su contribución a la enseñanza del español no es muy significativa, puesto que al evaluar tan solo el aspecto de las destrezas nos damos cuenta de que no las trabaja todas, aunque usa el método comunicativo. No facilita el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo, ya que faltan las TIC. Debido a que no trabaja todas las habilidades, se repiten mucho y hasta sobran las actividades de comprensión de lectura y expresión escrita.

Informante 37: Sí y es la razón por la cual un docente ha de ser creativo.

Informante 29: Sí, existe una monotonía en las actividades diarias. No podemos inventar la luna, $1+1=$ siempre 2.

Informante 41: No, porque el propio profesor debe diversificar las actividades para no caer en la monotonía que puede resultar desalentadora.

Informante 42: Sí, desde su concepción, el enfoque es admirable, ya que los acompaña cintas o casetes. Pero la inadecuación viene del que no es fácil usarlos por falta de infraestructuras necesarias.

Informante 45: La monotonía no pienso, aunque en ciertos manuales, hay poca variedad de las actividades, el profesor puede orientar a partir de una actividad sus alumnos hacia otras actividades, sobre todo referentes a las realidades actuales de su alumnado.

Informante 47: No podemos hablar de monotonía como tal porque el profesor no debe limitarse únicamente en las actividades presentes en los manuales, puede también proponer otras actividades relacionadas con el tema y objetivo fijado.

Informante 48: Sí existe pero el profesor debe crear otras.

Informante 50: Sí, hay cierta monotonía en las actividades y hay actividades que no nos sirven para nada porque no forman parte de nuestro entorno.

23. Además de los manuales en programa, ¿utilizas otros manuales? ¿Cuáles?

Sí y No

Informante 1: Sí libros de historia.

Informante 2: 300 millones, la pratique de l'espagnol en 2nde et 1ere.

Informante 3. Los viejos manuales, documentos sacados de internet, periódicos,

Informante 7. Español en África, Horizontes, Trescientos millones, sol y sombra, el arte de conjugar.

24. ¿Conoce y usa algunas referencias o páginas web de interés para un profesor de ELE? En caso afirmativo cuál y con qué finalidad?

Informantes 1: Sí, google, para hacer investigaciones.

Informante 3: espagnolfacil.com para variar los manuales que tenemos a nuestro alcance y mejorar los contenidos.

Informante 5. Google. Para buscar información sobre la historia de España

Informante 13: He usado cintas didácticas en tercer, cuarto y quinto curso. Escuchamos cintas que nos ayudan a pronunciar bien las palabras y hacer ejercicios.

Informante 14: Uso frecuentemente las páginas web del Instituto Cervantes, de la RAE, de TodoELE, RedELE, etc., para buscar materiales didácticos, actividades y para afianzar mis conocimientos.

Informante 20: Google.es, instituto Cervantes, Wikipedia, a veces hace falta actualizar las informaciones sobre los temas del programa.

Informante 28: Google.com para buscar documentos.

Informante 35: Google

Informante 38: espagnolfacil.com, cafepedagogique.com para mejorar el aprendizaje, tomar algunos ejercicios.

Informante 41: la web de la Real Academia Española, la web de Fundeu, diccionario hispánico de dudas.

Informante 44: mundo.es, el.pais.es para informarme y buscar textos para elaborar pruebas.

Informante 45: Encarta Junior, con vista a relacionarme con lo que se enseña en otros lugares y cómo se lo hacen.

Informante 50: Suelo ir a internet para completar mis clases antes de impartirlas a los alumnos.

Informante 51: Centro virtual Cervantes con motivo didácticos, utilizamos las actividades y ejercicios que en esta web se propone.

Informante 52: google.es, para tener cabal conocimiento sobre los temas diarios.

Informante 55: comunidad todoELE para intercambiar con colegas del mundo y compartir experiencias.

Informante 56: google.com, para buscar informaciones complementarias y actuales, como para mejor preparar las clases que impartir.

Informante 59: elpais.es, cambio16.es, para sacar textos para mis exámenes.

25. ¿Ha usado un casete/cinta, mp3, etc., para enseñar español o preparar sus clases?

Informante 1: Sí, Cintas (Didáctica I, II,)

Informante 3: Sitio web. Internet. Hago investigaciones sobre el tema de estudio, leo y selecciono lo más importante para enseñar.

Informante 11: Internet, para buscar informaciones a propósito de un tema de clase, comprenderlo mejor antes de impartir la clase.

Informante 13: He usado cintas didácticas en tercer, cuarto y quinto curso. Escuchamos cintas que nos ayudan a pronunciar bien las palabras y hacer ejercicios.

Informante 14: Suelo usar este material solo en casa para preparar mis clases, ya que las infraestructuras escolares no me permiten usarlo. A penas hay luz.

Informante 20: Casete/cintas

Informante 23: He usado un CDROM con un ordenador para practicar la destreza auditiva.

Informante 26: sí, en algunos manuales como didáctica para la pronunciación y algún sitio web para preparar mis clases.

Informante 34. Sí un MP3 para enseñar una canción, y luego para evaluar el nivel de comprensión por ejemplos después de haber escuchado un texto oral en el mp3, se plantea algunas preguntas de comprensión.

Informante 38: Tengo video para la proyección de algunas actividades. Por ejemplo para el cuarto curso con el tema 'el problema educativo. También tengo una película que proyecto a los alumnos y al final hago unas preguntas.

Informante 40: Lo siento que los institutos en Camerún sea algo atrasados, resulta difícil visualiza cintas para mejorar el aprendizaje.

Informante 41: Para aprender la buena pronunciación, escuchamos una y otra vez la casete de grabación de algunos textos de didáctica del español. También he comentado textos sacados de internet.

Informante 42: Sí, páginas web para buscar materiales.

Informante 45: 'Español en ruedas' Primero se pone el casete, los alumnos escuchan sin hablar, sin escribir, luego resumen lo que han comprendido y por fin responden a unas preguntas.

Informante 51: CDROM, programa de enseñanza que propone el estudio de la lengua a partir de la pronunciación.

Informante 52: google.es, se trata de las clases de civilización. Hago investigaciones para completar las informaciones.

Informante 53: CDROM, cinta. Preguntas en la pizarra, los alumnos escuchan la cinta y contestan.

Informante 54: Casete.

Informante 55: Mi mundo en palabras, el Instituto Cervantes.

Informante 56: google.com para buscar actividades de clase de lengua.

Informante 57: CDROM, cintas, sitio web.

28. ¿Cómo procede a la corrección de los errores e interferencias lingüísticas de sus alumnos? ¿Qué hace para evitar que ocurran?

Informante 1: Corrección inmediata, muchos consejos a los alumnos relativos al buen uso de la lengua.

Informante 2: Propongo la respuesta correcta y las palabras adecuadas. En las clases uso únicamente el español.

Informante 3: Suelo pedir que se traduzca la frase errónea o con interferencia para que se destaque la versión correcta.

Informante 5: Insisto en la particularidad de cada lengua para subrayar la diferencia.

Informante 6: Repetición de la respuesta correcta, haciendo repeticiones de lo que les plantea problemas.

Informante 7: Los corrijo directamente cuando comentan la falta, dándoles la verdadera forma. No tengo una técnica especial de evitar que ocurran, sin embargo, siempre llamo la atención sobre el problema de la interferencia lingüística.

Informante 8: Resto puntos.

Informante 9: Llamo la atención de los alumnos escribiendo la palabra correcta en la pizarra, la leo y después les pido que hagan lo mismo.

Informante 10: Cuando un alumno comete errores le corregimos directamente para que sepa lo que debe decir en el futuro.

Informante 11: Se llama la atención de los alumnos y repite de manera correcta su idea/frase/palabra para evitarlo, se repite cada vez la regla.

Informante 12: A veces resto puntos y a veces llamo la atención de los alumnos.

Informante 13: Yo escribo las palabras correctas en la pizarra y los alumnos siguen la pronunciación y la repiten y escriben las palabras en los cuadernos y verifico estos cuadernos.

Informante 14: Los errores que cometen son por la mayoría interferencias lingüísticas o errores de interlengua. Por ello, presento el funcionamiento de la lengua en los dos sistemas en contraste y les aconsejo que reflexionen directamente en la L2 y no a partir de la L1.

Informante 17: Evitamos hablar otra lengua que no sea el español, excepto en la clase de traducción.

Informante 20: Inmediatamente, doy la palabra correcta no solo a este alumno sino a toda la clase para evitar que el error se repita.

Informante 21: Insistiendo en los falsos amigos. Para evitar que ocurran, procuro organizar discusiones entre alumnos a pesar de que resulta difícil hacerlo.

Informante 24: corrijo y los alumnos repiten la palabra correcta.

Informante 26: Escribo la palabra correcta al lado indicándola con flechas y llamo la atención de los alumnos sobre dichas palabras.

Informante 27: doy a respuesta correcta y la repiten.

Informante 28: Lo corrijo inmediatamente y doy muchos ejercicios del mismo tipo.

Informante 29: Corregimos inmediatamente los errores de los alumnos, para evitar que ocurran, pedimos a los alumnos que reflexionen directamente en español cuando estudian.

Informante 30. Llamando su atención sobre los falsos amigos e insistiendo sobre las cosas recurrentes.

Informante 34: Cuando leen o hablan, los corrijo directamente, en sus producciones de escritos, borro los fallos y pongo lo correcto encima de las palabras. Les hablo del objetivo de las lecciones de gramática que tiene la finalidad de respetar las estructuras de la lengua.

Informante 35: Corrijo directamente los errores y les llevo a comparar y a manipular diccionarios con frecuencia. Para evitar esos errores, propongo otros ejercicios de la misma índole.

Informante 36: Yo corrijo inmediatamente el error y el alumno repite la corrección.

Informante 37: los errores son corregidos inmediatamente y si están relacionados con interferencias, los corrijo poniendo de manifiesta lo que se dice exactamente en las otras lenguas.

Informante 41: Llamo su atención sobre aquellos casos susceptibles de causar confusiones.

Informante 42: Escribo la palabra correcta referente al error y con el bolígrafo rojo tacho la palabra incorrecta.

Informante 43: Cuando dicen algo erróneo, suelo, si es posible, explicar en que radica el error en otra lengua. Y para evitar que ocurra doy un ejercicio escrito u oral.

Informante 44: Si, es el vocabulario, corrijo, escribo si necesario en la pizarra e insisto que el alumno repita. Cuando se trata de gramática explico la regla gramatical para que los alumnos no vuelvan a repetir el error.

Informante 45: corrección instantánea y llamar los alumnos a repetir la palabra o la expresión correcta.

Informante 47: Escribimos la palabra acertada o la palabra equivalente del español en la pizarra. Si es por escrito, hacemos el censo de estas interferencias y procedemos del mismo modo.

Informante 50: Identifico los errores y las diferencias entre ellos y luego llamo la atención de los alumnos y les doy la respuesta correcta.

Informante 51: Para corregir los errores, llamamos la atención de los alumnos sobre las faltas que cometen y que corrijan ellos mismos repitiendo la buena respuesta. En otras ocasiones, el profesor lo hace dando la buena respuesta y repitiéndola la regla.

Informante 55: Comentando los errores más frecuentes, leyendo de manera anónima las redacciones en que hay errores y corrigiéndolos.

Informante 56: Llamar su atención sobre lo que no se dice y precisar lo que sería mejor decir. A veces, los aliento a ponerlo por escrito, por ejemplo con un lápiz o bolígrafo de color diferentes.

Informante 59: Corrijo en el acto, indicándoles lo que tiene que decirse, sin desanimarles.

29. ¿Cuál es la actitud de sus alumnos ante el error que cometen sus alumnos?

- Se ríen, se mofan, se burlan

Informante 50: Se burlan de ellos y eso causa frustraciones, así que suelo prohibir esta actitud y castigo severamente a los que actúan así.

- No dicen nada

- lo corrigen

Informante 1: “Los atentos corrigen, cuando posible, por lo menos reaccionan por llamar la atención”

Informante 13: Los alumnos observan y escuchan los errores de sus compañeros y luego quieren corregir estos errores.

- son intransigentes, gritan, intolerancia.

Informante 23: Son agresivo, hacen ruidos, gritan.

- A veces se ríen, a veces lo corrigen

30. ¿Piensa que el francés y/o el inglés constituyen una dificultad/dificultad a la hora de aprender/enseñar el español?

- Facilitan

Informante 5. El multilingüismo no es un problema pero un enriquecimiento, solo basta con usarlo adecuadamente.

Informante 7. No pienso que dificulta el aprendizaje, más bien facilita el proceso porque si el alumno conoce una realidad en la lengua, es fácil transponerla en la lengua segunda,

Informante 13: No lo pienso, porque podemos también se puede aprender aprender/enseñar el español como hacemos con las lenguas nacionales.

Informante 14: Respecto del español L1, el francés y/o inglés L1 de estudiantes no constituyen un obstáculo para el aprendizaje del español, ya que permiten comprender el funcionamiento de la L2.

Informante 35: No lo pienso, porque la el francés y el inglés constituyen una facilidad, porque son factores de vitalidad lingüística.

Informante 40: No, para mi constituyen una facilidad porque siempre se debe aprender una lengua en relación con otra.

- Dificultan

Informantes 17: Constituye una dificultad porque siempre hay interferencias, sobre todo entre el francés y el español.

Informante 29: dificulta porque los alumnos suelen introducir palabras francesas en sus trabajos de español.

Informante 39: Dificulta en el caso en que los alumnos siempre esperan el francés y o el inglés del profesor delante de las dificultades de comprensión.

Informante 42: No facilita porque los alumnos mezclan todas estas palabras en las actividades orales y escritos.

Informante 45: Sí, una gran dificultad porque el aprendiz reflexiona primero en la lengua primera antes de traducir en la lengua segunda con todo lo que eso comporta (entonación, falsos amigos, etc.)

Informante 47: Pensamos que constituyen una dificultad a la hora de aprender/enseñar el español porque se reflexiona en la lengua primera (francés, inglés) y a veces no hay equivalencia reales en español, además hay los falsos amigos.

Informante 52: son las verdaderas causas de las interferencias.

- Facilitan a la par que dificultan/Depende

Informante 3. Depende, pueden influir si uno deja de pensar en la lengua objeto de aprendizaje. Se debe aprender como si no existieran otras lenguas.

Informante 9. Depende de la situación, puede dificultar si se quiere comparar las lenguas sin tomar en cuenta las especificidades pero puede ayudar cuando sea necesario.

Informante 34: El francés sobre todo a veces ayuda a enseñar algunas estructuras como la voz pasiva pero dificulta a nivel del vocabulario con los falsos amigos.

31. ¿Cómo ve el uso de francés/inglés en el aula de español?

- A favor

Informante 1: “Se usa el francés en caso de clase de traducción a veces para desbloquear situaciones respecto a la comprensión del alumnado”

Informante 2: A veces, es fácil compara o usar estas lenguas para facilitar la comprensión.

Informante 13: El uso del francés/inglés es importante en el aula de español. Lo que no debemos hacer es impartir clases de español en francés/inglés.

Informante 28: Sí, porque se debe partir de la lengua que domina más los alumnos para explicarles algunas cosas.

Informante 29. No está bien el uso del francés o del inglés en el aula de español. No facilita el aprendizaje. Pero en cambio es útil comparar el francés/inglés con el español porque permite comprender que las 3 lenguas son diferentes unas de otras.

Informante 14: El uso no abusivo del inglés/francés en el aula de español no puede tener inconvenientes sino ventajas, sobre todo si se contrastan los sistemas inglés/español y francés/español para que el alumnado comprenda el mecanismo y el funcionamiento del español L2.

Informante 28: Sí, porque se debe partir de la lengua que domina más los alumnos para explicarles algunas cosas.

Informante 31: El francés como el español son lenguas latinas, es útil compararlos para facilitar la comprensión de los alumnos.

Informante 32: son todas lenguas latinas, hay que compararlas para facilitar la comprensión.

Informante 30: El uso del francés/inglés es importante. La comparación del español al español/inglés permite al alumno mejorar sus conocimientos en dichas lenguas pero también a evitar las confusiones e interferencias.

Informante 35: Es normal en caso de traducción pero no es necesario cuando se trata de hacer otra cosa. Sí, si esa comparación se hace en español y si es provechosa en el marco de la clase.

Informante 40: a veces se debe hacerlo para que el alumno vislumbre las discrepancias entre las tres lenguas y que sepa utilizar cada código.

Informante 45: A la hora de enseñar el español, a veces resulta útil compararlo con el francés pues las dos lenguas son de origen latina.

Informante 50: El francés puede facilitar la comprensión del español porque a veces los alumnos no comprenden ni el enunciado de un ejercicio.

Informante 57: A veces usamos el francés para explicitar y matizar mejor la clase cuando nos damos cuenta de que los alumnos están despistados.

Informante 59: Creo que es útil comparar el francés con el español ya que la lengua que manejan los aprendices es el francés. Eso evitaría también perder mucho tiempo sobre todo cuando se explica realidades que no están en las circunstancias de los alumnos.

- En contra

Informante 2: “Inadecuado, no hay que usarlos para evitar interferencias”

Informante 3: Es muy aburrido. Creo que la comparación no es factor de adquisición sino de desvío. Comparar significaría caer en la trampa de aprender una lengua a través de otra(s).

Informante 7. No aconsejo el uso de otras lenguas en el aula porque crea desorden en la mente de los alumnos y hasta en sus trabajos escritos. Van a mezclar lo todo. Además, es preferible usar solo la lengua meta en el aula y usar diferentes métodos o objetos concretos para explicar el vocabulario a los alumnos.

Informante 9. El uso del francés no es ventajoso. No me parece útil comparar las dos lenguas porque cada lengua tiene sus especificidades.

Informante 11. No es ventajoso porque cada lengua tiene sus realidades.

Informante 17: No, porque cada una de estas lenguas tiene sus especificidades. Los alumnos deben aprender esta nueva lengua como si no conocieran otras.

Informante 22: Es inadecuado comparar las lenguas porque eso confunde a los alumnos.

Informante 23: Para mi es inútil dado que podemos aprender o enseñar una lengua directamente en español porque los alumnos ya conocen el francés/inglés.

Informante 24: No se debe comparar el francés/inglés con el español porque son lenguas distintas.

Informante 26. Sí, para evitar los falsos amigos como antiguo/anciano, datos/fecha.

Informante 27: No es útil compara porque cada lengua tiene sus particularidad.

Informante 34: Para que los alumnos comprendan una lengua, es mejor enseñarla únicamente en esta lengua y utilizar dibujos, signos cuando no comprenden.

Informante 35: Es normal en caso de traducción pero no es necesario cuando se trata de hacer otra cosa. Sí, si esa comparación se hace en español y si es provechosa en el marco de la clase.

Informante 38: No lo pienso, para no caer en la trampa de la equivocación, no es aconsejable usar el francés en clases de español.

Informante 41: Aunque siempre hay transferencia de conceptos cuando se está aprendiendo una lengua extranjera después de haber aprendido otras lenguas, se recomienda evitar la comparación que era la característica del método de gramática traducción.

Informante 42: No se debe utilizar el francés, impedimos el uso pero los alumnos siempre lo usan. Sin, embargo, es útil comparar porque a veces es el único medio para hacerse comprender por los alumnos aunque los inspectores nos lo impiden.

Informante 53: No porque cada lengua tiene su especificidad.

- Favorable pero con restricciones.

Informante 44: Lo positivo en comparar es que permite a los alumnos comprender bien y fácilmente una estructura precisa. Pero tiene el inconveniente de hacer que los alumnos creen que habrá siempre correspondencia entre el español y otra lengua y que piensen en otra lengua lo que quieren decir en español.

Informante 47: A veces, la comparación del francés con el español es importante mientras se enseña solo para mostrar al alumno que aunque hay palabras que se parecen, no significan lo mismo.

Informante 51: El uso del francés/inglés en el aula de español para nosotros no es a priori importante. Pero para el alumno que dominan estas lenguas puede ocurrir que para resolver ciertos problemas puntuales, podemos recurrir a sus conocimientos en dichas lenguas para facilitar la enseñanza/aprendizaje.

Informante 53: Sí, a veces, cuando se enseña la idea de duración se puede comparar con el present continuous. Hablando del francés se puede indicar los falsos amigos, ejemplo: plancha, fama, carta, etc.

Informante 56: En ciertas medidas sí, esto para hacerles comprender y demostrar que contrariamente a lo que suele pensar la gente, el español es una lengua que tiene sus particularidades, muy distinta del francés, y solo podemos recurrir al francés o inglés en caso de comparación o hacerles comprender un hecho importante. Ya que el francés o el inglés aparece como su primera lengua académica, a veces, y en el caso de dificultad extrema, recurrir a ella para mejor hacer comprender un aspecto que queda oscuro en la mente de los alumnos.

C. CIERRE

- ¿Quiere añadir algo?

Informante 3: Nada, exceptuando mis impresiones que son muy buenas sobre lo preguntado.

Informante 7: Solo diré que los autores de manuales escolares (ELE) deberían esforzarse a adoptar las actividades al contexto de los alumnos. No podemos dejar el taxi en Camerún y hablar del metro a los alumnos cameruneses.

Informante 12: Necesitamos más colaboración de España para mejorar la calidad de la enseñanza.

Informante 13: Me gustaría que los profesores de español hicieran los cursillos lingüísticos en España.

Informante 17: Las autoridades en carga de elaborar los programas deben reactualizarlos porque hay muchos temas de cultura tan antiguos que no traen nada a los alumnos.

Informante 19: Notamos en los alumnos de hoy una desmotivación total, no leen, tampoco aprenden sus lecciones.

Informante 21: Pienso que los programas deberán tener en cuenta la duración de una secuencia anual. Se debe disminuir el número de temas en ciertos niveles.

Informante 26: Deseamos que este tipo de contacto sea mantenido y que el gobierno español dé becas a profesores de español.

Informante 29: Los profesores de español no son bien motivados por el gobierno camerunés y español.

Informante 32: Hay que enviar muchas becas para animar a los docentes y profesores.

Informante 38: No, pero hace falta decir que esta encuesta reúne las diferentes preocupaciones que los colegas y yo tenemos durante los seminarios.

Informante 40: Sería una buena cosa que los manuales traten también de aspectos culturales cameruneses.

Informante 41: Resultaría necesario confeccionar manuales poco voluminosos y con precios adaptados a la coyuntura camerunesa. Muchos alumnos no los pueden comprar porque los manuales de español son muy caros en Camerún.

Informante 43: Pienso que la encuesta resulta suficiente. ¿Qué diría usted de propuestas para suscitar más entusiasmo por parte de los profesores.

Informante 45: ¿Qué debemos hacer (Los gobiernos, los docentes, los alumnos) para mejorar el proceso de aprendizaje del ELE en Camerún?

Informante 47: No tenemos nada que añadir, sino desearle buena continuación en su investigación.

Informante 51: Diremos que el español tiene un fuerte capital humano, alumnos/profesores, en Camerún. España ganaría en darle más consideraciones.

Informante 54: los españoles no hacen nada para promover su lengua en Camerún.

Informante 55: Necesitamos del gobierno español becas para nuestros alumnos.

-¿Qué cree que falta o sobra en esta encuesta?

Informante 7. Pienso que ha faltado ‘Las actividades extra escolares (por ejemplo el club español) que son lugares por excelencia para desarrollar correctamente las cuatro destrezas de la lengua y descubrir mejor la cultura hispánica.

Informante 14: Creo que esta encuesta ha contemplado todos los aspectos del proceso de enseñanza/aprendizaje del ELE en Camerún, por lo que puede darle al investigador unas ideas sobre el tema.

Informante 17: Preguntar si existen guías pedagógicas que acompañan los manuales.

Informante 20: Creo que esto es suficiente para llevar a cabo sus investigaciones. Buena suerte.

Informante 40: Para mí, todas las preguntas son fidedignas.

Informante 47: Para nosotros, no sobra ni falta nada, pero lo que podemos decir es que al nivel de la interculturalidad se debe obrar a que se incluya algunos textos de contextos cameruneses en los manuales.

Informante 49: Usted ha recorrido todo lo que un investigador debe hacer.

Informante 50: No tengo nada que añadir, lo más importante es la aplicabilidad de lo mencionado más arriba y sobre todo acercar la enseñanza al medio ambiental, al entorno del alumno, eso le interesaría mejor.

Informante 51: Ninguna información sobre el estado actual del español en Camerún puede sobrar para tal trabajo. Sin embargo, habrá que buscar medios para que la cooperación española en este sentido ponga en contacto directo con los que en el terreno (profesores/alumnos) velan por ello.

Informante 56. Lo que ha faltado es el juicio acerca de la actualidad o no de los temas o programas seguidos hasta ahora y su posible reforma.

ANEXO 19. TRANSCRIPCIÓN DE LOS DATOS DE LAS PREGUNTAS ABIERTAS DE LAS ENCUESTAS DEL ALUMNADO.

TRATAMIENTO Y PROCESAMIENTO DE DATOS

RESPUESTAS DE LAS PREGUNTAS ABIERTAS/CASOS ATÍPICOS

(CUALITATIVA/CUALITATIVA)

I. TLE ESPAÑOL/ QUINTO CURSO DE ELE/ÚLTIMO CURSO DE ELE DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Pregunta 2: ¿Por qué decidiste estudiar español?---Otros motivos

- Razón que más me motivó a aprender el español: El desarrollo económica de Guinea ecuatorial marcada por el descubrimiento de un yacimiento de petróleo,
- Porque mi tío es profesor de español y me encantaría hablar español como él
- Porque soy muy malo en asignaturas científicas
- Porque es una asignatura obligatoria (**2 ocurrencias**)
- Porque me gusta la diversidad lingüística
- Me gustaría ser traductora y, además, el español es una lengua muy bonita
- Porque aumenta mi cultura y mi manera de ver el mundo
- Porque cuando sea grande quiero dominar muchas lenguas
- Porque no tenía otra elección
- Porque ofrece oportunidades de trabajo
- Porque me gustaría vivir en España
- Porque es muy bonita, me encanta su musicalidad (**7 ocurrencias**)
- Porque es muy bonita y me encantaría hablarla (**3 ocurrencias**)
- Porque hablar español me apasiona y me gustaría ser profesor de español (**2 ocurrencias**)
- Porque no se me daban bien las asignaturas científicas.
- Porque escuchar español es una alegría para el tímpano.
- Porque mi hermano también lo aprendió
- Es una lengua muy dulce
- Es una lengua muy romántica
- Porque es la lengua de Dios (**2 ocurrencias**)
- Porque tengo familia en España
- Porque la primera vez que escuché la música de ‘no me ames’ de Marc Antoni y J. López, el español me fascinó
- Por mi amor por España y la lengua española
- Porque he sido rodeado de gente que hablaba español
- Porque tenía la ventaja de que mi padre era profesor de español
- Porque soy el único en mi familia que aprende español

- Por el gran amor que tengo por esta lengua

Pregunta 3: ¿Qué idea tienes de España? ---Otras

- País racista (2 ocurrencias)
- Chicas guapas (3 ocurrencias)
- Felicidad
- Las playas
- País que fabrica el vino
- País de románticos/el amor (4 ocurrencias)

Pregunta 4: ¿Qué idea tienes de los españoles? Otras

- Son grandes bailarines de flamenco.
- Siempre quieren ir más allá de lo que les dice su imaginación
- Son muy guapos
- Son complicados
- Cantan muy bien (2 ocurrencias)
- Aferrados a su cultura

Pregunta 5: Lo que más te gusta de la lengua española----Otra

- A las chicas les encantan a los chicos que hablan este idioma
- Las películas.
- La historia (3 ocurrencias)
- Los poemas

Pregunta 6: Lo que menos te gusta del español-----Otra

- dificultades que encontramos a la hora de aprender
- no es una lengua oficial en Camerún
- ejercicios de gramática, escribir
- Se vuelve más difícil en el segundo ciclo.
- la historia de España

Pregunta 7: ¿Qué es lo que más te gusta o lo que más te gustaría en la clase de español? ---Otros

- Trabajar en parejas, en grupo
- Hacer ejercicios de traducción
- Las ponencias (2 ocurrencias)
- Cuando el profesor lee la clase y nosotros tomamos apuntes.
- Bailar (3 ocurrencias)

- Responder a las preguntas
- Escuchar a mi profesor hablar, su manera de hablar, de manejar el español me fascina.

Pregunta 8: ¿Qué es lo que menos te gusta durante la clase de español? ----Otros

- El castigo/el látigo
- El profesor, porque interrumpe la clase para jugar
- La conjugación
- clases sobre la historia de España
- Los ruidos/el jaleo de los alumnos (**10 ocurrencias**)
- Los debates y los ruidos.
- El hecho que el profesor dicta, lee la clase y escribe muy raramente las palabras difíciles en la pizarra (**7 ocurrencias**)
- Las burlas de los compañeros

Pregunta 9: Lo que más me gusta de España y los españoles...

- Me gustan sus grandes monumentos, sus edificios, la arquitectura (**6 ocurrencias**)
- Su manera de bailar el flamenco (**8 ocurrencias**)
- La sevillana
- El acento, la sonoridad, la manera de hablar español/puramente poético/su manera de hablar el español/la tonalidad del habla/la voz agradable de su habla (**71 ocurrencias**)
 - Es un país bonito y turístico (**32 ocurrencias**)
 - Canciones/música (**51 ocurrencias**)
 - Películas (**4 ocurrencias**)
 - El fútbol/El buen fútbol/la manera de jugar al fútbol/la liga española/el Real de Madrid (**51 ocurrencias**)
 - Su cultura (**53 ocurrencias**)
 - La religión, es el cumbre del cristianismo/son creyentes, católicos, Su creencia en Dios (**8 ocurrencias**)
 - La lengua española (**62 ocurrencias**)
 - Fiesta/Son muy fiesteros (**5 ocurrencias**)
 - Son sexy, guapo(a)s (**18 ocurrencias**)
 - La alegría de vivir, su modo de vida (**13 ocurrencias**)
 - Simpáticos (**13 ocurrencias**)
 - La naturaleza
 - Su historia
 - Su indumentaria (**4 ocurrencias**)
 - Su diversidad cultural y lingüística
 - La comida (**2 ocurrencias**)
 - Sus bailes (**3 ocurrencias**)
 - La diversidad lingüística y cultural
 - El hecho que dan beca a los alumnos para estudiar español (**2 ocurrencias**)

- La democracia
- País rico y desarrollado
- La literatura
- El color de su piel
- Las playas (**2 ocurrencias**)
- El paisaje (**6 ocurrencias**)

Pregunta 10: Lo que no me gusta o menos me gusta de España y los españoles...

- Son un poco conservadores/su manera de acoger a los extranjeros/no admiten fácilmente a los extranjeros en su país (**4 ocurrencias**)
 - El racismo/son racistas/son cerrados/la segregación de los extranjeros (**85 ocurrencias**)
 - Palabrotas (**3 ocurrencias**)
 - No ayudan a los alumnos de español de Camerún (Embajada, CCE)/ Su ligera autarcía, no difunden su cultura, no animan a los alumnos de su lengua (**2 ocurrencias**)
 - No me gusta su historia
 - La pobreza (**7 ocurrencias**)
 - Raros, egoístas
 - comida (**4 ocurrencias**)
 - crisis económica/la crisis económica que asola España (**15 ocurrencias**)
 - La corrida (**3 ocurrencias**)
 - San Fermín
 - Escándalos políticos, la corrupción (**9 ocurrencias**)
 - No dan becas a estudiantes, es muy difícil viajar a España
 - Las guerras (**2 ocurrencias**)
 - La conjugaciones española (**3 ocurrencias**)
 - La falta compromiso y sentimiento nacional para dirigir su país
 - No ayudan a los países en vía de desarrollo
 - Son perezosos
 - El independentismo, la guerra civil
 - La Guerra Civil que tuvo lugar en 1936-1939 (**2 ocurrencias**)
 - Sus costumbres
 - Su historia marcada por guerras
 - Las bromas
 - La explotación de otros países
 - Son muy exigentes, no es fácil viajar allí
 - Son muy perezosos y les gusta mucho el vino (**7 ocurrencias**)
 - Al inicio la lengua parece fácil pero al final te das cuenta que no.
 - Su manera de vestirse (**9 ocurrencias**)
 - Son perezosos y les gustan mucho la fiesta
 - Su historia
 - No saben francés mientras que nosotros hacemos el esfuerzo de hablar su idioma/no les gusta el francés (**2 ocurrencias**)
 - La legalización de la homosexualidad
 - No saben bailar (**4 ocurrencias**)

- El hecho de que parecen muy creyentes pero no lo son de verdad
- El divertimento/ sus tendencias por arriesgarse su vida por el juego
- Su historia difícil de comprender
- Las películas (**5 ocurrencias**)
- Muchos dicen que son racistas y espero que no sea el caso
- Son demasiado fiesteros (**3 ocurrencias**)
- Hablan muy rápidamente (**3 ocurrencias**)
- No me gusta el Barça (**2 ocurrencias**)

Pregunta 16:

¿Cuáles de las actividades citadas anteriormente o algunas que no hemos citado te gustan/ o te parecen ser buenas actividades para aprender el español:

- Leer textos, comentarlos, realizar ejercicios de traducción/ Leer textos, comentarlos y traducir fragmentos (**125 ocurrencias**)
- Trabajar con canciones (**31 ocurrencias**)
- Leer textos, hacer ejercicios de comprensión y de gramática (**78 ocurrencias**)
- Estudiar la gramática y hacer ejercicios (**74 ocurrencias**)
- Hacer ponencias (**72 ocurrencias**)
- Escribir Ensayos (**56 ocurrencias**)
- Pronunciación (**44 ocurrencias**)
- Trabajar en grupo (**51 ocurrencias**)
- Juegos dramáticos, teatro (**14 ocurrencias**)
- Simular situaciones de comunicación sobre temas de la vida cotidiana (**15 ocurrencias**)
- Escuchar audio y contestar a las preguntas (**15 ocurrencias**)
- Mirar una imagen y comentarla (**5 ocurrencias**)
- Ver un vídeo y comentarlo (**28 ocurrencias**)
- Practicar la lengua (**4 ocurrencias**)
- Memorizar (**14 ocurrencias**)
- Todas
- Ver una película (**19 ocurrencias**)
- Escuchar a mi profesor
- Contar cuentos
- Estudiar la conjugación y hacer ejercicios (**2 ocurrencias**)

Las actividades que no te gustan/Las actividades que no te parecen adecuadas para aprender el español:

- Trabajar con canciones (**57 ocurrencias**)
- Estudiar gramática y hacer ejercicios (**16 ocurrencias**)
- ver un vídeo y responder a las preguntas (**39 ocurrencias**)
- ver una película (**65 ocurrencias**)
- Ponencias (**35 ocurrencias**)
- Escuchar un audio y responder a las preguntas (**26 ocurrencias**)
- Mirar una imagen y comentarla (**22 ocurrencias**)

- Memorizar y recitar frases (**36 ocurrencias**)
- Juegos cómicos, teatro (**68 ocurrencias**)
- Leer un texto, comentarlo y estudiar gramática y hacer la traducción (**9 ocurrencias**)
- Trabajar en parejas o grupo (**34 ocurrencias**)
- Simular situaciones de comunicación (**7 ocurrencias**)
- Escribir ensayos (**7 ocurrencias**)
- Todas excepto estudiar la gramática y hacer ejercicios
- Juegos (**2 ocurrencias**)

Pregunta 22: ¿Has usado un CD ROM o algún programa de ordenador o sitio web para estudiar español?, en caso afirmativo descríbelo....

- Google traductor
- hacer búsquedas en internet sobre el español por el navegador google
- En internet y en encarta para aprender gramática
- viendo la televisión española
- Sí, cuando tenemos una ponencia, busco información sobre internet
- Si viendo la telenovelas 'la madrastra'
- Sí, uso un CDROM para estudiar la lengua, para pronunciar bien las palabras.
- Con un CDROM que meto en mi ordenador para escuchar lecciones.
- Escuche un programa en la radio donde se hablaba de cómo se conjuga los verbos.
- Voy a un ciber y hago búsqueda sobre el español
- Sí, escuchando música
- Sí, en google, pongo el título de la canción y busco la letra.

C) CIERRE

¿Usas/practicar el español fuera de clase? ¿Dónde? ¿Con quiénes?

1. Sí, practico

- A veces práctico español en casa con mi hermano
- por internet con mi hermano de España
- A veces en casa con mi hermana
- En casa con mis hermanos y hermanas
- en el barrio con mis amigos
- con mi tía de guinea ecuatorial
- con mi hermano y hermana que son profes de español
- En el club español
- Con amigos ecuatoguineanos
- A veces con mi profe particular
- Sí, en casa, sola
- con mi tío

- con mi madre 2
- A veces con el profesor fuera de clase
- A veces volviendo de clase con compañeros
- sí, electrónicamente con amigos españoles que tengo.

2. No, no practico

- No lo practico porque no tengo con quien practicar
- No, porque no sé hablarlo.

¿Quieres añadir algo? ¿Crees que sobra o falta algo en esta encuesta?

- Nos cansan con la historia del blanco y no nos hablan de la nuestra
 - No, la encuesta perfecta
 - Usted no nos enseña un método para mejor aprender el español
 - Pienso que este cuestionario es totalmente correcto y deseo mucha suerte a su autor.
 - No, no falta nada, todas las preguntas son pertinentes, es como si el cuestionario leyera nuestros pensamientos.
 - Falta una pregunta donde se pregunta el nombre del encuestado
 - No, todo es perfecto porque trata de todas las cosas que se debe tomar en cuenta en mi instituto para mejorar nuestro nivel en español.
 - Nada más que añadir, ánimo.
 - Los profesores deben ser más profesionales e incitar al alumno de amar la lengua porque yo diría que más que nada los profesores son aburridos.
 - Sí, falta un consejo para animarnos a aprender el español.
 - No, en este cuestionario no hay ningún problema, pues todo está perfecto.
 - Me gustaría que hubiera una sala audiovisual de lengua española en mi escuela para aprender mejor la lengua.
 - No, todas las preocupaciones que tengo están en este cuestionario
 - ¿Qué tengo que hacer para hablar y escribir español con facilidad?
 - Sí falta la pregunta: ¿quieres ir a España?
 - Me encantaría expresarme mejor en español yendo a un país hispánico con una beca de estudio española o de gobernó camerunés, o si no con la ayuda económica de mis padres.
 - El cuestionario está muy bien elaborado.
 - Hay que introducir el uso de los audios y videos en la enseñanza del español
 - A mi parecer este cuestionario es muy pertinente
- Faltan las medidas que tenemos que tomar para aprender mejor el español
- No hay nada que añadir, el cuestionario es completo.

- Sí, creo que la parte sobre internet no era importante en este cuestionario.
- Tendríamos que aprender también la historia de España contemporánea.
- Me gustaría que se aumentara las becas para permitir a los jóvenes estudiantes de ir a España para aprender mejor la lengua y cultura españolas.
- Voy a añadir una cosa, a nivel lingüístico, el español no es útil en Camerún por eso es un poco desvalorado por los alumnos.
- No tengo nada que añadir porque creo que este cuestionario es completo y bien estructurado, pero necesitamos profesores españoles y aulas adecuadas.
- No, porque pienso que todo lo que ha preguntado le ayudará a ayudarnos a aprender mejor el español.
- ¿Por qué los españoles son racistas?
- Para mí, el español no es importante. En nuestro país, aparte de ser profesor de español, qué más puede ser hacer una persona que aprende español?
- Me gustaría que nos orientasen mejor sobre lo que podemos hacer con el español

II. 4º ESPAÑOL/PRIMER CURSO DE ELE DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Pregunta 2: ¿Por qué decidiste estudiar español?---Otros motivos

- Porque me encantaría ir algún día a España (**5 ocurrencias**)
- Porque los españoles son amables
- Porque es una lengua muy bonita/Porque es la lengua más bonita que conozca (**4 ocurrencias**)
- Porque me gustaría hablar muchas lenguas
- Porque ofrece oportunidad a quien lo habla (**2 ocurrencias**)
- Porque mis padres querían que estudiará español
- Porque me gustaría escribir libros en español
- Porque me gusta mucho la liga española
- Porque es muy bonita y también me gusta mucho la música española
- Es una lengua muy bonita y fácil de aprender (**2 ocurrencias**)
- Porque mi padre es profesor de español
- Porque mi hermano sabe español y me ayuda a aprender
- Porque me gusta mucho el español
- La verdad es que no me gusta mucho, decidí aprenderla porque mi amiga también la aprende

- Porque todos en mi familia han estudiado alemán
- Porque quiero ser políglota y expresarme en todo el mundo en la lengua materna de los demás
- Porque me hace mucha ilusión hablarlo/Porque quiero hablar español (**2 ocurrencias**)
- Porque me permite traducir y comprender las letras de las canciones en español

Pregunta 3: ¿Qué idea tienes de España? ---Otras

- La bonita música
- Las telenovelas (**3 ocurrencias**)

Pregunta 7: ¿Qué es lo que más te gusta o lo que más te gustaría en la clase de español? ---Otras

- Buscar palabras difíciles en el texto
- Las bromas, el humor, cuando el profesor nos hace reír de vez en cuando 4
- Hacer recitales y hacer teatro
- Las buenas explicaciones del profesor

Pregunta 8: ¿Qué es lo que menos te gusta durante la clase de español? ----Otras

- Tomar apuntes/escribir mucho. “en clases de español se escribe mucho/se toma mucho los apuntes, mi profesor escribe mucho y a veces roba minutos de nuestra clases de educación física” (**8 ocurrencias**)
- Los ruidos/el jaleo/ no me gusta que la gente hagan ruidos mientras el profesor está haciendo la clase (**8 ocurrencias**)
- No me gusta cuando nos pegan (**2 ocurrencias**)
- Las malas observaciones del profesor
- Mi profesor no traduce en francés lo que dice en español
- Leer mucho
- El profesor es muy arisco y violento
- Las broncas del profesor

Pregunta 9: Lo que más me gusta de España y los españoles...

- las canciones/Cantan muy bien (**58 ocurrencias**)
- su cultura y su manera de hacer y vivir (**13 ocurrencias**)
- la lengua española (**65 ocurrencias**)
- la sonoridad de la lengua, el acento español, la manera de hablar, su buena pronunciación, la entonación (**60 ocurrencias**)
- el fútbol (**24 ocurrencias**)
- Es un país bonito y los españoles son amables (**3 ocurrencias**)

- Son bonitos (**5 ocurrencias**)
- las fiestas
- me gusta su color de piel
- es un país desarrollado (**6 ocurrencias**)
- las telenovelas (**10 ocurrencias**)
- la gramática española
- Me gusta Barcelona
- los villancicos
- Son creyente, son cristianos (**5 ocurrencias**)
- La nieve
- amables y acogedores (**5 ocurrencias**)
- El español que es fácil de aprender
- La comida

Pregunta 10: Lo que menos me gusta de España y los españoles...

- la gramática y la conjugación española (**11 ocurrencias**)
- son muy fiesteros
- su manera de vestirse (**8 ocurrencias**)
- la corrida, San Fermín, sus juegos inútiles (**5 ocurrencias**)
- las Guerras
- las películas, ruedan malas películas (**12 ocurrencias**)
- la corrupción, crisis económica (**9 ocurrencias**)
- A veces hablan muy rápidamente (**4 ocurrencias**)
- los insultos
- Nada
- No dan becas a los alumnos
- Presumen mucho, se jactan mucho
- Son racistas, son muy cerrados/ son muy exigentes y duros con los extranjeros (**9 ocurrencias**)
- Huelga, manifestaciones (**4 ocurrencias**)
- Son muy perezosos (**9 ocurrencias**)
- Han participado a la trata negrera y han maltratado a los negros
- No ayudan a los alumnos

Pregunta 16:

¿Cuáles de las actividades citadas anteriormente o algunas que no hemos citado te gustan/ o te parecen ser buenas actividades para aprender el español:

- Leer textos, comentarlos, realizar ejercicios de traducción **(18 ocurrencias)**
- trabajar con canciones **(26 ocurrencias)**
- Leer textos, hacer ejercicios de comprensión y de gramática **(46 ocurrencias)**
- Estudiar la gramática y hacer ejercicios **(78 ocurrencias)**
- Hacer ponencias **(5 ocurrencias)**
- Ensayos **(17 ocurrencias)**
- Pronunciación **(26 ocurrencias)**
- Trabajar en grupo **(36 ocurrencias)**
- Juegos dramáticos, teatro **(7 ocurrencias)**
- Simular situaciones de comunicación sobre temas de la vida cotidiana **(4 ocurrencias)**
- Escuchar audio y contestar a las preguntas **(9 ocurrencias)**
- Mirar una imagen y comentarla **(8 ocurrencias)**
- Ver un vídeo y comentarlo **(5 ocurrencias)**
- Ejercicios de memorización... **(21 ocurrencias)**
- Ver una película **(7 ocurrencias)**
- Formar frases en español
- Hacer pequeños juegos **(2 ocurrencias)**
- Hacer deberes y leer el libro **(3 ocurrencias)**
- Corregir ejercicios
- Conversar con españoles
- Hablar español **(6 ocurrencias)**
- Leer textos **(12 ocurrencias)**
- Escribir y escuchar al profesor

Las actividades que no te gustan/Las actividades que no te parecen adecuadas para aprender el español:

- Trabajar con canciones **(17 ocurrencias)**
- Estudiar gramática y hacer ejercicios **(16 ocurrencias)**
- ver un vídeo y responder a las preguntas **(40 ocurrencias)**
- ver una peli **(59 ocurrencias)**
- Ponencias **(25 ocurrencias)**
- Escuchar un audio y responder a las preguntas **(12 ocurrencias)**
- Mirar una imagen y comentarla **(13 ocurrencias)**
- Memorizar y recitar frases **(3 ocurrencias)**
- Juegos cómicos, teatro **(18 ocurrencias)**
- Leer un texto, comentarlo y estudiar gramática y hacer la traducción **(2 ocurrencias)**
- Trabajar en parejas o grupo **(13 ocurrencias)**
- Simular situaciones de comunicación **(3 ocurrencias)**
- Escribir ensayos **(14 ocurrencias)**
- Todas excepto estudiar la gramática y hacer ejercicios
- Conversaciones

- Escribir demasiado/tomar notas (**3 ocurrencias**)
- Dictados
- Hacer ejercicios de conjugación (**5 ocurrencias**)
- Las canciones y el follón

Pregunta 21: ¿Has usado un CD ROM o algún programa de ordenador o sitio web para estudiar español?, en caso afirmativo descríbelo....

- Sí, realizando búsquedas a partir de Encarta francés/español
- Sí, escuchando en internet canciones con letras en francés y español y viceversa.
- En el ordenador con mi profesor particular de español
- Sí, a veces a partir del aula de informática del instituto.

C) CIERRE

Sí, ¿Con quién practicas?:

Recurrentes

- Con mis compañeros de clase
- Con mis padres
- Con mis amigos

Casos Atípicos

- Por teléfono con mi tía que vive en España
- Con mi profesor particular de español
- Por internet con mi hermano que está en España

¿Quieres añadir algo? ¿Crees que sobra o falta algo en esta encuesta?

- Nada, gracias señor
- Fue muy instructivo y hemos podido expresar nuestros deseos
- No has preguntado si el profesor nos trata bien o no.

**ANEXO 20. NÚMERO ACTUAL DEL ALUMNADO Y PROFESORADO DE
ELE CAMERÚN JUNTO CON EL NÚMERO DE PROFESORES QUE SE
NECESITA**

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

MINISTERE DES ENSEIGEMENTS
SECONDAIRES

INSPECTION GENERALE DES
ENSEIGNEMENTS

INSPECTION DE PEDAGOGIE/ L.A.L

SECTION LVII (ESPAGNOL)

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland

MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION

INSPECTORATE OF EDUCATION

INSPECTORATE OF EDUCATION / L.A.L

DEPARTMENT OF SPANISH

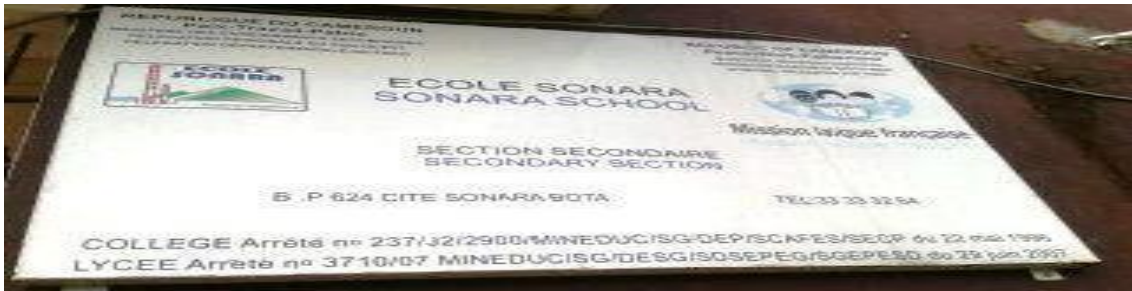
**EFFECTIFS DES ELEVES ET PROFESSEURS* D'ESPAGNOL
DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU CAMEROUN (2012-2013)**

N°	REGIONS	Nbre d'élèves hispanisants	Nbre d'enseignants d'espagnol en poste	Besoins
1	ADAMAOUA	8.525	49	15
2	CENTRE	32.400	336	220
3	EST	8.200	33	32
4	EXTRÊME NORD	26.293	189	25
5	LITTORAL	31.000	103	56
6	OUEST	44.231	123	59
7	NORD	18.300	94	00
8	NORD OUEST	1.320	20	08
9	SUD	19.500	92	53
10	SUD OUEST	837	24	06
Total	10 régions	190. 606	1036	474

*Ces chiffres ne prennent pas en compte, des normaliens récemment sortis de l'ENS de Maroua parce qu'ils ne sont pas encore affectés dans les établissements.

Par ailleurs, l'introduction quoique récente de l'Italien et du Chinois aura certainement un impact dans le choix des LVII par nos élèves.

ANEXO 21. COLEGIO SONARA



**ANEXO 22. CURRÍCULO OFICIAL DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE CAMERÚN.**

MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES
SECRETARIAT GENERAL
INSPECTION GENERALE DE PEDAGOGIE
DEPARTEMENT D'ESPAGNOL



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

ARRÊTE 333/D/60/MINEDUC/SG/IGP/ESG

Portant définition des programmes d'Espagnol dans
les établissements d'enseignement secondaires

LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

- Vu la constitution,
Vu le décret n° 97/205 du 07 décembre 1997 portant organisation du Gouvernement
Vu le Décret n° 97/206 du 07 décembre 1997 portant nomination du Premier Ministre Chef du
Gouvernement,
Vu le Décret n° 2000/051 du 18 mars 2000 portant organisation réaménagement du Gouvernement,
Vu le Décret n° 95/041 du 07 mars 1995 portant organisation du Ministère de l'Éducation Nationale,

ARRETE

Article 1^{er} :

Les programmes d'Espagnol dans les établissements d'Enseignement Secondaires sont définis
ainsi qu'il suit :

I – PREAMBULE

Les programmes d'Espagnol actuellement en vigueur pour les établissements d'Enseignement Secondaires Général ont été signés en 1977. S'il ne suffit pas d'arguer de leur âge pour justifier la nécessité de les réviser, il s'avère nécessaire et même urgent d'y opérer des réajustements, à cause des changements intervenus dans :

- a) l'approche même de l'enseignement des langues
- b) la demande des apprenants
- c) la configuration politico-sociale de l'Espagne et du monde hispanophone, tel qu'en eux-mêmes et dans leurs rapports avec les autres communautés.

Il a également fallu tenir compte des doléances des enseignants du terrain qui, au regard de l'enveloppe horaire qui leur est allouée et du manque de manuels chez les élèves, éprouvent des difficultés à concilier efficacité et rendement. Ces difficultés sont surtout manifestes dans les classes d'initiation à l'espagnol, où il faut asseoir tous les mécanismes de base indispensables à une bonne maîtrise, ultérieure de la langue.

La révision dont il est question porte sur :

- les objectifs de l'enseignement de l'espagnol, qui doivent être précisés ;
- les contenus des programmes, qui seront réorganisés pour permettre une meilleure exploitation et, réactualisés dans le sens d'une plus grande adaptation au contexte et à l'environnement ;
- l'évaluation, dans le sens de l'adéquation entre évaluation continue et évaluation finale, au niveau des examens officiels.

II – OBJECTIFS GENERAUX

Le système éducatif camerounais se caractérise entre autres choses, par son ouverture. Dans les faits, celle-ci se traduit par l'intégration des langues étrangères autres que les deux langues officielles ; ce sont : l'allemand, l'arabe et l'espagnol. Notre propos n'est pas de démontrer l'opportunité d'une telle pratique. Cependant, au moment de présenter nos programmes réaménagés, il apparaît indispensable de préciser les objectifs généraux qui sous-tendent l'enseignement de l'espagnol au Cameroun.

A – Etude de l'Espagnol comme langue

L'enseignement de l'espagnol vise à, une maîtrise de la langue :

- langue contemporaine, fonctionnelle, en sa forme orale, dans l'optique de la communication interactive ; celle-ci suppose une combinaison harmonieuse entre l'expression, la compréhension et l'échange d'informations ;
- langue écrite, dans l'optique de la production soit purement scolaire ou alors littéraire.

Dans tous les cas, il s'agit d'asseoir et de développer chez l'apprenant les automatismes qui favorisent l'expression libre et spontanée.

B – Etude de l'Espagnol comme lettres

Au moyen des exercices appropriés pratiqués dans les classes, l'étude de l'espagnol comme lettres vise à la formation intellectuelle de l'élève en favorisant :

- l'acquisition des connaissances,
- le développement de l'intelligence, du sens esthétique et de l'esprit critique,
- la formation d'une conscience morale.

C – Formation humaine

Elle se définit essentiellement par :

- le développement d'attitudes favorisant la reconnaissance du pluralisme culturel dans la société. Celles-ci aident à valoriser sa propre communauté et à promouvoir en même temps la solidarité, la compréhension et le respect mutuel entre les peuples. En effet, l'entité culturelle qu'il est convenu d'appeler la Hispanidad est un vaste réseau qui s'étend de l'Espagne à l'Amérique, avec des ramifications en Afrique, en Asie et en Orient. Elle cristallise à ce titre la rencontre de civilisations aussi variées qu'enrichissantes ;
- la préparation à la vie courante, avec une ouverture socioculturelle. Hormis l'utilisation immédiate que l'élève peut en faire dans son environnement, l'espagnol, langue de travail de l'Organisation des Nations Unies, ouvre des perspectives sur une carrière internationale dans cet organisme et ses annexes.

Par ailleurs, la diversité des thèmes aux programmes, leur adaptation au contexte social et aux problèmes du monde contemporain constituent sans conteste une préparation à la vie.

Grâce à la méthodologie appliquée, l'élève est sans cesse amené à considérer les situations qui lui sont présentées par rapport à son expérience propre, à son milieu socioculturel. A mesure qu'il avance donc dans la connaissance de la langue, il est amené à affiner son jugement critique, le sens de l'analyse, l'esprit de synthèse ; il acquiert ainsi une ouverture d'esprit qui lui confère une personnalité réceptive, prudente dans ses prises de position et tolérante.

En définitive, tenant compte de la double aspiration à développer aussi bien les compétences linguistiques que les aptitudes intellectuelles de nos élèves, nous avons adjoint aux activités d'étude de textes littéraires des exercices variés, oraux et écrits, qui intègrent l'appropriation des mécanismes de la langue, leur réutilisation l'imitation et la création. En même temps qu'ils stimulent l'acquisition des connaissances, ces exercices développent chez l'élève des techniques, des réactions et des structures de raisonnement utiles en toutes circonstances. Ceci est très important dans la mesure où l'espagnol ne peut prétendre se développer indépendamment des autres disciplines au programme, avec lesquelles elle a un lien évident de complémentarité.

III – OBJECTIFS SPECIFIQUES

Les objectifs généraux de l'enseignement de l'espagnol que voici ont été, organisés suivant un critère de gradation, de manière à faire correspondre les besoins de formation des élèves à leur niveau de développement intellectuel. Aussi les objectifs spécifiques peuvent-ils se définir ainsi qu'il suit :

A – Premier cycle

D'une manière générale, l'objectif fondamental de l'enseignement de l'espagnol au premier cycle est d'ordre linguistique il s'agit de faire acquérir à l'élève les mécanismes de la langue usuelle, actuelle.

Cette acquisition obéira au principe d'adaptation à l'environnement socioculturel de l'apprenant. Elle tiendra compte des intérêts et des besoins de ce dernier en ce qui concerne la compétence communicative. C'est pour cette raison que la langue sera étudiée, non par l'apprentissage de règles de grammaire ou l'accumulation des mots et tournures idiomatiques, mais à travers des situations vécues et un contexte bien défini. Ceci explique qu'à ce niveau de l'apprentissage, la priorité soit accordée aux documents didactiques appuyés par des dessins et autres illustrations.

Le développement des compétences linguistiques se fera d'une manière progressive, allant de la communication orale vers l'expression et la compréhension écrites, en vue de préparer l'élève à s'adapter au programme du second cycle, plus dense et plus hermétique.

A la fin du premier cycle, l'élève sera capable de :

- identifier les spécificités de l'espagnol par rapport au français considéré comme langue première,
- lire avec aisance un texte rédigé en espagnol courant ;
- engager et entretenir une conversation avec ses camarades et son professeur, à travers des techniques de communication sur les premiers contacts sociaux tels que ; saluer présenter / se présenter, demande : fournir des informations les formules de politesse, de respect ;
- observer apprécier, donner son point de vue et émettre des jugements de valeur sur des personnes des faits, des situations et des événements de son entourage, dans une langue simple et correcte.

La méthode recommandée à ce niveau est la méthode communicative, basée sur un entraînement permanent et progressif à l'emploi des structures fondamentales de la langue, par le biais d'exercices de communication interactive. Le rôle actif du professeur est capital dans ce processus. Il s'agit pour lui d'amener ses élèves à s'exprimer en espagnol, car le fait d'emmagasiner des connaissances n'en assure pas les automatismes quand il est question de les restituer dans des situations pratiques, où l'expression personnelle est indispensable.

Pour l'atteinte de ces objectifs, il est prévu de stimuler et d'intensifier l'expression propre des élèves, au moyen d'exercices oraux et écrits, les exercices spécifiques d'expression écrite seront les suivants :

- exercices de correction phonétique (dictée et autres),
- exercices de correction de construction, de transformation, d'imitation, de substitution. Ceux-ci favorisent le réemploi et la fixation des structures étudiées, en même temps qu'ils préparent les élèves à rédiger des textes propres.

En ce qui concerne l'expression orale, l'accent sera mis sur la lecture expressive, la récitation, les exercices de rôles, pour une expression spontanée.

B- Second cycle

Après l'acquisition de la langue de base au premier cycle, l'objectif prioritaire au second cycle est littéraire et culturel. L'enseignement de l'espagnol dans ce cycle à :

- faire découvrir les grands courants littéraires et de pensée de l'Espagnol et du monde hispanique :
- faire découvrir l'image réelle et actuelle de la société espagnole et du monde hispanique :
- développer chez l'élève l'effort de réflexion, d'analyse et de synthèse ;
- stimuler une expression riche et correcte, la formation du goût et du sens critique ;
- mettre en relief la complémentarité et la rencontre des civilisations, car il ne faut pas perdre de vue que la langue est avant tout véhicule de culture, instrument de dialogue et de compréhension :

Le point d'ancrage pour l'accomplissement de ces aptitudes sera l'étude des textes littéraires portant sur des thèmes précis. En effet, pour se matérialiser, les thèmes à étudier doivent être liés à un contexte social bien défini des points de vue géographique et historique. Il convient de rappeler ici le caractère multidimensionnel d'un texte et, précisément parce que ce support peut se prêter à différentes exploitations, les approches pourraient varier. Selon les circonstances, un même texte pourrait se prêter à une approche historique, littéraire, philosophique ou poétique.

Le second cycle, on le voit, marque le passage de la langue courante fonctionnelle, à la langue littéraire. En même temps, il consacre l'ouverture au monde extérieur opérant ainsi l'intégration entre la réalité « hispano-africaine » de l'élève et la culture hispanique dans sa globalité. En effet, nous avons pensé à inclure dans nos programmes une facette bien réelle mais jusqu'ici ignorée, du monde hispanique : l'Afrique hispanophone. Concrètement les apports nouveaux sont les suivants :

La classe de seconde, qui constitue une véritable charnière, connaîtra l'introduction de dimensions nouvelles, à savoir :

- l'étude de la civilisation et de données socio-historique ;
- l'initiation à la stylistique et à la métrique espagnole ;
- l'introduction de la traduction inverse ou thème d'imitation, qui est le pendant de la traduction directe, actuellement pratiquée dans nos classes : comme autre exercice spécifique, il y aura
- les exposés présentés par les élèves :

Ces exercices seront renforcés dans les classes suivantes : - première et terminale,

- par la pratique des résumés de textes,
- analyses de textes et
- synthèses de documents.

En tout état de cause, on alliera les exercices oraux aux exercices écrits, les premiers visant à favoriser l'activation de la parole, tandis que les seconds stimulent l'appropriation des techniques d'expression.

A la fin du second cycle, l'élève sera capable de :

- s'exprimer correctement en espagnol ;
- soutenir un débat sur des thèmes de culture et de société ;
- traduire correctement des textes espagnols en français et inversement ;
- procéder à l'analyse, au commentaire et à la synthèse de documents en espagnol ;*
- distinguer les différents genres et courants littéraires et produire une information suffisante sur les auteurs les plus représentatifs de chacun d'entre eux ;
- rédiger en une langue correcte des textes de longueur considérable, en prose et en poésie ;

- rendre compte des réalités politiques, économiques et socioculturelles du monde hispanique ;
 - apprécier les valeurs culturelles de l'autre en les comparant aux siennes propres.
- L'enveloppe horaire hebdomadaire à allouer aux classes d'espagnol sera de quatre heures, pour les différents niveaux.

IV- CONTENUS

Les contenus des programmes révisés se présentent ainsi qu'il suit :

a) Classe de 4^{ème} (ou 1^{ère} année d'étude)

1 – LANGUE

1.1 Notions préliminaires

- L'alphabet espagnol étude des lettres et entraînement à la prononciation ; les syllabes, diphtongues et triptongues,
- L'accent, l'intonation,
- La ponctuation.

1.2 – Les mots espagnols

1.2.1 – Eléments variables

- le nom, genre, nombre, changement de sens,
- l'adjectif (qualificatif, numéral, possessif, démonstratif, interrogatif, indéfini) ;
 - les degrés de l'adjectif ; comparatif, superlatif ;
 - l'apocope ;
- l'article, les genres de l'espagnol :
- l'article neutre : emplois particuliers.
- le pronom (personnel, possessif, démonstratif, relatif, interrogatif, indéfini).

1.2.2 – Eléments invariables

- L'adverbe
- La préposition
- La conjonction
- L'interjection

1.2.3 – Lexique

- formules usuelles de politesse :
- vocabulaire sur l'environnement humain, les situations, les faits et les objets courants :
- formation des mots :
 - dérivation par les affixes, les augmentatifs, les diminutifs,
 - composition

1.3 – Les normes de l'espagnol

1.3.1 – Le système verbal

- classification des verbes (réguliers et irréguliers) ;
- variation de nombre et de personnes ;
- modes et temps (conjugaison) ;
- les auxiliaires et semi-auxiliaire (aspects du verbe)

- emploi de Ser et Estar ;
- les verbes impersonnels ;
- constructions idiomatiques avec Doler, Gustar, Fallar.....,
- l'enclise.

1.3.2 – La phrase

- la phrase simple ; éléments constitutifs ;
- les types de phrases ; énonciative, interrogative, exclamative, impérative ;
- l'affirmation, la négation ;
- l'obligation (personnelle et impersonnelle)

2- Expression Ecrite

Exercices spécifiques

- Dictée ;
- Exercices de construction, de transformation, d'imitation et de substitution

3- Expression Orale

- Lecture ;
- Récitation ;
- Chants.

B) Classe de 3^{ème} (ou 2^{ème} année d'étude)

1- Langue

1.1 Grammaire

Le programme consiste en une révision systématique du programme de 4^{ème} avec une extension sur :

La classification des phrases selon les critères syntaxiques (phrases actives et passives ; Transitives et intransitives ; pronominales (réfléchies et réciproques), impersonnelles (expression du On français) :

- Les types de phrases : expression du doute, du souhait, de l'exhortation ;
- Emplois et valeurs spécifiques des modes et temps verbaux ;
- La phrase composée ;
- La coordination ;
- La subordination ;
- La concordance des temps

1.2- Lexique

- la signification des mots ; polysémie, homonymie, synonymie, homophonie, l'onomatopée ;
- le milieu naturel ; l'environnement et les activités qu'il suscite.

2- Expression écrite et orale

Les mêmes exercices qu'en classe de quatrième.

C) Classe de seconde (ou 3^{ème} année d'étude)

1- Civilisation

1.1 l'Espagne

- découverte des régions d'Espagne (Espagne physique) ;
- Evolution politique de l'Espagne (de 1812 à 1931) ;
- Aspect socioculturel et économiques.

1.2 –L'Amérique

- Découverte d'un continent ;
- les civilisations précolombiennes ;
- quelques aspects de la colonisation espagnole en Amérique ;
- Organisation sociale et politique ;
- le rôle de l'Eglise,
- le problème agraire,

2- Langue

Reprise et approfondissement des notions acquises au premier cycle avec une extension sur ;

- Le style direct – le style indirect ;
- L'insistance, les pronoms personnels redondants, la forme emphatique c'est Que (qui) ;
- L'introduction à la stylistique et à la métrique espagnole ;
- Abréviations – sigles.

3- Exercices spécifiques

- Rédaction

- traduction (inverse et directe) ;
- exposés ;

D) Classe de Première (ou 4^{ème} année d'étude)

1- Thèmes d'étude

1.1 Relations interpersonnelles)

1.1.1 Les inégalités sociales

- Les conflits de classes,
- Les problèmes raciaux,
- La monde du travail,
- La situation de la femme,

1.1.2 Famille et société

- Les problèmes éducatifs,
- La délinquance juvénile (drogue, criminalité),
- Les conflits de générations,
- Le mariage,

1.2- Problèmes de société

- la société de consommation,
- pollution, santé et hygiène,
- le tourisme,
- communication mass-média,
- les problèmes urbains ; habitat, transport,
- les loisirs, le sport.

1.3- Les problèmes du monde rural

- les problèmes agraires
- exode rural – émigration.

2) Civilisation - l'émancipation des pays hispano-américains.

3) Langue - Reprise et approfondissement des notions acquises au 1^{er} cycle et en classe de Seconde.

4) Exercices spécifiques

- Rédaction
- traduction (directe et inverse)
- exposés
- résumé de texte

e) Classe de Terminale (ou 5^{ème} année d'étude)

1) L'Espagnol

1.1 Civilisation

- L'Espagnol au début du XXe siècle- évolution socioculturelle ;
- La deuxième république ; son avènement, ses aspirations ;
- La guerre civile de 1936 – le franquisme ;
- La transition à la démocratie (la restauration monarchique) ;
- La démocratie en marche ;
- La constitution de 1978,
- Les autonomies
- L'Espagne et l'Europe.

1.2 – Littérature

1° Poésie : choix libre d'un poète représentatif de chacun de courants suivants :

- Génération de 1898
- Génération de 1927,
- Génération de la post-guerre,

2° Prose : choix libre d'auteurs représentatifs de la

- Génération de 1898 et de la littérature sociale

2) Le monde hispanophone

2.1 – Civilisation – les révolutions urbaine et mexicaine ;

- réalités sociopolitique, économique et culturelle de l'Amérique hispanique contemporaine ;
- les minorités raciales – le problème indien ;
- réalités socioculturelles des pays africains hispanophones.

2.2 Littérature

Choix judicieux d'auteurs sur :

- L'engagement en littérature ;
- L'indigénisme ;
- La littérature africaine de langue espagnole.

3- Langue ; révision systématique des notions déjà acquises,

4- Exercices spécifiques : les mêmes qu'en classe de première,

V- Evaluation

Processus permanent et ouvert, elle a pour objectifs de ;

- Vérifier les connaissances et savoir faire acquis par les élèves ;
- Evaluer, pour l'enseignant , le degré d'atteinte des objectifs fixés ;
- Préparer les élèves à faire face aux tests formels auxquels ils sont soumis, dans le cadre des devoirs surveillés, compositions, et examens officiels, dont les objectifs et la structure sont fixés par un texte particulier.

L'évaluation comporte des exercices oraux et écrits, dont certains sont spécifiques à chacun des cycles d'études ils doivent être suffisamment variés pour éviter la répétition et la routine.

1- Exercices oraux

Au premier cycle, ils porteront essentiellement sur la correction phonétique, l'intonation, le rythme et la fluidité du discours et l'activation de la parole, à travers la lecture, la récitation et le chant.

Les exercices de rôles favoriseront une communication interactive qui assure le lien entre les apprentissages et le vécu. Ils favoriseront également l'acquisition du vocabulaire, renforcée par des activités à caractères ludique tels que devinettes, mots cachés, formation de mots par équipes....

L'exploitation des documents iconographiques présente le double avantage de la formation du sens de l'observation et du sens critique, ainsi que de l'acquisition du vocabulaire.

Des questions ; orales soigneusement préparées et bien orientées permettront de vérifier la compréhension d'un passage donné et contribueront à instaurer un échange et assurera fixation et la réemploi des structures grammaticales et lexicales.

Les différents exercices portant sur le vocabulaire seront appuyés par l'initiation à l'utilisation du dictionnaire.

Au second cycle, questions orales de compréhension et commentaire de document seront renforcés, par des exposés à présenter en classe

2- Exercices écrits

Ce sont :

- La dictée, pour la correction phonétique et orthographe, la rédaction : lettres, texte courts descriptifs ou narratifs, dialogues et essais courts pour le second cycle ; les exercices structuraux de vocabulaire et de grammaire, de différents types : imitation, transformation, complétion, repérage, remembrement, production, réponses à choix multiples ;
- Les questions de compréhension ; questions d'appréciation, d'énonciation, de commentaire sur un passage donné ;
- Et pour le second cycle exclusivement, les résumés de texte, synthèse de documents et exercices de traduction (thème d'imitation et version)
- Les consignes de passation des exercices, exprimées dans la langue d'apprentissage, ne devront souffrir d'aucune ambiguïté les exercices seront réguliers et variés et devront systématiquement faire l'objet d'une correction en classe.

Article 2 ;

Les programmes ainsi définis entrent en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2000-2001.

Article 3

Sont abrogées toutes dispositions antérieures contraires au présent arrêté.

Article 4 ;

Les Inspecteurs Généraux de Pédagogie chargés de l'Enseignement Secondaire Général et de l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel, les Directeurs de l'Enseignement Secondaire Général et technique, de l'Enseignement Privé, les Délégués Provinciaux et Départementaux de l'Education Nationale, les Inspecteurs Coordonnateurs, les Secrétaires à l'Education des différents Ordres de l'Enseignement Privé, les Chefs d'établissements sont, chacun en ce qui le concerne, chargés de l'application du présent arrêté qui sera enregistré au, journal Officiel en Français et en Anglais et communiqué partout où besoin sera.

Yaoundé,

Ampliations

PRC

PM

MINEDUC SEED

MINEDUC/SG

IGP +DDEN

Représentants Nationaux des OEP

Secrétaires à l'Education des OEP

Etablissements intéressés

Archives/ Chrono