

El estudio de las creencias y la figura del profesor en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el Africa subsahariana. Caso de Camerún.

The study of teachers' beliefs and figure in the teaching/learning process in Sub-saharan Africa. The case of Cameroon.

Oscar Kem-Mekah Kadzue
Universidad de Lleida
oscardokem@yahoo.es

Resumen: Nuestro propósito en este trabajo es analizar la situación actual de la figura que del profesor en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español en Camerún y destacar asimismo las causas que dificultan una enseñanza/aprendizaje siguiendo los enfoques modernos que preconizan una enseñanza de la lengua centrada en el alumnado. El análisis que realizamos está centrado en las creencias del profesorado camerunés de ELE de la Educación Secundaria en torno, primero, al papel del docente en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español y, segundo, sobre la enseñanza del componente gramatical en la clase de español. A partir de unas encuestas realizadas a docentes de español de la Educación Secundaria, se analiza cómo conciben la enseñanza del español, qué papel piensan que deben desempeñar durante el proceso de enseñanza y cuál es el método o enfoque de enseñanza que predomina en el aula. A luz de los resultados a los que llegamos, se diseñan unas propuestas didácticas de interés tanto para los docentes como para las políticas educativas camerunesas de cara a adecuar las prácticas docentes a las exigencias de los enfoques modernos de enseñanza.

Palabras clave: Creencias, figura del profesor, métodos de enseñanza, papel del alumno, español en Camerún.

Abstract: Our purpose in this work is to analyze the current situation of the teacher figure in the teaching/learning process of Spanish in Cameroon and highlight the main causes that difficult the application of this process which follows the modern approaches that praise the teaching of a language focused on the student body. Throughout this work, we carry out an analysis which focuses on the Cameroonian ELE teachers' beliefs in secondary school. Firstly, we analyze the teacher's role in the Spanish teaching/learning process and, secondly, we analyze the grammatical component in the Spanish class. After surveying different secondary school Spanish teachers, different aspects are analyzed, for example how teachers conceive Spanish teaching, what role they think they should carry out and which teaching method or approach should predominate in the classroom. According to the results we obtain, we design a didactic proposal for teachers and Cameroonian teaching policies for adapting the teaching practices to the high standards of the modern teaching approaches.

Key words: Beliefs, teacher's figure, teaching methods, student role, Spanish in Cameroon.

1. INTRODUCCIÓN: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

En este trabajo planteamos la problemática del papel del profesorado en el proceso de enseñanza/aprendizaje en África subsahariana en general y en Camerún particularmente. Según las **Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras** (Instituto Cervantes, 2012) para un proceso de enseñanza/aprendizaje efectivo, los docentes de ELE deben desempeñar un conjunto de competencias que se resumen fundamentalmente en 8 puntos: (i) organizar situaciones de aprendizaje, (ii) evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno, (iii) implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje, (iv) facilitar la comunicación intercultural, (v) desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución, (vi) gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo, (vii) participar activamente en la institución, (viii) servirse de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para el desempeño de su trabajo. En el presente estudio, para analizar las creencias del profesorado camerunés en torno a la enseñanza, nos centramos en dos de las anteriormente mencionadas competencias: organizar situaciones de aprendizaje e implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje. Nuestro objetivo es determinar si las creencias del profesorado en torno a la enseñanza y las prácticas docentes de los mismos posibilitan el cumplimiento de esas dos competencias clave.

De hecho, partiendo de nuestra propia experiencia como aprendiz de lenguas en el sistema educativo camerunés y de la revisión bibliográfica consultada sobre la realidad de la enseñanza de ELE en Camerún, y en África subsahariana en general, observamos que, a pesar de que existen hoy en día enfoques modernos de enseñanza de idiomas que garantizan un aprendizaje más significativo y exitoso, la enseñanza de lenguas en muchos contextos de enseñanza todavía sigue las sendas de los enfoques de corte tradicional en los que el docente es visto y considerado como el mayor o casi único protagonista del proceso de enseñanza/aprendizaje. El alumnado, por su parte, es visto y considerado como un sujeto pasivo que recibe del docente y asimila los conocimientos lingüísticos y culturales de la lengua meta. Desde este punto de vista, nos preguntamos si las políticas educativas de los países subsaharianos no promueven una educación orientada hacia los enfoques modernos de enseñanza en los que la enseñanza está centrada en el alumnado. A esta 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), nos certifica que la enseñanza en Camerún a día de hoy sigue un modelo de formación educativa que rompe con los métodos tradicionales de enseñanza. De hecho, como subraya Cros et al. (2010) en su informe sobre esa reforma curricular 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 enseñanza/aprendizaje en la que el alumno ya no es, como antaño, aquel sujeto pasivo que se limitaba en recibir del docente conocimientos y asimilarlos. El discente se convierte en agente responsable y activo de su aprendizaje, actúa, procesa la información, la usa, la manipula, etc. pues la enseñanza está centrada en él. 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. Concretamente, debe ser una persona que *organiza situaciones de aprendizaje e implica a los alumnos en el control de su propio aprendizaje* (Instituto Cervantes, 2012). En la misma línea, hablando del caso específico de la enseñanza del español en Camerún, se observa que el currículo de enseñanza de español en la Educación Secundaria recomienda el uso del enfoque comunicativo.

No obstante, más allá de esas normativas oficiales y teóricas que sustentan la práctica docente hacia los enfoques modernos de enseñanza, nos preguntamos en este estudio, partiendo tanto de nuestra experiencia como alumno de español en Camerún como del estado de la cuestión, si a día de hoy en el aula de español las prácticas docentes realmente siguen la normativa metodológica. Partiendo de lo comentado anteriormente, planteamos las siguientes hipótesis de trabajo que nos proponemos verificar:

Hipótesis 1. De entrada, planteamos que, a pesar de las múltiples reformas educativas, en las aulas la enseñanza todavía sigue las sendas de los enfoques tradicionales, en el que el docente es el principal protagonista en el aula.

Hipótesis 2. Si el profesor sigue siendo el mayor protagonista del proceso de enseñanza es porque las creencias de los propios docentes en torno la enseñanza todavía se orientan hacia los enfoques tradicionales reforzadas por la tradición de la educación heredada del periodo colonial. Desde este punto de vista, hoy en día, muchas veces se responsabiliza al alumno de ser pasivo en el aula pasando por alto que, en realidad, todo depende del profesor.

Nuestro objetivo es partir del análisis de las creencias del profesorado en torno al proceso de enseñanza para determinar la situación actual del método vigente en las aulas de español y, sobre todo, determinar el papel que a día de hoy desempeña el profesorado camerunés en el aula de lengua en el Camerún. Después de conocer la situación actual del papel y la función que ocupa el profesor en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en Camerún y de cómo trabaja el componente gramatical, diseñaremos una propuesta didáctica sobre la calidad y la eficacia docente en estos tiempos de cambio de enfoques metodológico. Se espera que este estudio permita tanto al profesorado como a los formadores del profesorado reflexionar sobre sus prácticas educativas, dado que pensamos que una reflexión profunda sobre el papel que desempeña el docente en el aula es imprescindible para fundamentar una enseñanza/aprendizaje efectiva y exitosa en Camerún.

2.CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Antes de pasar a un análisis profundo del tema objeto de estudio, es necesario precisar por qué es importante una reflexión sobre las creencias del profesorado en torno a la enseñanza/aprendizaje. Asimismo, conviene destacar lo que se entiende por creencias del profesorado/alumnado. En realidad, no cabe duda de que, desde los años 80, los estudios sobre el tema de las creencias se han convertido, especialmente en el campo de la enseñanza del inglés L2/LE, en una fructífera línea de investigación que a día de hoy recoge numerosos trabajos científicos. Se trata de una línea de investigación que pretende ahondar en cómo los principales actores del proceso educativo conciben la enseñanza/aprendizaje. De hecho, Richards et al. (2001:1) subrayan que “the study of teacher’s beliefs forms part of the process of understanding how teachers conceptualize

their work.” Pizarro Carmona (2010), haciendo referencia a Richards y Lockhart (1994), apunta que las creencias del profesorado son la raíz de donde surge gran parte de sus decisiones y actuaciones, constituyen lo que se denomina “la cultura de la enseñanza”, en donde está imbricado las creencias y los conocimientos relacionados con su labor docente. Por lo tanto, en esta investigación, queremos ahondar en las creencias del profesorado camerunés de ELE para desprender cómo conciben la enseñanza del componente gramatical y qué papel dan a la figura del profesor en el aula. Asimismo, comprobaremos si esas creencias orientan las prácticas docentes hacia los enfoques tradicionales o los enfoques modernos de enseñanza de idioma.

En realidad ¿a qué nos referimos cuando hablamos de método modernos de enseñanza y precisamente de cambio de visión del papel del profesor/alumnado en el proceso de enseñanza/aprendizaje? Con los enfoques modernos, se ha pasado de una enseñanza centrada en el profesorado a una enseñanza centrada en el alumnado. En la tabla que exponemos a continuación, se puede apreciar ese cambio del rol del docente/discente en el aula en dos paradigmas metodológicos extremadamente opuestos: tradicional y moderno.

Método/enfoques	Contenidos	Papel del profesor	Papel del alumno
Método tradicional	La lengua es un sistema de reglas que se enseña a través de textos que se traducen a la L1. La gramática se presenta deductiva y normativa. La L1 de los alumnos es la lengua de instrucción.	Dominante y de autoridad. Modelo para el alumno. Clase frontal	Receptivo. Imitador. Memoriza reglas gramaticales y vocabulario. Traduce
Enfoque comunicativo	Semántico-comunicativo. Las unidades lingüísticas son categorías de significado funcional y comunicativo. La función de la lengua es la interacción y la comunicación, tanto a nivel oral como escrito.	Animador Orientador Asesor lingüístico	Activo y especulativo. Ejecutor de su propio aprendizaje. Interacciona con el profesor y otros alumnos.

Tabla 1. Método y enfoques metodológicos (L. Nussbaum & M. Bernaus)

A pesar de que las creencias se han convertido en un fructífero campo de estudio, la revisión bibliográfica que hemos realizado sobre la realidad de la enseñanza del español en Camerún y en África subsahariana en general nos muestra que hay muy pocos estudios que han sido llevados a cabo sobre el tema de las creencias del profesorado/alumnado en torno a la enseñanza/aprendizaje. Messakimove (2009), en su estudio sobre las creencias del alumnado gabonés sobre el aprendizaje del español, llega a la conclusión de que los alumnos que obtienen buenos resultados tienen creencias positivas o realistas en torno al aprendizaje del español mientras que alumnos que tienen creencias negativas tienen un bajo rendimiento. Por su parte, Carmen Muñoz (2011) trata de las creencias del profesorado de Gabón ante la enseñanza de la cultura y de la interculturalidad. No se ha documentado ningún estudio que haya planteado el estudio de las creencias de los docentes en torno al método y/o enfoque de enseñanza. No obstante, se evidencia que existe una gran variedad de investigaciones que tratan del método utilizado para la enseñanza de ELE en el África Subsahariana y de la dificultad de implementar el enfoque comunicativo en el aula. En Costa de Marfil, por ejemplo, según nos explica Konan Koffi (2009), a pesar de que la Ley de reforma educativa de 1985 estipula que la enseñanza del español debe fomentar el desarrollo de las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir) en el aula, se advierte que las prácticas docentes en muchos casos siguen el método tradicional, fundamentalmente con el profesor como protagonista del proceso. Djandue Drombé (2012), en su estudio sobre el análisis de las producciones orales, subraya que al observar la dinámica de la clase, se observa que el alumno no tiene muchas oportunidades de participar oralmente. En la misma línea, Benítez Rodríguez (2010:245) comenta que, partiendo de la investigación etnográfica que realizó en centros educativos senegaleses, 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 [en la normativa curricular]”*. El mismo investigador añade 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.”* Eyeang (1987), en otro estudio etnográfico en el que plantea cómo se puede superar la dificultad del número elevado del alumnado en el aula para conseguir un aprendizaje significativo de la lengua, muestra que buena parte del alumnado, los que están en el fondo del aula de la clase, brillan por su poca participación en el aula. Caro Muñoz (2013), después de su experiencia como lectora de español en Gabón, afirma que la enseñanza sigue siendo muy escolar, basada en la gramática y en los textos, sin ninguna conexión con la

comunicación. En la misma perspectiva, Manga y García Parejo (2007:338) en un estudio sobre las prácticas educativas y la actuación docente en las aulas de ELE en Camerún, afirman 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. Si como en Senegal, Costa de Marfil, Gabón y Camerún los estudios que hemos consultado destacan que el enfoque comunicativo no funciona debido, entre otros motivos, al número abundante de alumnos en el aula, a la falta de manuales y a la carencia en formación didáctica del profesorado, en Kenia, 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 este caso, las propias creencias del alumno en torno a la enseñanza representan una dificultad más. Por su parte, Brel (2014), después de un estudio etnográfico realizado sobre el método de enseñanza de idiomas en el sistema educativo de Gambia, afirma que:

En todas las observaciones se apreció que el profesor es la autoridad máxima en la clase y los estudiantes tienen que obedecerle; además, si un estudiante hace algo inapropiado según el profesor y la normativa escolar, se le penaliza con un castigo (...). La relación profesor-estudiante es autoritaria y contraria a las metodologías pedagógicas que se utilizan en otros lugares del mundo. L. A. Brel (2014:277)

Son, pues, varios motivos que, según la bibliografía consultada, dificultan la puesta en marcha de los enfoques modernos de enseñanza del español en el África Subsahariana. En este sentido, nos parece oportuno plantear si hoy en día la enseñanza del español en Camerún sigue estando centrada en el profesorado. La originalidad de nuestra línea de trabajo radica en que pocos trabajos han planteado que la dificultad de fundamentar el cambio de paradigma metodológico haciendo referencia a las creencias del profesorado. En muchos estudios, se ha tratado de la pasividad del alumnado en el aula, el número elevado de alumnos en las aulas, la falta de manuales, etc. como dificultades fundamentales que obstaculizan una enseñanza centrada en el alumnado. Así podemos preguntarnos cuáles son las creencias del profesorado camerunés en torno al papel del docente en el proceso de enseñanza/aprendizaje, qué papel piensa el profesorado que tiene que desempeñar en el aula, cómo concibe y planifica la enseñanza del componente gramatical, si sus creencias todavía se centran en los enfoques tradicionales donde el docente lo es todo, si el papel y las prácticas docente de ELE en Camerún vienen sustentadas por las dos competencias clave del profesorado del Instituto Cervantes que hemos elegido como marco de referencia para nuestro estudio.

3.METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1 Enfoque cuantitativo

Hemos optado por los enfoques cuantitativos para obtener una visión más global sobre el problema objeto de estudio. Nuestro objetivo es conseguir llegar a un público más elevado y diverso de docentes cameruneses de ELE.

3.2 Muestra o Población estudiada

Hemos encuestados a los docentes de español de la Educación Secundaria de Camerún. En la tabla que sigue presentamos la muestra del profesorado encuestado atendiendo a la variable género.

Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	32	53,3	53,3	53,3
Válidos Hombre	28	46,7	46,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Tabla 2. Distribución de la muestra

Como se puede apreciar en la tabla 2, hemos encuestado a 60 docentes de ELE de la educación secundaria de Camerún, de los cuales son 32 mujeres y 28 hombres.

3.3 Instrumento: la encuesta

El instrumento usado para la recogida de datos es la encuesta. Se trata de un cuestionario constituido de tres preguntas abiertas. Los datos que se recogerá en dos de las presentadas variables de la encuesta nos permitirán determinar el papel que desempeña el profesor en el aula de ELE en Camerún. Así comprobaremos si ese papel está en consonancia con uno u otro de los paradigmas metodológicos presentado en la tabla 1. Hemos optado por las preguntas abiertas para dejar a los encuestados la libertad de expresar libremente lo más profundo de sus pensamientos.

Encuesta dirigida al profesorado camerunés de ELE	
1. Sexo:.....	
2. ¿Cuál es, a su parecer, el papel del profesor en el aula de ELE?.....	
3. ¿Cómo procede a la enseñanza de la gramática en el aula?.....	

Cuadro 1. Encuesta dirigida al profesorado de ELE


4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

4.1. Análisis de los datos recogidos

Como ya hemos presentado el resultado obtenido en la variable género, pasamos directamente al análisis de los datos recabados en la variable relativa las creencias del profesorado sobre la enseñanza.

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

En esta variable, se quiere determinar el papel que el profesorado encuestado piensa que debe adoptar el docente en el aula. Si bien es cierto que usamos una encuesta como instrumento de recogida de datos, 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 usaron los encuestados para definir el papel del profesorado en el aula.



**Guiar Facilitar Orientar Canalizar Ayudar
Dirigir Moderar Corregir Instruir Educar
Impulsar Potenciar Posibilitar Formar
Transmitir Conducir Dar Ser el núcleo
Diseñar Organizar Animar Estimular
Acompañar Instigar Supervisar**

Como se puede visualizar en el diagrama anterior, excepto algunos casos muy reducidos, como los de quienes opinan que el papel del profesor es el de “transmitir conocimiento” (*informante 26*), “el profesor es el núcleo” (*informante 31*), “dirigir la lección para que los alumnos comprendan más” (*informante 10*), “poner el orden, controlar que los alumnos están escribiendo la lección” (*informante 58*), todos los demás encuestados, que son la gran mayoría¹, parecen tener una visión moderna del papel del profesor en el aula de lenguas. A diferencia del profesor tradicional, el profesor moderno no es el mayor protagonista del proceso de enseñanza/aprendizaje. Es

¹ Si bien no presentamos las ocurrencias de cada verbo, es preciso señalar que la mayoría de los informantes aportaron como respuestas “guiar”, “facilitar”, “moderar” como respuestas mayoritarias en esta variable.

aquel que guía, asesora, facilita, estimula, etc., el proceso de enseñanza, tal como precisan la mayoría de los informantes. Y según la gran mayoría de los encuestados, el profesor ya no es el núcleo, el que lo sabe todo, el dominante que pasa horas explicando una y otra vez nociones y asegurándose que los alumnos están tomando notas. Ahora bien, nos parece oportuno preguntar además si en la realidad del aula se puede comprobar si estos mismos profesores son realmente unos guías, unos dinamizadores.

ii. Enseñanza de la gramática: ¿Cómo procede a la enseñanza de la gramática en el aula?

En esta variable, se quiere comprobar, partiendo del método o procedimiento que usan los profesores encuestados para enseñar la gramática en el aula, si en el aula el profesor en realidad es un guía, un asesor, un estimulador, etc. del proceso de enseñanza/aprendizaje tal y como apuntó la gran mayoría de los encuestados en la variable anterior. Un recorrido de los datos proporcionados por los informantes nos permitió categorizar esta variable en 4 valores cuyo análisis cuantitativo y cualitativo exponemos a continuación.

Métodos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
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 3. Enseñanza de la gramática

De manera general, los encuestados identifican y definen la manera cómo trabajan el componente gramatical a partir de las 4 orientaciones metodológicas presentes en la tabla 3. 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 utilizan uno u otro método (10%) y, finalmente, los que optan por el aprendizaje de la gramática a partir de la interacción y comunicación en el aula (5%). En cuanto al análisis cualitativo, vamos a ahondar en la microestructura de los resultados de la tabla 3, es decir, en cómo los profesores encuestados conciben realmente cada uno de estos métodos y sobre todo desprender qué

papel ocupan el alumnado y el profesorado en el aula cuando se trabaja el componente gramatical. Así se comprobará cuál es realmente la figura del profesor en el aula.

4.1.2. La figura del profesor/alumnado en el modelo del método inductivo

Según todos los encuestados, el punto de partida del método inductivo que utilizan para la enseñanza de la gramática es tener un corpus, que puede ser un texto o un fragmento de texto o una frase, en la que está presente la estructura gramatical que se quiere estudiar. Según el discurso de los docentes encuestados, examinamos qué papel otorgan los docentes al alumnado dentro del modelo de método inductivo que aplican para trabajar la gramática. Es obvio que, científicamente, a diferencia del procedimiento deductivo, el procedimiento inductivo opta por una enseñanza contextualizada y centrada en el alumno, pero hemos optado por analizar pormenorizadamente cada una de las respuestas textuales proporcionadas por los encuestados para determinar qué papel desempeña el profesor/alumno durante la aplicación del mismo. A la luz de este análisis hemos evidenciado las microestructuras siguientes.

- Método inductivo con fuerte protagonismo del profesor

Nuestro análisis muestra que los encuestados de esta categoría consideran el alumno como sujeto pasivo del aprendizaje, el que recibe la explicación del conocimiento lingüístico sacado del texto a través de las explicaciones del profesor y, posteriormente, 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 procesa y 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 y luego trata de reproducirlo. De modo general, en esta categoría, se desprende un fuerte protagonismo del profesor en el proceso de E/A. Para ilustrar lo dicho, presentamos algunas citas del corpus de las encuestas.

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.*
Informante 57: *la enseñanza de la gramática debe atenderse a ciertos requisitos que son: la fase de observación, la de imitación, la de sustitución y la de producción o restitución.*

- **Método inductivo con un interés en la participación del alumno**

Los informantes cuyos puntos de vistas abogan por lo que hemos denominado método inductivo con un interés en la participación del alumnado parten de un corpus donde está presente la estructura gramatical, como los de la subcategoría anterior, con la única excepción que ellos intentan dar protagonismo al alumno en el proceso de Enseñanza/Aprendizaje. 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 como en el caso anterior. El alumnado 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 ilustran lo dicho.

Informante 10: *Partimos de un texto dentro del que resaltamos una noción gramatical que los alumnos podrán dar la función y naturaleza.*
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.

4.2.1.3. La figura del profesor/alumnado en el método deductivo

Esta categoría corresponde a los docentes que afirman por sí mismo que siguen los descriptivos estándares del método deductivo. En los fragmentos del corpus que siguen a continuación, se puede apreciar la figura predominante del profesor en el aula. El proceso explica la estructura gramatical y los alumnos se limitan a tomar apuntes o hacer ejercicios.

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.

No nos vamos a alargar en el análisis de las dos últimas categorías presentes en la tabla 3 dado que, la tercera corresponde a los que apuntaron que a veces usan el método inductivo y otras veces el método deductivo, con el análisis realizado anteriormente se tiene claramente una idea de la figura del profesor en el aula. En cuanto al método interactivo o comunicativo, se desprende que de los 60 docentes encuestados hay no más 3 que afirman que enseñan la gramática desde un punto de vista interactivo o comunicativo. Se trata de los que afirmaron que 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. **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.

4.2. Discusión, implicaciones pedagógicas y conclusiones

A la luz de los resultados a los que hemos llegado después del análisis de los datos recogidos, podemos afirmar que la primera hipótesis de nuestro estudio se

corroborar. A pesar de que las múltiples reformas educativas que ha conocido el sistema educativo camerunés que abogan por una enseñanza centrada en el alumnado, en la gran mayoría de las aulas la enseñanza todavía sigue las sendas de los enfoques tradicionales, en el que el profesorado es el principal protagonista del proceso de enseñanza. Aunque resulte paradójico, la gran mayoría de los docentes encuestados piensan que el rol del profesor en el aula consiste en ser el guía, el dinamizador, el asesor, etc. Asimismo, muchos docentes apuntan que aplican el método inductivo. No obstante, tras el análisis realizado en la variable relativa a la enseñanza del componente gramatical, nos hemos dado cuenta de que la gran mayoría siguen métodos tradicionales (fuerte protagonismo del profesor, el alumnado asume el papel de receptivo, imitador, memoriza reglas gramaticales y, finalmente, se les dan ejercicios o tareas caseras). En el discurso de los encuestados, predominan expresiones como *yo hago x, yo hago p, yo hago z, etc.* y el alumno imita la regla y luego se hace ejercicios. Un ejemplo típico es el caso del informante 9 que afirma: *A partir del texto, explico la estructura gramatical. Después, los alumnos imitan el modelo y por fin hacemos ejercicios.* En este sentido, se evidencia que la segunda hipótesis de nuestro estudio también se corrobora. Se observa que la figura del profesorado en el aula sigue siendo la predominante dado que, si bien la gran mayoría de los docentes parecen ser consciente del papel que el profesor moderno debe desempeñar en el aula, del análisis de las creencias del profesorado sobre la enseñanza de la gramática se desprende que las prácticas docentes de la gran mayoría de los encuestados se fundamentan en los métodos tradicionales. Aparte del fuerte protagonismo del profesor, también se evidencia que la enseñanza del componente gramatical es mecánica y siempre sigue el mismo esquema que coincide en cierta medida con lo que apunta Caro Muñoz (2013) en una entrevista en la que trataba del caso Gabón: *“los profesores reproducen el mismo esquema de comentario de texto que se ha ido perpetuando a lo largo de los años.”*

En nuestra opinión, las prácticas docentes de muchos profesores todavía se orientan hacia los enfoques tradicionales porque están reforzadas por la larga tradición de la educación heredada del periodo colonial. Suele decirse que para saber a dónde vamos hay que conocer primero quiénes somos y de dónde venimos. Creemos que resulta muy importante preguntar lo mismo en lo que respecta a la educación en el África Subsahariana. De hecho, África es conocido por su larga tradición de la enseñanza/aprendizaje informal, oral, contextualizada y centrada en la acción. La

“escuela precolonial africana” o “escuela tradicional africana” correspondía en cierta medida a los enfoques que hoy en día se promueve en la enseñanza de idiomas: estaba centrada en el aprendiz y se preocupaba por ayudarlo a desenvolverse en su día a día, tenía un toque 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, había bastante cercanía entre aprendices y docentes, prevalecía el aprendizaje implícito, etc. Pero a partir del periodo colonial, un nuevo modelo de enseñanza -caracterizado por un formalismo a ultranza, la clase en disposición frontal con un docente autoritario que transmite conocimientos y unos discentes que se limitaban a tomar apuntes y aprenderlos de memoria, una enseñanza fundamentada en la práctica escrita y en la memorización, etc.- invade el mundo educativo camerunés y africano en general. No es de extrañar que Konan Koffi, (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’*”. Es así como la educación en Camerún y en toda África subsahariana conoció un giro que hasta hoy en día tiene una influencia en las prácticas docentes de los profesores de lenguas y de otras disciplinas. 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 practicas docentes heredadas de la educación colonial y de los métodos tradicionales, debemos reapropiarnos de lo que solíamos hacer dado que muchos aspectos de la educación precolonial africana son los que preconizan los enfoques modernos de enseñanza. Resulta, pues, imprescindible replantear las prácticas docentes en las aulas de lenguas en Camerún y de África subsahariana en general, y reflexionar asimismo en el papel que desempeña tanto los docentes como los discentes en el proceso de enseñanza/aprendizaje para hacer significativo y efectivo el aprendizaje. Es preciso orientar a los profesores y alumnos hacia los enfoques modernos, hacia la cultura moderna de enseñar y aprender las lenguas para que cada uno ocupe realmente el papel que le corresponde en el aula. Por otra parte, no solamente debemos ceñirnos a enseñar a esos actores del proceso de enseñanza/aprendizaje esa cultura moderna de aprendizaje, sino también se debería

realizar con frecuencia investigaciones en las aulas para comprobar realmente cómo los docentes llevan a cabo sus clases, dado que como bien plantea De Landshere (1969:13) *“muchos profesores reclaman- a veces de buena fe- una pedagogía liberal, pedocéntrica, pero practican una enseñanza esencialmente dictadora. Enseñar excelentes principios de pedagogía a los maestros no basta para que la apliquen”*. De ahí, la importancia del seguimiento de la labor docente a través de los inspectores pedagógicos que tienen más que nunca que jugar un papel determinante de formación continua y evaluación de las prácticas docentes de cara a contribuir al cambio de paradigma metodológico. Definitivamente, para posibilitar un proceso de aprendizaje efectivo y exitoso, es preciso cambiar la figura autoritaria, dominadora, paternalista que a día de hoy sigue ocupando el profesorado en el aula y fomentar, por lo tanto, una enseñanza centrada en el alumno. En resumen, para posibilitar ese cambio de paradigma metodológico en Camerún, es necesario que el profesorado de ELE y de lenguas extranjeras en general:

- No solo conozca el papel que debe desempeñar un profesor moderno en el aula, sino que lo aplique realmente en el aula. No basta con conocerlo, es necesario aplicarlo. Para ello, es necesario una autoevaluación de la labor docente.

- Sepa que además de enseñar la lengua, una de sus principales funciones en el aula consiste en ayudar a los alumnos a aprender. De hecho, de las 8 competencias claves del profesorado de ELE planteadas por el Instituto Cervantes, 3 hacen hincapié en este aspecto, (i) organizar situaciones de aprendizaje, (ii) evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno, (iii) implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje. 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, 2014:146). Es, pues, imprescindible desarrollar la conciencia lingüística (CL) a partir del uso de actividades que promueven la reflexión sobre la lengua (Cots et al. 2007). 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”*. Suele decirse que el alumno es pasivo, perezoso, poco hablador (Kem-mekah Kadzue, 2014) en el aula pasando por alto que todo cambio depende del profesor. De hecho, Caro Muñoz (2010) en su investigación sobre las creencias de alumnos mauritanos de ELE ante una

situación de cambio pedagógico concluye que las ideas que los informantes manifiestan acerca del aprendizaje del español se encuentran a medio camino entre una visión tradicional y otra moderna, pero no existe una resistencia al cambio pedagógico. Añade que es necesario hacerles conscientes de la nueva aproximación metodológica introducida en las aulas y propiciar así la adaptación.

- El método que usa para enseñar el componente gramatical debe ser, a falta de comunicativo, un método inductivo de verdad, con un aprendizaje implícito de la lengua basado en el aprender haciendo o *learning by doing* (Dewey, 1997) que permitirá fomentar un aprendizaje autónomo y cooperativo en el aula. O en el mejor de los casos, combinar el aprendizaje implícito con el aprendizaje explícito dado que, por otra parte, el dominio de la competencia gramatical por el discente es de suma importancia ya que es una subcompetencia de la competencia comunicativa (Canale, 1995). Recordemos que, a tenor de los resultados, la gran mayoría de los profesores encuestados (75%) afirmaban que usaban el método inductivo pero en realidad nos percatamos de que sus prácticas docentes no correspondían claramente con la filosofía de dicho método. Por eso, subrayamos que la enseñanza de la gramática no siempre debe ser partiendo de un texto en el que el profesor extrae el aspecto gramatical y lo explica a los alumnos, como hemos observado en los resultado de los datos recogidos, puesto que ese enfoque en cierta medida ya condena al alumnado a ser un sujeto pasivo en el aula. La enseñanza debe ser más interactiva, reflexiva, creativa, orientada a la acción y centrada en el discente, tal como lo aplican los 5% de nuestros encuestados que siguen esta metodología. El docente debe usar ejercicios (juego de roles, canciones, juegos dramáticos, aprendizaje por proyectos, simulaciones, etc.) y estrategias de enseñanza de la gramática que fomenten un aprendizaje implícito de la gramática, lo que permitirá al discente aprender haciendo y, desde luego, estar en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje. La recomendación pedagógica anterior también se hace en relación con los 10% de encuestados que afirmaron que usan el método deductivo.

- Durante la formación del profesorado, se debe ahondar en las creencias del futuro profesorado en torno a la enseñanza y el papel del docente en el aula y ofrecerles una formación que les permita seguir los planteamientos del enfoque comunicativo con acierto según las realidades del aula de lengua camerunés. Es necesario, pues, partir de esas concepciones predeterminadas que tienen de la enseñanza dado que, como bien subraya Pizarro (2013:176), *“los profesores, aunque pueden haber sido formados según unos determinados principios metodológicos, su forma de estar en el aula es*

generalmente una interpretación personal que refleja su forma de concebir la enseñanza”. A este respecto, Van Lier (1988), citado por Ballesteros (2000), habla de la necesidad de fomentar durante la formación del profesorado el *conscious awareness*, que supone un permanente estado de alerta de la consciencia frente a la propia actuación docente.

- Finalmente, los asesores pedagógicos durante sus inspecciones en las aulas deben velar para que haya un cambio de concepción de la figura del docente y ofrecer asimismo al profesorado apoyo didáctico, de acuerdo con las dificultades del contexto. En este sentido, las atractivas reformas que conoce el sistema educativo camerunés (NAP Nouvelle Approche Pedagogique, APC Approche par Compétence) no solo se quedarán en las actas de la normativa oficial, sino que también se podrán observar la aplicación de las mismas en las aulas. Asimismo, el Estado Camerunés debería invertir mejor en la educación, construyendo, por ejemplo, más centros educativos dado que el número elevado de alumnos en el aula es también una dificultad para una enseñanza centrada en el alumno.

Concluimos nuestro estudio con una nota de optimismo dado que, si bien es cierto que las dos hipótesis planteadas al principio de nuestro trabajo se corroboran, no se puede pasar por alto, que según los resultados a los que hemos llegado, se advierte que hay algunos profesores, que sí intentar dar protagonismo al alumnado en el aula. Es obvio que todavía hay camino por recorrer y queda mucho para romper con la tradición de la educación autoritaria, paternalista y centrada en el profesorado heredada del periodo colonial, pero el primer paso se ha dado. El desarrollo de un país pasa también por la educación de calidad. Por lo tanto, este debe ser un objetivo de las políticas educativas de Camerún de cara a alcanzar la llamada emergencia del país que se proyecta para el 2035.

REFERENCIAS

- Alejaldre Biel, L. (2014). "El español en Gambia". *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Javier Serrano Avilés (ed.). Instituto Cervantes, Casa África y los Libros de la Catarata. pp. 263-286
- Aparecida Marques, E. (2009). "Creencias y actitudes de profesores brasileños en formación acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española." *Actas del XIX Congreso ASELE*. Cáceres. Vol. 2. pp. 605-618.
- Ballesteros, 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. Universitat de Barcelona.
- [Canale, M. \(1995\). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje." *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa Grupo Disdascalía, S. A. pp. 63-81.](#)
- Caro Muñoz, M. (2010). Las creencias de tres alumnos mauritanos de E/LE ante una situación de cambio pedagógico. Trabajo de Fin de Máster. Universitat de Barcelona.
- Cots, J. M., Armengol, L., Arnó, E., Irún, M., Llorca, E. (2007). "¿Qué tipo de actividades promueven la reflexión sobre la lengua y la comunicación?" *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó. pp. 55-61.
- Cots, J. M., Llorca, E., Irún, M. (2007). "Las creencias de profesores y alumnos sobre el aprendizaje de lenguas: un estudio comparativo." Proyecto de investigación del Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Cros, F. et al. (2010). Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. Document de travail nº97. Agence Française de Développement. Département de Recherche.
- De Landsheere, G. (1969). *Cómo enseñan los profesores*. Análisis de las interacciones verbales en clase. Santillana. Madrid.
- Djandue Drombé, B. (2012). Situación de la lectoescritura en la enseñanza y aprendizaje del ELE en costa de marfil. *MarcoELE: Revista De Didáctica*, n.14. pp. 1-11.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Eyeang, E. (1987). Enseñar y aprender español en un grupo grande de Enseñanza de Secundaria en Gabón", *Aula* 9, 1997. Pp. 253-267.
- Gregorio Benítez, R. S. (2010). "La situación actual del español en Senegal. Contextos específicos para la enseñanza de ELE." *Monográficos. Marco ELE*. Núm. 11. pp. 238-251.
- INSTITUTO CERVANTES, (2012) *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid.
- Kalaja, P., Ferreira Barcelos, A. M. *Beliefs about SLA. New research approaches*. Educational Linguistics, Volume 2.
- Kem-Mekah Kadzue, O. (2014). "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." *Lengua, Literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África Subsahariana*. José María Hernández Díaz y Eugénie Eyeang. Ediciones Universidad de Salamanca. pp. 137-149.
- Koffi Konan, H. (2009). Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de Costa de Marfil: situación del español como lengua extranjera. Tesis de DEA. Universidad de Granada.
- 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." *La situación actual del español en África. Actas Del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*. Madrid: Sial/Casa De África. pp. 232-242.
- Martin Sánchez, M. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas Extranjeras. Tejuelo. N, 8.
- Martínez Agudo, J. D. (2011). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XLI, núm. 1-2, 2011, pp. 103-124.
- Messakimove, S. (2009) Las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa acerca de su proceso de aprendizaje del español como LE. *Marco ELE*. Nº9. pp. 1-17.
- Nussbaum, L., Bernaus, M. (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Editorial Síntesis, S. A.
- Pizarro Carmona, M. (2010). Un acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lengua extranjeras. *Decires, Revista del centro de Enseñanza para Extranjeros*, Vol. 12, Nº15. pp. 27-38.

- PIZARRO CARMONA, M. (2013). Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza. *Porta Linguarum* 19. pp. 165-178.
- Richards, J. (2001) *Exploring teacher's beliefs and the processes of change*. [en línea] <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/exploring-teacher-change.pdf>
- Richards, J. Y Lockhart J. (1994) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Londres: Cambridge University Press.
- Richards, J. Y Rodgers T. (1998) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Londres: Cambridge University Press.
- Serrano Avilés, J. (2014). *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Instituto Cervantes, Casa África y los Libros de la Catarata.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge University Press.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Enseñar español en Kenia. Entrevista con Javier Serrano, profesor de ELE en Kenia (2013). <http://www.il3.ub.edu/blog/?p=1564> [Consultado el 20/02/2015]
- Enseñar español en Gabón. Entrevista con Minerva Caro, profesora de ELE en Gabón (2013). <http://www.il3.ub.edu/blog/?p=2042> [Consultado el 20/02/2015]
- John Dewey's Philosophy of Experience and Education http://www.icels-educators-for-learning.ca/index.php?option=com_content&view=article&id=53&Itemid=68 [Consultado el 20/02/2015]