Aproximación a las creencias del profesorado camerunés de ELE sobre el método y enfoque de enseñanza/aprendizaje

Oscar Kem-Mekah Kadzue
Universidad de Lleida

Nuestra experiencia como estudiante de lengua catalana y profesor de lengua francesa en España, en el que nos dimos cuenta de que prevalecía en el aula el método comunicativo y la enseñanza centrada en competencias, en las necesidades cotidianas del alumno y otros postulados de los enfoques modernos de enseñanza/aprendizaje de lenguas nos ha permitido ir reflexionando y cuestionando nuestra propia experiencia de alumno de español en Camerún. Nos hemos preguntado partiendo de nuestra propia experiencia de aprendiz de lenguas en Camerún: ¿por qué en el aula de ELE prevalece la enseñanza/aprendizaje del conocimiento gramatical y cultural en lengua española más que una enseñanza comunicativa de la lengua? ¿Será que la cultura de enseñanza/aprendizaje de lenguas heredada del método tradicional de gramática-traducción sigue presente en el imaginario didáctico del profesorado/alumnado? ¿Por qué se menosprecia algunas destrezas lingüísticas? A la luz de tantas preguntas, decidimos comprobar primero el estado de la cuestión de esta problemática metodológica y ahondar asimismo en las creencias del profesorado camerunés de ELE sobre el método de enseñanza. M. Pizarro Carmona (2010:30), advierte que Richards y Lockhart (1994) consideran que el sistema de creencias del profesor es la raíz de donde surgen gran parte de sus decisiones y actuaciones docentes. Señala asimismo que las creencias corresponden a "la cultura de la enseñanza", en donde están imbricados las creencias y los conocimientos relacionados con su trabajo. En las líneas siguientes, exploramos la problemática de los métodos de enseñanza de ELE en Camerún a partir de las creencias del profesorado sobre dicho proceso, sobre el alumnado y sobre la formación didáctica que recibe. Empezamos este escrito con una revisión del estado de la cuestión sobre la metodología de la enseñanza del español en algunos países del África subsahariana y en Camerún particularmente.

1. Estado de la cuestión sobre el método de enseñanza/aprendizaje de ELE en África Subsahariana

En este apartado, partiendo de las fuentes bibliográficas que hemos consultado sobre la enseñanza/aprendizaje del español en algunos países del África Subsahariana, Costa de Marfil, Senegal, Kenia, y particularmente, Camerún, presentamos un estado de la cuestión sobre el factor método de enseñanza en las aulas de español.

Según las referencias consultadas, los métodos de enseñanza de español en Costa de Marfil han conocido una profunda evolución. Según sostiene Koffi (2009), desde que se empezó a enseñar la lengua española en Costa de Marfil, se han sucedido 3 métodos de enseñanza: 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. Durante la etapa colonial la enseñanza del español sufría de una discordancia entre la planificación metodológica y la aplicación de la misma en las aulas. Según 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. No obstante, 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 período colonial. 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). Pero siempre se notaba una gran barrera entre el respeto teórico a esta legislación metodológica y las prácticas docentes en las aulas. Djandue Drombé (2012) señala que al observar la dinámica de la clase, se observa que el alumno no tiene muchas oportunidades de participar oralmente. Este investigador llega a la conclusión de que el número elevado de estudiantes puede ser la causa de que no se logre la participación del alumnado.

El caso de Costa de Marfil no es una excepción. De hecho, en Senegal a pesar de que la comisión pedagógica del Ministerio de la Educación en los textos legislativos que rigen la enseñanza del español estipula que el método de enseñanza del español es el comunicativo, los estudios realizados sobre las prácticas educativas y actuaciones del profesorado en aula muestran que la enseñanza sigue el método de corte estructural. 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 en las aulas. 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"*. Las dificultades de poner en práctica el método comunicativo se deben a numerosos factores entre los cuales el mismo Benítez destaca: el número elevado 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). 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: 246/247) 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 Senegal.

Se evidencia, pues, que a pesar del esfuerzo y determinación del profesorado, la clase acaba siendo, metafóricamente, una especie de laboratorio informático en el

que se procesan reglas de gramática en los ordenadores (proceso de memorización de las reglas por los alumnos) en lugar de usar el sistema para comunicarse o simular situaciones cotidianas de la vida. ¿Por qué tanta dificultad a la hora de llevar el método comunicativo en las aulas de ELE?

La situación en Kenia en cuanto al factor método se refiere es idéntica a lo que ocurre en Costa de Marfil y Senegal. En el plan sociocultural, Serrano Avilés (2013) 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). Si como en 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 y a la carencia en formación didáctica*, ahora atisbamos otra vertiente de la dificultad, *la sociocultural o socio-pedagógica, 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 fue el caso de la tradición de la educación a través de los cuentacuentos africanos? ¿Será que el alumno todavía no tiene interiorizado los enfoques modernos de la enseñanza? El mismo J. 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.

De estas palabras, ¿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 africano de lenguas?

De hecho, nuestro primer pensamiento como ciudadano camerunés es preguntar: ¿la misma dificultad de llevar el método comunicativo ocurre en Camerún? Primero, nuestra experiencia como alumno de inglés como lengua segunda y de español como lengua española en Camerún nos permiten responder que sí. Pero quedarnos a nuestro punto de vista personal sería subjetivo. ¿Qué estipulan las investigaciones llevadas por investigadores cameruneses sobre estas problemáticas didácticas?

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 gramática-traducción y llega a la conclusión de que la enseñanza del español en Camerún tiene muchas insuficiencias debidas, primero, al contexto social con un número exponencial de alumnos en el aula y, segundo, cuestiona la propia actuación y calidad docente. Además, señala que la formación docente tiene insuficiencias dado que se nota 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. En una investigación realizada por

Manga y García Parejo (2007:338) 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.

Se desprende de las fuentes consultadas que, como en los demás países, la enseñanza del español sigue el método tradicional de gramática-traducción. Todas las investigaciones anteriores sobre este tema han llegado a las mismas conclusiones que hemos destacado anteriormente. Sin embargo, hoy por hoy, nos parece conveniente preguntar: ¿qué evolución ha conocido esta problemática?, ¿por qué la enseñanza del español en África no se arrima a los enfoques modernos de enseñanza de lenguas extranjeras y segundas?, ¿por qué cualquier intento de usar el método comunicativo siempre fracasa?, ¿las dificultades destacadas por los investigadores mencionados anteriormente siguen vigentes a día de hoy?, ¿cuáles son los factores relevantes que dificultan la aplicación de lo método comunicativo?, ¿el método comunicativo no corresponde a la realidad africana? En las líneas siguientes, partiendo de los resultados de las encuestas realizadas en el terreno de enseñanza/aprendizaje de ELE en Camerún, intentaremos responder a estas numerosas y persistentes preguntas. Si bien no pretendemos en este artículo responder a todas estas preguntas planteadas, nuestro objetivo es suscitar el debate y el cuestionamiento de las prácticas docentes en el aula de lenguas. Las hipótesis de partidas para tratar de la problemática bajo estudio son:

- La enseñanza del español todavía sigue los cimientos del método tradicional.
- La concepción o creencias que tiene el profesorado en torno a la enseñanza del español y sobre el alumno dificulta la aproximación a los enfoques modernos de enseñanza de lenguas.
- La formación docente todavía tiene carencias por lo que no contribuyen a una enseñanza de calidad, que sigue los enfoques modernos de enseñanza.

2. Análisis del enfoque/método de enseñanza y de las creencias del profesorado

2.1. La encuesta

Hemos encuestado al profesorado camerunés de la Educación Secundaria para percibir las creencias que tienen, primero, en torno a la enseñanza/aprendizaje (método de enseñanza, creencias sobre el tipo de alumno) y, segundo, las creencias que tienen sobre la formación docente que han recibido ya que de esas creencias dependen sus actuaciones y prácticas docentes. Nuestra encuesta consta de 3 preguntas, entre abiertas y cerradas, que representan un total de 8 variables. La primera pregunta reagrupa 6

variables medidas a través de la escala Likert. Las dos preguntas restantes son abiertas pero son fácilmente codificables dado que vienen planteadas tomando en cuenta la posterior categorización y codificación en el SPSS. A continuación presentamos los resultados y las interpretaciones que podemos desprender de los mismos.

a. La muestra

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Hombre	10	40,0
	Mujer	15	60,0
	Total	25	100,0

Hemos encuestado a 25 profesores de ELE cameruneses entre los cuales 10 hombres y 15 mujeres.

b. Los resultados

Empezamos con la primera pregunta donde los informantes debían expresar su punto de vista respecto a algunos enunciados seleccionando una de cinco opciones posibles: (1)TA totalmente de acuerdo, (2) A de acuerdo, (3) NAND no de acuerdo ni en desacuerdo, (4) D en desacuerdo, (5) TD totalmente en desacuerdo. Vamos a agrupar las categorías TA y A para obtener como resultado: "**En pro**" y las categorías D y TD para el resultado "**En contra**" para simplificar y facilitar el análisis y la interpretación. La categoría NAND de indecisos sigue igual.

Enunciados	**TA**	**A**	**NAND Indeciso**	**D**	**TD**	**En pro**	**En contra**
Me parece importante trabajar la gramática en las clase de lengua	92%	8%				100%	
La clase de lengua debe servir para usar (hablar, leer o escribir) la lengua más que para aprender gramática	28%	24%	**12%**	36%		**52%**	**36%**
Es importante que los alumnos tengan tiempo en clase para escuchar al profesor y que no se les fuerce a hablar	8%	20%		44%	28%	**28%**	**72%**
Los efectivos en el aula son pletóricos y esto dificulta el aprendizaje colaborativo y la participación activa de todos los alumnos	68%	20%	**4%**	4%	4%	**78%**	**8%**

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)	24%	32%	16%	20%		**56%**	**20%**
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	16%	36%	12%	28%	8%	**52%**	**36%**

La pregunta siguiente era: **¿qué tipo de alumnado de lenguas (comunicativo, conformistas, pasivo, etc. es el alumno camerunés? Su 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? Los datos proporcionados por los informantes nos han permitido categorizar esta pregunta en 3 dimensiones: los informantes que piensan que *facilita,* los que piensan que *dificulta* y los que opinan que *depende*. A continuación presentamos el gráfico de frecuencia a esta pregunta.

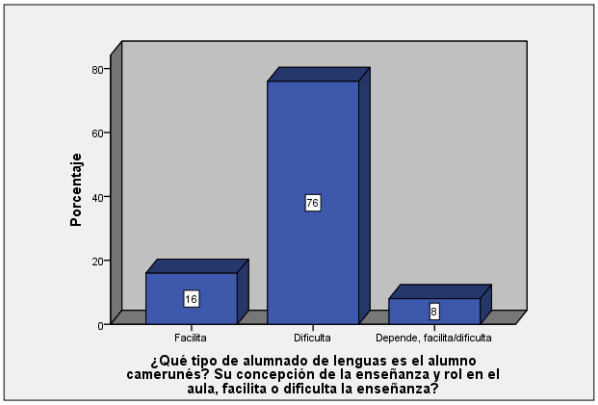

Gráfico de porcentaje

Como se puede observar en el gráfico, 76% de los informantes piensan que el tipo de alumnado de lenguas que corresponde al alumnado camerunés es el alumno conformista, pasivo y perezosos ya que su concepción de la enseñanza, su rol en el aula, su concepción de una clase y lo que debe suceder en ella *dificulta* la enseñanza del ELE. A modo de ejemplo, tenemos las citas siguientes del corpus de las encuestas:

> "**Informante2**. El alumno camerunés dificulta la enseñanza/aprendizaje del español porque es indiferente, no colabora. **Informante6**. Su actitud pasiva dificulta el aprendizaje. **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 24**. Dificulta en la medida que el alumno estudia para tener notas. **Informante 6.** Su actitud pasiva di-

ficulta 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.

No obstante, un 16% de los informantes opinan que la concepción del alumnado facilita la enseñanza/aprendizaje:

> **Informante7**. Suele ser activo. Sabe que el periodo de estudio del español es un momento de charla ya que es muy fácil de hablar. **Informante14**. 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.

Finalmente, una mínima parte de 8% de los informantes aseveran que depende de la zona (rural, urbana), del instituto (privado o público) de los niveles (en el primero curso de ELE los discentes son mucho más activos). Ahora bien, ¿qué creencias tiene el profesorado sobre la formación docente que recibió en la Escuela Normal Superior?

A las preguntas, ¿cómo ve Vd. la formación docente de ELE que ha recibido en la ENS y los conocimientos teóricos adquiridos le ayudan en la realidad contextual del aula? los informantes nos proporcionaron respuestas que hemos categorizados en tres dimensiones: los que valoran negativamente, los que la valoran positivamente y los que la valoran positivamente pero con restricciones estas realidades de aprendizaje.

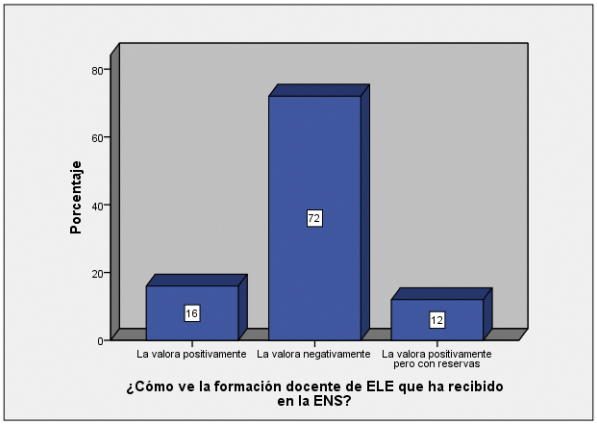

Gráfico de porcentaje

Como viene plasmado en el gráfico, 72% de los informantes valoran negativamente la formación docente que han recibido en la ENS porque, según piensan, es una formación bastante teórica, mucho más centrada en la filología que en la didáctica y que los conocimientos adquiridos no les permiten superar las realidades contextuales del aula.

> **Informante 8.** Esta formación no tiene nada que ver con las realidades del terreno. Hay una confusión entre el programa de máster en filología con la formación profesional en la ENS. **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, las prácticas. No ayuda en el terreno. **Informante 14**. La formación

docente recibida en la ENS sólo 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 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. **Informante21**. Pienso que la formación no nos ayuda mucho en nuestro oficio de enseñanza, son mucho más conocimientos empíricos y teóricos.

Sin embargo, el 16% de los informantes valoran positivamente la formación docente recibida junto a los 12% de los que la valoran positivamente pero con restricciones, esto es, insistiendo en la idea según se trate de una formación imprescindible ya que ayuda mucho al profesorado, aunque discrepan señalando que hay carencias que se tiene que atender en cuanto al reajuste de los contenidos del programa de formación se refiere. Piensan que debe ser específica, deben existir, por ejemplo, asignaturas de didácticas que les permitan superar realidades atípicas del aula de ELE camerunés (número elevado del alumno en el aula, la realidad sociolingüística, etc.).

3. Discusión e implicaciones pedagógicas

En cuanto al tema del método se refiere, se puede decir que enseñanza del español en Camerún todavía sigue los cimientos del método gramatical. Las razones que condicionan un cambio de paradigma son múltiples y van desde los factores internos y las creencias que algunos profesores tienen en torno a la enseñanza/aprendizaje de la lengua, hasta los condicionantes externos. Los externos incluyen el sociocultural, la concepción que el alumno tiene de la clase de lengua y lo que debe suceder en ella, la formación docente que carece de actualización metodológica y de contextualización, las obligaciones administrativas y de los exámenes oficiales, los efectivos elevados en el aula. Por lo que respecta a las creencias del profesorado, evidenciamos que tan sólo 52% del profesorado encuestado opinan que *la clase de lengua debe servir para usar la lengua más que para aprender gramática,* mientras que 100% de profesores opinan que *es importante enseñar la gramática en la clase de ELE.* Además, 52% de los informantes están de acuerdo de 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.* Esto es sinónimo de que por lo menos hay algunos informantes que son conscientes de esta problemática del cambio metodológico. Sin lugar a dudas, el aporte revelador y alentador al que hemos llegado es que hay algunos profesores que son conscientes del cambio metodológico y de la implementación en el aula de las teorías lingüísticas funcional e interactiva y la importancia de los métodos y enfoques modernos de enseñanza de lenguas, aunque todavía hay gran número de profesorado que abogan por la enseñanza estructural, es decir, que "*piensa que el objetivo del aprendizaje de una lengua es el conocimiento de los elementos del sistema*" (Richard y Rodgers 2009:29)

Los objetivos curriculares y el programa de formación docente en Camerún tendrían que ser actualizado y reajustado según las necesidades didácticas y específicas del profesorado camerunés de ELE. Por otra parte, invitamos al profesorado a una autoevaluación continua y autoformación continua. Somos docentes e investigadores. Si nuestra formación inicial ha conocido algunas carencias, nuestras investigaciones per-

sonales que constituyen nuestra formación continua junto con el trabajo colaborativo que difundimos con colegas del mundo del ELE a nivel nacional e internacional son soluciones para subsanarlos.

Por otra parte, no tenemos que darnos por vencidos con que las creencias del alumnado sobre la enseñanza/aprendizaje dificultan la enseñanza. Nuestros alumnos son lo que queremos que sean. El factor afectivo en el aula y el seguimiento pedagógico nos parecen claves para ganar la colaboración, la empatía, la confianza del alumnado, el clima motivacional en el aula y conseguir ahí el éxito educativo. Somos cantantes, cómicos, dinamizadores sociales, actores, somos artistas y tenemos el poder de hacer que nuestras clases sean divertidas e interactivas. Es obvio que las informaciones que los informantes han proporcionado han permitido categorizar al alumnado como aprendiz desmotivado, conformista y pasivo, pero no cabe duda de que para que lleguen a ser alumnos comunicativos, activos, motivados, debemos desmontar primero esta creencia que tenemos de ellos y segundo destruir la creencia tradicional y formal de cómo entendemos la enseñanza. Coincidimos con Serrano Avilés (2013) quien 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 lo 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.

Por otra parte, la formación del profesorado no solo debe contar con asignaturas teóricas sobre las nuevas metodologías de enseñanza (método comunicativo, enseñanza basada en tareas, aprendizaje cooperativo de le lengua, método eclécticos, etc.) sino también de asignaturas prácticas de diseño curricular, programación y elaboración de unidades didácticas para la enseñanza del español en el contexto específico camerunés a base de los métodos modernos de enseñanza. Asimismo, la formación docente debe tomar en cuenta la realidad crucial según la que:

> Hoy día se opta por un perfil docente basado en competencias con vistas a la formación de profesionales críticos y reflexivos, autónomos, flexibles, para adecuarse a la realidad de sus aulas y a la particularidad de sus alumnos, y con capacidad e iniciativa propia para plantear alternativas pedagógicas. (2011:104)

Si queremos hacer del alumnado camerunés hablante competitivo de la lengua española, urge pues un cambio de paradigma metodológico, un cambio de la manera como concebimos la enseñanza/aprendizaje, una ruptura con los moldes tradicionales. Estas tres hipótesis se han corroborado aunque no pensamos haber tratado en su globalidad y complejidad la problemática planteada en este escrito. Nuestra tesis doctoral nos permitirá sin lugar a dudas ahondar en el tema planteado en este artículo.

Referencias Bibliografias

BELINGA BESSALA, S. (1996): Formación del profesorado y enseñanza del E/LE en Camerún: Problemática actual y nuevas perspectivas. Actas VII del ASELE. Pp. 129-134.

COTS, J. M., LLURDA, E., IRÚN, M. (2007): "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, 2008, pp. 61-74.

COTS, J. M., LLURDA, 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.

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.

DÖRNYEI, Z. (2007): *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

GREGORIO BENÍTEZ, R. S.y KOFFI KONAN, H. (2010): "La situación del español en costa de marfil. Contextos específicos para la enseñanza de ELE" En Monográficos, *MarcoELE*, n.11, 252-263.

GREGORIO BENÍTEZ, R. S. (2010): "La situación actual del español en Senegal. Contextos específicos para la enseñanza de ELE" En Monográficos. *MarcoELE*, n. 11, 238-251.

KEM-MEKAH KADZUE, O. (2012): *Estereotipos y globalización: Simetrías y asimetrías entre universitarios cameruneses y catalanes*. Trabajo de Fin de Máster. Máster en Lenguas Aplicadas. UdL.

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,* 232-242.

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: Centro de Estudios Educativos, A.C, 103-124.

PIZARRO CARMONA, M. (2010): "Un acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lenguas extranjeras". *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para extranjeros*. Vol. 12, n. 15, 27-38.

RICHARDS JACK, C. & RODGERS THEODORE, S. (2009): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Segunda edición actualizada. Traducción española. Cambridge: Cambridge University Press.

SERRANO AVILÉS, J. (2012): "Kihispania: Spanish as a Foreign Language in Kenya". *In and Out of Africa*: Exploring Afro-Hispanic, Luso-Brazilian and Latin-American Connections. Joana Boampong (ed.). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 18-39.

SERRANO AVILÉS, J. (2013): "Enseñar español en Kenia. Entrevista con Javier Serrano, profesor de ELE". http://www.il3.ub.edu/blog/?p=1564 [consulta: 17/9/2014]