La enseñanza de ELE en África francófona desde la perspectiva de las creencias de los alumnos

André-Marie Mbadinga Mbadinga
Université Paris Ouest Nanterre La Défense - EA 369 Etudes Romanes

Mercè Pujol Berché
Université Paris Ouest Nanterre La Défense - EA 369 Etudes Romanes

El objetivo de nuestra contribución es analizar, a partir de las creencias de los aprendices, cuáles son *las representaciones de los alumnos neohablantes de Gabón* (4ème, equivalente a 2º de la ESO española, cuyas edades están comprendidas entre 12 y 20 años) sobre la enseñanza del español como segunda lengua extranjera. La finalidad es poner en evidencia las ideologías lingüísticas subyacentes en África francófona para comprender mejor la complejidad de las situaciones de enseñanza en medio plurilingüe y las especificidades de los contextos educativos africanos. Este país, como otras antiguas colonias francesas, adopta el mismo modelo educativo que Francia en el cual la tradición en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera se ancla en una metodología latina basada en la gramática y ésta en la traducción. Por dicha razón, la metodología que consiste en aprender la lengua usándola no está arraigada en la formación del profesorado que transmite a los alumnos sus mismas representaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, así como sobre el plurilingüismo ambiente que es ignorado y silenciado. Si bien es cierto que en la actualidad el rol del profesor ha ido cambiando a lo largo de las últimas décadas puesto que ya no es un simple transmisor de conocimientos, sino que se ha convertido en "consejero y en organizador de los aprendizajes" (Valenzuela 2010: 72), también es cierto que no todos los cambios se producen de la misma manera en todas las situaciones y no todos siguen el mismo ritmo de reformas y de transformaciones en los papeles otorgados a los docentes y a los dicentes. Este es el caso de Gabón, país que sigue ofreciendo una enseñanza de índole behaviorista, otorgando el "gran rol" al profesor y un rol relativamente pasivo al alumno, a pesar de algunas instrucciones procedentes del Ministerio de Educación nacional, como así se ha puesto de manifiesto en un trabajo publicado aquí mismo (Pujol Berché & Schummer, 2014).

Expondremos, en la primera parte, el marco teórico sobre las creencias y las ideologías lingüísticas para mencionar brevemente, en la segunda parte, la situación sociolingüística compleja de este país africano. En la tercera parte, se detallarán algunas instrucciones oficiales en cuanto a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua extranjera, se mencionarán asimismo algunos trabajos sobre dicha enseñanza llevados a cabo recientemente. Después de presentar, en la cuarta parte, el cuestionario sociolingüístico que han respondido 259 alumnos de centros públicos de Libreville, la capital del país, y de centros privados de Lambaréné, ciudad interior, en la quinta y última parte, discutiremos los resultados haciendo hincapié en el papel que juega la negación de las lenguas nacionales en el sistema escolar, sobre la percepción que tienen los hablantes principiantes de lo que es el aprendizaje del español como segunda lengua

extranjera, el papel de la lengua meta y de la traducción al francés, lengua mediadora, la representación sobre lo que es un buen profesor y los obstáculos y dificultades que estos jóvenes creen encontrar en tal aprendizaje. Lo que pone en evidencia el análisis de los cuestionarios está estrechamente relacionado con la invisibilidad de las lenguas gabonesas, las instrucciones oficiales y su poca permeabilidad en la formación del profesorado, la percepción del español como la lengua del inmigrante ecuatoguineano y las condiciones materiales en las cuales se lleva a cabo la enseñanza.

1. Marco teórico

Las investigaciones sobre las creencias de los alumnos respecto a lo que es una lengua extranjera y sobre su propio proceso de aprendizaje son abundantes (Jodelet 1984; Nespor 1987; Clandinin & Connelly 1987; Lewis 1990;Pajares 1992; Cambra 2003; Billiez 2004; Ramos Méndez 2007; Ellis 2008; Billiez & Millet 2010). Las representaciones y creencias abarcan una serie de conceptos interconectados entre sí, tales como imágenes, opiniones, prejuicios, actitudes, ideologías, percepciones. Tantos términos y otras tantas definiciones, aunque en muchas de ellas (Brown y Cooney 1982; Sigel 1985; Harvey 1986) se pone en evidencia que las creencias se infieren a partir de los discursos y/o de las acciones.

Las creencias son sistemas de representaciones que tienen raíces sociales y fundamentos culturales. Como en el caso de las representaciones y de las actitudes, las creencias nos orientan en nuestros pensamientos y en nuestras acciones y muchas veces los determinan.

Si tomamos la definición propuesta por Ramos Méndez podemos resaltar que, como los estereotipos, las creencias son relativamente estables y nos ayudan, a pesar de todo, a interpretar de forma relativamente rápida el mundo que nos envuelve:

> [...] 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 le rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello (Ramos Méndez 2007: 21).

Al ser construcciones sociales son transmitidas por la cultura, la educación y obviamente por la escuela. Podríamos afirmar que las creencias se encuentran imbricadas en la cultura de la que el individuo forma parte y que finalmente representan una parte de la tradición de aprender idiomas. Si es importante interesarse en las creencias de los alumnos es porque pueden influenciar en la apropiación de la lengua extranjera, "pueden influir en su motivación y expectativas hacia el aprendizaje y también en sus percepciones sobre lo que es fácil o difícil" (Ramos Mázquez 2007: 26). Tomando en cuenta el hecho de que la lengua es el lugar de la misma acción de los conflictos, de las actitudes y de las representaciones (Canut, 1998, 2002), nos parece pertinente poner de relieve los argumentos esgrimidos – opiniones y creencias - por los alumnos en cómo el conocimiento de lenguas, sean éstas las lenguas vernáculas, sean éstas el francés o el inglés, ayudan o no al aprendizaje del español.

2. Situación sociolingüística en Gabón

Desde que Gabón se independizó de Francia en 1960, la lengua francesa es la única lengua oficial, la lengua de la escuela y la única lengua de los aprendizajes. Esto en cuanto a la lengua oficial, pero como otros países de África central, el país reúne unas cincuenta lenguas vernáculas[1] (Idiata 2002) conocidas también bajo designaciones como lenguas nacionales, gabonesas, indígenas, locales. Aunque son lenguas maternas de buena parte de los niños, son lenguas "ignoradas", y por lo tanto no tienen cabida en el ámbito escolar.

En un trabajo anterior sobre el paisaje sociolingüístico de la clase (Mbadinga Mbadinga & Pujol Berché 2014), pusimos de relieve que para el 27% de los alumnos de Libreville el francés constituía su lengua materna, mientras que este porcentaje se reducía al 19% en Lambaréné.

A ello hay que añadir, como era de esperar, que la diversidad lingüística es más importante en Lambaréné que en Libreville, de modo que las lenguas maternas de los alumnos se distribuyen de la siguiente forma: el fang representa el 20% en la capital y 17% en la ciudad del interior, mientras que el ipunu es la lengua materna del 20% de los alumnos en esta última ciudad y del 15% en la capital y el myene es la lengua materna del 13% de los alumnos de la capital y el 8% en la ciudad del interior. Las otras lenguas vernáculas presentan porcentajes menores, respectivamente en Libreville y Lambaréné: el inzebi, el 9% y el el 6%; el gisir, el 3% y el 5%; el galwa, el 0% y el 4%; el isangu, el 1% y el 4%; el akele, el 1% y el 3%.

Esta situación sociolingüística compleja de la clase en la cual el plurilingüismo ambiente se restringe al francés en todo aquello que es institucional (escuela, administración, instrucciones oficiales) cuestiona lo transmitido por los discursos oficiales (Coste 2000; Dreyfus 2000; Rispail & Jeannot 2012), así como las relaciones entre las lenguas en contacto (Calvet 1987, 1997), sin olvidar que también interpela los aprendizajes de las lenguas extranjeras y las representaciones de los diferentes agentes de la clase (Castellotti 2009; Castellotti *et al*. 2010), como pueden ser los alumnos. Ante un patrimonio lingüístico rico, pero silenciado, las lenguas internacionales ocupan cada vez mayor lugar y el plurilingüismo latente está ahí sin que, ni por parte de las instituciones gubernamentales haya una política lingüística definida hacia las lenguas vernáculas[2], ni en la escuela una atención particular hacia las mismas.

3. Enseñanza-aprendizaje del español en las instrucciones oficiales

Como en Francia, en la enseñanza obligatoria gabonesa se contemplan dos lenguas extranjeras. Generalmente el inglés es la primera de ellas, mientras que el español ocupa la segunda posición y se aprende a partir de la clase de 4e (12-20 años de edad) que corresponde a 2° de la Enseñanza Secundaria Obligatoria española.

1. Aunque no todos los autores estén de acuerdo, podemos decir a grandes rasgos que Gabón cuenta con ocho grandes grupos étnicos compuestos cada uno de ellos de subgrupos lingüísticos (Idiata, 2007).
2. La Constitución dice que hay que preservarlas.

Según las instrucciones del Ministerio de Educación gabonés, hay que conseguir tres objetivos en la enseñanza de dichas lenguas: el lingüístico que abarca todo lo relativo al código (gramática, léxico, ortografía), el cultural que abarca lo que en Francia se designa como civilización (cultura e historia) y el comunicativo que abarca todo aquello que hace referencia al uso de la lengua (la lengua en situación).

Los dos primeros objetivos son obligatorios en el primer año de enseñanza de las lenguas extranjeras, mientras que el tercero es obligatorio a partir del tercer año. Ambos ámbitos –lingüístico y cultural- aspiran a dar a cada alumno, una vez acabado el segundo año de aprendizaje, una autonomía relativa de expresión oral y escrita, e incluso una formación humana que le permite orientarse y entender las mentalidades y culturas del mundo hispánico y del mundo hispanoamericano contemporáneos. Según Eyéang "hasta 1983, la enseñanza del español en Gabón se basaba sólo en los conocimientos de los profesores, a pesar de la existencia de textos oficiales sobre el tema. Los contenidos de los manuales (*Siglo veinte, Pueblo*...) servían de programas. En esa fecha, la preocupación de las autoridades fue subsanar el vacío institucional elaborando un marco único y riguroso, al cual debían someterse los profesores" (1992: 34[3]). Las cosas empezaron a cambiar un poco a partir de 1983 y frente a la ausencia institucional, las autoridades ministeriales decidieron buscar medios para reaccionar rápidamente, estableciendo un marco único y riguroso que debía ser seguido por todos los docentes.

Dicho marco fue designado como el "método del Instituto Pedagógico Nacional (I.P.N)"[4], un plan de referencia con recomendaciones[5] para cada curso, cuyo objetivo era dar a los alumnos elementos indispensables para la comprensión de los textos presentados en clase durante el primer año de aprendizaje de la lengua española[6].

Recientemente se observa, sin embargo, una serie de cambios en el discurso institucional gabonés respecto a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Justamente aquí en este congreso, Eyéang (2014) precisa este cambio en estos términos: "Las instrucciones oficiales gabonesas proyectan organizar la enseñanza de las LE favoreciendo, entre otras innovaciones, la unión de los dominios cognitivo, afectivo y contextual. Integran también la progresión de los aprendizajes, la actitud del docente, el tratamiento del error, la evaluación y/o autoevaluación y la autonomía del alumno.

Con esta postura, el discente será, a partir de los rudimentos dados por el docente, capaz de construir sus propios conocimientos. Esta concepción de la enseñanza marca casi una revolución y coincide con las corrientes actuales en pedagogía".

Estos cambios en el discurso institucional todavía no han tenido repercusiones en las prácticas diarias de los docentes, ya que en clase se trabaja básicamente con textos y,

3. Nuestra traducción.
4. Este método fue preconizado por textos oficiales sobre la pedagogía del español. Apareció en las siguientes circulares: n°77-065 del 14/02/77 (B.O. n°7 del 24/02/77), n°77-158 del 28/04/77 (B.O. n°22 Bis del 09/06/77) y n°77-161 del 29/04/77 (B.O. n°22 del 09/06/77).
5. IPN (1990). *Espagnol instructions et programmes des classes de 4e et 3e*. Libreville, MEN/IPN-SRAES/ Département d'espagnol, 3-5.
6. Ministère de l'Education Nationale, "el Maestro", Libreville, *Bulletin de liaison des professeurs d'espagnol, n°4*, Mars 1987, 3-4.

por otro lado, hay resistencias por parte de los profesores en cuanto a la aplicación de algunos cambios pedagógicos utilizados hasta entonces[7]. Según subraya Messakimove (2009; Messakimove & Ibinga, 2014), "esa negación viene, sin duda, del hecho de no dar importancia a las necesidades de los alumnos en las planificaciones de sus clases (debido a sus creencias) [...] muchos profesores siguen practicando una enseñanza tradicional, donde el profesor toma las decisiones y el alumno ejecuta" (2014: 92).

4. Preguntas de investigación y datos

Para esta contribución, hemos querido responder a cinco preguntas. La primera de ellas es averiguar por qué aprenden español –motivación-. La segunda pone en relación las lenguas nacionales y su eventual ayuda al aprendizaje del español -ideología lingüística basada en la importancia de la lengua colonial-. La tercera está relacionada con las preferencias pedagógicas, es decir si prefieren una clase solo en español o una clase bilingüe francés-español -presencia de la L1 en clase-. La cuarta se refiera a los obstáculos que creen que hay que afrontar. La quinta intenta averiguar qué representación tienen de lo que es un buen profesor. Para ello hemos pasado un cuestionario sociolingüístico[8] a 259 alumnos principiantes de 4e gabonés (correspondiente al 2° curso de la educación secundaria obligatoria del sistema escolar español) en Libreville (102 alumnos) y en Lambaréné (157 alumnos). Queremos tener en cuenta dos parámetros, por una parte la titularidad de los centros -públicos y privados- y, por otra parte, la situación de los mismos -en la capital o en el interior-.

Esto obedece a dos razones fundamentales: por una parte al hecho de que en los centros públicos, el número de alumnos en las clases es más numeroso (se puede llegar a 80 alumnos en clase) que en los centros privados, las condiciones materiales son también más difíciles (falta de electricidad, por ejemplo, y el ausentismo mayor, llegando a proporciones muy importantes).

El factor capital *versus* resto del país, lo hemos tenido en cuenta por el hecho de que en la primera hay gran concentración de gentes de etnias y lenguas diferentes debido a las migraciones. En efecto, las capitales de los países en general y la de Gabón en particular reciben flujos migratorios importantes a causa de la urbanización y de factores económicos, lo que hace que las lenguas vernáculas vayan desapareciendo a favor del francés que es la lengua de intercomprensión entre las diferentes etnias, así como la lengua de intercomprensión entre personas de nacionalidades distintas. En cambio, en Lambaréné, a pesar de ser también una ciudad, confluyen menos emigrantes con lo cual el impacto del francés es menor y los alumnos siguen manteniendo contacto con las generaciones anteriores, lo que hace que se conserven más las lenguas autóctonas.

7. El arraigo de este enfoque tradicional lo comparten también otros países africanos como Camerún (Kem-Mekah Kadzue, 2014).

8. El cuestionario forma parte del corpus recogido en el marco de la tesis doctoral de A.-M. Mbadinga Mbadinga dirigida por M. Pujol. Los datos discutidos en el presente artículo no forman parte de la misma cuyo título es *Représentations et stratégies d'enseignement-apprentissge de l'espagnol en milieu exolingue: Le cas des hispanisants gabonais*.

5. Resultados

Nuestra primera pregunta hace referencia a la motivación. Como podemos observar en el cuadro número 1, a la pregunta n° 1 ¿Por qué aprendes español?, en la capital, donde los alumnos pueden elegir entre el latín y el alemán, la opción "belleza de la lengua" obtiene casi la mitad de las respuestas (46%). Este resultado viene corroborando esa ideología lingüística según la cual el español es una lengua bonita y además, fácil, como se ilustra en esta contestación: "el español es un idioma hermoso, fácil de aprender, y hay una posibilidad de elegir entre alemán y el latín[9]". Como en Lambaréné no tienen otra opción (el 41% responde que lo tienen como disciplina escolar), el 22% se ve motivado por el mimetismo del profesor y con un porcentaje algo menor, el 20%, porque le dará buenas perspectivas laborales. El profesor es por lo tanto un factor importante en el aprendizaje del alumno.

Recordemos que "implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno" es una de las nueve competencias del profesorado de lenguas extranjeras (cf. Instituto Cervantes, 2012).

Cuadro n° 1: Motivaciones para aprender español

	Libreville	Lambaréné
Belleza de la lengua	46%	17%
Disciplina escolar (cultura)	30%	41%
Efecto profesor "mimetismo"	11%	22%
Perspectivas laborales	13%	20%

En cuanto a las ideologías lingüísticas, la pregunta: ¿Piensas que tus lenguas maternas te ayudan a aprender español? Si sí, explica cómo, si no, di por qué, en el cuadro número 2 observamos las respuestas obtenidas, que hemos agrupado en tres categorías diferentes: a) no ayudan, b) ayudan, c) no ayudan a causa de su poco dominio.

Uno de los resultados más relevantes en ambas ciudades es que las lenguas vernáculas no ayudan al aprendizaje: el 81% de los alumnos de la capital así lo considera, mientras que un poco más de la mitad (el 51%) de los alumnos de la ciudad del interior comparte la misma opinión.

Del mismo modo que las lenguas nacionales van desapareciendo más rápidamente de la capital que de la ciudad del interior, este desuso va acompañado del hecho de que incluso pueden ser obstáculos al aprendizaje del español. La inmensa mayoría cree que no ayudan para nada, como así lo ponen de manifiesto las siguientes respuestas: "no tienen nada en común porque son diferentes: diferencia de código, de origen lingüístico y no tienen ninguna relación con la escuela", "no aporta nada", "mi lengua materna es diferente del español", "no, no tiene ninguna relación con la escuela",

9. Para facilitar la lectura, damos los ejemplos traducidos al español.

"no, mi lengua materna no puede ayudarme a hablar español tal vez si alguien habla en español y traduce en lengua materna esto puede entenderse, pero que una lengua materna me ayude a hablar el español es totalmente no". Se aduce, como podemos comprobar, al hecho de que estas lenguas no tienen nada que ver con la escuela y que por lo tanto no pueden ayudar en los aprendizajes que, por definición, se llevan a cabo en francés.

El porcentaje más elevado de alumnos de Lambaréné (el 19%) que opina que sí ayudan, puede interpretarse basándonos en dos razonamientos: a) están en contacto con las mismas y b) las pueden entener y/o hablar, aunque sea con niveles bajos. El 13% de los alumnos de Lambaréné, y sólo el 7% de los alumnos de la capital, dice que dominar sus respectivas lenguas maternas les ayudaría a comprender las lenguas extranjeras. Son conscientes, por lo tanto, de que al no dominarlas éstas no pueden constituirse en ayudas. Se trata también de poner de manifiesto una cuestión identitaria cuando escriben: "para aprender mejor una lengua extranjera, hay que comprender/dominar la suya/lengua materna".

Cuando se relacionan las lenguas vernáculas y el castellano, se acercan más de la primera lengua extranjera aprendida que de la segunda: "mi lengua materna no me ayuda en el aprendizaje del español ya que el fang concuerda más con el inglés que con el español", como si lo ya aprendido en inglés les acercara a su lengua materna.

Cuadro número 2:
Rol de las lenguas vernáculas en el aprendizaje del español, segunda lengua extranjera

Categorías	Libreville	Lambaréné
a) No ayudan	81%	51%
b) Ayudan	9%	19%
c) No ayudan a causa de su no dominio	7%	13%
d) Sin opinión	3%	17%

La ideología vehiculada en las afirmaciones de los alumnos en cuanto a la inutilidad de dichas lenguas hace que cada vez más se vayan utilizando menos. Estos comentarios de los alumnos aluden a varias consideraciones ideológicas: cuando dicen que no tienen nada que ver se privilegia la diferencia y, por lo tanto, no puede verse que hay cosas parecidas, universales o puentes que pueden tenderse de una lengua a otra. Cuando dicen que en ningún caso la lengua materna puede ayudar a aprender el español, subrayan el hecho de que son cosas bien diferentes. Es como si ir en bicicleta no ayudara a ir en moto.

La pregunta relacionada con las preferencias pedagógicas en cuanto a la utilización del francés y del español en clase, podemos observar en el cuadro número 3, que la preferencia es, sin lugar a dudas, la clase bilingüe (el 75% en la capital y el 72% en Lambaréné). La adhesión a cierto modelo pedagógico es, en nuestra opinión, un

indicador pertinente entre aquellos alumnos del menor esfuerzo y aquellos más audaces. Aquellos que eligen los cursos monolingües en español admiten que deberán hacer frente a problemas de comprensión.

Cuadro n° 3: Preferencias pedagógicas

	Libreville	**Lambaréné**
Bilingüe	75%	72%
Monolingüe	20%	18%
Sin opinión	5%	10%

Estos resultados casi idénticos en las dos ciudades demuestran bastante bien la posición axiológica sobre la interdependencia del francés con el español y el peso de la traducción en las clases. ¿Cuáles son, entonces, las ventajas y los inconvenientes de un tipo de clase u otro?

Las opiniones más numerosas de los alumnos en relación con las clases sólo en francés sostienen que "no tienen ningún sentido, es duro, es demasiado difícil, no es motivador, no es algo bueno ya que sin la otra lengua, no podemos aprender", o "si no hablara francés no entendería nada en español". Como era de esperar, el francés ocupa el gran lugar, como lengua de la escuela que es y que, además, es lengua materna de una buena parte de los alumnos, y que, por lo tanto, sirve de trampolín al aprendizaje del español.

Así lo vemos en el siguiente ejemplo: "por el contrario, el francés, sí ya que el francés es una lengua de base... si tú quieres por ejemplo traducir un texto para traducirlo necesitas el francés". Cuando se dice que el francés sirve porque "es una lengua de base" se está refiriendo a la lengua que es la base de los aprendizajes y de la traducción[10]. A esto se añade otra ideología que mantiene que los aprendizajes deben hacerse en una "lengua de cultura", lengua que sirve al mismo tiempo para la ascensión social mediante una lengua de prestigio, el francés, signo inequívoco de los lastres de la colonización. Aparte de adjetivos como "duro, difícil, desmotivador", podemos poner de relieve que los alumnos se confortan en la idea de que se aprende una lengua a partir de otra lengua; otros precisan que no han tenido nunca clases sólo en español y entre el 18% y el 20% de los alumnos reconoce que la clase monolingüe tiene ventajas como la curiosidad, el esfuerzo positivo, el acceso al vocabulario. Otros, aparte del vocabulario, encuentran en la pronunciación una buena herramienta pedagógica: "prefiero la clase hecha solo en español porque expresada únicamente en español es algo bueno para la pronunciación y el vocabulario".

En cuanto a los obstáculos mencionados, en el cuadro número 4 podemos observar que los contextuales son mayoritarios.

10. Recordemos que el sistema educativo gabonés, al igual que el francés, otorga un lugar muy importante a la traducción pedagógica como vehículo para aprender gramática.

Cuadro n° 4: Obstáculos del aprendizaje en Libreville y Lambaréné

	Libreville	Lambaréné
Obstáculos epistemológicos: es algo nuevo y difícil, comprensión oral y escrita	8%	9%
Obstáculos lingüísticos: conjugación y gramática, vocabulario, expresión oral y escrita	32%	45%
Obstáculos contextuales: poca práctica de ELE, materiales pedagógicos insuficientes, representaciones sociales de ELE desfavorables, huelgas, ausentismo	60	46%

En su conjunto, los obstáculos de aprendizaje van creciendo desde los epistemológicos pasando por las dificultades lingüísticas para alcanzar porcentajes máximos con los contextuales: 60% en Libreville y 46% en Lambaréné.

Al lado de la afectividad en el aula, el contenido del cuadro nos presenta dos ejes principales sobre los que se deben concentrar los esfuerzos: los lingüísticos y los contextuales.Cuando les preguntamos acerca de ¿qué es un buen profesor de idiomas?, más de la mitad de los alumnos (cuadro número 5), tanto en la capital como en la ciudad del interior (57% y 53% respectivamente), opina que tiene que ser un buen pedagogo. Es decir, "el que toma el tiempo para explicar, el que me ayuda, que es capaz de transmitir, el que puede ayudarnos a avanzar, el que facilita la conjugación, y que utiliza vídeos, etc".

Cuadro número 5. La percepción sobre el profesor

	Libreville	Lambaréné
Pedagogo	57%	53%
Autoritario	4%	4%
Experto casi nativo	7%	20%
Profesional	7%	14%
Sin opinión	20%	9%

Para la quinta parte de los alumnos de los centros privados, es un experto casi un nativo, o sea "el que domina su lengua y otros idiomas, que se siente español de pura cepa", y para un buen porcentaje, el 14%, tiene que ser un profesional. Dicho de otra forma, "el que ama a sus alumnos y su profesión, el que nos respeta, el que nos da la voluntad de estudiar el idioma, que nos anima, que es puntual, nos hace reír y que es simpático". Los alumnos de los centros privados opinan más que los de los centros públicos (en Libreville el 20% de los alumnos no tienen ninguna opinión). La figura del autoritario, es decir el que "obliga a estudiar, a aprender los verbos; el que nos obliga a hablar, que impone, el que es firme, que nos inculca conocimientos" presenta el porcentaje más bajo, un 4% en ambas ciudades. Los principiantes gaboneses tienen, como se puede

comprobar, altas expectativas de sus profesores: paciencia, planificación, creatividad, adaptación, motivación, conocimientos expertos de la lengua y de la cultura hispánica (aunque sobre todo de España y de la cultura de este país). Además, cuanto más se aleja de la capital mayor porcentaje de la experta obtenemos, 20% en Lambaréné. Esta diferencia notable tiene que ver, por una parte, con el acceso a muchos medios de comunicación en los grandes centros urbanos, medios que no tienen los alumnos del interior, y, por otra parte, podemos atribuirla a las diferencias de prácticas docentes.

En Lambaréné por ejemplo, el español sigue siendo una disciplina y no una elección. Por lo tanto, la motivación para el aprendizaje se basa en las estrategias socioafectivas «efecto maestro», el 22% *versus* el 11% en la capital. De hecho, la relación entre el profesor y el estudiante se caracteriza por un distanciamiento en la capital y una mayor proximidad en la ciudad del interior.

En ésta, el profesor se convierte en el único interlocutor referente, el único orador de la lengua meta. Su actitud en clase y después de ella puede apoyar o desmotivar. Estas cifras demuestran la importancia del profesionalismo y de las actitudes humanas del profesor en esos entornos socioculturales, ya que la quinta parte considera que el profesor debe ser experto y nativo. Creencia esta última que todavía sigue estando vigente en Gabón.

6. Conclusiones

Las actitudes de los principiantes en cuanto a su substrato lingüístico y el papel que éste desempeña en la enseñanza-aprendizaje del español excluyen el etnoplurinigüismo de la escena educativa, como reproducción del discurso colonial y de la política lingüística actual. Sus creencias ilustran el arraigo del método tradicional en un entorno social desalentador.

A pesar de tantos obstáculos epistemológicos, lingüísticos y contextuales, los principiantes gaboneses aprenden con entusiasmo el castellano a partir del francés. Pero para mantener su entusiasmo "necesitan verdaderos profesores de lenguas" que sepan combinar factores cognitivos, afectivos y contextuales. Con lo cual, para ser actores plurilingües, en un mundo mucho más abierto, hemos de proporcionar a los maestros y alumnos esquemas curriculares para poder trabajar las creencias. A pesar de que el francés y el español no gozan del mismo estatuto en el panorama sociolingüístico y socio-político de Gabón, ambos idiomas se vuelven indispensables para los principiantes gaboneses, ya que si se necesita tiempo para aprender un idioma, la larga escolarización en francés constituye un refugio, un trampolín, incluso su "lengua materna" para aprender el español en Gabón.

El contexto gabonés de aprendizaje de ELE se caracteriza por una práctica de lengua meta limitada al aula, las representaciones sociales negativas, la falta de materiales pedagógicos, huelgas permanentes, ausentismo y que sigue siendo relevante el papel del profesor. Como lo hemos subrayado más arriba, el método tradicional sigue siendo vigente. Tomando en cuenta estos factores contextuales, las necesidades de estos alum-

nos van más allá del aula porque crear condiciones sociales y académicas idóneas para el aprendizaje de idiomas es la tarea al gobierno, de los políticos y de la misma sociedad.

Tomando en cuenta los ejes de este XXV congreso dedicado a la «La enseñanza de ELE centrada en el alumno», notamos que desde el punto de vista de «los factores individuales que condicionan el aprendizaje» (primer eje), las creencias arraigadas de los alumnos en África francófona plantean una compleja problemática para producir herramientas.

En efecto, los didácticos en esos entornos deben elaborar herramientas que proporcionen cambios en el proceso de aprendizaje estableciendo puentes entre idiomas, alumnos, profesores e incluso entre el discurso oficial y las prácticas docentes. Así la cultura de enseñanza-aprendizaje que va cambiando con el tiempo incluiría la intercomprensión de lenguas para construir «la multicompetencia lingüística» tanto del alumno como de los profesores. Tal es el reto que tiene Gabón a la hora de introducir la autonomía de los alumnos en su sistema educativo.

Referencias Bibliográficas

BILLIEZ, J. (2004): «Il fallut apprendre à étudier les représentations», in GAJO, L.; MATTHEY, M.; MOORE, D.; SERRA, C. (eds.) (2004): *Un parcours au contact des langues : textes de Bernard Py commentés,* Collection: Langues et apprentissage des langues, Paris: Didier, 253-256.

BILLIEZ, J. & MILLET, A. (2010): «Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques», in CASTELLOTTI, V.; MOCHET, M-A. (dir) (2010): *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. MOORE, D. (coord.), Paris: Didier, ENSLSH, 31-49.

BROWN, C. A. & COONEY, T. J. (1982): "Research on teacher education: A philo-sophical orientation", *Journal of Research and Development in Education*, 15 (4), 13-18.

CALVET, J-L. (1987): *La guerre des langues et politiques linguistiques*. Paris: Payot.

CALVET, J-L. (1992): «La dynamique des langues au Sénégal (Dakar/Ziguinchor)», in BAGGIONI, D. *et ál*.: *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*. Paris: Didier Érudition, 83-139.

CAMBRA GINE, M. (2003): *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Editions Didier.

CANUT, C. (1998): *Imaginaires linguistiques en Afrique: actes du colloque de l'INALCO, 9 novembre 1996 attitudes, représentations et imaginaires linguistiques en Afrique quelles notions pour quelles réalités ?*, Paris: L'Harmattan.

CANUT, C. (2002): «Langues et filiation en Afrique», *Les Temps modernes*, 620-621, 410-440.

CASTELLOTTI, V. (2009): *Langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE International.

CASTELLOTTI, V.; MOCHET, M-A. ; MOORE, D. (coord.) (2010): *Les représentations des langues et leur apprentissage : Références, modèles, données*. Paris: Didier.

CLANDININ, J. Y CONNELLY, F. M. (1987): "Teachers' personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal", *Journal of Curriculum Studi*es, 19, 487-500.

COSTE, D. (2000): « Le déclin des méthodologies : fin de siècle ou ère nouvelle ? », *Mélanges CRAPEL*, n° 25, 199-212.

DREYFUS, M. (2000): « À propos de quelques situations de coexistence entre le français et les langues nationales en Afrique », DUMONT, P. (eds.): *La coexistence des langues dans l'espace*

francophone, approche macrosociolinguistique, *Actes des deuxièmes Journées scientifiques du Réseau de l'AUF Sociolinguistique et dynamique des langues* (Rabat, 25-28 septembre 1998).

ELLIS, R. (2008): "Learner Beliefs and Language Learning", in ROBERTSON, P., NUNN, R. & LINDLEY, D. *Innovation and Tradition, in ELT in the New Millennium*. *Asian EFL Journal,* Vol. 10, No. 4: Conference Proceedings Volume: The Asian EFL Journal Quarterly, 7-25.

EYEANG, E. (1997): "Enseñar y aprender español en un grupo grande de Enseñanza de Secundaria en Gabón", *Aula 9*, 1997, 253-267.

EYEANG, E. (2014): «La dimensión holística en el aprendizaje del español en la enseñanza reglada en Gabón", Morimoto, Y., Pavón, M.V. y Santamaría, R., (Eds.): *XXV Congreso de ASELE La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Universidad Carlos III, Madrid 17-20 de septiembre de 2014.HARVEY, O. J. (1986): "Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments", *Journal of Psychology*, 54, 143-159.
<http://www.stat-gabon.com/infoprat.php> (estadísticas del RGPH/ DGSEE, 1993, 15)

IDIATA, D-F. (2002): *Pourquoi le Gabon doit investir sur ses langues vernaculaires ?* Université d'Indiana.

IDIATA, D-F. (2007) : *Les langues du Gabon : données en vue de l'élaboration d'un atlas linguistique*, Paris: L'Harmattan.

INSTITUTO CERVANTES (2012): Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Madrid, Dirección Académica.

JODELET, D. (1984): « Représentation sociale : phénomènes, concepts et théorie », in MOSCOVICI, S. (eds.): *Psychologie sociale*, Paris: PUF, 363-384.

KEM-MEKAH KADZUE, O. (2014): «Creencias del profesorado/alumnado camerunés sobre el método de la enseñanza/aprendizaje de español como ELE», Morimoto, Y., Pavón, M.V. y Santamaría, R., (Eds.): *XXV Congreso de ASELE La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Universidad Carlos III, Madrid 17-20 de septiembre de 2014.

LEWIS, H. (1990): *A question of values*. San Francisco: Harper & Row.

MBADINGA MBADINGA, A-M. & MERCE PUJOL, B (2014): « Paysage ethnolinguistique de la classe : Réflexions sur le plurilinguisme et la compétence plurilingue en Afrique francophone. Le cas du Gabon », *Communication présentée au Colloque International: Inalco-Plidam: Politique et idéologies en didactique des langues : acteurs et discours,* Paris: Inalco, du 11-14 juin 2014.

MEN-IPN (1990): *Espagnol instructions et programmes des classes de 4e et 3e*. Libreville: MEN/IPN-SRAES/ Département d'espagnol.

MESSAKIMOVE, S. (2009): "Las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa acerca de su proceso de aprendizaje del español / LE". *marcoELE,* 9, Revista de didáctica ELE.

MESSAKIMOVE, S. y IBINGA, M. (2014): "Análisis de las necesidades de aprendizaje del discente gabonés de ELE para una adecuación de la enseñanza al perfil del alumno", Morimoto, Y., Pavón, M.V. y Santamaría, R., (Eds.): *XXV Congreso de ASELE La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Universidad Carlos III, Madrid 17-20 de septiembre de 2014.

NESPOR, J. (1987): "The role of beliefs in the practice of teaching", *Journal of Curriculum Studi*es, 19, 317-328.

PAJARES, M. F. (1992): "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct", *Review of Educational Research,* vol. 62, n.º 33, 307-332

PUJOL BERCHÉ, M & SCHUMMER, E. (2014) «El papel atribuido al alumno en la clase de principiantes de ELE en Gabón», Morimoto, Y., Pavón, M.V. y Santamaría, R., (Eds.): *XXV Congreso de ASELE La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Universidad Carlos III, Madrid 17-20 de septiembre de 2014.

RAMOS MENDÉZ, C. (2007): *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*, Madrid: Ed. CIDE/ Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), ASELE, 2007.; Colección Monografías, n° 10.

RISPAIL, M.; JEANNOT, C. et al. (eds.) (2012): *Esquisses pour une école plurilingue*. Paris, L'Harmattan, 2012.

SIGEL, I. E. (1985): "A conceptual analysis of beliefs", en SIGEL, I.E. (ed.): *Parental belief systems: The psychological consequences for children*, 345-371.

VALENZUELA, O. (2010): «La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/Apprentissage», MORENO, P. (coord.): Les langues et les cultures en action : approches disciplinaires. *Synergies Chili*, n° 6, Santiago du Chili: Revue du GERFLINT., 73-86.