Formación de formadores y enseñanza de las lenguas extranjeras en Gabón

Marcelle Ibinga
École Normale Supérieure, CRAAL, Libreville

Resumen

La formación de formadores para la enseñanza de las lenguas requiere condiciones previas. En Gabón, la institución universitaria protagonista que forma a profesores de lenguas es la Escuela Normal Superior (ENS) de Libreville. Con respecto a la enseñanza del español y del inglés, caso de este estudio, este establecimiento tiene la responsabilidad de proporcionar conocimientos lingüísticos, histórico-culturales y técnico-pedagógicos a los futuros docentes de la enseñanza secundaria. En el plan pragmático, estos futuros profesores hablantes de francés benefician de una estancia de inmersión en los países de lengua castellana o inglesa.

Pero esos últimos años, el aumento de los efectivos de estudiantes profesores dificulta el cumplimiento sistemático de esta política de formación específica para los docentes de lengua extranjera. Unos grupos viajan a España, África del Sur, Guinea Ecuatorial. Otros salen con sus diplomas de profesores sin haber escuchado una voz nativa y experimentado la realidad sociocultural de la lengua meta. La falta de una política de planificación e integración laboral con respecto a la enseñanza de las lenguas extranjeras perjudica la calidad del proceso de enseñanza/ aprendizaje. Cuando se sabe que la formación continua local es casi inexistente.

El objetivo de este estudio es mostrar los arbitrajes institucionales en cuanto a la formación de todos los formadores de lenguas extranjeras. Es imprescindible una política que abogue por una formación inicial completa para todos los formadores de español e inglés de la ENS. A partir de las entrevistas semi-directivas y los cuestionarios dirigidos a los docentes formadores de español e inglés de la ENS, intentaremos relevar las irregularidades destacadas en el historial académico de estos estudiantes profesores en sus prácticas docentes.

1. Introducción

La evolución del mundo precisa adaptarse a los cambios que impone nuestro entorno laboral. Eso con el objetivo de poder desarrollar nuestras competencias con éxito. Ya que la demanda es cada vez más exigente sobre todo en el contexto de enseñanza que favorece conocimientos en los dominios de referencia. Así que en el contexto de enseñanza de las lenguas, vendría bien para muchos países inspirarse del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) en sus orientaciones ideológicas y metodológicas. Ya que:

> Es necesaria una intensificación del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en los países miembros, en aras de una mayor movilidad, una comunicación internacional más eficaz combinada con el respeto por la identidad y la diversidad cultural, un mejor acceso a la información, una interacción personal más intensa, una mejora de las relaciones de trabajo y un entendimiento mutuo más profundo (MCERL, 1997-2015).

Gabón siendo uno de los países africanos colonizados por Francia, y apoyándose en el sistema educativo francés, el MCERL es obviamente el cuadro que influye en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas en Gabón. Así que:

> El Marco desde el punto de vista de los enfoques metodológicos, propone el enfoque por tareas y por proyectos como la respuesta más acorde con una visión didáctica modular que permite a todo profesor y a todo alumno planificar teniendo en cuenta la situación de enseñanza/aprendizaje peculiar de un contexto dado (Joaquín Díaz-Corralejo, 2002-2003: 35).

Esto con el respeto de una mejor adaptación a las necesidades de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas, estas necesidades que son objetivos principales del MCERL. Entre los más adaptados a nuestro estudio citaremos unos:

> Conocer las lenguas de los demás estados; utilizarlas en situaciones de vida cotidiana, intercambiar informaciones e ideas, comprender mejor la forma de vivir y la mentalidad de otros pueblos, etc. (MCERL, in Joaquín Díaz-Corralejo, *Ob. cit.*: 34).

Finalmente ¿qué se entiende por formación de formadores dentro de la variedad de objetivos que persigue el MCERL? Sabiendo que la formación de formadores es la acción de cualificar para la docencia enseñando a desarrollar técnicas y métodos didácticos, así como capacitar para usar las herramientas metodológicas a nuestro alcance (José Ramón Torres Alcántara, 2009).

Dentro de este estándar europeo, ponemos de relieve el objetivo que consiste en: "Promover, animar y apoyar los esfuerzos de los profesores y de los alumnos en la utilización y perfeccionamiento de las distintas metodologías" (MCERL, in Joaquín Díaz-Corralejo, *Ob. cit.*: 35) con posibilidad de utilización en otros países, y que sirven para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una determinada lengua.

Así, para llevar a cabo esta investigación, hemos utilizado una encuesta cuantitativa a través de un total de sesenta (60) cuestionarios repartidos de manera igual entre los diferentes grupos de lenguas extranjeras (español/inglés). A partir de las diferentes preguntas, hemos querido saber lo que piensan estos docentes de la formación de formadores en lenguas extranjeras en Gabón y el aporte del gobierno en esta formación.

Así pues, como plan de trabajo veremos en una primera parte, los fundamentos teóricos sobre la temática. En una segunda, se tratará de presentar el esquema escogido para analizar los elementos en relación con la formación de formadores, la opinión de los docentes y la discusión que abordará la idea de los docentes que piensan que lo que hace el gobierno no es bastante para la formación de los profesores de lenguas extranjeras.

2. Fundamentos teóricos

Para percibir mejor el uso de los diferentes conceptos utilizados en este trabajo, hemos pensado oportuno dar unas explicaciones. Por ejemplo en Gabón, el contexto de formación inicial es diferente de la formación continua. Unos dispositivos de acompañamiento académico favorecen la adquisición de las lenguas extranjeras por los futuros docentes. Y, con la situación económica difícil del país, no se sabe el gobierno va a seguir enviando a todos esos futuros docentes fuera en los países que hablan aquellas lenguas.

2.1. Formación de formadores: arbitraje institucional

Antes de reflexionar sobre el concepto de formación de formadores es preciso definir lo que se entiende por formador. Generalmente, un formador es una persona que forma a otra persona o un grupo de personas. Según el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (MENRC), por ejemplo, un formador es un:

> Profesional de la educación capacitado y acreditado para ejercer una actividad de formación; posee un conocimiento teórico, practico, compromiso con su profesión, capacidad e iniciativa para aprender, desaprender e innovar; mediador; punto de referencia; líder; no es el único poseedor de conocimiento, ni el único responsable del proceso de transformación (MENRC, in Melba Libia Cárdenas y al, 2010: 52).

Su papel es importante en el dispositivo de formación. Consiste en:

> Dinamizar el proceso de inclusión; acompañar a la comunidad educativa en la transformación; fomentar el desarrollo de estrategias colaborativas en comunidades educativas y sectores aliados (MENRC, in Melba Libia Cárdenas y al, *Ob.cit.*: 54).

Lo que supone que ha adquirido competencias en dominios diversificados tales como lo social, humano, político, pedagógico o en materia de investigación. En lo que concierne lo social, "se comprende la cultura y características de las comunidades y promueve acciones en pro de una sociedad más incluyente" (*Ibid.:* 55). En el caso de lo humano, para el formador, "su misión se centra en promover la formación ciudadana en un marco de equidad y solidaridad" (*Ibid.:* 51). En lo que atañe a la política, el formador de ante mano, "conoce el contexto macro y lo micro de lo político-institucional para la transformación" (*Ibid.:* 52). En cuanto a la pedagogía, "usa modelos, teorías, enfoques y métodos para intervenir en la promoción y transferencia de buenas prácticas de inclusión" (*Ibid.:* 56). Sobre la investigación, el formador "maneja modelos de investigación y experiencias que permiten innovación de políticas y cultura y prácticas inclusivas" (*Ibid.:* 50).

Así vemos que la formación de formadores está en el centro de las reflexiones docentes. Se trata de producir y difundir conocimientos en relación con la enseñanza, desarrollar nuevos incentivos para fomentar la formación inicial o continúa. Es una tarea multidisciplinar que abarca varias ramas científicas. También resulta oportuno favorecer la creación de una red nacional de formadores con el fin de facilitar el desa-

rrollo de las políticas comunes de formación de docentes. Así que, ser docente significa dominar técnicas y métodos pedagógicos para poder compartir con eficiencia su saber y su saber-hacer.

2.2. Lenguas extranjeras e integración laboral

Es de subrayar que el mundo laboral de hoy, en plena globalización, exige que el docente de lengua domine varias lenguas. En los casos que estudiamos, es decir el español y el inglés, estos docentes ya sabemos practican esas lenguas. Y si las dominan efectivamente, significa que ya se han integrado en su profesión. Así pues, "las posibilidades de acceder y participar plenamente en el mercado de trabajo constituyen uno de los principales factores para la inclusión social y el desarrollo de las personas. Una sociedad justa e inclusiva se construye garantizando un empleo digno a todos sus habitantes" (Roitman Roberto, 2012).

En el contexto de enseñanza/aprendizaje, «el buen uso de la lengua por el profesor permite a los alumnos tener una imagen positiva de la disciplina como quien la transmite (Eyeang Eugénie, 2007: 511). Ya que, al estudiar las lenguas extranjeras, una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, no sólo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo (Cassany Daniel, 1998: 135). Porque «la vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como de redacción escrita» (Eyeang Eugénie, *ob. cit:* 512). Es decir que para ser competente en el uso de las lenguas extranjeras, hay que dominar todas las destrezas. El hecho de expresarse bien en español o en inglés puede abrir otras oportunidades en otros dominios. Comunicar bien en lenguas extranjeras puede tener repercusiones positivas. Eso significa obtener fácilmente otros empleos, más benéficos para cada quien es detentor de estas competencias. Por ello:

> La creación de oportunidades de empleo es un elemento central del pilar social del desarrollo sostenible, y requiere una política integrada. El empleo es a la vez un objetivo y una consecuencia del desarrollo socioeconómico. Se trata de una cuestión política, social y económica fundamental en todos los territorios, y la más importante para las personas. La creación de empleo también resulta esencial para la reducción de la pobreza. La desocupación, la subocupación y la baja calidad del empleo son elementos determinantes en la inestabilidad social y política; además de tener un impacto psicológico muy significativo en las personas. En consecuencia, el acceso y participación en el mercado de trabajo constituye una de las principales fuentes de inclusión social. La capacidad de generar un ingreso familiar viable, el reconocimiento por el trabajo diario del individuo, la realización de expectativas y proyectos laborales, la disponibilidad de protecciones sociales básicas; impulsan una cadena de efectos que garantizan la supervivencia y fortalecen el desempeño individual y social (Roitman Roberto, 2012).

De estas oportunidades, las universidades deben prepararse para diversificar no sólo las oportunidades, sino también las especialidades. Sin embargo, estas mudanzas tienen consecuencias financieras. Por eso, las universidades y las escuelas superiores deben diversificar los medios de financiamiento de estas instituciones.

Un financement par la formation continue, le partenariat avec les entreprises et la mixité des publics» (Agulhon Catherine, 2006: 2).

Pues hoy en día, ya no se puede imaginar el desarrollo de las instituciones universitarias con sólo los presupuestos del gobierno. Es esta opinión que defendió *Les Etats généraux de l'Education et de l'adéquation Formation-Emploi* de Libreville (Gabón, 2010). Este encuentro plantea la problemática de la finalidad de la enseñanza en nuestro país para implementar una educación planificada con objetivos determinados en materia de oferta de empleos. Eso porque hasta aquel entonces, se formaba sin visión, sin saber las cifras que necesitaban los diferentes campos del mercado laboral. La consecuencia es que el porcentaje del paro aumenta. Lo que provoca una inadecuación entre la formación y el empleo.

2.3. Formación inicial y formación continúa

Ante todo, hay que definir estos dos términos de "Formación inicial" y "Formación continua". La Formación Inicial de un docente se entiende como:

> Aquella etapa durante la cual se desarrolla una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, destinada a preparar a los futuros docentes para desempeñarse en su función. Para ello, se promueve la aparición de conocimientos teóricos e instrumentales que los habilitan a ejercer su práctica profesional (Reyes Esparza, 1993, in Pedro Gregorio Enríquez, 1995: 89).

También:

> Es una práctica educativa multidimensional y pluriparadigmática que involucra una amplia red de dimensiones políticas, sociales y educativas, fácilmente acotables con precisión y univocacidad. Asimismo está abierta a múltiples interpretaciones y perspectivas (Pedro Gregorio Enríquez, *Ob.cit.*: 89-90).

La formación continua en cuanto a ella, es:

> El conjunto de acciones formativas que se desarrollan para mejorar tanto las competencias y cualificaciones de los profesionales en formación como la recualificación de los profesionales ocupados, que permitan compatibilizar la mayor competitividad de las empresas con la formación individual del profesional. Asimismo se entiende como Formación Continua toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo (A.G.I.F.O.D.E.N.T.)

A partir de estas definiciones, relacionándolas con la formación de formadores, es importante resaltar cómo en Colombia:

> La necesidad de atender no solamente la formación inicial de los docentes, sino de emprender programas de desarrollo profesional [...] sobre la base de modelos internacionales (Melba Libia Cárdenas y al, 2010: 50).

Como ejemplo sacaremos el de Colombia que nos sirve otra vez de modelo teórico y base de reflexión aquí.

Ante todo, para la formación de formadores, es importante resaltar:

> La necesidad de atender no solamente la formación inicial de los docentes, sino de emprender programas de desarrollo profesional [...] sobre la base de modelos internacionales (Melba Libia Cárdenas y al, 2010: 50).

Ya que:

> Si se hace una mirada retrospectiva, se encuentra que desde los inicios de la lingüística aplicada, la formación inicial de los docentes y su cualificación en el ejercicio de la profesión ha recaído principalmente en aspectos de tipo metodológico, en los procesos de aprendizaje, y en general en cómo cualificar la enseñanza de una lengua extranjera. Dimensiones como la construcción del conocimiento profesional de base, su evolución, el papel de los programas de formación docente inicial y continuada en la construcción de dicho conocimiento, el proceso de crecimiento profesional y en general lo que se ha denominado el aprendizaje del profesor[1] (Melba Libia Cárdenas y al, *ob.cit.:* 51).

Este concepto de "aprendizaje del profesor", se llama según Woods (1996):

> La "cognición de los profesores". Es de precisar que "el estudio de la cognición de profesores de lenguas se centra en lo que piensan, saben y creen y en relación de estos aspectos con las prácticas de clase que llevan a cabo (Borg, 2006 in, Melba Libia Cárdenas y al., *Idem.*).

En efecto, un docente de lengua debe tener un nivel elevado de comunicación con respecto a su nivel de formación, luego este nivel se mide desde el punto de vista de sus conocimientos. Se relacionan con su competencia comunicativa, su conocimiento del contexto sociolingüístico meta y también del entorno de estudio de esta lengua (si se estudia esta lengua en un país exolingüe). Así que lo que se aprende en formación inicial es un proceso que se completa a lo largo de la vida. Ya que la formación no es algo cerrado, sino que se aprende sin cesar. Lo que justifica la presencia de la formación continua porque mejora la calidad de enseñanza. O sea el complemento de la enseñanza de lenguas, ya que vemos que:

> Aprender a enseñar, se define por Freeman (1989) como el resultado de cuatro componentes: 1) "El conocimiento" que incluye la disciplina que ensena, a quién se ensena y dónde se ensena. 2) "Las habilidades", que incluyen los procedimientos de instrucción, manejo de clase y decisiones curriculares. 3) "La actitud", que es la forma como el docente se concibe y concibe su enseñanza y la relación con los estudiantes. 4) "La conciencia", considerada como la capacidad de reconocer aspectos o hechos importantes del aprendizaje que motivan la toma de decisiones (*Ibid.*: 52).

Por eso, la enseñanza necesita combinar varios aspectos para que un docente forme a otros formadores. Esto no sin pasar por la estancia lingüística en el país de la lengua

1. En inglés es *Teacher learning*.

estudiada. Porque vivir durante un tiempo con autóctonos favorece un mejor manejo de esta lengua. Ya que "en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, el elemento principal es la realidad cotidiana" (Joaquín Díaz-Corralejo, *Ob. cit.*: 35). Esta realidad que pone también en evidencia el Portafolio europeo, cuyo objetivo principal, es concentrar los datos del aprendizaje de las lenguas. Como el *Marco Común Europeo para la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras*.

> El Portafolio tiene la función de documento que evidencia, de manera positiva, las competencias, los conocimientos y la experiencia adquirida, durante un periodo de tiempo determinado, del titular tanto desde el punto de vista académico, como no académico. Además sirve pedagógicamente para que el titular pueda seguir el desarrollo de su aprendizaje (Joaquín Díaz-Corralejo, *Ibid.*: 39-40).

A partir de la muestra de docentes que hemos encuestado y entrevistado, vamos a ver cómo perciben la formación de formadores para las lenguas extranjeras.

3. Metodología

La parte metodológica es la que pone en marcha la problemática que queremos resolver en el estudio. En esta parte, es importante presentar la población encuestada, los instrumentos utilizados y los resultados obtenidos a partir del esquema escogido. Pues ¿cuál es el problema que queremos analizar?

3.1. Presentación del problema

El problema planteado en este estudio concierne la formación de formadores de lenguas extranjeras en Gabón, o sea español e inglés. Partiendo del hecho de que estos docentes, ya no benefician de todas las oportunidades que ofrecían el gobierno gabonés hace unos años. Es decir que los fundamentos de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras privilegiaban dentro del currículo, la adquisición de estas lenguas en un país endolingüe. Resulta cada año difícil para las autoridades cumplir con este objetivo de formación de los formadores. A nivel de la institución ENS, el tiempo reservado a los cursillos, ha pasado de nueve meses a seis meses hace poco y a tres meses hoy de prácticas. Por otra parte, la formación continua o el tiempo de reciclaje no permite remediar al déficit de la formación inicial. Es importante ver la incidencia de estas carencias en la formación docente, el rendimiento escolar y el desarrollo del país. Vamos a medir la muestra de los participantes a este estudio a partir de la cual vamos a analizar sus opiniones.

3.2. Muestra y sus características

Como lo hemos dicho en nuestra introducción, hubiera sido una muestra de sesenta (60) docentes. Pero sólo cuarenta y ocho (48) volvieron, divididos entre veintidós (22) para los de inglés y veintiséis (26) para los de español.

La primera característica que relevamos entre estos docentes es que contamos con la participación de varios institutos del interior del país. Esto nos parece importante

ya que, pocos estudios toman en cuenta a los profesores de las provincias. Por eso, nos parece oportuno asociar en esta investigación a estos docentes. Es de precisar que los cuestionarios fueron distribuidos a profesores de colegios como de institutos.

Otra característica se relaciona con la edad de los rellenaron estos cuestionarios y los entrevistados. Así pues la edad de los docentes de inglés varía entre treinta y uno (31) años y cincuenta y cinco (55); los de español, su edad era entre treinta y dos (32) y cuarenta y nueve (49). En cuanto a la experiencia de los miembros de los dos grupos, los de inglés, su experiencia varía entre tres (3) y veinte (20) años. Para los de español, iba de un (1) año a veinte y cuatro (24). Hay que añadir a estas características, los colegios e institutos de origen de los encuestados y entrevistados. Para el interior del país, seleccionamos por casualidad nueve establecimientos sobre los veinte y cuatro que contaba el número total. Estas cifras del interior son reveladoras, en la medida en que, tenemos una muestra de siete (7) provincias sobre un total de nueve que constituye Gabón.

3.3. Recopilación de datos y variables

Para llevar a cabo esta investigación, hemos utilizado una encuesta cuantitativa (cuestionarios) y cualitativa (entrevistas semi-directivas). Por eso, hemos enviado sesenta (60) cuestionarios divididos de manera igualitaria entre los docentes de español e inglés es decir treinta (30) para cada grupo de docentes. Desafortunadamente, no recuperamos varios cuestionarios, ya que durante el periodo de distribución, muchos profesores fueron enviados al interior del país como miembros del jurado del bachillerato sesión 2015. Hay que añadir a este grupo, los que no devolvieron los cuestionarios.

Así que recopilamos los cuestionarios en diez y siete (17) establecimientos (institutos y colegios) para los docentes de español (*Lycée Privé Mbele, CES Olivier Ambaye, Lycéé JBOE, Lycée P.I.G, Lycéé DD, Complexe JHAE, Lycéé VPN, Lycéé GNB, Lycéé JAA, Lycéé ANM, CES Mabignath, CES Outou BOUKOUYA, Lycéé NLM, Collège Bessieux, Lycée Celestin Moukosoum Itiah, CES PAO* y unos docentes que están de práctica en la Escuela Normal Superior (ENS) de Libreville.

En cuanto a los docentes de inglés, recopilamos también diez y siete (17) institutos a saber: *Lycéé Excellence de Mouila, Lycée Technique Agathe Obendze, Lycée Technique de Libreville,Lycée Technique de Ntoum, Lycée technique Omar Bongo, Lycée d'Etat d'Oyem, Lycée JHAE, Lycée Privé Mbele, Lycée Paul Emane Eyeghe, Lycée Mabignath, Lycée PIG, Lycée JBOE, Lycée, Lycée Nelson Mandela, Lycée DD* y unos que están de practica en la ENS.

Destacamos que entre los dos grupos de docentes son los docentes de español que participaron más en esta investigación. Esto puede justificarse por el hecho de que hay dinámica en materia de investigación en la didáctica del español como lengua extranjera, a la mirada de las investigaciones hechas por docentes de español de la Escuela Normal Superior de Libreville (Institución universitaria que forma a los docentes de lenguas extranjeras).

En cuanto a las variables, nuestro cuestionamiento giraba en torno a la importancia de tener una estancia lingüística en un país de habla español e inglés en el proceso de formación de formadores en lenguas extranjeras. También vamos a recoger por parte de los docentes, si el Estado puede continuar a financiar las estancias lingüísticas a pesar del aumento de los efectivos. En fin, hemos querido saber qué piensan los docentes de la formación de formadores en el dominio de las lenguas extranjeras.

4. Resultados y discusión

En este apartado vamos a presentar los resultados de los cuestionarios y entrevistas semi-directivas que tuvimos con los diferentes grupos de docentes.

4.1. Presentación de los resultados

Conviene subrayar que la ambición inicial era de distribuir sesenta (60) cuestionarios. Finalmente, recopilamos solamente 48. Presentaremos los resultados a partir de esta cifra. Habrá elementos recogidos de los cuestionarios y otros de las discusiones que tuvimos con algunos de cada grupo.

Dentro de las preguntas dirigidas a los docentes en su conjunto, ponemos de relieve tres preguntas que nos parecen significativas. Para nosotros, son la llave que justifica el porqué del estudio sobre de la formación de formadores en lenguas extranjeras. Las preguntas son las siguientes con las diferentes respuestas presentadas en cuadros:

- **¿Os parece que su estancia en un país donde se habla inglés o español ha sido de gran utilidad?**

CUADRO 1

Docentes	Número	Sí	Porcentajes	No	Porcentajes
Inglés	22	19	86,36%	3	13,63%
Español	26	24	92,30%	2	8,33%

- **¿Al mirar los efectivos de la formación inicial, el Estado puede todavía enviar a todos los estudiantes de las lenguas extranjeras en inmersión?**

CUADRO 2

Docentes	Número	Sí	Porcentajes	No	Porcentajes
Inglés	22	20	90,90%	2	9,09%
Español	26	25	96,15%	1	3,84%

- **¿Pensáis que un docente de LE en ejercicio necesita un reciclaje?**

CUADRO 3

Docentes	Número	Sí	Porcentajes	No	Porcentajes
Inglés	22		100%	0	0%
Español	26		100%	0	0%

4.2. Análisis de los resultados

Los resultados del cuadro muestran que los docentes que reconocen más la importancia de su estancia en un país donde se habla la lengua extranjera son los de español con un porcentaje de 92,30% contra 86,36% para los de inglés. Al mirar el contenido de las respuestas, notamos que los que contestaron por "no" en los dos grupos, son los que fueron reclutados directamente en la función pública, al salir de la facultad de letras de la universidad Omar Bongo de Libreville. Pensamos que, para estos docentes, les falta algo para completar su formación. Ya que enseñar una lengua significa que el locutor maneja bien esta lengua. Esto pasa forzosamente por un conocimiento del entorno donde se habla ésta. Uno que no ha sido a España, Guinea Ecuatorial o a cualquier país de habla española, no podrá conocer ni aprender todos los manejos de esta lengua. Hablar español en España no es la misma cosa que usarla en Gabón donde en general, el uso de la lengua extranjera se limita en las aulas. También pasa lo mismo con los docentes de inglés.

En cuanto al segundo cuadro, la mayoría dice que sí, el Estado puede continuar a enviar a docentes en inmersión o sea 96,15% para los de español y 90,90% para los de inglés. Según ellos, para respetar los objetivos fijados en materia de enseñanza/aprendizaje de LE, es importante seguir enviando a los estudiantes en los países de habla inglés o español. Sobre todo al notar los porcentajes de los que no fueron al extranjero, el reciclaje es necesario porque enseñan sin haber estudiado en la ENS, no benefician de una estancia en un país hispanófono o anglófono.

Notamos que el reciclaje debería ser más que una exigencia no sólo para los que salen directamente de la facultad para la docencia sino también para los docentes del interior del país. Para el primer grupo, esta exigencia se justifica porque no han beneficiado de los currículos que ofrece la ENS. En cuanto al segundo, es peor ya que es desvalorado dos veces: la distancia que les separa de la capital para sus investigaciones y luego, tenemos conciencia de que la conexión internet es casi inexistente. Este último grupo no puede tener un rendimiento óptimo como lo reconoce un participante diciendo que: "los métodos de enseñanza son evolutivas y también las herramientas pedagógicas lo son". Persiguen diciendo que: "el reciclaje de los docentes de LE es una necesidad porque permite repasar los métodos y las estrategias de enseñanza, con el fin de mejorar la enseñanza/aprendizaje de LE. Sobre todo:

> La formación de los docentes tiene como objetivo central la adquisición de aprendizaje para desempeñar en la labor de la enseñanza (Melba Libia Cárdenas y al, *ob. cit.:* 51).

Claro que este periodo de práctica sirve para mejorar no sólo su expresión, sino también compartir su experiencia con los demás[2].

En lo que atañe al tercer cuadro, vemos que 100% de los dos grupos reconocen que un docente de LE necesita un reciclaje en el ejercicio de su profesión. Sin embargo, a partir de las discusiones semi-directivas que tuvimos con unos, destacamos que es casi una resignación para muchos. Ya que hoy en día en Gabón, la palabra de moda es que hay problemas financieros y que es difícil enviar a los docentes de lenguas extranjeras en estancias de inmersión. Sobre este aspecto, la mayoría condena el hecho de suprimir esta formación por falta de dinero. Porque para ellos, es una cuestión de planificación. Por eso sugieren primero, que el gobierno gabonés empiece por instalar laboratorios de lenguas extranjeras en los colegios e institutos. Luego debería fijar las prioridades y respetar su ejecución. En caso de no poder enviar a docentes al extranjero, estos laboratorios completarán esta incongruidad por el de las nuevas tecnologías.

Otro elemento no menos importante es la edad de los docentes. El más viejo tiene cincuenta y cinco (55) años y su experiencia varía entre un (1) año y veinticuatro (24). Este docente se jubilará dentro de cinco (5) años. Ahora es muy tarde para él, preconizar una beca de estudio en inmersión lingüística. De hecho, la falta de esperanza de unos docentes a beneficiar de un reciclaje es una verdadera inquietud, sobre todo los que están al final de su carrera y nunca beneficiarán de un cursillo en el extranjero para mejorar su docencia. Por eso, hace falta preguntarse ¿Cómo este tipo de profesor llevó su trabajo sin poder cuestionarse sobre lo que hace, cómo lo hace. ¿Cuál era su *performance* durante su docencia?

4.3. Discusión

En este apartado, vamos a discutir sobre la última pregunta del cuestionario que es: ¿Hace el Estado esfuerzos para mejorar las condiciones de aprendizaje de los docentes de lenguas extranjeras? Las respuestas de los dos grupos son llamativas. Aparecen tres grupos dentro de cada uno: unos que piensan que el Estado no hace esfuerzos para mejorar las condiciones de aprendizaje de los docentes de lenguas extranjeras, o sea un porcentaje de 50% para los de español, 81,81% para los del inglés. Cuando mezclamos los dos grupos de docentes, tenemos un porcentaje de 64,58% de los profesores de LE que piensan que el Estado no hace esfuerzos. Esto contra 20,48% de los dos grupos frente a sólo 14,58% que piensan que sí y no hace esfuerzos, es decir no lo hace bastante.

Con estos resultados, pensamos que es el momento en que el Gobierno debe focalizar su atención sobre esta situación. La mayoría reconoce el trato discriminatorio que padecen los docentes de LE. Este trabajo es un llamamiento al Gobierno para que cambie de actitud, si éste aspire realmente al desarrollo de Gabón que pasa forzosamente por un pueblo bien formado. Para que se perciba perfectamente los esfuerzos del Gobierno, éste debería trabajar junto con el Instituto Pedagógico Nacional (IPN)

2. Las palabras de los participantes en este párrafo son traducciones nuestras.

para que definan de nuevo algunos conceptos fundamentales para la formación de los formadores de lenguas extranjeras. Estos conceptos son entonces:

> Los objetivos de la enseñanza, el papel del docente, las estrategias de formación de docentes y el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio. Si bien estos conceptos son claramente diferenciables establecen entre sí, una compleja relación cuando se aborda el crecimiento de los profesionales de la enseñanza del inglés (Melbea Libia Cárdenas y *al*, *Ob.cit.:* 50).

O del español por ejemplo. Aquí se encuentra el compromiso del Estado a vigilar estos aspectos. Ya que:

> Los programas de desarrollo profesional apuntan a mejorar las condiciones del aprendizaje de los estudiantes y la calidad de la educación. En el caso de los docentes en Colombia, González (2003) encontró que el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio se basa principalmente en los congresos profesionales locales y nacionales y las charlas académicas organizadas por las editoriales que venden libros de enseñanza del inglés (*Ibid.*: 54).

El ejemplo de Colombia puede ser una vía digna de interés. Organizar eventos pedagógicos es una manera de formar a los docentes en ejercicio. Puede ser por la invitación de unos expertos sobre las cuestiones previstas para las discusiones. Sin embargo, quisiéramos relevar que esta costumbre de organizar encuentros científicos existe en el medio universitario. Aludimos pues a la ENS que es una institución universitaria que se ocupa de la investigación aplicada a la educación. Desafortunadamente, lo que se nota es que los docentes de la segundaria no se interesan a este tipo de eventos. Por eso pensamos que es una cuestión de voluntad y de compromiso individual en cuanto a las exigencias de su profesión.

Si los docentes de español como de inglés no cambian su actitud nunca llegarán a ser modelos para las demás lenguas extranjeras como alemán, italiano hasta el chino que está evolucionando en Gabón.

5. Conclusión

En resumidas cuentas, a través de este estudio, hemos querido analizar la problemática de la formación para formadores en lenguas extranjeras en Gabón. Con encuestas y entrevistas hemos podido sacar a luz las opiniones de los docentes de español y de inglés sobre esta formación en nuestro país. Al recopilar los datos, notamos por casualidad la participación de los docentes del interior del país. Eso hizo dio una muestra diversificada. Los profesores de español oriundos de la provincia eran 50% y los de inglés 18,18%. Para los dos grupos, el porcentaje era de 35,41%. Con tal participación de los docentes del interior, los resultados nos parecen pertinentes.

Concluimos que las opiniones de los docentes del interior son llamativas. Son casi lamentaciones para con el gobierno que no hace según ellos, esfuerzos para mejorar sus condiciones de trabajo. Se consideran como los más desfavorecidos en todos los

dominios: no tienen materiales didácticos hace varios años; tampoco laboratorios, ni siquiera conexión internet. Pensar en un eventual reciclaje es un sueño para ellos. Porque pedir un periodo de práctica en el extranjero para docentes de lenguas, es difícil obtener el permiso de la administración central. Entonces ¿cómo imaginar una formación sin reciclaje cuando sabemos que la lengua como las demás ciencias evoluciona?

Así como lo han propuesto los entrevistados, el gobierno debe tomar sus responsabilidades planificando las reivindicaciones de los docentes de lenguas extranjeras. Gabón conoce una crisis financiera, enviar a todos los docentes de lengua al extranjero, de manera sistemática, vuelve casi imposible. Es el momento para cada docente de hacer un esfuerzo personal para mejorar su docencia. ¿Cómo? Con nuevas estrategias tecnológicas locales que corresponden a las necesidades de los discentes gaboneses: *Facebook*, *Twitter*, *WhatApp*... y otros.

Referencias Bibliográficas

AGULHON, Catherine (2007): "la professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale", in *Recherche et formation,* n.° 54.

CÁRDENAS, Melba Libia, GONZÁLEZ, Adriana, ÁLVAREZ, José Aldemar (2010): "El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia, Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el marco del Programa Nacional de Bilingüismo, in *Folios,* n.° 31, 49-68.

CASSANY, Daniel *et al.* (1998): *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.

EYEANG, E. (2007): "Aportaciones a la reflexión sobre la expresión oral del docente de español gabonés como animador de la interacción del grupo clase" en E. Balmaseda Maestu (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2 – LE*. 2007, XVII Congreso Internacional de ASELE, Universidad de La Rioja, Logroño, 509-524.

Formador de formadores: Programa, educación y formación inclusiva; *Construyendo capacidad Institucional para la Atención a la diversidad*, Ministerio de Educación Nacional de la Republica de Colombia, Tecnológico de Antioquia Instituto Universitario, en http://www.colombia++aprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-132934_archivo.pdf, [consultado el 15 de julio de 2015].

GONZÁLEZ, A., MONTOYA, C. y SIERRA, N. (2009): "What do EFL Teachers seek in Professional Development Programs? Voices from the teachers. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (1997-2015), en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_01.htm#p12, [consultado el 9 de julio de 2015].

ROITMAN, Roberto (2012): "La integración laboral como estrategia de inclusión social", publicado en la Plataforma de información para políticas públicas de la Universidad de Cuyo, en http://www.politicaspublicas.uncu.edu.ar/artículos/index/la-integracion-laboral-como-estrategia-de-inclusion-social13, [consultado el 3 de agosto de 2015].

TORRES ALCÁNTARA, José Ramón (2009): "Curso gratis de formación de formadores", en http://www.aulafacil.com/cursos/l6322/docencia/pedagogia/formador-de-formadores/introduccion, [consultado, el día 2 de julio de 2015].