Creencias del profesorado camerunés de ELE sobre su formación docente y orientaciones para potenciarla

Oscar Kem-Mekah Kadzue
Universidad de Lleida

Resumen

Este artículo quiere analizar las creencias que los docentes cameruneses de ELE de la Educación Secundaria tienen sobre la formación inicial que han recibido en la Escuela Normal Superior (ENS), centro de formación del profesorado. A partir del análisis de los datos recogidos a partir de las encuestas dirigidas a 60 docentes cameruneses de ELE, destacamos las carencias más significativas en la formación inicial de los docentes en la ENS. Asimismo, tomando como marco de referencia algunas reflexiones de estudiosos del tema de las creencias de los docentes (Pajares (1992), Cambra (2000, 2003), proponemos unas orientaciones para potenciar tanto la formación inicial como la formación continua del profesorado camerunés de ELE teniendo en cuenta la situación sociocultural y socioeconómica de Camerún.

En el marco de la investigación en lingüística aplicada a la enseñanza de ELE, el campo de estudio de las creencias de los docentes/alumnos se está convirtiendo desde hace más de una década en una fructuosa línea de investigación a la que prestar atención. De hecho, un campo inicialmente de estudio propio de los ámbitos de saber como la antropología, la psicología y la sociología, el estudio de las creencias se convirtió a mediados de los años 80 en un campo de interés para la lingüística aplicada, sobre todo en la tradición investigadora anglosajona. La didáctica de lengua extranjera con el tiempo se dio cuenta de la importancia de esa línea de investigación en el estudio de la realidad del aula y del porqué del éxito o fracaso del aprendizaje de un idioma. La investigación sobre las creencias de los docentes se propone como meta explorar el universo mental del profesorado. De hecho, las creencias que tienen los docentes sobre la enseñanza/aprendizaje "son el soporte de gran parte de las decisiones y acciones de los profesores" (Richards y Lockhart, 1998: 35). Según Richards y Lockhart (1998), el estudio de las creencias de los profesores trata de contestar preguntas como las siguientes: ¿Qué piensan los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cómo está organizado su conocimiento? ¿Cuáles son los orígenes de las creencias de los profesores? ¿Cómo influyen las creencias de los profesores en su enseñanza? En la misma línea, Cambra (2000) apunta que el estudio de las creencias conduce a preguntas como:

> Quina concepció tenen els docents de la classe de llengua?, quina tasca estan encarregats de fer?, quines conviccions tenen del que cal fer?, quines imatges s'han format del que fan, de quina manera es representen els guions i els escenaris de les clases, quins coneixements tenen de la matèria que ensenyen i de com l'aprenen els alumnes, quins criteris fan servir a l'hora de decidir com actuaran, quins aspectes de la llengua treballaran i quines accions i interaccions promouran a l'aula?

Y a estas preguntas añadiremos otra como la siguiente: ¿qué piensan los docentes sobre la formación inicial que han recibido? La última pregunta planteada nos permite involucrarnos en el objetivo de nuestro estudio. Dicho esto, nos planteamos las cuestiones adicionales siguientes: ¿los docentes cameruneses de ELE tienen creencias satisfactorias sobre la formación recibida? En caso de respuesta negativa ¿cuáles son las carencias más frecuentes que sustentan las reflexiones que los docentes cameruneses realizan sobre la formación inicial recibida en la ENS? En la misma línea, nos preguntamos: ¿cuáles son las perspectivas o medidas prácticas que se puede tomar a nivel tanto de la ENS como de los propios docentes para potenciar la formación inicial y continua de los docentes de institutos y colegios cameruneses? Nuestro estudio se puede considerar como una especie de evaluación de la formación inicial docente o evaluación de los formadores del profesorado a partir de las creencias de los docentes de español de la Educación Secundaria. Somos consciente de que este tipo de estudio evaluativo no es muy común en Camerún, pero creemos que es un claro indicador de evaluación y mejora de la formación inicial del profesorado a partir de la opinión misma de los que han recibido la mencionada formación. Desde este punto de vista, el presente estudio permite a los formadores de profesores observarse a sí mismo desde la perspectiva de los profesores de la educación secundaria encuestados. A la luz de los resultados a los que llegaremos, planteamos unas reflexiones para potenciar la formación de los docentes cameruneses de ELE en la ENS.

1. Contextualización de la problemática e hipótesis

Creada 1961, la Escuela Normal Superior (ENS) de Yaunde es, junto con la Escuela Normal Superior de Marua creada desde hace menos de una década, el centro de formación de docentes de la Educación Secundaria en Camerún. Se deduce, pues, que la ENS de Yaunde tiene más de 50 años de vida mientras que la Marua tiene apenas 8 años puesto que fue creada en 2008. Ambos centros disponen de varios departamentos entre los cuales el departamento de lenguas extranjeras que cuenta con varias secciones, entre las que destacamos la sección española que se encarga de la formación inicial de los docentes cameruneses de ELE. Los profesores de la ENS que se encargan de la formación inicial de los estudiantes y futuros docentes de la Educación Secundaria son, en la gran mayoría, doctores en distintas ramas de especialidad (lengua española, literatura y civilización española, literatura y civilización hispanoamericana, didáctica de ELE, etc.) por universidades españolas. La formación que reciben los alumnos y futuros docentes de institutos y colegios en la ENS se propone ser interdisciplinaria y se fundamenta en cuatro dimensiones principales:

- **La formación en lengua española,** que incluye varias asignaturas relacionadas con la gramática y la lingüística española.

- **La formación en literatura y civilización españolas,** que permite al estudiante adentrarse en la literatura y cultura españolas.

- **La formación en literatura y civilización hispanoamericanas,** cuyo objetivo es igual al anterior pero esta vez orientado al mundo hispanoamericano.

- **Formación en didáctica de ELE y didáctica general,** que introduce y adentra al estudiante en la didáctica de la lengua y de la literatura.

A esto que representa la formación básica, se podría añadir algunas materias complementarias y compartidas con estudiantes de otras carreras, como puede ser el caso de las asignaturas de *informática*, *psicología*, etc.

A continuación, presentamos brevemente el perfil del profesorado de la ENS de Yaunde y Marua para que el lector pueda apreciar el número de profesores presente en cada centro de formación del profesorado según los ámbitos de especialidad anteriormente enumerados.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE YAUNDE	
Especialidades	**Número de docentes**
Lengua española	02
Literatura y civilización españolas	/
Literatura y Civilización hispanoamericanas	06
Didáctica de ELE o didáctica general	01
Número total de docentes	**09**

Tabla 1. Perfil del profesorado de la ENS de Yaunde.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MARUA	
Especialidades	**Número de docentes**
Lengua española	03
Literatura y civilización españolas	01
Literatura y Civilización hispanoamericanas	01
Didáctica de ELE o didáctica general	/
Número total de docentes	**5**

Tabla 2. Perfil del profesorado de la ENS de Marua[1].

Lo que se desprende de las dos tablas anteriores es que en la ENS de Marua no hay un profesor especialista del ámbito de la didáctica de ELE. El profesor de la ENS de Marua que nos facilitó la información nos aseguró textualmente que "todavía no tenemos profesores de Didáctica del E/LE. Cada profesor intenta integrar los prin-

1. Agradecemos respectivamente al Dr. André-Marie Manga y al Dr. Georges Moukouti Onguedou por habernos facilitado la información necesaria en cuanto al diseño de las tablas del perfil de los docentes de los dos centros de formación del profesorado de ELE.

cipios didácticos en la formación que da. Sin embargo, existe un departamento de Ciencias de la Educación que imparte clases transversales de psicología, pedagogía y didáctica general a nuestros alumnos." A diferencia de la ENS de Marua, la ENS de Yaunde cuenta con una especialista en didáctica de ELE. La especialidad que goza de mayor número de profesorado en la ENS de Marua es la de *lengua española*, mientras que en la ENS de Yaunde es la de *literatura y civilización hispanoamericana*. Si bien la ENS de Yaunde no dispone de un docente especialista de literatura y civilización españolas, se supone que los docentes especialistas de literatura y civilización hispanoamericana son también los que garantizan la formación de los estudiantes/futuros docente de la Educación Secundaria en literatura y cultura españolas.

De manera global y tomando en cuenta que se trata de un centro de formación de docentes de ELE, la primera observación que se puede sustentar de ambas tablas es que existe una carencia de formadores especialistas en didáctica de ELE. Esta observación nos permite plantear la hipótesis de nuestro estudio que radica en que la formación de los docentes tiene carencias en lo referente a la didáctica del español. Dicho de otro modo, se plantea que los docentes cameruneses de ELE de la Educación Secundaria tienen una percepción negativa en relación a la formación que reciben en el ámbito didáctica de ELE específicamente. El análisis de los resultados recogidos en las encuestas dirigidas a algunos docentes nos permitirá comprobar si esta hipótesis se corrobora o no. En realidad, como ha quedado expuesto en la definición de la problemática de este estudio, nuestro objetivo consiste en realizar una especie de evaluación de la formación que se ofrece en el centro de formación de docentes de la Educación Secundaria a partir de las creencias de los docentes sobre la formación que recibieron.

2. Metodología y análisis de los resultados

2.1. Enfoque metodológico

Para llevar a cabo este estudio, hemos optado por el enfoque cuantitativo de la investigación científica. Más concretamente, el instrumento de investigación que hemos utilizado es la encuesta. La encuesta utilizada está compuesta de dos preguntas abiertas y una semi-abierta.

1. Sexo:..... 2. Edad: .....
3. ¿Cómo ve la formación docente de ELE que ha recibido en la ENS? (¿Los conocimientos teóricos adquiridos le ayudan en la realidad contextual del aula?)
.....
.....

Tabla 3. Estructura de la encuesta dirigida a los docentes.

En la pregunta semi-abierta que es la pregunta base de nuestro estudio, los docentes encuestados están invitados a responder con un 'no' o un 'sí' seguido del motivo que justifique su opinión. La pregunta en cuestión es la siguiente: *¿Cómo ve la formación do-*

cente que ha recibido en la ENS? Para orientar mejor al encuestado se orientó su respuesta hacía el objetivo principal de la pregunta anterior preguntándolo específicamente si *los conocimientos teóricos adquiridos le ayudan en la realidad contextual del aula*. De este modo, la encuestada está compuesta de dos preguntas dentro de una dado que la primera que es más global se concreta en la segunda que es más específica. La definición misma del concepto creencias, "unobservable cognitive dimension of teaching, what teachers know, believe, and think" (Borg, 2003: 81), destaca la dimensión invisible de las creencias. Se trata de algo que no se ve pero que sustenta la actuación y toma de decisiones de los docentes. Por este motivo, nos pareció lícito no limitarnos a una encuesta de escala tipo Likert (*enfoque normativo* del estudio de las creencias, Barcelos 2003) y dejar la posibilidad a los docentes de formular por sí mismos respuestas o motivos relacionados con lo que piensan sobre su formación inicial para poder destacar los las creencias que los sustentan.

2.2. Análisis y resultados del estudio

2.2.1. Distribución de la muestra global de docentes encuestados

A continuación, exponemos la tabla de la distribución de la muestra global de los profesores que hemos encuestados según las variables edad y género. En la mencionada tabla, se puede apreciar la edad media de los informantes así como el número de valores perdidos.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Edad media	Valores perdidos
Hombre	28	46,7%		
Mujer	32	53,3%	36,35	0
Total	60	100,0%		

Tabla 4. Distribución de la muestra.

2.2.2. Resultados de las creencias sobre la formación inicial

Para el análisis de esta variable, se ha observado todas las respuestas proporcionadas por los informantes para poder desprender los valores más constantes o las tendencias significativas. A partir de los resultados constantes detectados se ha organizado los resultados en tres categorías de valores que hemos repartido en el programa de análisis de datos SPSS. En los resultados obtenidos, tenemos tres categorías de valores para esta variable: los informantes que valoran positivamente la formación recibida, los que la valoran positivamente pero con reservas y finalmente los que la valoran negativamente. A continuación, exponemos el resultado cuantitativo que se ha obtenido en cada categoría.

¿CÓMO VE LA FORMACIÓN DOCENTE DE ELE QUE HA RECIBIDO EN LA ENS?					
Valores		**Frecuencia**	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válidos	**La valora positivamente**	13	21,7	21,7	23,3
	La valora negativamente	35	58,3	58,3	81,7
	La valora positivamente pero con reservas	12	20,0	20,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Tabla 5. Formación docente de ELE.

Seguidamente, presentamos el gráfico de frecuencia de la variable analizada para que el lector pueda apreciar mejor los resultados obtenidos en cada variable.

¿CÓMO VE LA FORMACIÓN DOCENTE DE ELE QUE HA RECIBIDO EN LA ENS?

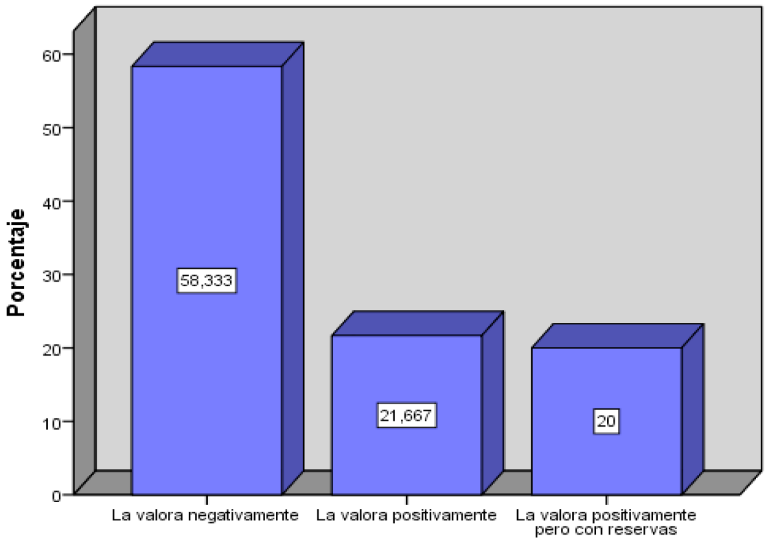


Gráfico 1. Formación docente de ELE.

En las líneas siguientes, vamos a analizar cualitativamente cada categoría de valor presente en la tabla 5 y en el gráfico 1.

2.2.2.1. Valora negativamente la formación docente

Como se percibe en el gráfico anterior, 58,3% de los informantes valoran negativamente la formación docente que recibieron en la ENS. Según comentan, esta formación es incompleta, tiene muchas carencias y los conocimientos teóricos adquiridos no ayudan al profesorado en la realidad contextual del aula. A continuación, resumimos las críticas que los encuestados hacen sobre esta formación recibida.

- Es más una formación en filología que en didáctica.
- Es más una formación académica que profesional.
- Es teórica, hay poca práctica docente durante la formación.
- La formación recibida no está contextualiza con la realidad específica de la E/A del ELE en Camerún.

Como se observa en lo anteriormente enumerado, los informantes sostienen que durante la formación se hace más hincapié en la enseñanza de postulados de filología hispánica que en la didáctica del ELE. Además, la formación que reciben en didáctica es teórica, no está contextualizada con la realidad del aula de ELE en Camerún y tampoco se centra al nivel de la programación curricular de la realidad específica camerunesa. No orienta y/o proporciona estrategias prácticas al profesor para superar las dificultades socioculturales, sociolingüísticas, socioeconómicas del contexto y del aula de ELE en Camerún. Y por consiguiente, los conocimientos teóricos adquiridos no permiten superar estas dificultades en la realidad docente diaria. A continuación, exponemos unas citas del corpus de las encuestas que manifiestan esas insuficiencias que conoce la formación de los docentes.

> ***Informante 4****: En la ENS, perdemos muchos tiempos estudiando lo que nos puede ayudar para acertar el doctorado y reservamos poco tiempo para lo esencial, es decir, el cursillo. No ayuda en el terreno.* ***Informante 7****: Esa formación ha sido más teórica que práctica.* ***Informante 2****: La formación docente de ELE recibido en la ENS es incompleta. Los conocimientos teóricos adquiridos no ayudan en la realidad contextual del aula.* ***Informante 8****: Esta formación no tiene nada que ver con las realidades del terreno. Hay una confusión entre el programa de máster con la formación profesional en la ENS.* ***Informante 20****: En la ENS se debería enfatizar más sobre el aspecto pedagógico porque la mayor parte de los conocimientos teóricos no tienen ninguna adecuación con la realidad contextual del aula.* ***Informante 24****: En la ENS se forma diplomados y no docentes. La labor docente se aprende después de la ENS.* ***Informante 29****: La formación recibida no tiene nada que ver a los 80% con la enseñanza del español en nuestras aulas.* ***Informante 33****: Debe haber más cursillos prácticos que las clases teóricas.* ***Informante 35****: A mi parecer, esta formación es insuficiente a causa del número muy reducido de los cursillos prácticos. Los conocimientos teóricos adquiridos no nos ayudan totalmente en la realidad contextual.* ***Informante 37****: A veces uno tiene la impresión de haber estudiado demasiadas cosas y por nada dado el contexto.* ***Informante 41****: Hay un gran trecho entre la teoría y la práctica. Es haciendo prácticas que se aprende mejor.* ***Informante 44****: Los conocimientos adquiridos en la ENS no me ayudan mucho. Hice dos años allí y a veces me pregunto por qué me enseñaban cosas que ya había aprendido en la licenciatura.* ***Informante 60****: No, porque*

en la ENS, hablamos más o estudiamos más la teoría, sobre todo la literatura y la civilización y tenemos solamente 3 meses de práctica.

2.2.2.2. Valora positivamente la formación docente

En cambio, un 21,7% de los encuestados valoran positivamente la formación recibida en la ENS. Defienden que es una formación inicial e indispensable para un profesor de ELE, por lo que una vez en el aula, estos tienen que ser creativos, ir puliendo la práctica docente con la experiencia y el desarrollo docente. A continuación, se puede apreciar las opiniones de los informantes cuyos puntos de vista encajan en esta categoría.

> ***Informante 26**: Sí, nos ayudan los conocimientos teóricos y también el arte de impartir una clase que aprendimos en la ENS.* ***Informante 31**: sí la formación se complementa en el terreno.* ***Informante 31**: La formación recibida nos ayuda en el aula.* ***Informante 42**: La ENS es imprescindible, pues coloca al profesor en su sitio de maestro de la enseñanza, lo pone en adecuadas disposiciones psicológicas. Lo cierto es que el medio del trabajo tiene sus realidades particulares y el profesor debe ir más allá de lo recibido en la ENS.* ***Informante 45**: Fue una buena formación, sí, sobre todo las clases de didáctica aplicada.* ***Informante 48**: Sí, me ayudan de vez en cuando, sobre todo en lo que corresponde a las clases del segundo ciclo.* ***Informante51**: La formación docente recibida en la ENS es de buena calidad, los conocimientos adquiridos ayudan mucho en el aula. Eso puede variar de una persona a otra.*

2.2.2.3. Valora positivamente pero parcialmente

Los 20% restantes valoran positivamente pero con reservas la formación docente recibida. Sostienen que es una formación muy interesante, imprescindible pero es incompleta por centrarse en los contenidos teóricos.

> ***Informante 1**: La formación desde el punto de vista didáctico es adecuada pero se la debe completar con el aprendizaje en elaborar fichas pedagógicas, en preparar clases.* ***Informante 5**: Es necesaria pero queda muy teórica. Muchas cosas deben ser reajustadas en el terreno.* ***Informante 30**: La formación docente es importante pero no suficiente. El docente tiene que adoptar los conocimientos teóricos a la realidad del aula.* ***Informante 41**: Si bien la formación docente que he recibido en la ENS tiene sus méritos, algunas realidades del aula parecen estar en desajuste con los conocimientos teóricos adquiridos.* ***Informante 56**: Sí y no, porque las realidades en el terreno son totalmente diferentes de lo que se pensaba, se veía cosas muy fáciles mientras que en la práctica profesional, necesitamos más bien ciertas adaptaciones y habilidades para enseñar.*

Después del tratamiento de las creencias del profesorado sobre la formación inicial recibida en la ENS de Yaounde y Marua, nos parece necesario plantear una reflexión/discusión sobre los resultados. La mencionada reflexión se realizará teniendo en cuenta el estado de la cuestión sobre el tema objeto de estudio y el marco teórico del estudio de las creencias. La mencionada discusión nos conducirá a las implicaciones didácticas que se puede sustentar de este estudio.

3. Discusión e implicaciones pedagógicas

En primer lugar, queremos destacar que el estado de la cuestión sobre el español en Camerún muestra que no existe un estudio que haya abordado el tema de las creencias de los docentes sobre la formación docente recibida. No obstante, hemos referenciado dos estudios, si bien datan de un par de años, que tratan de las carencias a nivel didáctica y material de la formación de los docentes en la ENS. El primer estudio es el de Belinga Bessala (1996: 131), en el que el autor apunta que "los conocimientos teóricos que se imparten no guardan relación con la propia práctica. [...] La teoría aprendida no les sirve en su enseñanza del E/LE. No existe en su formación un curso ni de lingüística aplicada ni de sociolingüística". En la misma línea, Molina Domínguez y Maruny Curto (2002), citando la tesina de un alumno de la ENS escrita en 1998, destacan la desolación del estudiante-futuro profesor de colegio o instituto al darse cuenta de que la formación profesional recibida para ser profesor no dista tanto de la formación académica de licenciatura en filología hispánica recibida en la universidad. La cita que exponemos a continuación referencia el pensamiento de dicho estudiante.

> Después de haber aprobado la licenciatura, ya se sabe lo que son la literatura, la civilización, la gramática; pero lo ignoramos todo de la metodología de la enseñanza, de la didáctica general, de la psicología... Desgraciadamente nos encontramos sólo con dos horas semanales en cuarto y hora y media de psicología en quinto.

Como lo señalamos anteriormente, se trata de referencias a estudios que datan de más de una quincena de años pero cuyos resultados coinciden en ciertos aspectos[2] con los resultados de nuestro estudio. No obstante, nos imaginamos que la ENS de Yaunde cuenta a día de hoy con un especialista en didáctica de ELE, y que las carencias a nivel de didáctica son menos cruciales que en la ENS de Marua donde todavía no hay un profesor especialista de ese ámbito de saber. De hecho, en el currículo de la formación de los docentes de la ENS de Yaunde, se observa que la formación de los docentes en didáctica está garantizada. No obstante, nos podemos preguntar: ¿por qué la gran mayoría de los informantes todavía tiene una percepción negativa sobre la formación inicial recibida en cuanto a la didáctica? A esta pregunta, los resultados de nuestro estudio responden que eso se debe a dos motivos principales: es una formación más académica que profesional y es muy teórica. Dicho de otro modo, aunque algunos todavía piensan que sigue siendo más una formación en filología que en didáctica, la percepción más global que destaca hoy es que es la formación es muy teórica y los conocimientos recibidos en didáctica no siempre sirven para afrontar la realidad específica del aula de lengua de Camerún. Se recibe mucha información teórica por lo que existe muy poca práctica y no está orientada a la realidad de las aulas de ELE en Camerún. En la misma línea, Konan (2009) afirma que el gran interés por el español en África Subsahariana esconde problemas cruciales como la baja formación y condición social de los docentes. Desde la misma óptica, Konan y Benítez Rodríguez (2010: 261) afirman que en Costa de Marfil es necesario "mejorar la formación de los profesores en dos aspectos: en sus

2. Precisamos 'en parte' porque no pensamos que a día de hoy la misma realidad que se explica en esos artículos es la que se da textualmente a día de hoy en la formación de los docentes en la ENS de Yaunde principalmente porque cuenta con un especialista en Didáctica de ELE y de varias materias que garantizan que la formación tanto en didáctica de ELE como en didáctica general está asegurada.

competencias como hablantes de español y en sus competencias como docentes." ¿Qué reflexiones o implicaciones didácticas podemos plantear de cara a mejorar la calidad de la formación de los docentes?

3.1. Reflexión y propuestas en relación con la formación de los docentes

En cuanto a la formación de los docentes, concretamente en didáctica de ELE, recomendamos que sea planteada no solo de cara a enseñar a los docentes lo que son el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas, la enseñanza centrada en el alumno, sino también con la intención de hacerlos reflexionar sobre cómo se puede aplicar o adoptar el enfoque comunicativo según la realidad específica de las aulas de español de Camerún. Este propósito supone una formación docente que también plantee una reflexión sobre las estrategias que permitan a los docentes afrontar con soltura los retos (masificación de las aulas, falta de los manuales, etc.) socioeducativos, curriculares y administrativos camerunés. De hecho coincidimos con Cambra (2003: 222) en que "la plutart des modèles de formationont visé presqueexclusivement le travail sur le troisième niveau: préparer les enseignant pour des destâches de programmation avec des techniques instructionnelles, ainsi que les introduire aux savoir théoriques." Como bien subraya De Landshere (1969: 13) "*Enseñar excelentes principios de pedagogía a los maestros no basta para que la apliquen*". Es preciso pues que los formadores del profesorado piensen también en la dimensión reflexiva, analítica y práctica de la formación didáctica del docente.

Es importante el diseño de un cuestionario de valoración y evaluación de la formación docente recibida en el centro de formación del profesorado para que al finalizar sus estudios, los estudiantes-futuros docentes puedan aportar valoraciones que permitan a los formadores reflexionar y potenciar la formación docente que en adelante van a impartir. Como bien plantea Pajares (1992: 328), "research on the entering beliefs of preservice teachers would provide teacher educators with important information to help determine curricula and program direction."

Finalmente, para garantizar una mejor formación en calidad de didáctica de ELE, es necesario que el Ministerio de la Educación Superior camerunés reclute en ambos centros a docentes especialistas de ese ámbito de saber. De hecho, es prometedor que varios estudiantes cameruneses se estén formando en didáctica de ELE en universidades españolas, en la Universidad de Lleida concretamente. La incorporación futura de esos estudiantes en los centros de formación de docentes de ELE de Camerún daría un salto cualitativo a la formación de los docentes de ELE.

3.2. Reflexiones y propuestas en relación con las creencias de los docentes

Si bien es cierto que las creencias negativas que la gran mayoría de los informantes tienen sobre la formación inicial son legítimas y expresan lo que piensan en lo más hondo de su pensamiento, nos parece preciso reflejar una reflexión crítica sobre la misma. Pensamos que a veces los docentes no nos planteamos las preguntas oportunas. A veces tendemos a pensar que los formadores tienen que ofrecernos estrategias prácticas, fór-

mulas magistrales para poner en práctica en el aula. Es común que al finalizar un curso de formación docente tendamos a opinar directamente 'fue interesante pero muy teórico". Debemos deshacernos de ese pensamiento y plantearnos cuestiones mucho más interesantes como por ejemplo: ¿ha sido una formación reflexiva? "¿El curso me hizo reflexionar sobre mis actuaciones?" "¿La formación me dio las pautas metodológicas necesarias y me hizo reflexionar sobre cómo aplicarnos en la realidad de mi contexto de trabajo? ¿He cambiado mi manera de ver las cosas (las creencias), ya me considero profesor reflexivo? ¿La formación me hace pensar de manera menos esquemática pero más reflexiva e innovadora? Es necesario tener presente que la formación docente no nos puede ofrecer recetas mágicas puesto que, como señala Aparecida Marqués (2009: 608), "*en el mundo de la enseñanza no tienen cabida las generalidades ni hay doctrina que valga, dada la amplia variedad de situaciones y/o experiencias de aula*". Los docentes debemos aprender a ser cada vez más reflexivos, innovadores y menos conformistas. La expectativa de recibir varitas mágicas en la formación docentes es el inicio de todo fracaso educativo y profesional. Cambra (2000) también plantea esta problemática que:

> Un altre indici d'aquest fracàs és la permanencia d'une stereotip àmpliament aceptat per la comunidad ensenyant: la idea que en els cursos de formaciónomés s'aprenen 'coses teoriques' o bé el que 'toca' fer, peró que no es poden aplicar a l'aula, perquè no són realistes. Hi ha un convenciment general, moltarrelat, que només l'experiencia és bona, que s'aprèn a portar una classe cada día de l'anynomès a partir de la pròpia experiencia a l'aula. (Cambra, 2000: 167)

La presente reflexión tampoco obvia la importancia de las prácticas en la formación docente, si bien plantea una nueva orientación que resulta imprescindible tomar en cuenta en la formación de los docentes.

Referencias Bibliográficas

APARECIDA MARQUES, E. (2009): "Creencias y actitudes de profesores brasileños en formación acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española." *Actas del XIX Congreso ASELE*. Cáceres. Vol. 2, pp. 605-618.

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

BENÍTEZ RODRÍGUEZ, G. 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, pp. 252-263.

BORG, S. (2003): "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do", *Language Teaching,* Vol. 36, pp.81-109.

CAMBRA, M. (2000): "El pensament del professor: formació per a la práctica reflexiva", *Recerca i formación en didáctica de la llengua*. (2000). Editorial Graó, pp. 159-170.

CAMBRA, M. (2003): *Une aproche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier.

DE LANDSHEERE, G. (1969): *Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase*. Madrid, Santillana.

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

GREGORIO BENÍTEZ, G. S. (2010): "La situación actual del español en Senegal. Contextos específicos para la enseñanza de ELE", *Monográficos. Marco ELE*. Núm. 11. pp. 238-251.

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

KALAJA, P. y FERREIRA BARCELOS, A. M. (s. a.): "Beliefs about SLA. New research approaches", *Educational Linguistics*, Volume 2.

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.

MARTÍNEZ AGUDO, J. D. (2011): "Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XLI, núm. 1-2, 2011, pp. 103-124.

MOLINA DOMÍNGUEZ, M., MARUNY CURTO, L. (2002): *Falta apoyo para el español en Camerún* http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinion_ant/2002/octubre_2002/opinion_301002.htm#Inicio%20art%C3%ADculo

PAJARES, F. (1992): "Teachers' beliefs and Educational Research: Cleaning up a messy construct", *Review of Educational Research*, 62: 307-332.

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

PIZARRO CARMONA, M. (2013): "Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza". *Porta Linguarum 19*. pp. 165-178.

RICHARDS, J. y LOCKHART J. (1994): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Londres: Cambridge UniversityPress.

RICHARDS, J. y RODGERS T: (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Londres: Cambridge UniversityPress.

RICHARDS, J. (2001): *Exploring teacher´s beliefs and the processes of change*. [en línea] http://www.professorjackrichards.com/pdfs/exploring-teacher-change.pdf

WOODS, D. (1996): *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decisión-making and classroom practice*. Cambridge University Press.