



Enseñanza y aprendizaje del español en la escuela secundaria de Senegal: análisis de las creencias del profesorado¹

Spanish Teaching and learning in secondary schools in Senegal: Teachers' beliefs

SEYNABOU NDOUR²

Universidad de Almería, España

sn275@inlumine.ual.es

Resumen:

Este trabajo centra su interés en los problemas y necesidades en torno a la enseñanza del español en Senegal. Más concretamente, explora el complejo sistema de creencias del profesorado de educación secundaria acerca de los procesos educativos. Para ello, se ha empleado una metodología cualitativa-interpretativa basada en entrevistas a los docentes, observaciones de clase y análisis bibliográfico. Para el análisis de entrevistas se ha realizado una codificación siguiendo la teoría fundamentada, con apoyo del software ATLAS.ti. Entre los resultados del estudio, destaca la observación del empleo de una metodología tradicional de enseñanza del español en el aula, la falta de conocimiento de los docentes sobre cómo aplicar el enfoque comunicativo, el rol de protagonista del docente frente a alumnos pasivos, y la limitada formación inicial y pedagógica proporcionada.

Abstract:

This study reports on the problems and needs around the teaching of Spanish in Senegal. More specifically, it explores the complex belief system of secondary school teachers about secondary education processes. For this purpose, a qualitative methodology based on interviews with teachers, class observations and bibliographic analysis was used. In order to analyze the interviews, a codification process based on Grounded Theory was used, with the support of the ATLAS.ti software. The results of the study revealed the use of a traditional methodology for teaching Spanish, the lack of teacher knowledge on how to apply the communicative method, a teacher-centered approach, and the limited pedagogical training provided to teachers.

1 Como referenciar este artículo (How to reference this article):

Ndour, S. (2023). Enseñanza y aprendizaje del español en la escuela secundaria de Senegal: análisis de las creencias del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 85-106. <https://doi.org/10.6018/educatio.498121>

2 Dirección para correspondencia (Correspondence address):

Seynabou Ndour. Departamento de Educación. Universidad de Almería. Ctra. Sacramento, s/n. 04120, La Cañada de San Urbano. Almería (España)

Palabras clave:

Senegal; enseñanza de español; creencias del profesorado; educación secundaria; enfoque comunicativo; formación pedagógica del profesorado.

Key words:

Senegal; Spanish teaching; teacher beliefs; secondary education; communicative approach; teacher pedagogical training.

Résumé:

Ce travail met l'accent sur les problèmes et les besoins liés à l'enseignement de l'espagnol au Sénégal. Plus précisément, il étudie le système des croyances des enseignants du secondaire à propos du processus éducatif. Une méthodologie qualitative-interprétative basée sur des entretiens avec des enseignants, des observations de classe et une analyse bibliographique a été adoptée. Pour l'analyse des entretiens, un codage a été réalisé suivant la théorie ancrée, avec l'aide du logiciel ATLAS.ti. Les résultats de l'étude ont montré l'utilisation d'une méthodologie traditionnelle, le manque de connaissances des enseignants sur la façon d'appliquer l'approche communicative, le protagonisme des enseignants face à des élèves passifs, et la faible formation initiée et pédagogique dispensée.

Mots clés:

Sénégal; l'enseignement de l'espagnol; croyances des enseignants, secondaire, approche communicative; formation pédagogique.

Fecha de recepción: 29-10-2021

Fecha de aceptación: 20-11-2021

Introducción

El punto de partida de este estudio es la necesidad de comprender las prácticas de los docentes en el aula de español, y para ello se investigan las creencias de los profesores que podrían explicarlas (Pajares, 1992; Schmidt y Kennedy, 1990). Detrás de este trabajo subyace la hipótesis de que las decisiones de los docentes en el aula no son fruto del azar, ni simplemente producto de su formación universitaria, sino que están guiadas por un complejo sistema de creencias que tiene repercusiones relevantes sobre su pedagogía en el aula (Farrel y Lim, 2005). Existe un amplio consenso entre los investigadores educativos en que estas creencias proceden principalmente de las experiencias personales y profesionales de los profesores (Schmidt y Kennedy, 1990). Este conjunto de experiencias juega un papel determinante en las actuaciones en el aula e influyen en la apropiación de la lengua española en la enseñanza secundaria en Senegal. Por todo lo anterior, para el estudio de las creencias de los docentes, se partió de dos hipótesis:

Hipótesis 1: La formación inicial y pedagógica que cursaron los docentes fue breve y no garantiza la aplicación del enfoque comunicativo preconizado por la Comisión nacional de español (CNE) en la enseñanza secundaria.

Hipótesis 2: Continúan aplicándose metodologías tradicionales basadas en la memorización descontextualizada de reglas de gramática y conjugación.

Al inicio de este estudio se planteó el objetivo de explorar los elementos clave que contribuyen al bloqueo en el que está sumida la E/A de español en la enseñanza secundaria, tanto en lo que respecta a la formación del profesorado como en la metodología empleada en el aula y la imposibilidad de alcanzar los objetivos académicos definidos por el currículo oficial.

Este trabajo se estructura en tres ejes bien diferenciados. Por un lado, se realizó el estudio de cómo se organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE en Senegal, el cuerpo docente, los centros educativos, los medios materiales, la política lingüística y educativa, etc., para lo cual se realizó una revisión bibliográfica exhaustiva. Por otro lado, se realizaron entrevistas a una muestra de docentes de español, seguidas de un análisis y codificación y de la elaboración de redes que contextualizasen los resultados relacionados con constructos sociales, creencias, presuposiciones y conocimientos del profesorado de ELE en Senegal. Por último, se realizaron observaciones participantes en el aula, que permitieran contrastar las respuestas dadas por los docentes, y después un análisis crítico del conjunto de entrevistas y observaciones.

Con respecto al primer eje, se ha abordado, además de las creencias de los docentes, la situación lingüística de Senegal y los problemas asociados, como la diglosia, las características del sistema educativo y su evolución en las últimas décadas, el programa de español, el material didáctico, la metodología de enseñanza en el aula. la falta de transferencia de conocimientos en las pedagogías más actuales en la FASTEF, como el enfoque comunicativo y las dificultades de la formación universitaria y formación inicial del profesorado.

Se describen, asimismo, a partir de la experiencia propia y de entrevistas a profesores de español de enseñanza secundaria, así como de observaciones participantes en las aulas, las condiciones reales de enseñanza-aprendizaje de español en los centros educativos.

Marco teórico

1. Creencias de los docentes

La enseñanza es una actividad cognitiva en la que las creencias juegan un papel significativo en las decisiones que toman los docentes en el aula. Por este motivo, este estudio se propone conocer en profundidad las creencias del profesorado de ELE en la etapa secundaria. Cada vez son más numerosos los investigadores que defienden el impacto de las creencias sobre las decisiones pedagógicas de los profesores (Richards y Lockhart, 1998; Tillema, 1998; Farrell y Lim, 2005; Gómez Muñoz, 2010; Barcelos y Kalaja, 2011; Solis, 2015). Estas creencias tienen su origen tanto en la experiencia adquirida durante la etapa escolar del profesor como en su experiencia personal y profesional. En este sentido, Borg (2003) señala que estas creencias dan lugar a una estructura de principios fundamentales y proceden de la experiencia previa del profesor, de las prácticas de la escuela, y de la personalidad propia del docente. Los docentes toman decisiones de forma activa, creando redes de conocimientos, pensamientos y creencias complejas, orientadas a la práctica, personalizadas y adaptadas al contexto. El profesor, que parte de unas determinadas creencias construidas desde muchos años atrás, tiene la necesidad de adaptarlas continuamente, ya que se sitúa en una transición entre los parámetros en los que fue formado y la necesidad de preparar a los alumnos para los retos que se presentan en el momento actual (Caro, Amo y Domínguez-Oller, 2021).

En este trabajo se parte de la consideración de que las innovaciones pedagógicas, como el enfoque comunicativo, no tienen éxito si los objetivos de las mismas son incompatibles con las creencias de los docentes. La introducción de nuevas metodologías no es susceptible de modificar sustancialmente las prácticas en el aula si los profesores no comprenden o no están de acuerdo con los objetivos de los nuevos programas (Richards, Gallo y Renandya, 2001). En general, en las reformas educativas en Senegal, la participación del profesorado ha sido mínima, a pesar de que los docentes son reconocidos como agentes de cambio y, por tanto, deberían desempeñar un papel clave en el cambio en las escuelas y las aulas (Prawat, 1992). Paradójicamente, los profesores también representan al mismo tiempo un obstáculo al cambio, a causa de su adherencia a formas de enseñanza poco innovadoras basadas en conocimiento

memorístico y procedimental a expensas de un nivel de comprensión más profundo. Además, como explica Pajares (1993), los profesores están en su mayoría convencidos de que los problemas educativos tienen un origen externo, y responsabilizan a las autoridades educativas, a los alumnos y a sus familias del fracaso del sistema. No obstante, esta resistencia al cambio es el resultado inevitable del hecho de haber sido educados desde su infancia en el seno de un sistema tradicional, que ha ido conformando su sistema de creencias sobre la docencia desde su tierna infancia, y por ello supone un reto revertir este proceso.

2. Contexto socio-lingüístico

Senegal es un crisol de lenguas y etnias, contando con 36 lenguas locales (Pakarinen, 2009), entre las que destacan 6 mayoritarias: *wolof*, *pulaar*, *seereer*, *joola*, *malinké* y *soninké*. Los estudiantes se forman en francés, que es la lengua oficial (Cissé, 2005) desde la etapa primaria, y no reciben formación reglada en su lengua materna³. La situación lingüística de Senegal es similar a la de otros países africanos, resultado de la colonización francesa: se produjo un proceso de glotofagia, es decir, la lengua colonial, el francés, se impuso por la fuerza al conjunto de lenguas nativas, que quedaron excluidas del sistema administrativo y escolar, permaneciendo únicamente en el ámbito de la comunicación oral, junto con una situación de diglosia (dominio del francés sobre las nativas en los contextos oficiales y en el sistema educativo). Así, fuera de los marcos institucionales donde se usa el francés, el equilibrio de comunicación se inclina a favor de las lenguas locales en la vida cotidiana. En este contexto, el *wolof* constituye el vehículo de comunicación oral más usado en los espacios escolares (Diagne, 1998; Cissé, 1998; Guéye, 2012). Las lenguas nativas, se aprenden de forma oral, y a menudo la población no sabe escribir en ellas, mientras que el francés, se aprende de forma escrita en la escuela.

3. Contexto educativo

La educación y la formación son uno de los pilares para el desarrollo de un país. Por ello, tras la independencia, Senegal participó en la confe-

3 Periódicamente se realizan pequeños ensayos de introducción de lenguas nativas en primaria que fracasan por falta de acompañamiento.

rencia de Addis Abeba en 1961, y comenzó a experimentar diferentes programas y reformas dirigidos a reestructurar su sistema educativo y abordar la alfabetización de sus habitantes. El sistema educativo, organizado a imagen y semejanza de la antigua Escuela Francesa, reproducía inicialmente año tras año los mismos programas y horarios, su organización administrativa y pedagógica, sus exámenes y sus concursos (Sylla, 1992). En 1992 se realizó una revisión de los programas y los manuales escolares. Tras la crisis estudiantil de 1968, la Ley de Orientación 71-036 del 3 junio de 1971 fue promulgada como el primer texto que sentó las bases de la educación. Las protestas de los docentes por las malas condiciones laborales y educativas llevaron a la celebración de los Estados generales de educación y formación (EGEF) en 1981, que dio lugar a la reforma de 1991, con la Ley de Orientación 91-22 del 16 de febrero. Esta nació un año después de la conferencia de Jomtien (1990) donde los objetivos para una Educación Para Todos constituían la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos para el horizonte 2015. Este plan supuso un giro drástico en la política de contratación del cuerpo docente: nacieron los *vacataires* (1992) en la enseñanza secundaria y los voluntarios en la enseñanza primaria. El número creciente de *vacataires* saturaba las aulas de la Escuela Normal Superior, instituto habilitado para la formación pedagógica docente, que sufría al mismo tiempo graves recortes. Las sucesivas reformas emprendidas por el gobierno fijaron como principales metas la escolarización masiva en primaria y la reducción del analfabetismo, conforme a los objetivos que se marcaron en la conferencia de Jomtien y el foro de Dakar de 2000. Aunque se mejoró la tasa de alfabetización, el espacio de la educación superior, institutos y formación de profesorado sufrieron el impacto de estas políticas. Entre otras consecuencias, se provocó un estancamiento en la innovación en metodologías de enseñanza, en la preparación de los docentes y en la dotación de material didáctico.

4. Política educativa: el cuerpo docente y su formación

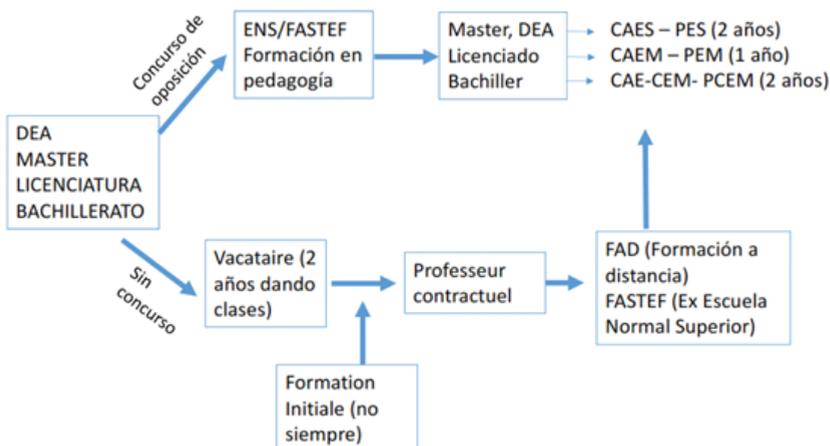
El acceso a los cuerpos educativos del sector público se realiza mediante dos vías principales: por concurso o sobre la base de un título académico. Hoy en día, esta última vía se está abandonando. Los títulos académicos que permitían el acceso al cuerpo eran desde el BFEM hasta el DEA (Diploma de Estudios Avanzados) y Doctorado. Actualmente, la

contratación se hace a partir del bachillerato y formaciones superiores. Se pueden distinguir dos categorías de docentes, de acuerdo con la *Ley 61-33 y la 61-34* del 15 de junio de 1961 (Niang, 2011): los funcionarios y los no funcionarios. El profesor que accede por la vía de concurso en la edad apropiada, obtiene un título e ingresa en la Función Pública como funcionario. La administración le asigna un destino en función de los centros de trabajo y los diplomas objetivos en los diferentes cuerpos jerarquizados. Los no funcionarios no tienen el perfil exigido por el reglamento del Estatuto General del Estatuto General de la Función pública define (Niang, 2011). Con la apuesta por estos cuerpos, se realizó un esfuerzo titánico para contratar un gran número de docentes que permitieran atajar el analfabetismo y alcanzar los objetivos de Educación para todos (ETP) sin que ello implicase un aumento insostenible del gasto, cumpliendo así con las recomendaciones del Banco Mundial. Se mejoró la tasa bruta de inscripción hasta 93.9%, pero a costa del ingreso de docentes con insuficiente formación inicial (Niang, 2014). Como hemos señalado, el *vacataiat* es una forma de contratación docente. Al incorporarse al puesto, este es contratado por un periodo de 2 años, y acude directamente a clase sin ningún otro tipo de formación (inicial) que le pueda orientar en sus actividades.

Tras la etapa universitaria, tanto si se completan los estudios como si se abandonan antes, para acceder a la función docente existen dos vías: mediante concurso o sin concurso.

Figura 1

Vías de formación docente en Senegal. ENS/FASTEF



Otra fórmula de ahorro en formación del profesorado ideadas por los organismos internacionales y las autoridades nacionales fue la formación a distancia (FAD). El boom del *vacatariat*, los largos periodos de espera para la formación profesional, las frecuentes huelgas y la limitada capacidad de la FASTEf, llevaron a las autoridades educativas a adoptar este tipo de formación (Bitèye y Brandt-Pomares, 2011). La FAD tiene una serie de ventajas como reducir el coste de los desplazamientos, alojamiento de docentes, etc. Actualmente, para aliviar los problemas de la FASTEf, el Estado senegalés ha descentralizado la formación a través del *Decreto* nº 2011-625 del 11 de mayo de 2011, creando los Centros Regionales de Formación del Personal de la Educación (CRFPE).

5. El programa de español del sistema educativo senegalés

Como se especifica en el programa de español de 1997 y el de 2006, la meta principal de la enseñanza del español en Senegal es la comunicación eficaz en la lengua objeto de estudio. Junto a esta meta, se establecen una serie de objetivos específicos. Por ejemplo, al finalizar el curso de *Troisième*, el alumno debe saber leer correctamente el español respetando la acentuación y la buena pronunciación de las palabras, escribir, entender y expresarse en un español sencillo, dominar perfectamente los contenidos gramaticales y lexicales de la clase de *Quatrième* y *Troisième*, tener algunos conocimientos sobre la cultura y civilización hispánicas, ser capaz de llevar una apreciación sobre una pregunta y saber expresarse con soltura cuando este en una situación, hacer el conocimiento de la otra persona e idear sobre hechos concretos de la vida cotidiana (Comisión Nacional de Español, 2006).

El actual programa data de 2006. Se inspiró en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), intentando definir los objetivos generales y específicos en la enseñanza del español en los diferentes ciclos, así como las competencias exigibles, los contenidos temáticos, de gramática y de conjugación. Salvando esta novedad, el programa de 2006 es prácticamente la reproducción del anterior programa de 1997, salvo que se eliminó la parte titulada "Literatura Caballeresca" que planteaba muchos problemas al profesorado y alumnado por tratar quizás de un español de muy difícil comprensión para los no nativos. Antes de 1997, el programa de español se focalizaba en aspectos mayoritariamente lingüísticos. En el segundo ciclo (enseñanza secundaria), los objetivos son los mismos

que en el primer ciclo (enseñanza media), pero además se estudian la literatura y civilización hispánicas (Ndoye, 2005).

La CNE recomienda desde 2006 el empleo del enfoque comunicativo para la enseñanza de español, promoviendo el uso de soportes didácticos, la creación de situaciones en clase, el uso de la gramática en contextos de la vida real, que permitan al estudiante comunicarse con sus compañeros y profesor, y el aprendizaje en acciones concretas. Para aplicar el enfoque comunicativo, la CNE propuso al Ministerio de Educación Nacional (MEN) un conjunto de medidas, destacando la formación específica de los docentes en la aplicación del método. En el análisis de resultados y conclusiones señalamos cómo en la práctica cotidiana del aula de español el modelo de formación recibida y la falta de formación respecto al enfoque vigente influye en la enseñanza del español.

6. Material didáctico en el aula de español

En el aula, el principal soporte didáctico continúa siendo el manual de lenguas. Los más usados son la serie *Horizontes* (de Costa de Marfil, desde 1998), manuales de edición francesa: *Pueblo 1* (1965) y *Pueblo 2*, *Caminos del idioma* (1995), *Sol y sombra* (1980), y raramente manuales españoles como *Español 2000* y la nueva serie *Prisma* (2002). Se entiende que en general estos manuales, cuando existen en el centro, se trata de uno o pocos ejemplares, solo para profesores, y solo en su formato impreso (no suele existir el material de audio original).

De acuerdo con Benítez (2010), existe una grave falta de actualización tanto de recursos metodológicos como de contenidos en los materiales que se usan en el aula. Ortega y Djandué (2014) comparten una visión muy crítica con respecto a los manuales de español utilizados en los países de África Occidental. Según plantea Mbarga (1995), el uso de manuales de edición francesa implica con frecuencia una deformación esperpéntica de las realidades españolas, con exageraciones y abuso de tópicos. Frente a la escasez de manuales, la alternativa más empleada son las fotocopias, pero también tienen limitaciones. Así lo explica Guèye (2012) "Sacar fotocopias puede convertirse en una pesadilla para una gran parte del profesorado, ya que las fotocopadoras, si existen, no se encuentran siempre en buen estado" (p.57). A esa antigüedad y falta de actualización se añade escasez de ejemplares (difíciles de adquirir para los profesores, y prácticamente imposibles de encontrar y/o com-

prar por los alumnos). Debido a su escasez, precio y a las dificultades de todo tipo para su adquisición de los otros manuales de español citados anteriormente, la CNE recomienda el uso del manual *Horizontes* (Benítez, 2010).

7. Metodología de enseñanza en el aula

La metodología recomendada en la legislación para la enseñanza del español es el enfoque comunicativo, pero autores como Benítez (2010) han constatado el empleo de una metodología tradicional en el aula senegalesa: “El profesor intenta hacer la clase más dinámica, pero al final, de una u otra manera, lo que fomenta es que el alumno estudie el español memorizando la gramática” (p. 246-247). Esta visión es similar a la de Mbarga (1995) y a la que ha llegado Kem-Mekah (2016) sobre la enseñanza del español en Camerún. Muchos docentes senegaleses insisten en enseñar contenidos exclusivamente en función de los exámenes, evaluaciones externas, sumativas, recalcando lo que se suele requerir en dichas pruebas Bolívar (2008). Las dificultades para llevar a cabo el enfoque comunicativo proceden de la deficiencia en formación didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras por lo que se extrapola el modelo gramatical de estudio del francés (Benítez, 2010). Según Diébaté (2020), esta situación se debe a la enseñanza recibida por el profesorado en los Departamentos de español, que consiste en memorizar la gramática normativa para poder superar sin dificultad las pruebas de traducción inversa o directa. Las técnicas de aprendizaje recibidas durante la etapa escolar se trasladan al aula condicionando la enseñanza. El uso del manual *Horizontes* no garantiza un cambio metodológico. En las clases, en general masificadas, los diálogos entre alumnos son muy escasos, y no se utilizan técnicas como el trabajo en parejas o en grupos, orientándose la enseñanza hacia actividades individuales y escritas. Esta situación se asemeja a la existente en Gabón y descrita por Mbadinga (2014), donde los docentes tienen poca formación en la práctica oral porque la cultura de enseñanza descansa en lo escrito, y el método tradicional y los factores contextuales no ayudan en el proceso de apropiación del español, que es aprendido como una lengua muerta y no como un medio de comunicación.

Metodología de investigación

En este estudio, que ha explorado las creencias de los profesores senegaleses respecto a la enseñanza del español en la enseñanza secundaria en Senegal, se ha seguido una metodología de investigación cualitativa de corte etnográfico que se ajusta al objetivo de estudiar las creencias del profesorado. Como afirman Taylor y Bogdan (1984), la investigación cualitativa proporciona una metodología de estudio que permite comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven.

1. Participantes

La muestra de entrevistados está compuesta por 9 profesores de español, cuyo perfil se detalla en la siguiente tabla.

Tabla 1

Perfil de los nueve docentes de español entrevistados

ID Profesor	Sexo	Experiencia	Tipo de centro	Universidad de origen	Diploma universitario	Acceso a la docencia	Diploma profesional
E1	V	20	Colegio	UCAD	DUEL1/Máster1	Oposición	CAE-CEM
E2	M	13	Colegio	UCAD	-	<i>Vacataire</i>	CAE-CEM
E3	V	12	Colegio	UCAD	-	<i>Vacataire</i>	CAE-CEM
E4	V	13	Instituto	UGB	Maitrise	<i>Vacataire</i>	CAES
E5	V	1	Instituto	UGB	Máster2	Oposición	CAES
E6	V	15	Instituto	UCAD	DUEL2	<i>Vacataire</i>	CAE-CEM
E7	V	24	Instituto	UCAD	Licenciatura	Oposición	CAEM
E8	M	12	Instituto	UGB	Maitrise	<i>Vacataire</i>	CAES
E9	V	10	Instituto	UGB	Máster1	<i>Vacataire</i>	CAES

Como parte del estudio previo del contexto, se entrevistó al responsable del Aula Cervantes de Dakar, a la formadora en español de la región de San Luis y a diez alumnos de una clase de *Quatrième* en el colegio Abbé David Boila. Se realizaron observaciones participantes en diversos centros de la ciudad de San Luis: CEM Dougaye Clédore, CEM Télémaque Sow, CEM André Guillabert, CEM de Ngallèle, CEM Samba Ndiémé Sow, CEM Amadou Fara Mbodji, CEM Peytavin ex Aby Kane Diallo, CEM Abbé David Boilat, Instituto Charles de Gaulle, Instituto

Ahmet Fall, Instituto Omar Foutiyou Tall ex liceo Faidherbe, Instituto de Gandon, Instituto privado Aimé Césaire y Cours privés Univers Cheikh Anta Diop (UCAD).

2. Instrumentos de investigación

Se han usado estrategias multimétodo, que han consistido en, el empleo de varias estrategias con el objetivo de recopilar datos y corroborar los datos obtenidos gracias a cada una de las estrategias y/o formas de confirmar datos dentro de una única estrategia de recogida de datos, como recomiendan McMillan y Schumacher (2005). Para Borg (2006), las técnicas más utilizadas para obtener creencias son autoinformes, entrevistas semiestructuradas o de recuerdo y observaciones. En el presente estudio, la metodología se ha articulado en tres acciones (Corbetta, 2007; Munby, 1982): la revisión de documentos, la entrevistas y la observación en el aula. Se han realizado entrevistas semiestructuradas, apoyadas en un guion de entrevista, pero permitiendo cierta flexibilidad a los entrevistados, y utilizando el método de voz sobre IP. La entrevista individual permite, como apuntan Baribeau y Royer (2012), comprender, a través de la interacción entre un investigador y un sujeto, el punto de vista de los individuos, su comprensión de una experiencia particular, su visión del mundo, con el fin de hacerlos explícitos, entenderlos en profundidad o aprender más sobre un objeto dado. Para la entrevista en profundidad, Balcázar et al. (2013) señalan que permite conocer a las personas lo bastante bien como para comprender lo que quieren decir, y crear una atmósfera en la cual se expresen libremente. Izcara Palacios y Andrade Rubio (2003) afirman que este tipo de entrevista e una técnica que da buenos resultados con hablantes ricos en información, lo cual nos resulta útil considerando la escasez de estudios sobre las creencias de los docentes en Senegal⁴. Para el análisis de entrevistas se ha realizado una codificación siguiendo la teoría fundamentada, de acuerdo con el procedimiento propuesto por Strauss y Corbin (1998), con apoyo del software ATLAS.ti.

4 Destaca el trabajo de Sall (2013) acerca de las creencias de los maestros sobre un nuevo programa educativo. completar

Resultados y discusión

Se han identificado varios elementos clave que podrían impedir el progreso del sistema educativo, destacando el abandono de los estudios universitarios por parte de varios docentes “À l’université j’ai eu un passage très bref parce que j’ai pas duré là-bas. Je n’ai fait que 2 ans et j’ai cartouché et puis j’ai quitté l’université” E3, “me quedé en primer año de licenciatura” E6. Parte de los profesores (sobre todo los precedentes de la UCAD) que abandonaron, quedaron a la espera de probar suerte e incorporarse al cuerpo de *vacataires*, mientras que otros se presentaron a las oposiciones.

Otro factor de bloqueo en el progreso de la enseñanza de español es la brevedad e ineficacia de la formación pedagógica que se realiza en la FASTEF. Lo que es más grave: el *vacataire* acude directamente a su destino sin formación pedagógica, y espera incluso varios años para recibir una breve formación “on devrait la recevoir avant d’entrer en classe pour que au moins qu’on ait de la pédagogie» E4, “C’est la formation qui doit se faire avant la pratique. On ne peut pas mettre la charrue avant les bœufs” E3. De hecho, los docentes que accedieron por la vía normal se consideran a sí mismos mejor preparados para la enseñanza “La diferencia entre los formados en la FASTEF y los *vacataires* estriba en la pedagogía, es decir, la metodología de trabajo. A veces un profesor formado en la FASTEF tiene más facilidad para enseñar en clase” E5. Para E7:

Pasar por la ENS tiene ventajas. Adquieres pedagogía, prácticas un poco antes de ir a clase, en suma, te arman en algo. El *vacataire* no tiene todo eso y nuestra diferencia con ellos es eso. Aplicamos lo que aprendemos en la ENS y ellos hacen lo que saben.

Con la situación anterior y con nuestra experiencia como docente, estamos de acuerdo con Stratulat (2013), quien advierte que es difícil trabajar en el campo de la enseñanza sin tener una preparación psicopedagógica y didáctica adecuada, porque el papel del profesor no consiste solo en transmitir información, sino en ser un guía que dirige el acto educativo. Los entrevistados valoran negativamente el modelo formativo. La insuficiente duración de la formación, la falta de implicación o de acompañamiento de algunos profesores formadores en algunas clases, el difícil contacto con estos, la no toma en consideración de los intere-

Figura 3

Nube de palabras. A mayor tamaño, mayor frecuencia en las respuestas relacionadas con el papel del alumno en el aula de ELE



En las observaciones participantes constatamos que los alumnos tienen un rol pasivo mientras que los docentes continúan siendo los protagonistas del aprendizaje, lo que entra en contradicción con las respuestas de las entrevistas de los docentes sobre los roles que deben desempeñar en el aula. El aula se aleja de los planteamientos del enfoque comunicativo, centrándose en la gramática y conjugación. El responsable del aula Cervantes contrasta la naturaleza comunicativa de los alumnos senegaleses con su comportamiento en el aula “les encanta hablar y les encanta comunicar (...) siempre están buscando la oportunidad de poder hablar (...) de poder comunicar oralmente”.

Algunos profesores son conscientes de que sus prácticas docentes siguen siendo tradicionales, aunque no puede evitarlo “Lo evito, pero creo que a veces lo uso porque estamos acostumbrados a hacer gramática y una enseñanza de la lengua basada en el estudio de la gramática es una de las características esenciales del método antiguo” E7, “el método que usamos no es muy comunicativo, creo que tiene algo del antiguo” E8. E6 añade que “Se habla del método comunicativo, pero no creo que lo estemos haciendo como se debería. Lo que se hace es el método comunicativo senegalés”.

Esta confusión sobre la naturaleza de la metodología empleada en

el aula y la continuidad de los roles clásicos de alumno y profesor son en parte la consecuencia del tipo de formación recibida al respecto. Si bien en las entrevistas los docentes afirman conocer bien el enfoque comunicativo, cuando les interrogamos sobre su formación respecto a este, la mayoría de los profesores declaran que no ha recibido una verdadera preparación didáctica para su aplicación en el aula “Bien vrai qu’*on nous demande de l’appliquer, la formation pour une application adéquate de cette méthode ne s’est pas réalisée comme il faut et c’est pour cette raison que chacun est en train de faire comme il l’entend*” E1, “No puedo llamarla formación, creo que fue una charla para aplicar el método comunicativo. Nos lo explicaron, pero no hubo una práctica para ver realmente qué es” E6.

Si bien E1 opina que el enfoque comunicativo “*c’est une façon d’enseigner la langue en privilégiant la partie orale, c’est-à-dire, l’expression orale*” E1 y muchos de los entrevistados afirman desarrollar actividades comunicativas (diálogos, debates, ponencias, dramatizaciones, etc.), el estudio de las reglas de gramática, de los tiempos verbales junto con actividades mayoritariamente individuales y escritas como las de sustitución o conjugación son los que dominan en sus clases. Los motivos para el desarrollo de las actividades individuales se deben quizás al contexto en el cual se aplica el enfoque comunicativo: aulas masificadas mientras está diseñado para aulas con un número de alumnos razonable. Así lo expresa E4 “*les effectifs pléthoriques ne nous facilitent pas la besogne. On nous demande d’appliquer la méthode communicative tout en nous mettant dans des conditions hostiles*”. Para la enseñanza de la gramática, los motivos se deben a lo mejor al valor que siguen otorgando a esta: “*la grammaire c’est le centre de l’enseignement, et disons que un cours sans grammaire c’est presque impossible*» E4, «es la base de la enseñanza en nuestros cursos” E5, «es importantísima y representa el hilo conductor de la enseñanza» E6, “Acabas de mencionar los dos motores esenciales de la lengua” E8, “*on étudie plus de grammaire presque à 60% ou 70% du cours*” E2. El extensísimo contenido en gramática y conjugación en el programa obliga de este modo a los profesores a destinar muchísimo tiempo a la enseñanza de gramática, o mejor dicho a ejecutarlo de manera mecánica (Guèye, 2014), si quieren asegurarse que sus alumnos estén en disposición de superar los exámenes. Sorprende que, en estas condiciones, la CNE preconice al mismo tiempo el enfoque comunicativo. Incluso, algunos profesores señalan

que no enseñar la totalidad de la gramática sería considerado por los alumnos como un error imperdonable si apareciera algún aspecto no impartido en los exámenes “Damos toda la gramática porque si no lo hacemos y en el examen sale algo que no han visto en clase, te van a decir que les has perjudicado” E6. Es decir, que las creencias de los alumnos también son determinantes, además del condicionamiento drástico del sistema basado en exámenes. Los exámenes aparecen por tanto como los principales factores que determinan las actividades de aula. Además de las expectativas sobre los exámenes, los profesores también señalan la importancia de las creencias del alumnado sobre la gramática. Para muchos profesores, los alumnos piensan que enseñar español es impartir siempre gramática “Aquí, si no das mucha gramática, los alumnos lo murmuran fuera” E6. En un estudio, Salazar (1998) constató que los estudiantes senegaleses esperaban del profesor que les diera lecciones de gramática. Durante las observaciones de clases pudimos ver también que, el repaso de la gramática y conjugación era prioritario. De hecho, los primeros meses del curso se dedicaban principalmente a repasar los puntos gramaticales:

(...) después de las fiestas, muchos alumnos vuelven a clase olvidando lo que habían aprendido hace algunas semanas. Pero en la situación de la vuelta al cole, ahí es como si les hubieran lavado la mente. Casi todo se va. Los profesores volvemos a hacer repastos casi un mes para reponerles en los raíles. E9

Conclusiones

En el curso de esta investigación, hemos explorado las creencias de los profesores de secundaria en Senegal sobre la enseñanza/aprendizaje del español. La metodología ha girado en torno a un principio fundamental: dar la palabra a los docentes. Pero no solamente se han escuchado sus inquietudes y necesidades, sino que se han descubierto algunas creencias ocultas incluso para ellos mismos que solo podían ser inferidas a través de la observación y el análisis.

El objeto de estudio, las creencias de los docentes, representan el principal reto de este trabajo, ya que no pudieron ser observadas directamente sino inferidas mediante métodos psicológicos que indagasen en las acciones de los profesores, ya que a menudo los entrevistados no

pueden o se resisten a representarlas con claridad, tal y como destaca Rokeach (1968).

A partir de las observaciones, tal y como planteamos en la primera hipótesis, se concluye que la formación pedagógica recibida por el profesorado de español, en el modo en que está planteada actualmente en duración y contenido, no garantiza la aplicación de metodologías eficaces en la enseñanza de español. El resultado es que cada profesor aplica el enfoque comunicativo como lo entiende “no creo que lo estemos haciendo como se debería. Lo que se hace es el método comunicativo senegalés” E6. Es necesaria una reforma que actualice la formación de los docentes, incorporando la diversidad de metodologías de enseñanza actuales, y que presten una importancia especial a la práctica, al trabajo en grupo, al enfoque comunicativo, y menos a la memorización de contenido y reglas gramaticales descontextualizadas. Esto está en la línea de las conclusiones de Sall (2013) para profesorado senegalés de primaria, que destaca una mala organización en la manera de dar los contenidos, los métodos usados por los formadores, la falta de medios materiales y de soportes didácticos y la duración de la formación. La segunda hipótesis de este estudio también ha sido confirmada: tanto las observaciones de clases como las respuestas de las entrevistas muestran el empleo de una metodología todavía tradicional, basada sobre todo en la enseñanza escrita de contenidos lingüísticos (gramática y conjugación) dirigida principalmente a la superación de los exámenes de BFEM y BAC y a completar los currículos oficiales. La metodología que se usa en el aula (método de gramática) contradice la política educativa (uso del enfoque comunicativo). Las prácticas cotidianas de los docentes se pueden asimilar al reparto tradicional de roles, caracterizado por un enfoque de “transmisión” de la enseñanza y de un enfoque de “absorción” para el aprendizaje. El alumno no está nunca en el centro del aprendizaje, sino el profesor. Este último, sin darse cuenta participa en la cronificación del carácter pasivo de sus alumnos. Los objetivos académicos se revelan inalcanzables, y los alumnos pasan de curso sin conocer las bases del idioma y sin apenas desarrollar sus competencias orales.

Referencias bibliográficas

- Barcelos, A. F. y Kalaja, P. (2011). Introduction to Beliefs about SLA Revisited. *System*, 39(3), 281-289. doi.org/10.1016/j.system.2011.07.001
- Baribeau, C. y Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. https://doi.org/10.7202/1016748ar
- Benítez, S. (2010). La situación actual del español en Senegal. Contextos específicos para la enseñanza de ELE. *Monográficos. MarcoELE*, 11, 238-251. http://hdl.handle.net/10553/57532
- Bitèye, B., Brandt-Pomares, P. (2016). La massification de la formation des professeurs contractuels sénégalais: formation à distance et professionnalisation. *Distances et médiations des savoirs*, 14. https://doi.org/10.4000/dms.1411
- Bolívar A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Aljibe.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. https://doi.org/10.1017/S0261444803001903
- Borg, S. (2006). Conditions for teacher research. *English teaching Forum*, 44(4), 22-27.
- Caro Valverde, MT., Amo Sánchez-Fortún, JMd y Domínguez-Oller, JC. (2021). Implicit Teacher Theories Regarding the Argumentative Commentary of Multimodal Texts in the Teaching of Spanish as a Native and Foreign Language. *Front. Psychol.* 12:749426. doi: 10.3389/fpsyg.2021.749426
- Cissé, M. (2005). Langues, état et société au Sénégal. *Revue Internationale de Sciences du Langage*, 5, 99-133.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. McGraw-HILL/Interamericana de España.
- Diébaté, M. (2020). *Enseñanza/Aprendizaje de ELE en Senegal: propuesta de aplicación metodológica a partir del MCER* (Memoria de Máster, Universidad de Alcalá). https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/46209/TFM_Diebate_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Farrel, T. S. C. y Lim, P. C. P. (2005). Conceptions of Grammar Teaching: A Case Study of Teachers' Beliefs and Classroom Practices. *TESL-EJ*, 9(2), 1-13.
- Guèye, C. (2012). Consideraciones generales acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lengua española en Senegal. *El Guiniguada*, 21, 47-64.
- Guèye, C. (2014). Consideraciones sobre el currículum del español en la enseñanza secundaria senegalesa: diseño, desarrollo y la propuesta de mejora. *Revista Curriculum*, 27, 149-160.
- Gómez, G. (2010). *Las creencias de los profesores de ELE acerca de la práctica de la expresión escrita. Estudio de caso* (Memoria de Máster, Universidad de Barcelona). https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:85b16188-f0cd-448f-bdbe-00ea57b493f/2010-bv-11-09gomez-munoz-pdf.pdf
- Izcara, S. P. y Andrade, K. L. (2003). *La entrevista en profundidad: Teoría y Práctica*. PROMEP.
- Kem-mekah, O. (2016). *Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: Análisis de las*

- creencias del alumnado/profesorado e implicaciones didácticas para una formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE*. (Tesis doctoral, Universidad de Lleida). https://www.researchgate.net/publication/298887066_Las_creencias_de_los_docentes_de_ELE_el_espanol_en_Africa_Subsahariana
- Mbadinga, A. M. (2014). *Représentations et stratégies d'enseignement-apprentissage de l'espagnol en milieu exolingue: Le cas des hispanisants débutants Cabonais* (Tesis doctoral, Universidad de Nanterre). <https://bdr.parisnanterre.fr/theses/internet/2014PA100178.pdf>
- Mbarga, J. C. (1995). Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: El caso de la enseñanza media. *Lenguaje y Textos*, 6(7), 243-247.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Munby, H. (1982). The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision-making and an alternative methodology. *Instructional Science*, 11, 201-225.
- Ndoye, E. H. A. (2005). La enseñanza del español en Senegal. En C. A. Molina (coord.): *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 263-280). Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/amadou/p01.htm
- Niang, B. (2011). *Savoir pour agir (La clé de l'efficacité): administration, gestion, législation*. Dakar: Universidad Cheikh Anta Diop-FASTEF.
- Niang, F. (2014). L'école primaire au Sénégal: éducation pour tous, qualité pour certains. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 13, 239-261.
- Ortega, J. y Djanué, B. D. (2014). El uso de la lengua meta en el curso inicial de Español Lengua Extranjera (ELE) en Costa de Marfil. *Porta Linguarum*, 21, 151-162.
- Pakarinen, A. (2009). *Le statut du français en Afrique. La politique linguistique au Mali et au Sénégal* (Memoria de Máster, Universidad de Tampere). <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/80917/gradu03793.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's belief and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.2307/1170741>
- Pajares, F. (1993). Preservice Teachers' Beliefs: A Focus for Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 15(2), 45-54.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354-395.
- Richards, J., Gallo, P. y Renandya, W. (2001). Exploring Teachers' Beliefs and the Processes of Change. *PAC Journal*, 1(1), 41-64.
- Richards, J.C. y Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. CUP
- Rokeach, M. (1968). *Belief, Attitude and Values*. Jossey Bass.
- Salazar, V. (1998). La enseñanza del español a inmigrantes senegaleses: la experiencia de ADESEAN. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales del IEA*, 16, 237-250.
- Sall, C. (2013). *L'implantation du nouveau curriculum basé sur l'approche par compétence vue par les enseignants de la première étape du primaire au Sénégal* (Memoria de Máster, Universidad de Quebec). <https://archipel.uqam.ca/6023/1/M13146.pdf>
- Schmidt, W. H. y Kennedy, M. M. (1990). Teachers' and Teacher candidates Beliefs about

Ndour, S. (2023). Enseñanza y aprendizaje del español en la escuela secundaria de Senegal: análisis de las creencias del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 85-106.

- Subject Matter and about Teaching Responsibilities. *The National Center for Research on Teacher Education*, 1-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED320902.pdf>
- Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*. 3(2), 227-260. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Stratulat, I. (2013). *El papel del profesor en la enseñanza de ELE: formación, competencias y actitudes* (Memoria de Máster, Universidad de Oviedo) <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/18332/TFM%20Irina%20Stratulat.pdf;jsessionid=D48226FE52845C09D515E0BDD18E9F9F?sequence=6>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research*. Thousand Oaks. SAGE Publications.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tillema, H. H. (1998). Stability and change in student teachers' beliefs about teaching. *Teachers and teaching: theory and practice*, 4(2), 217-228.

