

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

PAIX – TRAVAIL- PATRIE

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON

PEACE- WORK- FATHERLAND

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

**ENTORNO SOCIOCULTURAL Y ENSEÑANZA /APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA:**

**Caso de la producción oral de los alumnos del segundo curso en algunos
centros educativos de Obala.**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Science de l'Éducation

Spécialité:

Didactique des disciplines

Par:

MENDIM Marie Florence
Licenciée en Espagnol

Matricule :

20V3464

Sous la supervision de :

Pr MANGA André-Marie
(Maitre de conférences)



Année Académique 2021-2022

DEDICATORIA

A mis padres, porque todo lo que soy se lo debo a ellos y por inculcarme la importancia de estudiar.

A mis hijos y esposo por el estímulo y su apoyo incondicional en todo momento, y por ser ellos mi inspiración para finalizar este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

- ❖ A nuestro Director de Máster, Pr André-Marie MANGA por su guía ,comprensión, su paciencia, su dedicación y valiosos consejos a lo largo de nuestra investigación;
- ❖ Al personal de la municipalidad de Obala, en especial a los Directores de los centros educativos;
- ❖ A los Profesores de La Universidad de Yaunde I por los conocimientos que nos dieron a lo largo de nuestra formación;
- ❖ El Pr ABADA Jean Claude, El Pr MOUKOUTI ONGUEDOU Georges, El Pr ONDOA Damas El Pr MVONDO Wilfried, EL Dr BANGA AMVENE Jean Desiré , por su contribución a la realización de esta tesina;
- ❖ A nuestro Decano de la Facultad de Ciencias de Educación por sus consejos;
- ❖ A nuestra Directora del departamento y a Todos mis docentes por sus consejos y su tiempo consagrado a nuestra formación nos propiciaron una apacibilidad psicológica a lo largo de la redacción de esta tesina;
- ❖ A todos los Inspectores Nacionales y Regionales
- ❖ A todos nuestros lectores esta tesina.

RÉSUMÉ

L'on observe depuis quelques années, dans les lycées et collèges d'enseignement général du Cameroun, une augmentation du taux d'échec scolaire en espagnol ; une baisse des effectifs d'élèves qui choisissent cette seconde langue au profit de nouvelles langues comme l'italien, le chinois, le latin, les langues nationales, etc. Ces tendances semblent dénoter le désintérêt ou du découragement vis-à-vis de cette langue, mais surtout de la méprise des réalités sociolinguistiques du milieu d'apprentissage. D'où l'embarras qui nous a poussée à formuler l'hypothèse générale selon laquelle : « l'intégration didactique des éléments sociolinguistiques du milieu d'apprentissage facilite l'acquisition des compétences en espagnol ». Pour vérifier cette hypothèse, nous avons soumis un échantillon représentatif de 120 élèves des classes de 3^{ème} des établissements scolaire de l'Arrondissement d'Obala à un questionnaire pré-codé élaboré suivant le modèle de Likert (1987). Les données ainsi collectées et soumises à une analyse descriptive et inférentielle ont donné des résultats analysés, discutés et généralisés dans l'univers de l'étude.

Mots-clés : Enseignement/apprentissage, contexte sociolinguistique, compétences, culture, production orale.

RESUMEN

En los últimos años, hemos observado en las escuelas secundarias y universidades de educación general, un aumento exponencial en la tasa de fracaso escolar en español; una espectacular caída en el número de alumnos que eligen esta segunda lengua en favor de nuevas lenguas como el italiano, chino, latín, lenguas nacionales, etc. Actitudes y comportamientos que denotan indiferencia, desánimo, negación de este lenguaje. De las muchas causas identificadas, la incomprensión de las realidades sociolingüísticas del entorno de aprendizaje es la más mencionada. Las opiniones al respecto están divididas y suscitan una viva y relevante controversia. De ahí la vergüenza que nos llevó a formular la hipótesis general de que: “la integración didáctica de los elementos sociolingüísticos del entorno de aprendizaje facilita la adquisición de destrezas en español”. Para comprobar esta hipótesis someteremos una muestra representativa de 120 alumnos de segundo clase de Obala a un cuestionario precodificado elaborado según el modelo de Likert (1987). Los datos así recolectados serán sometidos a un análisis descriptivo e inferencial. Los resultados de estos análisis serán discutidos y generalizados en el universo del estudio.

Palabras claves: **Aprendizaje, Español, Contexto sociocultural, Habilidades**

ABSTRACT

In recent years, in high schools and general education colleges in Cameroon, there has been an increase in the rate of school failure in Spanish; a drop in the number of pupils who choose this second language in favor of new languages such as Italian, Chinese, Latin, national languages, etc. These tendencies seem to denote a lack of interest or discouragement vis-à-vis this language, but above all a misunderstanding of the sociolinguistic realities of the learning environment. Hence the embarrassment that led us to formulate the general hypothesis that: "the didactic integration of the sociolinguistic elements of the learning environment facilitates the acquisition of skills in Spanish". To verify this hypothesis, we submitted a representative sample of 120 students from the 3rd grade of Obala high school to a pre-coded questionnaire developed according to the Likert model (1987). The data thus collected and subjected to a descriptive and inferential analysis gave results that were analyzed, discussed and generalized in the universe of the study.

Keywords: Learning/Teaching, Sociolinguistic Context, Skills, Culture, Oral Production.

ÍNDICE

DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTOS	ii
RÉSUME	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE	vi
INTRODUCCIÓN GENERAL	1
PRIMERA PARTE	5
MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO DEL ESTUDIO	5
CAPÍTULO I:	6
PROBLEMÁTICA DEL ESTUDIO	6
I.1. CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	6
I.1.1. CONTEXTO DEL ESTUDIO	6
I.1.2. LA JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	8
I.2. FORMULACIÓN Y POSICIÓN DEL PROBLEMA DE ESTUDIO	10
I.3. PROBLEMÁTICA ESPECÍFICA DEL ESTUDIO	13
I.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	15
I.4.1. LA PREGUNTA PRINCIPAL DE INVESTIGACIÓN	15
I.4.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN SECUNDARIAS	15
I.5. OBJETIVO DEL ESTUDIO	16
I.5.1. OBJETIVO PRINCIPAL DEL ESTUDIO	16
I.5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL ESTUDIO	16
I.6. INTERESES DEL ESTUDIO	16
I.6.1. INTERÉS DIDÁCTICO	16
I.6.2. INTERÉS POLÍTICO	17
I.6.3. INTERÉS SOCIOCULTURAL	17
I.6.4. INTERÉS TEÓRICO	17
I.7. LÍMITES DEL ESTUDIO	17
I.7.1. DELIMITACIÓN DE TIEMPO	17
I.7.2. DELIMITACIÓN GEOGRÁFICA O ESPACIAL	17
I.7.3. DELIMITACIÓN TEMÁTICA	17
CAPÍTULO 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA	19
2.1. DEFINICIÓN DE LOS CONCEPTOS CLAVES DEL ESTUDIO	19
2.1.1. Entorno sociolingüístico	19
2.1.2. Enseñanza/aprendizaje	20
2.1.3. Producción oral	22
2.1.4. Lengua extranjera	23
2.1.5. Escuela secundaria pública general	23
2.2. REVISIÓN DE LA LITERATURA	24

2.2.1. Enfoques y métodos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras	24
2.2.2 Estrategias de producción oral en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras	26
2.2.3 Representaciones, estereotipos y enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras	27
2.2.4. La enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera en Camerún: fines y objetivos	30
2.2.5. La cultura y la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera moderna	31
2.3. TEORÍAS EXPLICATIVAS	32
2.3.1. La teoría de la representación social.	32
2.3.2. Teorías socio constructivistas del aprendizaje.	34
2.2.4. Teorías cognitivistas del aprendizaje	43
2.3.5. La teoría de las necesidades y motivaciones de Abraham Maslow	47
2.4. FORMULACIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE LAS HIPÓTESIS	47
2.4.1. La hipótesis general del estudio	47
2.4.2 Las hipótesis de investigación	48
SEGUNDA PARTE:	51
MARCO METODOLÓGICO Y OPERATIVO	51
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE ESTUDIO	52
3.1. TIPO DE ESTUDIO	52
3.2. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	53
3.3. LUGAR DE ESTUDIO	53
3.3.1. El entorno físico: mapa	54
3.3.2. El entorno físico	54
3.3.3 El medio ambiente humano	56
3.4. LA ENCUESTA	58
3.4.1. La encuesta previa	58
2.4.2 La población de estudio	58
3.4.3 Muestreo	63
3.4.4. Instrumento y técnica o procedimiento de recolección de datos	67
3.4.5. Administración del cuestionario	71
3.4.6. Procedimiento de análisis de datos	71
3.5. LOS LÍMITES DEL ESTUDIO	73
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	75
4.1. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS	75
4.1.1. Presentación y análisis descriptivo de las respuestas a la pregunta 12	75
4.1.2. Presentación y análisis descriptivo de las respuestas a la pregunta 17	76
4.1.3. Presentación y análisis descriptivo de las respuestas a la pregunta 24	77
4.1.4. Presentación y análisis descriptivo de las respuestas a la pregunta 28	78
4.2. ANÁLISIS INFERENCIAL DE LOS DATOS	79
4.2.1. Verificación de la hipótesis de búsqueda N i	79
4.2.2. Verificación de la hipótesis de búsqueda 2	81
4.2.3. Verificación de la hipótesis de investigación N° 3	82
CAPÍTULO 5: INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	87
5.1 INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	87
5.1.1 Interpretación de la HR1	87
5.1.2 Interpretación de la HR2	88

5.1.3 Interpretación de la HR3	89
5.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	90
CONCLUSIÓN GENERAL	99
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
APÉNDICES	106
LA GUÍA DEL CUESTIONARIO	106

INTRODUCCIÓN GENERAL

La introducción del idioma español en las escuelas de Camerún ha sido objeto de muchos debates desde la época colonial, tanto en términos de forma como de fondo. En efecto, a partir de la controversia sobre los contextos de enseñanza que se utilizarían en ese momento, ya parecía obvio que la enseñanza en las escuelas coloniales tenía objetivos muy específicos. Lo que hasta el día de hoy sigue planteando muchas preguntas sobre los objetivos o metas de la enseñanza de este idioma en las escuelas de Camerún. Si tan solo tuviéramos que ceñirnos a la voluntad del Reino de España en ese momento, parecería que la enseñanza de esta lengua en Camerún tenía el principal e implícito objetivo de imponer a los cameruneses un dominio político, económico, cultural, lingüístico y sobre todo ideológico del régimen colonial español. Esto es lo que justificó claramente la oposición de los representantes del gobierno colonial instalado en Camerún al método de enseñanza utilizado por los protestantes que, contrariamente al gobierno colonial instalado en Camerún, antes usaban las lenguas locales (DUALA y BALI) como lenguas de enseñanza o transmisión de conocimientos a estudiantes indígenas (GOMSU, 1985: P.32).

Desde la adhesión a la independencia de los países africanos, y desde la llegada de la globalización e Internet, cada vez es más importante en el mundo actual poder hablar al menos dos idiomas con fluidez. De hecho, ser políglota o multilingüe es un activo valioso para una perfecta integración social o profesional. Es por esto que en Camerún en particular, las cuestiones sobre los fines o metas de la enseñanza de lenguas extranjeras en general y del español en particular, no han dejado de despertar la atención de muchos autores, autoridades educativas e investigadores que quisieran hacer estas preguntas más explícitas. Sin embargo, esta enseñanza incluye aspectos que dificultan y desaniman el aprendizaje. En primer lugar, cualquier aprendiz de una lengua extranjera confía en primer lugar y en un gesto casi instintivo a su lengua materna al menos aprendiendo, para producir un enunciado en la lengua aprendida. Esto conduce a muchos errores, especialmente al hablar (JAMET, 2005: p 11 a 14). Asimismo, algunos didácticos estigmatizan el uso de lenguas vernáculas en el aprendizaje de lenguas extranjeras, mientras que otros confían en ellas para construir un trampolín hacia otras lenguas (CASTELLOTTI: 2001). Entonces no solo están las representaciones sociales (estereotipos, creencias, prejuicios, opiniones o formulaciones, etc.) y las ideas recibidas, sino también los hábitos y costumbres de la lengua local que influyen en el aprendizaje de una

lengua extranjera. En efecto, un estudio de KUIVY y TARDIEU (2022) revela que en las zonas rurales esta enseñanza es cada vez más difícil y negada debido al entintado sociolingüístico en comparación con las zonas urbanas donde los fenómenos de inculturación y desculturación en beneficio de occidente son más evidentes. Es a partir de estas preguntas que surge la idea de realizar una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del español en Camerún. Pero para evitar hacer una navegación visual en un estudio relevante, nos pareció acertado encaminar esta investigación en un marco preciso a partir del cual la siguiente formulación del tema de esta investigación: Entorno sociolingüístico y enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera: caso de la producción oral de los alumnos del segundo curso de Obala.

En esta investigación, el problema destacado es el de las dificultades de los aprendices de los centros educativos en Obala en expresarse oralmente en idiomas extranjeras. La formulación del problema de investigación que se llevará a cabo a lo largo de este estudio parte de una observación realizada durante nuestros diversos cursillos de observación realizado en la Enseñanza Secundaria General (ESG) de la ciudad de Yaundé y en otras localidades donde se presentó la oportunidad. Para tener una comprensión más clara de este problema de investigación, se formularán una serie de preguntas y a partir de ellas intentaremos dar respuestas a lo largo de este trabajo. La pregunta principal de investigación es: ¿La introducción del contexto sociolingüístico local en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera facilita el desarrollo de las habilidades de los aprendices en la producción oral? Para hacer más comprensible esta pregunta de investigación, hemos preferido subdividirla en las siguientes preguntas secundarias: ¿El uso de otras lenguas en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera facilita el desarrollo de las habilidades de producción oral de los aprendices? ¿El aprovechamiento de las representaciones en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera facilita el desarrollo de las habilidades de los aprendices en la producción oral? ¿Tener en cuenta la cultura local en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera facilita el desarrollo de las habilidades de los aprendices en la producción oral?

Como todo trabajo de investigación, este trabajo tiene metas muy específicas a alcanzar, lo que permite el desarrollo de los objetivos de investigación. El objetivo principal de nuestro estudio será comprobar la existencia y relevancia de un vínculo de contingencia entre el contexto sociolingüístico local de enseñanza/aprendizaje del español como lengua

extranjera y el desarrollo de las habilidades de producción oral. Este objetivo principal se divide en dos objetivos específicos: evaluar concretamente la relación de dependencia entre el desarrollo de los recursos (saberes, saber hacer y habilidades interpersonales) en la producción oral y el uso de las lenguas vernáculas y oficiales en la enseñanza/aprendizaje del español. Como lengua extranjera; evaluar concretamente la relación de dependencia postulada entre el desarrollo de recursos en la producción oral y luego los hábitos y costumbres locales en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera; finalmente, apreciar concretamente la relación de dependencia postulada entre el desarrollo de los recursos en la producción oral y la explotación de las representaciones sociales en la enseñanza del español como lengua extranjera. La elaboración de los objetivos de este trabajo conduce a la formulación de hipótesis que constituyen respuestas provisionales a las diversas preguntas formuladas en este trabajo.

La hipótesis general de este trabajo es que tener en cuenta el contexto sociolingüístico local en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera facilita el desarrollo de las habilidades de los alumnos en la producción oral. La primera hipótesis secundaria es que el uso de otras lenguas en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera facilita el desarrollo de las habilidades de los aprendices en la producción oral. La segunda es que la explotación de las representaciones sociales del español como lengua extranjera facilita el desarrollo de las habilidades de los aprendices en la producción oral. En tercer lugar, tener en cuenta la cultura local del español como lengua extranjera facilita el desarrollo de las habilidades de los alumnos en la producción oral. Tener en cuenta las hipótesis de investigación nos permite echar un vistazo a los diferentes intereses que despierta esta investigación.

Esta investigación tiene un cuádruple interés didáctico, político, sociocultural y teórico. Trataremos de encontrar problemas que dificultan el aprendizaje del español entre los estudiantes de segundo curso en particular, estos problemas pueden ser de varios órdenes: pedagógicos, psicológicos, epistemológicos o didácticos. En el plano político, este trabajo es una interpelación a las autoridades políticas y administrativas de Camerún sobre una posible revisión de los programas de enseñanza, los libros de texto que se utilizarán como material de apoyo para la enseñanza del español y los nuevos acuerdos de colaboración con el Reino de España en el contexto de Enseñar español en Camerún. En el plano sociocultural, hay que decir que la formación académica de los alumnos influye en la vida futura de estos últimos,

cuyas aspiraciones socio profesionales podrían depender de su disposición frente al idioma. Finalmente, en el plano teórico, nuestro estudio permitirá comprobar si las teorías socio constructivista y social del aprendizaje, así como la teoría del aprendizaje contextualizado, están validadas en nuestro contexto de estudio.

En cuanto a la organización interna de este trabajo hemos de señalar que, gira en torno a tres partes principales: la revisión de la literatura y el problema; el marco metodológico del estudio y finalmente el marco operativo.

PRIMERA PARTE

MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO DEL ESTUDIO

Cualquier problema de investigación debe encajar primero en una perspectiva teórica que sea primero general y luego específica del tema en cuestión. De hecho, el marco conceptual y teórico de la investigación es creíble en toda la comunidad científica (Nasradine, 2000); sirve para presentar los diferentes puntos de vista de otros autores, y / o cómo estos últimos han definido y abordado el problema investigado y el tema examinado (Grawitz, 2001). Teniendo esto en cuenta y para el presente caso, este marco se dividirá en dos capítulos que se refieren respectivamente a la problemática apoyándonos en el estudio y el censo de escritos relacionados con nuestra investigación.

CAPÍTULO I:

PROBLEMÁTICA DEL ESTUDIO

Toda investigación científica se basa en un problema. El tema de un estudio es el conjunto de todas las preguntas o inquietudes que plantea este estudio. Por lo tanto, este capítulo comienza con una presentación clara de nuestro problema de estudio y las preguntas relevantes que plantea. A continuación, revelaremos los objetivos que se persiguen, su importancia y sus límites. Pero, para facilitar la comprensión de este problema, primero presentaremos el contexto en el que se examinará y las razones de este examen.

I.1. CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Se trata de las cuestiones de validación o sea como conocer la autenticidad de una producción, si realmente se ha incrementado el conocimiento disponible. En otras palabras determinar si una creencia es verdadera o falsa, si una teoría es lógicamente aceptable.

I.1.1. CONTEXTO DEL ESTUDIO

El contexto de un estudio es el entorno en el que tiene lugar dicho estudio; También es "*la presentación cronológica de hechos, situaciones o eventos que permiten una mejor comprensión de la génesis y relevancia del problema investigado en el momento de realizar este estudio*" (Itong a Goufan, 2020: 23). En este sentido, es lícito señalar que en la década de 1970, para promover una educación de calidad adaptada a las realidades del país, el gobierno llevó a cabo una reforma del sistema educativo que estableció la pedagogía por objetivos (PPO). Al hacerlo, las autoridades educativas querían resolver el problema de las "visitas turísticas" y el "laissez-faire educativo".

En adelante, por tanto, antes de cualquier enseñanza, el docente debe definir claramente los objetivos educativos que alcanzar en términos de comportamientos observables, medibles y cuantificables. Luego hablamos de Objetivos Educativos Operativos (OPO). Sin embargo, la OPO tenía sus inconvenientes: los OPO tenían varios verbos de acción por lo que el comportamiento esperado del estudiante era difícil de discernir; no hubo diferenciación entre actividades de enseñanza y actividades de aprendizaje; la gestión del tiempo era difícil porque era necesaria a toda costa y a toda costa para lograr los objetivos previstos; la falta de creatividad y motivación de los estudiantes, la primacía de la memorización y el pensamiento textual, la falta de materialización, el desprecio de la opinión del alumno, etc.

Estas deficiencias llevaron a los tomadores de decisiones, unos treinta años después, a llevar a cabo una nueva reforma del sistema educativo. Posteriormente, ratificarán varios convenios relacionados con la educación y participarán activamente en todos los foros sobre educación, incluida la "conferencia mundial sobre educación para todos", celebrada del 5 hasta 9 de marzo de 1990 en la ciudad de Jomtien en Tailandia. Esta conferencia tuvo como objetivo satisfacer las necesidades educativas básicas de los países en desarrollo. En esta secuela, se desarrolla el trabajo de los Estados Generales de la Educación en 1995, que constató la desaparición de la PPO e impuso el método inferencial o Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP).

Con el NEP se trataba de despertar en los educandos la capacidad de inferir, es decir el pensamiento inductivo, hipotético deductivo que hace de la síntesis entre deducción e inducción, una especie de vaivén constante entre hechos empíricos e ideas. Para ello, se introduce el concepto de "situación-problema". Esta es una situación que desafía el conocimiento o las habilidades adquiridas de un alumno, sólo para mostrarle sus límites y motivarlo a ir más allá de ellos (ISAMBERT-JAMATI, 1990). Además, el alumno, a través del conflicto sociocognitivo, razonará formulando hipótesis que luego deberá verificar.

Pero al igual que la PPO, el NEP también tienen limitaciones. Se le acusa de ser un modelo intelectualista incapaz de contextualizar los conocimientos aprendidos alejándolos de las competencias requeridas en la realidad de la vida cotidiana. Para superar esta dificultad, en 2003 se llevó a cabo una tercera reforma, denominada "Nueva política educativa para la promoción colectiva", que estableció el enfoque pedagógico basado en competencias (APC).

El APC tiene como objetivo resolver el problema de la inoperancia del "conocimiento constituido" y la profesionalización de la docencia en el mundo actual donde la competencia y la experiencia son fundamentales. El APC quiere que los alumnos sean más eficientes y competitivos mediante el desarrollo de sus habilidades. La idea es dotarlos de los recursos disponibles ante cualquier solicitud y permitirles integrarse en la sociedad en la que están llamados a vivir resolviendo sus problemas cotidianos. En última instancia, la APC quiere vincular la experiencia escolar del niño con su vida diaria.

Para ello, este enfoque requerirá que los docentes realicen un cambio radical de paradigmas que necesariamente implica una profunda modificación, no sólo de la organización y prácticas pedagógicas en uso en las aulas, sino también de la didáctica de las disciplinas. Así, para facilitar el aprendizaje y las adquisiciones, el profesor se apoyará en "situaciones de integración" (Rogiers, *ibid.*). En estas situaciones, será cuestión de presentar al alumno un conjunto de elementos o estímulos (texto, ilustración, objetos, etc.) de su

actividad y que revelen una dificultad a resolver.

Estos elementos pertenecerán exclusivamente al entorno de aprendizaje. En definitiva, se trata de presentar al alumno situaciones significativas de la vida cotidiana, es decir una situación en la que se encontrará y para la que deberá demostrar las habilidades adquiridas. Estas situaciones denominadas "integración" deben presentar un problema que lleve al aprendiz a movilizar e integrar los recursos ya adquiridos, apelando a lo que él mismo vive, a lo que le interesa. También deben plantear un desafío a su alcance, serle útiles y permitirle contextualizar sus conocimientos y ponerlos en práctica.

La enseñanza del español no es una excepción. Pero, incluso hoy, los resultados aún no son satisfactorios y quedan dificultades por superar. Asimismo, las autoridades educativas multiplican los seminarios de reciclaje, formación e información sobre la aplicación de la APC en la enseñanza del español, y tratan de dotar a los profesores de libros de textos y otros métodos didácticos susceptibles de facilitar esta integración y contextualización de conocimientos. Es en este contexto de renovación educativa y búsqueda de soluciones para la plena aplicación y apropiación de la APC, y especialmente la contextualización del aprendizaje de lenguas en general y del español en particular donde se ve el presente estudio.

I.1.2. LA JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Justificar un estudio “es presentar las razones científicas que contribuyeron a su realización, es lo que llevó al investigador a emprender el examen o mejor dicho reexamen de un problema que ya ha sido objeto de estudio. Un estudio primario ”(Itong a Goufan, ídem: 45). En este sentido, nuestro estudio se justifica por:

✓ Las lagunas e insuficiencias observadas en 02 estudios o preceptos previos. Primero, este es el trabajo realizado por LAFONT (1995). El autor cuestionó el hábito lingüístico de vincular lengua y cultura, examinando las posibles razones de este vínculo. Se planteó la cuestión de saber en qué relación podemos decir que tal o cual lenguaje está ligado a una cultura tan definida. Para realizar su investigación, entrevistó a la sociedad canadiense y llegó a la conclusión de que este supuesto vínculo es solo ficticio. Asimismo, recomendó que en los países que experimentaran el pluralismo sociocultural, el análisis sociológico separaría conceptualmente los fenómenos de la lengua, la cultura y el sentido de pertenencia a la tierra.

Sin embargo, este estudio no nos presenta ni la muestra sobre la que fueron recolectados

los datos, ni el instrumento de esta recolección y menos aún el instrumento de análisis de los resultados. Esto plantea un grave problema de credibilidad y generalización de los resultados.

Se trata entonces de la tesis de MBADINGA MBADINGA (2014) que se centró en las representaciones y las estrategias de enseñanza / aprendizaje del español en un entorno exo y plurilingüe, en particular en Gabón. Se parte de la observación en un contexto exo y plurilingüe: que ninguna lengua extranjera puede traducirlo todo o decirlo todo correctamente; un debilitamiento de la base lingüístico-afectiva; un desajuste entre los programas oficiales de enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras y las prescripciones y las prácticas de enseñanza fácticas en el aula.

Asimismo, surge la cuestión de saber cómo las representaciones de los profesores dictan sus acciones en clase. Para responder a esta pregunta, formulamos dos hipótesis: a) la efectividad de la apropiación de la lengua extranjera en un entorno diglósico exo y plurilingüe no depende sólo de insuficiencias materiales o de formación inicial, sino también de representaciones de la lengua. De su enseñanza y aprendizaje, de la relación con sus sustratos lingüísticos o incluso con la cultura del entorno de aprendizaje; b) las representaciones, creencias y conocimientos de los profesores determinan las estrategias de enseñanza / aprendizaje de la lengua extranjera. Para probar estas suposiciones, utiliza varios métodos de recopilación de datos, incluidos cuestionarios, entrevistas y observación. El análisis de sus datos lo lleva a confirmar sus hipótesis.

Pero el autor no especificó el tipo preciso de herramienta que utilizó: ¿las observaciones fueron participativas o no? ¿Fueron las entrevistas estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas? ¿El cuestionario fue autoadministrado o entrevistado? Además, no se sabe qué datos se utilizaron realmente para probar las hipótesis. Finalmente, la muestra no es representativa de la población, la cual, además, no fue presentada. Todas sus deficiencias plantean un problema de fiabilidad de los datos y generalización de los resultados.

✓ Su originalidad. Hay muchos estudios sobre nuestro tema. Sin embargo, casi todos han abordado el tema de la enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera vinculándolo a un elemento o factor extralingüístico, en particular al método de enseñanza, las representaciones a, los contenidos de aprendizaje, el tamaño de la clase, etc., materiales didácticos, etc. Nuestro estudio rompe con esta tendencia y examina la enseñanza / aprendizaje de la lengua extranjera en relación con lenguas competidoras, y esto en un contexto de pluralismo sociocultural diglósico. Además, nuestro trabajo es uno de los raros estudios cameruneses que se centra en este tema. Este nuevo rumbo de la investigación y la

escasez de trabajos nacionales sobre la enseñanza / aprendizaje del español legitiman, por tanto, nuestro estudio.

✓ Su anclaje y relevancia en nuestro campo y especialidad de estudio. Nuestro campo de estudio es el de las ciencias de la educación. Estas ciencias son el conjunto de disciplinas que: comprenden las condiciones de existencia, funcionamiento y evaluación de hechos y situaciones educativas (Mialaret, 1976); permitir los conocimientos del niño, así como los que indiquen la aplicación que debe hacerse para su educación (Lafont, 1979); considerar los múltiples aspectos de la realidad del individuo en relación a las condiciones en las que se desarrolla la labor educativa, las técnicas aplicadas al objeto específico de cada acción prevista (ARNOUD, 1967). Nuestro estudio pertenece a este campo porque se refiere a la enseñanza / aprendizaje de una disciplina cuyos protagonistas los niños. Más particularmente, se trata de la didáctica de una disciplina específica, es decir, el estudio de los métodos de enseñanza de una disciplina, los procesos de aprendizaje y enseñanza relacionados con una disciplina particular. En este caso, es el español como lengua extranjera.

Al hacerlo, examinamos los factores locales que condicionan el aprendizaje de este idioma, en particular el entorno. Por tanto, nuestro estudio encuentra su lugar e importancia en la ciencia de la educación en general y en la didáctica de las disciplinas en particular.

I.2. FORMULACIÓN Y POSICIÓN DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

Para Bize, Goguelin y Carpentier (1967), un problema de investigación científica es una dificultad que genera preguntas especulativas o empíricas cuyas respuestas son criticadas, criticadas o simplemente ausentes. Es, por tanto, un hecho inconveniente, molesto, aburrido o una situación equívoca, paradójica en relación con un conocimiento, un pensamiento, una práctica habitual, una norma social, etc. para (Mace, 1992: 12), es "*una discrepancia observada entre una situación inicial satisfactoria y una situación final indeseable*". Siguiendo esta definición, primero presentaremos la situación adecuada y luego la situación real, fáctica, insatisfactoria, intrigante que despertó nuestra curiosidad y nuestras preguntas.

Para luchar contra el fracaso académico y promover el éxito en la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras, el sistema educativo camerunés hace de la "educación universal" un punto muy importante.

En efecto, la ley N° 98/004 del 14 de abril de 1998 relativa a la orientación de la educación en Camerún en el artículo 5, inciso 1 de sus disposiciones generales, establece que la educación tiene por objetivo "*la formación de ciudadanos arraigados en su cultura, pero*

abiertos al mundo... ". Esta ley de orientación educativa aborda así el conflicto de culturas, particularmente en lo que respecta a la enseñanza / aprendizaje de idiomas.

En este ámbito, la docencia promueve la inculturación, es decir la salvaguarda de las identidades culturales y lingüísticas y / o la apropiación y reapropiación por parte de un grupo de su propia cultura, las lenguas maternas. Así que se trata de aprender o volver a aprender la propia historia; el aprendizaje o reaprendizaje de herramientas sociales que permitan anclar socialmente a los educandos, la adquisición de un lenguaje que tenga significado para ellos, en relación con la realidad social y pluricultural que les es propia.

En un contexto de pluralismo sociocultural y exolingüístico, el papel del profesor de lengua extranjera consiste, por tanto, en encontrar y presentar a los educandos situaciones significativas de la vida real y cotidiana que sirvan de base para el debate lingüístico, pero también para el diálogo. con ellos tomando el ejemplo de casos concretos, de lenguas locales o maternas, es decir, ofreciéndoles corresponsales lingüísticos con los que se forman y aprenden a hablar sobre su propio mundo, su propio entorno con su propia lengua. Así, el alumno se convertirá en el agente de su aprendizaje, el objeto de su educación y tomará conciencia de los problemas de la sociedad en la que vive. Se trata, por tanto, de una codificación y luego una decodificación de la realidad lingüística problematizada de la que estamos hablando; un llamamiento a la integración o uso de las lenguas maternas o vernáculos, en el aprendizaje y apropiación de las lenguas oficiales y extranjeras.

El enfoque pedagógico basado en habilidades (APC) refuerza o implementa esta prescripción presidencial. De hecho, la pedagogía del desarrollo de habilidades requiere que el profesor de lengua extranjera se arraigue en el contexto sociolingüístico local, en la realidad cotidiana del alumno y parta de sus experiencias y sus problemas personales. De hecho, el método objetivo proporcionó recuerdos y desarrolló el pensamiento textual. El método inferencial desarrolló el razonamiento lógico hipotético-deductivo y, por tanto, la inteligencia formal. Los alumnos estaban llenos de conocimientos librescos y eran inteligentes, pero eran incapaces de movilizar sus conocimientos para resolver problemas cotidianos y adaptarse armoniosamente a su entorno; la educación estaba orientada principalmente a adquirir conocimientos, sin posibilidad de reinvertirlos en situaciones concretas de la vida cotidiana. La escuela, la facultad, el bachillerato y la universidad pusieron así en el mercado laboral a personas con sólidas habilidades lingüísticas librescas, pero incapaces de expresarse o comunicarse correcta y fluidamente en la lengua extranjera aprendida en la escuela.

La APC viene pues a resolver este problema de la inoperabilidad de este "conocimiento constituido". Quiere vincular la experiencia escolar del alumno con su vida diaria; quiere que

los alumnos sean más eficaces mediante el desarrollo de sus habilidades. Su propósito es dotar a los alumnos de los recursos disponibles a cualquier solicitud, para permitirles integrarse en la sociedad en la que están llamados a vivir resolviendo sus problemas diarios.

Para ello, la APC requiere que los docentes cambien radicalmente sus paradigmas y sus hábitos y conductas profesionales; un cambio profundo no sólo en la organización y prácticas docentes en las aulas. Desde esta perspectiva, el profesor de idiomas debe respetar el principio de significado que propone crear y situar al alumno en situaciones cotidianas y no en situaciones ajenas de las que no sabe nada. Se trata de las llamadas situaciones de "integración", es decir, problemas complejos de la vida real para cuya resolución el alumno debe movilizar varias habilidades lingüísticas en varios idiomas; situaciones que presentan problemas (y no problemas), tareas complejas que requieren la movilización de varios lenguajes diferentes.

Por tanto, las situaciones de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras deben ser situaciones contextualizadas que presenten un problema cuya resolución requiere la movilización de varias lenguas diferentes, en particular las lenguas maternas (Didiye, Amar, Gerard y Roegiers, idem). Para ello, estas situaciones denominadas de "integración" deben incluir un medio, un contexto, una tarea e instrucciones de corrección.

El soporte o enunciado de la situación es el conjunto de elementos que sirven de estímulo (texto, ilustración, objetos, etc.) a su actividad y que revelan la dificultad a resolver. Debe incluir casi todos los aspectos relacionados con los conocimientos desarrollados o las lecciones impartidas durante la semana (situación de integración semanal) o durante el mes (situación de integración mensual). El contexto es el entorno en el que se desarrolla la situación. Se trata aquí de imaginar una historia o un escenario significativo y motivador en el que el alumno tiene (o puede tener) un papel que desempeñar, o de identificar una situación significativa de la vida cotidiana, es decir, una situación en la que el alumno puede encontrarse a sí mismo y para la cual debe demostrar las habilidades examinadas. La tarea es lo que se espera del alumno; es el trabajo por hacer; es la actividad que se prescribe a un estudiante para que pueda demostrar todas las habilidades examinadas. Las instrucciones de corrección son los indicadores (o reificación) de los criterios de evaluación, instrucciones y/o recomendaciones sobre ciertos aspectos relevantes de la tarea que serán particularmente evaluados.

Sin embargo, desde hace más de una década se observa una caída espectacular y exponencial del nivel general de estudiantes de lenguas extranjeras (francés, inglés, español, alemán, etc.). Esto se debe a que la enseñanza en general y la enseñanza de idiomas en

particular, procede aún más por lecciones de libros, y no por la observación de cosas y hechos fácticos, la formulación de hipótesis, la experimentación o el aprendizaje. 'Elaboración voluntaria de fenómenos, comparación que permite notar diferencias y analogías, clasificación que aporta claridad en sus múltiples realidades, inducción que pasa de los hechos a las leyes; la deducción que viene de lo general a lo particular, la interpretación de estos resultados y finalmente la conclusión.

Además, en la actualidad, la enseñanza de lenguas extranjeras empeora la aculturación, es decir la asimilación o incorporación de la extranjera en detrimento de las lenguas maternas u oficiales, en los países que adoptan las lenguas extranjeras como lenguas oficiales. En esta dinámica de perversiones de los idiomas locales, los alumnos son más sensibles a la influencia de los idiomas extranjeros y tienden a aculturarse.

Por último: el problema de la inoperancia del conocimiento de la lengua sigue sin resolverse porque los estudiantes de lenguas extranjeras son, en su mayor parte, inoperantes e incompetentes; los docentes, por su parte, aún mantienen sus viejos hábitos y conductas pedagógicas; la experiencia escolar del niño no está vinculada a su vida diaria; las evaluaciones no se basan en cuestiones importantes de la vida diaria; el texto y el contexto de las pruebas son ajenos, es decir, situaciones en las que el alumno no se reconoce.

Es esta brecha entre los arreglos oficiales de enseñanza / aprendizaje en general y las lenguas extranjeras en particular, y la práctica observada en las aulas se halla el principal problema de este estudio. Se trata de las dificultades de los alumnos de idiomas extranjeros, especialmente de español. Este problema plantea una dificultad específica que debería presentarse aquí.

I.3. PROBLEMÁTICA ESPECÍFICA DEL ESTUDIO

El estudio diagnóstico del principal problema que plantea un estudio es también el problema específico de este estudio. Porque en realidad se trata de identificar, a la luz de la literatura escrita relacionada con las mismas, las causas, las manifestaciones y/o las consecuencias más importantes o mediatizadas de este problema que, para el caso que nos ocupa, es la incompetencia de los educandos. En español en general, y hablando en particular.

Para Castellotti (2001), la lengua materna es perjudicial para el aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente al hablar. La ley sobre la orientación de la educación en Francia estipula que todos los estudiantes, desde la escuela primaria, deben beneficiar de la enseñanza de una lengua extranjera moderna. Pero, durante las producciones en esta lengua, los

estudiantes se refieren al modelo lingüístico de su lengua materna, o al menos a la que más dominan; confían en su lengua materna para producir una declaración en la lengua extranjera viva. Como resultado, la lengua materna se convierte a la vez en un factor que ralentiza la adquisición de la lengua extranjera. Los profesores que han examinado la cuestión de las causas de los errores en la lengua materna explican que algunos profesores estigmatizan la lengua materna en el aula, mientras que otros confían en ella para construir un trampolín hacia otros idiomas.

Castlotti y More (2008) creen que las trampas asociadas con la lengua materna para hablar en una lengua extranjera son: **a)** interferencia fonológica, gramatical, léxica y cultural. Se trata de errores de pronunciación de sonidos que no existen en la lengua materna y requieren relajación vocal; **b)** errores relacionados con la interpretación (Freiss, 2016) y el rápido olvido de adquisiciones lingüísticas no utilizadas en el contexto local.

Mbadinga Mbadinga (2014) no está de acuerdo. Sostiene que ninguna lengua extranjera puede traducir todo en un contexto plurilingüe o exolingüe. Luego hizo campaña por un caldo lingüístico donde los idiomas se combinan perfectamente para comunicar y traducir la experiencia. El autor opina que la efectividad de la apropiación de una lengua extranjera en un entorno diglósico exo y plurilingüe no depende sólo de las insuficiencias materiales o de la formación inicial de los docentes, sino también de sus representaciones de la lengua aprendida, su enseñanza/ aprendizaje, su sustrato lingüístico o incluso cultural. Además, afirma que las creencias, representaciones, conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes determinan las estrategias de enseñanza para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Manal (2012) cree que son los estereotipos los que van en detrimento de la enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera. Sostiene que los estereotipos juegan un papel importante en el aprendizaje de una lengua extranjera porque todos los principiantes ya tienen algunas ideas y conocimientos de la cultura para que aprendan el idioma. Por lo tanto, no es culturalmente "*un caparazón vacío*", y "*falta de habilidades lingüísticas*" no significa "*virginidad cultural*". Sin embargo, estos conocimientos previos lingüísticos se perciben a partir de estereotipos. Los cuales suelen tener un efecto perverso en varias categorías sociales; también son fuentes de discriminación; bajan la autoestima y hacen fracasar a los discriminados. Mbadinga Mbadinga (ídem) cree que los estereotipos y representaciones debilitan la base lingüístico-afectiva y crean una brecha entre los programas oficiales de enseñanza de lenguas extranjeras y las prácticas en el aula.

Esta opinión no es unánime porque otros, en este caso Menier (2014), no están de acuerdo. Para ellos, los estereotipos permiten operar económicamente porque tienen la

función de simplificar la realidad. Además, juegan un papel importante en la comunicación porque permiten la transmisión de conocimientos estabilizados. En las clases de idiomas, partir de los estereotipos tiene la ventaja de apoyarse en lo conocido para desarrollar un conocimiento más profundo.

Así, las consecuencias y causas de los fallos en la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras son muchas y diversas. Sólo que todos son igualmente relevantes. Esto ahora está impulsando una animada controversia que divide a las partes interesadas y los socios de la educación sobre la adquisición o el desarrollo de habilidades en idiomas extranjeros, especialmente en español y habilidades para hablar. Las posiciones están decididas y la discusión es vergonzosa. Fue esta vergüenza lo que generó preguntas que son todas preguntas de investigación.

I.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Una pregunta de investigación es una pregunta que el investigador formula como resultado de una controversia, un examen preliminar o una observación fáctica realizada sobre el problema que se investiga. Según Mace (idem.), La formulación de esta pregunta debe evocar sutilmente la posición del investigador con respecto a la solución prevista. Además, con base en la literatura específica sobre el tema de nuestra investigación, nos hicimos una pregunta principal a partir de la cual identificamos preguntas específicas.

I.4.1. LA PREGUNTA PRINCIPAL DE INVESTIGACIÓN

La pregunta principal de nuestro estudio se formula de la siguiente manera: ¿Tener en cuenta el contexto sociolingüístico local en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera facilita el desarrollo de las habilidades de habla de los alumnos? Esta pregunta dio lugar a tres preguntas de investigación específicas.

I.4.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN SECUNDARIAS

- Pregunta de investigación secundaria 1: ¿El uso de otras lenguas en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera facilita el desarrollo de las habilidades orales de los alumnos?
- Pregunta de investigación secundaria 2: ¿El uso de representaciones sociales del español en la enseñanza / aprendizaje como lengua extranjera facilita el desarrollo de las habilidades de los alumnos en la producción oral?

- pregunta de investigación secundaria 3: "¿Tener en cuenta la cultura local en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera facilita el desarrollo de las habilidades de habla de los alumnos?"

Todas estas preguntas revelan nuestras intenciones que serán los objetivos del estudio.

I.5. OBJETIVO DEL ESTUDIO

El objetivo de una investigación no es sólo el enunciado del objetivo científico que persigue el investigador al final de su estudio: como puede ser el caso de la investigación explicativa y correlacional, el objetivo es, por tanto, a menudo, verificar las hipótesis formuladas (Trembley, 1968). En el marco de nuestro estudio, distinguimos un objetivo principal y unos objetivos específicos.

I.5.1. OBJETIVO PRINCIPAL DEL ESTUDIO

El principal objetivo de nuestro estudio será verificar la existencia y relevancia de un vínculo de contingencia entre el contexto sociolingüístico local de la enseñanza / aprendizaje del español y el desarrollo de las habilidades de producción oral.

I.5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL ESTUDIO

Estos son los objetivos específicos que proponemos para nuestro estudio:

- Objetivo específico N⁰1: evaluar de forma concreta la relación postulada de dependencia entre el desarrollo de recursos (conocimientos, habilidades y actitudes) en la producción oral y el uso de lenguas vernáculas y oficiales en la enseñanza / aprendizaje del español.
- Objetivo específico N⁰2: evaluar de manera concreta la relación postulada de dependencia entre el desarrollo de recursos (conocimientos, habilidades y actitudes) en la producción oral y presentaciones sociales (creencias, prejuicios, estereotipos, clichés, etc.) de los educandos en la enseñanza / aprendizaje de español
- Objetivo específico N⁰3: evaluar concretamente la relación postulada de dependencia entre el desarrollo de recursos (conocimientos, habilidades y actitudes) en la producción oral y los hábitos y costumbres locales en la enseñanza / aprendizaje del español

I.6. INTERESES DEL ESTUDIO

El valor de un estudio es su importancia o utilidad para su población objetivo.

I.6.1. INTERÉS DIDÁCTICO

Nuestro estudio permitirá encontrar o detectar los problemas que obstaculizan el

aprendizaje del español en los alumnos de segundo curso en particular y en otras clases en general.

I.6.2. INTERÉS POLÍTICO

Este trabajo es un desafío para las autoridades políticas y administrativas de Camerún para pensar cómo podríamos reformar y reorientar el proceso de enseñanza / aprendizaje en la consideración pragmática y la diversidad cultural y lingüística.

I.6.3. INTERÉS SOCIOCULTURAL

Nuestro estudio mostrará el impacto de aprender español en el futuro o la vida futura de aquellos que tienen aspiraciones socioprofesionales.

I.6.4. INTERÉS TEÓRICO

A nivel especulativo, nuestro estudio verificará si las teorías socioconstructivistas y sociales del aprendizaje así como la teoría del aprendizaje contextualizado encuentran validez en nuestro contexto de estudio.

I.7. LÍMITES DEL ESTUDIO

Los límites de un estudio son los límites o fronteras que el investigador coloca, traza o impone para situar mejor su estudio en el espacio, el tiempo y su dominio preciso de conocimiento y competencia, para hacerlo comprensible pero también para lograr los objetivos que busca o se ha fijado para sí mismo.

I.7.1. DELIMITACIÓN DE TIEMPO

El estudio se inició el 20 de noviembre de 2021 con la validación de nuestro proyecto y se acabó el 25 de junio de 2022 con la presentación de nuestros documentos a las autoridades universitarias competentes. Por tanto, duró 7 meses.

I.7.2. DELIMITACIÓN GEOGRÁFICA O ESPACIAL

Nuestro estudio se llevó a cabo en Camerún, en la región del Centro, Departamento de la Lékié, Distrito de Obala.

1.7.3.DELIMITACIÓN TEMÁTICA

Nuestro estudio se relaciona con el desarrollo de habilidades en español en general, y en particular, con el desarrollo de habilidades de producción oral en alumnos de segundo curso del instituto de Obala.

En este primer capítulo se trató de presentar la problemática general de nuestro estudio, que es la del desconocimiento del contexto sociolingüístico como factor en el aprendizaje del español. Para lograrlo, describimos en primer lugar el contexto del estudio, que resultó ser el de las reformas curriculares. Luego, justificamos el estudio por las lagunas e insuficiencias señaladas en investigaciones anteriores, su originalidad y su relevancia en las ciencias de la educación en general y en la didáctica de las disciplinas en particular. Esto nos permitió formular y plantear claramente el problema de nuestra investigación, así como el problema específico que surge de ella. Finalmente, planteamos las preguntas, objetivos, intereses y alcance del estudio.

CAPÍTULO 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

En este capítulo, definiremos en primer lugar los conceptos clave de nuestro estudio, y mencionaremos los que son consustanciales a ellos, para que puedan ser entendidos inequívocamente desde nuestra perspectiva. A continuación, haremos una revisión de los escritos relacionados con nuestro tema de estudio. A continuación, presentaremos las doctrinas o especulaciones heurísticas susceptibles de explicar el problema de nuestro estudio y la orientación que le damos. Por último, a la luz de estos análisis, formularemos las hipótesis propuestas.

2.1. DEFINICIÓN DE LOS CONCEPTOS CLAVES DEL ESTUDIO

Definir una palabra o un grupo de palabras significa identificar su significado preciso ; significa constituir y establecer su propio léxico, que sirve de base para el lenguaje de la investigación realizada. De hecho, las palabras adquieren un significado particular según los contextos y las frases en las que se utilizan. De ahí la necesidad de deslimitar claramente su significado.

2.1.1. Entorno sociocultural

El entorno puede considerarse como el conjunto no sólo de los elementos materiales e inmateriales que nos rodean, sino también de los fenómenos (biológicos y naturales) que nos influyen. En otras palabras, es un conjunto de posibilidades para un individuo y de limitaciones para él. Por lo tanto, el medio ambiente no es sólo el entorno externo, el territorio o el medio que actúa como factor causal e influye en el comportamiento de forma mecánica, sino que también es el sistema de control que organiza las relaciones orgánicas y sociales. Se convierte en el biotopo, el patrón social, la matriz social, cultural y funcional que condiciona todas las actividades del individuo y de los grupos; un campo dinámico a través de las relaciones que los individuos establecen con él. A partir de aquí, distinguiremos entre un entorno físico, un entorno psicosomático y un entorno sociocultural, del que extraeremos, en este caso, un entorno sociolingüístico AJZEN y FISHBEIN (1997).

El entorno físico es el conjunto de objetos y fenómenos físicos y, por consiguiente, naturales, que amueblan la vida de un individuo o de un grupo. Es el medio, el escenario, el decorado, el espacio, el territorio; es el lugar donde del área geográfica delimitada que implica funciones (intercambios, trabajo, etc.), implica su aprobación o su personificación por medio de marcadores que pueden ser tanto objetos personales, como insignias de pertenencia

(efigias, banderas, insignias, etc.), o diversos trucos para significar la ocupación del espacio (placa de propiedad, placa de identificación, etc.), o la presencia física, etc.

El entorno psicosomático es el conjunto del cuerpo y de la mente. Es el "entorno corporal" que se expresa en términos de personalidad (carácter y temperamento), carácter (rol o estatus social) y persona (alma o mente y cuerpo).

El entorno sociocultural está formado por el entorno social y el entorno cultural. El entorno social de un individuo o de un grupo es el conjunto de personas con las que este individuo o grupo mantiene relaciones que influyen significativamente en su comportamiento. Así, el comportamiento de un individuo estará en función de su estatus social, su función y sus roles, que a su vez están en función de las normas y de los modelos sociales. Es este entorno que permite al individuo emitir juicios sobre el mundo y condiciona su percepción de los valores sociales. Se distingue entre un entorno social primario y un entorno social secundario, en correlación con los entornos físicos primario y secundario.

El entorno cultural se refiere a la cultura del individuo o del grupo. La cultura aquí es lo que se adquiere a través del arte corrigiendo o añadiendo a lo biológico. Cultivarse es, por lo tanto, "sacar a relucir y desarrollar las propias aptitudes y valores intelectuales, artísticos y morales según la trilogía de los filósofos clásicos: lo verdadero, lo bello y lo bueno". La cultura también equivale a la civilización o al progreso hacia la civilización. También es todo lo que produce un grupo social o lo que caracteriza esta producción (el saber, el conocimiento, el ser, el porvenir, el lenguaje, etc.); es un legado que se transmite de generación en generación; es la herencia consensual y duradera acumulada por una sociedad o unos individuos. La cultura también es creación, la invención ilimitada de productos originales. Sin embargo, la cultura necesita estabilidad, pero este lugar de descanso es muy relativo.

Por lo tanto, la lengua forma parte del patrimonio cultural de un grupo social. En efecto, los grupos sociales se enfrentan a problemas de expresión y de comunicación verbal, en definitiva, a problemas que atañen a la(s) lengua(s) como medio de expresión y de comunicación, y, por lo tanto, a la lingüística, a la ciencia que se ocupa del lenguaje y de la lengua. Así, hablaremos de un entorno sociolingüístico, que es el conjunto de fenómenos relacionados con la lengua y el lenguaje dentro de un grupo social determinado. Este es el caso de los fenómenos relacionados con la enseñanza/aprendizaje del español en Camerún en general, y en el Departamento del Lékié en particular.

2.1.2 Enseñanza/aprendizaje

La enseñanza es el modo o la manera de transmitir conocimientos. Se diferencia de la didáctica, que en su sentido común, se refiere a los métodos y técnicas de enseñanza propios

de una disciplina (por ejemplo, la didáctica del español), y en su sentido actual es el estudio científico de la organización o planificación de las situaciones de enseñanza/aprendizaje con vistas a alcanzar un objetivo cognitivo, afectivo o psicomotor (LAVALLÉE, 1973). En este sentido, ya no se contenta con tratar la forma de enseñar las disciplinas, sino que plantea como condición necesaria la reflexión epistemológica del profesor sobre la naturaleza del conocimiento que enseñar y la consideración de las representaciones del alumno. La didáctica es entonces la ciencia de la educación que estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo racional de los programas escolares, la enseñanza a impartir, la gestión del aula, el estudio de los métodos, de las técnicas y de la docimología (BELINGA BESSALA, 2013). La enseñanza es según A. MANGA (2019) *“la transmisión y construcción de saberes y de técnicas, pero comprende igualmente otros campos del desarrollo humano, como el motor y el sensorial, campo que comporten de modo inherente una serie de valores (personales y sociales)”*.

La enseñanza posee y comprende por tanto valores educativos propios, vehiculados por las propias disciplinas por ejemplo por aprensión racional del mundo pero igualmente por la acción instructiva misma al intervenir en el desarrollo del alumno: saber hacer práctico, valores y actitudes.

“El aprendizaje es una modificación más o menos duradera del comportamiento en una dirección específica y deseada” (ITONG à GOUFAN, 2019 P. 308). Desde el punto de vista conductista, es la diferencia positiva y relativamente duradera entre un comportamiento inicial (menos elaborado) y un comportamiento final (más elaborado); es el proceso por el que se modifican los antiguos conocimientos y se adquieren otros nuevos de forma duradera. En definitiva, el aprendizaje puede definirse como una actividad (cerebral o motriz) que, a través de la enseñanza o de una experiencia concreta, conduce a la adquisición de un nuevo comportamiento. Es un proceso en el que el alumno observa, discute, ensaya y trabaja sobre una situación antes de dominarla. También es un producto porque es un conjunto de cambios observables tras una situación. También es una experiencia cuando nos referimos a la adaptación, a la adquisición de un modelo de comportamiento adecuado, a la integración social del alumno. Por último, el aprendizaje es un condicionamiento permanente pero difuso debido al azar, las contingencias y las aventuras de la vida cotidiana (condicionamiento implícito y espontáneo). A. MANGA (2019) el aprendizaje es *“un proceso consciente que se produce a través de la instrucción formal en el aula e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema”*

El aprendizaje es diferente de la dogma, el entrenamiento y la instrucción. En efecto,

el entrenamiento consiste en crear o formar, en contra de la voluntad, hábitos y automatismos frente a situaciones concretas. La formación es el desarrollo de virtualidades, posibilidades y potencialidades en una dirección y para un fin concreto. En cierto sentido, la formación es la educación de adultos, porque generalmente es una acción que se centra en la adquisición de conocimientos y técnicas, más que en las habilidades para la vida. Pero también se denomina formación inicial cuando se trata de jóvenes. El concepto suele referirse a una intervención limitada en el tiempo con objetivos bien definidos. La formación es también la modificación voluntaria del comportamiento para adquirir conocimientos específicos en un ámbito concreto con un fin específico, a menudo práctico. Esta es la diferencia fundamental con la formación. Por último, la instrucción es la adquisición de conocimientos intelectuales o cognitivos a través de los cuales se adquiere habilidad o conocimiento.

Por lo tanto, la enseñanza/aprendizaje es una situación organizada por el profesor para provocar un aprendizaje específico en el alumno. Esta situación moviliza tres componentes: el contenido del aprendizaje, los alumnos y el profesor. La enseñanza se convierte así en la organización de una situación que llevará al alumno a plantear preguntas, a plantear hipótesis, a toparse con contradicciones y a construir así las respuestas a sus propias preguntas.

2.1.3 Producción oral

El lenguaje oral se considera menos formal, poco desarrollado, deficiente, defectuoso y no conforme. Parece secundario respecto al lenguaje escrito. Estos autores distinguen entre la "producción oral", que se basa en el repertorio de los hablantes, la "oralización", que es la expresión oral de un texto escrito (lectura de un texto) y la "oralidad", que se refiere a una producción oral cuyo origen es un texto escrito (narración de una historia), PÉGAZ-PAQUET y Cadet (2016). El MCER (2005) define la actividad de producción oral como *“una actividad de comunicación lingüística en la que el usuario de la lengua produce un texto o un enunciado oral que es recibido por varios oyentes”*. Los anuncios públicos y las presentaciones se consideran las principales actividades de producción oral en el aula de lenguas extranjeras. Entre ellas se encuentran la lectura de textos en voz alta, las descripciones y presentaciones de datos e imágenes visuales, los juegos de rol, el habla espontánea, el canto o el recitado. Hay dos niveles de producción oral: el nivel introductorio (A1) y el nivel de dominio (A2). Las situaciones que observaremos en este estudio tendrán lugar en una situación de aula, lo que nos permitirá estudiar la producción oral en ambos niveles.

2.1.4 Lengua extranjera

La lengua es un sistema de signos verbales que utilizan los individuos de un grupo social para expresarse y comunicarse entre sí. Se puede decir que una lengua está viva o muerta. Se dice que una lengua está viva si se habla regularmente (el español en Camerún). Se dice que está muerta si ya no se habla regularmente (es el caso del latín y del griego en Camerún). A. MANGA (2018) afirma a propósito que la lengua extranjera es *“una lengua que forma parte del sistema educativo, sin desempeñar un papel oficial en el país. Aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional”*

En el presente estudio, hemos distinguido entre lengua materna o vernácula, lengua extranjera, lengua oficial, lengua de origen, etc. En efecto, según TAGLIANTE (2006), la lengua materna se refiere a la lengua principal del país en el que se ha nacido. Pero en un país con pluralismo social, hay varias lenguas maternas. Así, al elegir una lengua de entre la multitud para imponerla a todos los ciudadanos, ésta se transforma en lengua nacional. Cuando la lengua nacional no es una de las lenguas maternas, se denomina lengua oficial. Este es el caso del francés y del inglés, que son las lenguas oficiales de Camerún. Estas llamadas lenguas oficiales son las de la escolarización. También se denominan lenguajes de referencia o lenguajes fuentes. QUIVY y TARDIEU (2002) se refieren a la lengua de origen o lengua 1 o L1 como la lengua inicial en el ámbito institucional (francés e inglés). Llamamos entonces lenguas extranjeras o L2 o lengua meta, a todas las demás lenguas estudiadas en el ámbito escolar, aparte de la lengua de escolarización o lengua oficial. La lengua extranjera es, por lo tanto, la segunda lengua; la lengua a la que se dirige el aula de idiomas. GALISSON y COSTE (1976) sostienen que cualquier lengua, distinta de la materna, aprendida en la escuela puede considerarse una lengua extranjera, independientemente del estatus oficial de esa lengua en la comunidad en la que vive el alumno.

2.1.5 Escuela secundaria pública general

Por consiguiente, un centro público de enseñanza secundaria general es una institución educativa construida, equipada y gestionada por el gobierno. Constituye el inicio de la escolaridad (16 años) y se extiende a lo largo de tres años a partir de la clase de « seconde (2^{de}) », siendo la clase de « terminale » aquella en la que los alumnos se preparan para el bachillerato. El liceo proporciona a cada alumno los medios para estructurar sus pensamientos y acciones y establece las condiciones para una buena educación para todos. Prepara el terreno para el éxito de los estudios universitarios.

Según algunos autores: *“una institución en la que se imparte educación”* TROGER

(2001), BUISSON citado por TSAFACK (2001) la define a su vez como la institución necesaria para asegurar la transición entre la familia y el Estado, para formar a las nuevas generaciones para la vida común posterior y por las necesidades de la sociedad. La educación secundaria se define como el primer orden o nivel de educación después de la educación primaria. Según HOYAT y MESSE (1975), la enseñanza secundaria comprende el primer y el segundo ciclo. El primer ciclo o “collège” es un ciclo de enseñanza que permite a los alumnos adquirir los conocimientos del nivel « BEPC ». El segundo ciclo o liceo permite a los alumnos adquirir conocimientos del nivel « BAC ».

2.2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

La revisión de la literatura es según P Stanley (2009) “es una recopilación de datos que analiza y discute información importante relacionado algún problema que estamos investigando.

2.2.1. Enfoques y métodos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras

Los métodos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras siempre han sido controvertidos en lo que respecta al uso de la lengua materna. Según PUREN (1988), existen varios enfoques y métodos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Entre ellos se encuentran los métodos tradicionales, directos, activos, audio-orales y audiovisuales, comunicativos y orientados a la acción.

En el método tradicional, las principales lenguas enseñadas eran el francés y el inglés. Se utilizaban como intermediarios entre la lengua materna y la extranjera. Los alumnos tenían que traducir primero el francés o el inglés a su lengua materna, y luego la lengua materna al francés o al inglés. Este método se asocia a menudo con el de "gramática-traducción", que consiste en enseñarlo todo utilizando la lengua materna, la habitual. Sin embargo, el método tradicional se ha contrastado con el llamado método de "inmersión". En la producción oral, la actividad lingüística era secundaria: se utilizaban imágenes para representar conceptos en la lengua extranjera. Esto se debe a que el objetivo de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera no era tanto la comunicación oral como la escrita. Además, la práctica oral se consideraba una oralización de la traducción, que era el núcleo de este método.

El método directo apareció alrededor del siglo XX. Se prescinde de la "gramática-traducción", ya que el objetivo es adquirir una lengua extranjera del mismo modo que se aprende la lengua materna, es decir, por inmersión. El nuevo léxico se adquiere mediante paráfrasis, sinónimos o definiciones de diccionarios monolingües. Por lo tanto, evita el intermediario de la lengua materna o de origen. En este caso, la fase de producción oral no

sigue la fase de producción escrita. La práctica oral de la lengua en clase prepara la práctica oral de la lengua después de la clase.

El método activo no cambia fundamentalmente nada del método directo, pero flexibiliza algunos aspectos: el uso del intermediario de otra lengua para el vocabulario; el retorno de la traducción. Pero la lengua materna sólo se utilizaba como último recurso. En este caso, la práctica oral se pone al servicio de la práctica escrita. Este oral se utiliza también como fase de verificación de la comprensión del texto.

Los métodos audio-oral y audiovisuales hacen hincapié en la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera mediante la repetición de palabras o frases, evitando la lengua materna. En este caso, se hace que los alumnos escuchen grabaciones de la lengua estándar y repitan determinadas palabras o frases. Utilizan las TIC, lo que aumenta la motivación de los alumnos. En este caso, la atención se centra en la producción oral con repetición y vocalización. Además, se utilizan grabadoras para registrar y evaluar las producciones orales de los alumnos. Una de las actividades utilizadas es la imitación y memorización de diálogos previamente vistos. Este método favorece, por tanto, la producción oral y la práctica intensiva de la lengua extranjera en detrimento del uso de la lengua materna

El enfoque comunicativo está ligado a la dimensión funcional del lenguaje CASTELLOTTI (2001). Tolera, en pequeñas dosis, el uso de la lengua 1 si puede ayudar a evitar bloqueos en la comunicación y la enseñanza/aprendizaje. Este enfoque es una vuelta a la traducción, pero con una percepción diferente del uso de la lengua materna.

La perspectiva orientada a la acción considera al alumno y al usuario de una lengua extranjera como actores sociales con tareas que realizar en un entorno y unas circunstancias determinadas, dentro de un campo de acción concreto. Por lo tanto, el alumno es un actor en su aprendizaje de la lengua extranjera y todas las actividades deben estar contextualizadas. La enseñanza/aprendizaje se realiza mediante el análisis contrastivo con la lengua materna. Este enfoque pretende mejorar las competencias lingüísticas de los alumnos. Por consiguiente, se centra en el aprendizaje oral. De hecho, la palabra escrita está al servicio de la palabra hablada. La comprensión y la producción oral en el discurso continuo e interactivo son las actividades más privilegiadas.

De esta presentación se desprende el lugar que ocupa la lengua materna en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera ha variado mucho según el enfoque. De hecho, mientras que era omnipresente en el método tradicional, sigue estando proscrito en otros métodos, en algunos métodos la lengua materna se considera un método de explicación, en otros no. Según CASTELLOTTI y MOROE (2008), el uso de la lengua materna o de otras

lenguas en la producción oral en una lengua extranjera puede provocar ciertos errores. Se trata de la interferencia y el cribado fonológico.

En psicología, el término "interferencia" se refiere al efecto negativo de un proceso de aprendizaje sobre otro. En la didáctica de las lenguas, se refiere a los obstáculos y errores en la producción oral y escrita en una lengua extranjera causados por la influencia de la lengua materna o de otras lenguas adquiridas o en proceso de adquisición. Estas interferencias pueden ser fonológicas, gramaticales, lexicales, semánticas y culturales. Para M DOMÍNGUEZ (2001) “la interferencia es *“para referirse a los errores en la L2 supuestamente originado por su contacto con la L1”*”

Para comprender un mensaje oral, ya sea hablado, en audio o en vídeo, FREISS (2016) sostiene que es necesario entender cómo se organizan los sonidos, el ritmo y la musicalidad, es decir, cómo el sonido da sentido al discurso escuchado. Esto implica que algunos errores cometidos por los alumnos puedan estar relacionados con lo que escuchan o con la interpretación que hacen de ello. Esto es lo que FREISS (2016) llama "cribado fonológico". El sonido recibido se procesa según los hábitos sensoriales de la lengua original o fuente.

2.2.2 Estrategias de producción oral en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras

Hay muchas estrategias que los estudiantes utilizan para lograr el éxito en la producción oral. Entre ellas se encuentran la "etiqueta disfuncional", las estrategias de traducción, la sensibilización y las estrategias de comunicación auténtica.

El "marcador disfuncional" se refiere al cambio de lenguaje que realiza el alumno en la producción oral; especialmente al principio del aprendizaje. En este caso, el alumno utiliza palabras o expresiones de su lengua materna o de otra lengua. La causa es sobre todo la falta de vocabulario y conocimiento de la lengua extranjera o la falta de confianza para hablarla. El recurso a la lengua materna es, por lo tanto, un medio para que el alumno amplíe sus todavía limitados recursos léxicos en la lengua 2 para satisfacer una necesidad comunicativa (MOORE, 1999). Este cambio de lenguaje es entonces una estrategia de comunicación. Según GALISSON y Coste (ídem), la traducción consiste en interpretar los signos de una lengua mediante los signos de otra. En cuanto a la concienciación, el alumno utiliza los conocimientos ya adquiridos para producir nuevos conocimientos. Reproducen patrones metalingüísticos de su lengua materna o de otra lengua que han aprendido posteriormente en el idioma extranjero. Se observa que la influencia de la lengua extranjera está en función de la representación que se hace el alumno de la especificidad de las lenguas en cuestión. Dado que

la lógica constructivista exige partir de las referencias del alumno y, por lo tanto, de su lengua materna o de partida, el alumno puede así transferir los elementos ya conocidos para acceder al significado de la lengua extranjera, en particular los conceptos enunciativos comunes a ambas lenguas.

Las estrategias de comunicación auténticas desarrollan la "competencia implícita", que es la competencia que desarrolla el alumno para comunicarse y producir discurso de forma automática sin pensar en la regla gramatical de la lengua extranjera, a menudo incluso sin saberlo. En efecto, hay alumnos que saben hablar sin conocer las reglas de la lengua, y hay otros que conocen las reglas de la lengua pero no saben hablarla. Por lo tanto, las estrategias que utilizan los profesores para ayudar a los alumnos a desarrollar esta competencia implícita sin utilizar la lengua materna son las excursiones escolares, los amigos por correspondencia y los asistentes. El tema de los viajes escolares surge con bastante frecuencia en la clase de idiomas. En efecto, a partir del nivel de umbral de la lengua, se supone que el alumno es capaz de desenvolverse en situaciones cotidianas, y los viajes son una de ellas, lo que le permite hablar la lengua extranjera con soltura y fluidez, en conversaciones sobre temas conocidos. Además de mejorar su práctica oral, los viajes les ofrecen una apertura cultural al descubrir un país diferente al suyo. Otra forma de comunicación auténtica puede construirse mediante un encuentro entre el alumno y un corresponsal extranjero de la misma edad. Así pueden comunicarse sin barreras relacionadas con las diferencias de edad o los intereses. Así, el alumno puede conseguir automatizar las estructuras lingüísticas mientras se concentra en el mensaje, sin preocuparse por la gramática. Los asistentes lingüísticos, que son hablantes nativos, también pueden ser utilizados para proporcionar a los estudiantes diversas actividades lingüísticas. Esto permitirá a los alumnos acostumbrarse gradualmente a la comprensión y producción oral en situaciones comunicativas.

2.2.3 Representaciones, estereotipos y enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras

Una representación es una imagen que un individuo tiene de una situación y un objeto (en este caso el lenguaje). Esto se llama representación individual o personal. Una representación también puede ser social. Según MOSCOVICI (1976, 1989), la representación social (RS) es una forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida, que tiene una finalidad práctica y contribuye a la construcción de una realidad común a un grupo social; es un conocimiento de sentido común y natural, distinto del conocimiento científico; es un universo de opiniones, prejuicios, estereotipos, creencias y actitudes relativas a un objeto social importante determinado (aquí, la lengua). Una RS es, por lo tanto, una forma de

pensamiento ingenuo. Por tanto, orienta el comportamiento social y la comunicación, y genera actitudes, comportamientos y opiniones. También permite no sólo situar a los individuos en su propio campo sociocultural, sino también la lectura de la realidad, la organización de la información y el pensamiento. El papel de una RS es entonces recordar los comportamientos normales, identificar y designar los comportamientos extraños, afirmar o negar una contradicción entre dos comportamientos y proponer un comportamiento racional que pueda, en cierta medida, permitir soportar la contradicción.

En las ciencias humanas, un estereotipo es una generalización, un conjunto de atribuciones, creencias, imágenes, etc., aplicadas a un grupo sin tener en cuenta las diferencias individuales. Por lo tanto, se refiere a la imagen preconcebida de un sujeto en un marco de referencia determinado, tal y como se suele aceptar y reconocer. En sociología, el estereotipo adopta la forma de una opinión generalizada y suele referirse a un tipo de individuo, un grupo o una clase social. En psicología social, es una creencia que una persona tiene sobre las características de los miembros de un grupo, una especie de generalización que afecta a un grupo de personas y lo diferencia de otros. Estereotipo, cliché y prejuicio son sinónimos. Un cliché es una idea o una expresión ya hecha y utilizada. El prejuicio es una creencia, una opinión preconcebida a menudo impuesta por el entorno, el tiempo, la educación, etc.; es un juicio que precede a la experiencia facticia sobre un objeto o un grupo, y constituye un obstáculo para el conocimiento de la verdad sobre este grupo. Pero, el prejuicio suele referirse a grupos sociales para desvalorizarlos, mientras que el estereotipo es una representación simplificadora sólo para calificar a un grupo. Así, en general, todo prejuicio es un estereotipo, mientras que no todo estereotipo es un prejuicio.

Los estereotipos son generados por procesos socio-cognitivos de pensamiento social o ingenuo. El proceso de estereotipación implica la aplicación de un juicio estereotipado que convierte a los individuos en intercambiables con otros miembros de la categoría. En este proceso es fundamental la categorización social. Por lo tanto, los estereotipos son un conocimiento social relativamente consensuado y estable. Al simplificar y organizar la realidad, los estereotipos son medios para explicar el mundo, la vida social. Así, según ZÁRATE (1986), las RS como los estereotipos se basan en tres procesos:

- una simplificación y generalización de la realidad, que lleva a reproducir la especificidad de un grupo cultural o de un país; una operación de cuantificación en el sentido de describir un grupo cultural o un país según atributos; una operación de categorización que señala las particularidades simbólicas del referente descrito sin apoyarse en la materialidad real de estas diferencias. Esto anula la brecha entre lo singular y lo colectivo; normaliza la

diferencia y explica la pertenencia a un grupo cultural;

- una connotación negativa o positiva por referencia al estereotipo del grupo de origen;
- un papel en la motivación o los comportamientos de aprendizaje. Por lo tanto, el alumno tiene un estereotipo o una representación de la lengua que va a aprender o del país de destino, y si esta RS o estereotipo es positiva, le dará motivación y ánimo para aprender con éxito. Lo contrario también es posible. De hecho, en el aula de idiomas, el discurso del profesor y el libro de texto de lengua contribuyen a la formación y evolución de las RS y los estereotipos del alumno sobre la lengua que está aprendiendo.

Las RS y los estereotipos tienen varias funciones y se desarrollan en tres niveles. En el nivel conceptual donde el alumno se apropia de una visión simplificada de la lengua extranjera y funciona como un "ready-made" ya que constituyen un medio inmediatamente disponible para mantener la comunicación y participar discursivamente en el argumento. En el plano de la identidad, que consiste en abrirse o cerrarse a la lengua extranjera o a la cultura del país de esa lengua, según el interés o la indiferencia de cada uno. En el plano afectivo, que está vinculado con la aprobación o el rechazo de diferentes valores.

Por lo tanto, está claro que las RS y los estereotipos desempeñan un papel importante en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, sobre todo porque cada alumno ya tiene una idea y un conocimiento de la cultura cuya lengua está aprendiendo, y este conocimiento suele percibirse a través de las RS y los estereotipos. Así pues, son consecuencias positivas o negativas del aprendizaje de una lengua extranjera. Su principal efecto es la discriminación (mejora o desvaloración de la autoestima, el fracaso). En la didáctica de las lenguas, hay que tenerlas en cuenta, y partir de ellas da al profesor la ventaja de aprovechar los contenidos y los aprendizajes previos para profundizar en los conocimientos. Esto inspira confianza y reduce la ansiedad ante lo extraño y ajeno. Otra ventaja de partir de las RS y los estereotipos en el aula de idiomas es una pedagogía centrada en el alumno, no en la lengua. Para ello, DENISE (2020) propone un enfoque pedagógico en cinco pasos:

- la etapa de concienciación. El objetivo es que el alumno conozca otras clasificaciones de la realidad y extraiga las RS y los estereotipos sobre su propia cultura y la de los demás;

- la etapa de concienciación. Se trata de llevar al alumno a tomar conciencia de la no universalidad de su propia cultura y a situar sus RS y estereotipos sobre la cultura extranjera y sobre su propia cultura;

- la fase de organización. Es aquí donde el profesor establece los vínculos y la distinción entre los valores y los principios organizadores de la lengua extranjera;

- la etapa de relativización. Se trata de relacionar diferentes puntos de vista presentes en la lengua extranjera, interpretarlos y negociarlos;

- la etapa de implicación-intelectualización en la que el alumno se invierte en el descubrimiento y la profundización del conocimiento de la lengua extranjera, y construye un sistema de referencia a partir de las diferentes lenguas presentes.

2.2.4. La enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera en Camerún: fines y objetivos

El objetivo del currículo de lengua española en el segundo ciclo de la enseñanza general es dotar a los alumnos de competencias intelectuales, cívicas y morales, así como lingüísticas (dominio de los conocimientos y habilidades relativos al léxico, la fonética (dominio de los conocimientos y habilidades relativos al léxico, la fonética, la sintaxis y otras dimensiones de la lengua), sociolingüísticas (dominio de los parámetros socioculturales que rigen el uso de la lengua) y pragmáticas (realización de las funciones lingüísticas y de los actos de habla), que pueden permitirles cursar estudios universitarios o formación profesional para incorporarse en el mundo laboral. Por lo tanto, los alumnos deben ser capaces de desarrollar competencias de comprensión (escuchar, leer), expresión (hablar, escribir) y mediación (traducir, interpretar) al final del ciclo según la Inspección Pedagógica de la Enseñanza de la Letras, de las ARTES y de las LENGUAS (2019)

El aprendizaje se organiza en ámbitos de la vida (vida familiar y social, medio ambiente, salud y bienestar, ciudadanía, vida económica, mass media), en módulos y en función de las necesidades, las motivaciones y de los recursos esenciales que hay que movilizar para resolver las complejas situaciones de la vida cotidiana. Sus objetivos son: el desarrollo de habilidades comunicativas, el conocimiento de los demás, la integración sociopolítica, económica y cultural; la apertura a otras culturas y al mundo.

La enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera moderna se inspira en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y traduce en acción la ley de orientación de la educación en Camerún, que estipula en su artículo 5, párrafo 1, que el objetivo de la educación es formar ciudadanos arraigados en su cultura, pero abiertos al mundo. Este objetivo se desglosa en objetivos generales y específicos. Los objetivos generales son :

- la apropiación de recursos para hablar, leer, comprender y escribir el discurso oral o escrito en diferentes contextos o situaciones;

- el dominio de la lengua para comunicarse oralmente y por escrito, de forma libre y espontánea, de manera coherente y adecuada;

- la formación intelectual a través de la adquisición de conocimientos, ética y pensamiento crítico, con el fin de resumir una idea, expresar sus pensamientos, dar su punto de vista o refutar una idea ;

- la expresión de la personalidad con el fin de anticipar y resolver los conflictos familiares o sociales;

- el desarrollo de actitudes que favorezcan el pluralismo sociocultural en la sociedad para mejorar la propia comunidad y, al mismo tiempo, promover la solidaridad, la comprensión y el respeto mutuo entre los pueblos;

- la formación humana para el respeto de los valores éticos universales que promueven la multiculturalidad y la convivencia, la protección del medio ambiente y la conservación del patrimonio cultural;

- el espíritu emprendedor, la creatividad, el trabajo en equipo para participar en el desarrollo socioeconómico.

Al final del segundo ciclo, el alumno debe ser capaz de desarrollar habilidades de integración terminal (TIS) en las siguientes cinco actividades lingüísticas: comprensión auditiva; interacción oral; expresión oral continua; comprensión lectora; expresión escrita. Debe ser capaz de producir, en una situación de comunicación significativa, a partir de un soporte visual y/o auditivo y en una lengua común, un enunciado descriptivo, narrativo, explicativo, informativo, argumentativo o reivindicativo de al menos 08 frases (segundo año), 12 frases (primer año), 15 frases (último año), tanto de forma oral como escrita, respetando las reglas habituales de la lengua.

2.2.5. La cultura y la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera moderna

El termino cultura es un vocablo complejo y difícil de definir que se ha usado para referirse en una gran variedad de casos a lo largo de la historia. Esta palabra ha evolucionado mucho y sobre todo en las últimas décadas ha adquirido una gran relevancia.

Para algunos autores, cultura viene a ser todo producto de la actividad humana, así, según (SAPIR: 1996: 247) es *“aquello que una sociedad hace y piensa “*. Por su parte S. Serrano va aún más allá y señala que *“la percepción del mundo del mundo que tenemos nos viene programada por nuestra lengua, y no resultaría excesivamente aventurado aplicar este principio a la totalidad de la cultura. Es decir, personas de diferentes culturas no solo hablan lenguas diferentes sino que, en cierto modo, habitan diferentes mundos sensoriales”* (SERRANO, 1988:17)

Analizando estas y otras definiciones del termino cultura podemos observar una serie de principios que aparecen en la mayoría de ellas, así pues, si partimos de estas características

comunes, es evidente que, a la hora de afrontar una nueva cultura, fundamental tener en cuenta no solo los aspectos intelectuales que obviamente pueden ser filtrados más fácilmente mediante las categorías verbales, sino también las emociones o estructura sentimental propia a esa cultura.

Y, si tratamos de circunscribir la definición del término cultura al ámbito de la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera es obvio que *“Aprender una lengua conlleva aprender parte de la cultura la que se ha dado, se da y se dará un sinfín de situaciones culturales”* (S. LABATO, 1999: 26)

Este ineluctable carácter cultural de la lengua nos obliga a encuadrar su enseñanza en un determinado contexto cultural. Es decir, en el aprendizaje de una lengua extranjera la inclusión de aspectos culturales incrementa la capacidad cognitiva, además de provocar una habilidad lingüística. En esta reflexión, está claro que la lengua y cultura son inseparables. Los alumnos y sus docentes de LE, sobre todo, deben entender que el aprendizaje de una lengua implica indudablemente el descubrimiento de los modos de vida de los nativos de dichas lenguas. Además, los que enseñan una lengua hacen descubrir la cultura de su lengua de trabajo, teniendo en cuenta la cultura de los aprendices. Según MACKEY citado por André MANGA (2014: 93): *“la enseñanza y el uso de la lengua extranjera debe completarse con información sobre las manifestaciones de la cultura que se expresa a través de esta lengua y de las formas de vida de los pueblos que la hablan”*.

2.3. TEORÍAS EXPLICATIVAS

Una teoría es una proposición, un enunciado declarativo que, en el caso que nos ocupa, pretende explicar el problema de investigación o sus aspectos particulares. Las teorías se inducen, dibujan o infieren a partir de las observaciones, los análisis, el examen del problema estudiado, o se deducen de las ideas o conocimientos recibidos sobre el problema estudiado. Constituyen un conjunto de ideas sobre un tema concreto, es también un conjunto de opiniones organizadas en un sistema que ilumina y sintetiza los trabajos anteriores. Así, permiten a los investigadores explicar y comprender el fenómeno estudiado.

En este caso, las teorías en las que nos basaremos para interpretar nuestros resultados son: la teoría de las necesidades y las motivaciones, la teoría de la representación social y algunas teorías cognitivistas, socio constructivistas y sociales del aprendizaje.

2.3.1. La teoría de la representación social.

Existen varias teorías sobre la RS. Todas ellas son teorías cognitivistas que se ocupan no sólo del significado que cada individuo o grupo se da a sí mismo y al mundo en el que

vive, sino también de la constitución e interpretación de la realidad, de la orientación y justificación del comportamiento. El supuesto general es que los comportamientos y las prácticas de los individuos o grupos hacia un objeto social dado están determinados por la representación que estos individuos tienen de este objeto y de las situaciones que lo generan y condicionan.

En los estudios estructurales de la RS, se estudia teniendo en cuenta sus elementos constitutivos o esquemas. Según los autores, algunos de estos elementos son periféricos y otros centrales. Los elementos periféricos, más numerosos que los centrales, garantizan la flexibilidad del SR. Permiten que los comportamientos sociales sean acordes con la RS sin que se analice racionalmente la situación que la concierne. Sirven entonces para descifrar estas situaciones de forma espontánea indicando lo normal o lo anormal, lo factible o lo no factible, permitiendo así la predicción del comportamiento (FLAMENT, 1987). Los elementos centrales son descriptivos de situaciones y comportamientos relacionados con la RS. Son absolutos porque la eliminación de cualquiera de estos elementos conduce a la transformación radical o a la desarticulación total de la RS. Constituyen el núcleo que es la propia identidad de la RS. Este núcleo permite decidir sobre la unicidad o la diferencia entre las RS. Es, por así decirlo, el generador y organizador de la RS (ABRIC, 1987).

FLAMENT (1989) sostiene que las prácticas son coherentes con la RS. Según su teoría, un desacuerdo con las prácticas provoca una onda expansiva que sacude la RS. Si el desacuerdo es leve, sólo llega a los elementos periféricos y los modifica. La RS se transforma sin que se rompa con las prácticas porque sigue permitiendo la lectura de la realidad. Si el desacuerdo es profundo, el choque es poderoso, y la onda llega entonces a los elementos del núcleo central, a los que transforma en patrones extraños. Hay una ruptura entre las prácticas y la RS porque esta última ya no puede permitir la lectura de la realidad. La RS presenta entonces una multitud de racionalizaciones, cuyo resultado es el recurso a viejas prácticas o una reorganización del campo de representación. Se entiende así que el sistema periférico actúa como parachoques del sistema central del RS.

A partir de esta noción de centralidad cualitativa y estructural, MOLINER (1988) postula que una RS sólo permite leer la realidad si ninguno de sus elementos centrales está en contradicción con las prácticas relativas a esta realidad. Así, siempre que un elemento del núcleo central no permita la lectura de la realidad, se admitirá que dicho elemento ha sufrido una transformación y que existe un desajuste entre la RS y el objeto de representación. Así, si un elemento de la RS que ha sido cuestionado sigue permitiendo la lectura de lo real en relación con esta RS, es porque este elemento es central, si no, es periférico.

2.3.2. Teorías socio constructivistas del aprendizaje.

La corriente socio constructivista se ocupa del impacto de los factores culturales y sociales (interacciones socioculturales) en el aprendizaje. Se basa en la tesis de que la interacción social sólo es constructiva (genera cambios) si conduce a una confrontación entre las soluciones divergentes de los alumnos. El socio constructivismo sitúa el conflicto socio cognitivo y la interacción social en el centro de su trabajo. Las investigaciones actuales distinguen dos orientaciones: la de los psicólogos sociales cercanos al pensamiento estructuralista piagetiano sobre el papel de las interacciones sociales entre pares, y la de los psicólogos que sitúan el concepto en la construcción social del conocimiento. En esta segunda tendencia, encontramos a pedagogos como VYGOTSKY, BANDURA (1977), BRUNER (1995, 1996, 1998),

1) La teoría del aprendizaje de VYGOTSKY (1978, 1985). Vygotsky distingue dos procesos en el funcionamiento mental: los procesos mentales elementales y los procesos mentales superiores. Concibe el desarrollo de los procesos mentales superiores sobre la base de tres principios fundamentales, totalmente interdependientes: la existencia de una zona de desarrollo próximo; la mediatización del comportamiento por medio de instrumentos socioculturales; y la transición de lo intersíquico a lo intrapsíquico.

La zona de desarrollo próximo de un individuo se define como: "la diferencia entre el nivel de desarrollo actual (estado de conocimiento previo o de capacidad de resolución de problemas bajo la guía y con la ayuda de los adultos) y el nivel de desarrollo alcanzado (estado de conocimiento aprendido o de capacidad de resolución de problemas por sí mismo, cuando ya ha recibido ayuda, y por lo tanto después del aprendizaje). Esta área mide, por tanto, el potencial de desarrollo o el estado de los procesos de maduración. La educación tiene que ver con esta zona. Su existencia se basa en la inseparabilidad entre educación, aprendizaje y desarrollo. No hay separación entre la psicología del desarrollo y la psicología de la educación. El desarrollo no puede considerarse independientemente de las situaciones educativas y de aprendizaje de las que se deriva. Según el autor, el desarrollo del niño está en función de su aprendizaje. Refuta así no sólo las tesis piagetianas según las cuales el desarrollo precede (antecede) al aprendizaje (hay que haber alcanzado primero un determinado estadio de desarrollo para poder alcanzar determinados aprendizajes), sino también las de WILLIAM (ídem), que afirma que el aprendizaje se confunde con el desarrollo y que ambos tienen lugar y se influyen mutuamente de forma simultánea. En efecto, para VYGOTSKY, *"el desarrollo cognitivo debe considerarse como una consecuencia del aprendizaje al que se enfrenta el niño y su estudio implica necesariamente el análisis de las*

situaciones sociales (incluidas las escolares) a través de las cuales el individuo construye su aparato psicológico" (GOANAC'H y GOLDER, 1995: 10). Así, el aprendizaje es la base de la zona de desarrollo próximo. Vygotsky cree que toda actividad humana está socialmente mediada, es decir, instrumentada, estructurada y transformada por procedimientos (herramientas) socialmente elaborados. Por lo tanto, la apropiación de estas herramientas, que forman parte del patrimonio sociocultural, es esencial para el desarrollo cognitivo. La mediación del comportamiento por medio de herramientas socioculturales implica que la zona de desarrollo próximo es fundamentalmente social y cultural. Esto significa que el aprendizaje está determinado por el contexto de aprendizaje. El conocimiento estaría entonces en función de quién lo proporciona, ya que el alumno se comportará como el profesor.

El comportamiento observable está mediado por las herramientas técnicas y sociales desarrolladas por las generaciones anteriores (patrimonio sociocultural). Porque el hombre no actúa directamente sobre la naturaleza. Lo hace a través de objetos (herramientas) que ha construido. El papel esencial de esta mediación es la transformación y representación de la actividad humana (GOANAC'H y GOLDER, ídem). En cuanto a la mediación de los comportamientos inobservables, la lleva a cabo la herramienta semiótica, cuya función es también representar y transformar la actividad humana.

Para el autor, el funcionamiento mental sería de naturaleza social, una naturaleza dependiente de la herencia sociocultural. El individuo se apropia de los signos y sistemas de signos que conforman su aparato psíquico transformando los procesos interpersonales en procesos intrapersonales. Afirma: "cualquier función aparece dos veces en el comportamiento social del niño, primero a nivel social, entre las personas (interpsicológico), y luego dentro del niño (intrapicológico)" (GOANAC'H y GOLDER, íbid.: 11). Queda claro entonces que el individuo construye su aparato psíquico en situaciones de interacción social. Así, el desarrollo de todas las funciones superiores tiene lugar mediante la transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal. Este socio génesis se basa en los procesos dinámicos de mediación durante los intercambios interactivos. Son estos mismos procesos los que permiten la aparición de funciones mentales superiores al transformar la función social de los signos (interindividual) en funciones individuales e intelectuales (intrapersonal). Así, para VYGOTSKY, la dimensión social del desarrollo cognitivo es consustancial (inseparable) a los propios procesos de desarrollo.

Las implicaciones pedagógicas de la teoría de Vygotsky no son evidentes. De hecho, Vygotsky no desarrolló específicamente estrategias de enseñanza, sino sólo teorías educativas. Fue uno de sus discípulos, concretamente GREDLER (1992) quien describió una estrategia de

enseñanza en pequeños grupos con los siguientes pasos b) estructuración o planificación de la actividad de aprendizaje (actividades del profesor, actividades del alumno, retroalimentación y feedback, pro actividad, retroactividad, etc.); c) fijación y evaluación de los conocimientos (resumen, comprobación de la consecución de los objetivos, cuestionamiento, integración, reinversión, etc.).

2) La teoría del aprendizaje de Bruner. Para Bruner (ídem: 84), *"el individuo no se desarrolla por sí mismo, y aunque ciertamente existen mecanismos endógenos, no debe descuidarse la importancia de los factores externos al individuo, y en particular de los que le rodean"*. Parte de la premisa de que el entorno proporciona estímulos codificados (información) que varían según tres modalidades que son sus principios básicos:

- el modo inactivo. La acción es la capacidad del cerebro humano para crear o dar sentido a un conjunto de estímulos dispares (RAYNAL y RIEUNIER, 2010). El mundo que percibimos no es el mundo objetivo que existe dentro del individuo, sino un mundo construido por el individuo. Cada uno ve las cosas y el mundo según su propia percepción y relevancia. La información (los estímulos) se representan en términos de acciones específicas y habituales, y es cada persona quien les da el significado que es congruente con su propia percepción y supervivencia.

- el modo icónico. La información se representa en términos de imágenes. El niño construye representaciones de objetos reales que son independientes de las acciones que se pueden realizar sobre ellos. Estas representaciones proporcionan un resumen económico, a nivel cognitivo, del mundo real y de las acciones que se pueden realizar en él ;

- el modo simbólico. La información se representa en forma de una esquematización arbitraria y abstracta. Cualquier sistema de símbolos puede servir de herramienta para estas representaciones, pero el lenguaje natural es el principal medio.

Las implicaciones pedagógicas son numerosas. En primer lugar, se entiende que el aprendizaje se produce a través del dominio progresivo de estos tres modos jerárquicos de representación. Sin embargo, esta jerarquía no significa que haya una sucesión estricta de cada modalidad con el abandono de la anterior (no son estadios piagetianos). El problema es el de introducir el tipo de representación adecuado para una situación determinada (teoría de los perfiles pedagógicos). Sin embargo, las representaciones simbólicas se vuelven dominantes y cada vez más eficaces con la edad, mientras que otros modos siguen estando presentes y son útiles.

Para el autor, el lenguaje es un amplificador del desarrollo, una herramienta privilegiada en la construcción de representaciones simbólicas. Al hacerlo, establece un

vínculo entre el desarrollo de la civilización (desarrollo de herramientas técnicas que refuerzan el poder del hombre sobre su entorno) y el desarrollo individual (apropiación progresiva de estas herramientas tecnológicas). A partir de entonces, el lenguaje ya no servía sólo para comunicar, sino que también y sobre todo permitía codificar la experiencia, representar lo ausente, transformar la realidad según unas reglas. Sin embargo, la predisposición a utilizar el lenguaje sigue siendo virtual mientras el entorno no proporcione al niño las herramientas correspondientes.

El aprendizaje implica, por tanto, la presencia de un entorno técnico y social, de cultura, cuya función es la conservación y transmisión de los aprendizajes pasados. Por lo tanto, podemos entender la importancia de las interacciones sociales en la teoría de Bruner: es imposible concebir el aprendizaje como algo distinto de un proceso de colaboración entre el niño y un adulto. El adulto es visto aquí como un mediador de la cultura. Así, Bruner vincula el aprendizaje a la capacidad de construir comportamientos intencionales en la cultura de los individuos. Estas intenciones no derivan de los reflejos, como afirma Piaget, sino que son hereditarias (nacemos con intenciones). No se regularán desde dentro, como afirma Piaget, sino bajo el efecto del acto. Es la capacidad de procesar información la que permitirá regular la conducta: "El bebé y el niño, no más que el adulto, no son seres separados por lógicas distintas: sólo se diferencian en su capacidad de procesar información para regular su conducta" (Bruner, *ibíd.*: 188). La capacidad de procesar información o competencia se define así como un instrumento de desarrollo. Supone que uno es capaz de seleccionar, en una situación determinada, la información pertinente para establecer una línea de acción, alcanzar un objetivo, definir proyectos, etc. La adquisición de una destreza es, por lo tanto, un programa jerárquico en el que las destrezas constituyentes se acumulan en destrezas superiores, de forma adecuada y entrelazada, para responder a las nuevas exigencias de otra tarea. En las adquisiciones que constituyen el desarrollo, el papel de una tercera persona (el adulto) es decisivo. En efecto, el adulto, a través del mecanismo de andamiaje y formateo, el proceso de tutoría, etc., ayuda al niño a realizar una tarea, a adquirir nuevos conocimientos.

3) La teoría del aprendizaje de Bandura. Esta teoría es similar a la teoría vygotskiana, pero añade el papel de las actitudes, expectativas, creencias, RS, estereotipos, etc. Para el autor, el desarrollo o el aprendizaje se produce a través de la observación y la imitación. El niño se beneficia de la experiencia de los adultos para adquirir conocimientos. Se refiere a los "modelos", que pueden ser seres humanos: adultos, compañeros, etc. También pueden corresponder a símbolos del comportamiento del niño. También pueden corresponder a símbolos con un importante valor social. El adulto puede manipular lo que le servirá de

modelo en un sentido muy amplio, para el dominio de nuevos comportamientos y para la estabilización de los comportamientos adquiridos. Todos los aspectos de la situación sirven como período de observación para el niño. Sobre esta base, el niño identificará los aspectos relevantes de la situación, es decir, seleccionará los elementos en los que se centrará. Por tanto, los factores que favorecen el aprendizaje son: la atención, la memoria, la reproducción y el refuerzo. Una de las hipótesis asociadas a esta teoría se refiere a la autorregulación: "analizamos nuestros propios comportamientos, los juzgamos según nuestras normas y así los reforzamos o castigamos nosotros mismos". (BANDURA, 1976: 29). El autor acepta los principios de las teorías conductistas y cognitivistas, y en particular trata de dar cuenta del papel de las influencias sociales en el desarrollo de la inteligencia. Estos principios son :

- el principio de la influencia mutua. Se refiere a la influencia mutua de los factores socioculturales, personales y de comportamiento en el aprendizaje y la acción. BANDURA (1986) afirma que los individuos no están motivados únicamente por sus necesidades y su entorno, sino por la interacción de factores sociales, culturales, personales y de comportamiento;

- el principio del aprendizaje indirecto. Esto se llama observación vicaria: se aprende no sólo actuando sobre las cosas, sino también simplemente observando los resultados de las acciones de los demás;

- el principio de la autoeficacia percibida. Es la sensación que tiene una persona de su capacidad y competencia para tener éxito o realizar acciones: hay que creer en el éxito para tener éxito. Por lo tanto, el aprendizaje y las acciones de una persona dependen de su juicio de competencia;

- el principio de la representación simbólica. Bandura cree que nuestras acciones y pensamientos están estructurados por las representaciones que tenemos de los objetos de nuestro entorno. El ser humano tiene, pues, una cierta plasticidad que depende de quién es, de lo que hace, de lo que quiere hacer, de lo que cree que hace, etc. ;

- el principio de autorregulación. Los individuos son los dueños de su propio destino. Tienen la capacidad de autorregularse porque no dependen de sus instintos ni de su entorno. Pueden modificar sus acciones en función de los resultados de las mismas, reflexionar sobre lo que ocurre, observar y analizar cómo piensan y modificar sus percepciones y acciones: esto es la meta cognición;

- el principio de la modelización. Es el uso de modelos. Para Bandura, los individuos aprenden por mimetismo, imitando a otros. Por ello, eligen a personas modelo cuyo comportamiento imitan. En este caso, aprendemos de la observación, no de los resultados de

las acciones de los demás (aprendizaje indirecto), sino de la observación de los resultados de nuestras propias acciones. A. MANGA (2018) resume bien el desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera cuando: nota que el alumno llega al aula con algunos conocimientos, unas experiencias socioculturales y se fija unos objetivos para su porvenir con la ayuda del docente, de sus compañeros y del entorno que le rodea. Y es con todo eso que construye sus conocimientos.

En realidad, no podemos hablar aquí de una teoría general de la enseñanza, ya que las teorías socio-cognitivas del aprendizaje insisten en la mutualización de muchos factores. Sin embargo, podemos señalar algunas recomendaciones hechas por varios autores: la presentación de modelos para que los alumnos imiten; que el propio profesor sea el primero; la evaluación y justificación del valor de los comportamientos, porque el aprendizaje de un comportamiento está en función del valor que se da a su resultado; el refuerzo de las adquisiciones. Esto implica dar una respuesta positiva a los alumnos que mejoran (refuerzo positivo), y castigar los comportamientos negativos (refuerzo negativo); y combinar la práctica con la explicación. Un aspecto particular de la teoría de Bandura se refiere a las situaciones en las que varios niños aprenden algo junto, o aprendizaje co-activo. En esta situación, el aprendizaje se basa en el conflicto socio-cognitivo. El conflicto socio-cognitivo es un desequilibrio cognitivo debido a la percepción de una diferencia entre lo que un alumno o grupo cree saber sobre una realidad y lo que otro individuo o grupo ve sobre esa misma realidad en una situación de interacción social.

4) La teoría del aprendizaje de GILLY. Para GILLY (1989), el conflicto socio-cognitivo es una dinámica interactiva, caracterizada por una cooperación activa, con consideración de la respuesta o el punto de vista de los demás, y búsqueda, en la confrontación cognitiva, de una superación de las diferencias y contradicciones para llegar a una respuesta común. Según este autor, se trata de un conflicto "social interactivo". La teoría del conflicto socio-cognitivo constituye la hipótesis central de la psicología del desarrollo social. Al plantear la cuestión del significado social e interaccional del obstáculo para el aprendizaje, la investigación sobre el pre-conocimiento de los alumnos ha revelado la importancia de la dimensión social y cultural de la construcción del conocimiento. Los principales estudios se han centrado en el equilibrio cognitivo en la mente del alumno y en los conflictos sociales.

La teoría de GILLY (1989) se basa en tres principios fundamentales:

- las interacciones sociales. La construcción del conocimiento es necesariamente social y se basa esencialmente en las interacciones entre los interlocutores educativos;

- el conflicto socio-cognitivo. Es la fuente del aprendizaje. En efecto, LEFEBVRE-PINARD (1989) considera que es en la medida en que una situación de conflicto socio-cognitivo lleva al alumno a reflexionar sobre sus reglas y estrategias cognitivas que podrá recurrir a ellas sistemáticamente en las situaciones en que se requieran;

- la superación del conflicto socio-cognitivo. Según los autores, la búsqueda del desequilibrio cognitivo interindividual conduce a la superación del desequilibrio cognitivo interindividual. Para GILLY (1989.), que habla de conflicto social interaccional, el trabajo en interacción revela, en ciertos casos, diferencias en las respuestas basadas en los distintos puntos de vista de los participantes. Esto suele dar lugar a un doble desequilibrio: uno interindividual (basado en las diferencias de las respuestas de los alumnos) ; un desequilibrio interindividual (a partir del conocimiento de las respuestas de los demás que lleva a dudar de la propia respuesta). La superación se produce cuando los diferentes puntos de vista deben coordinarse en un nuevo sistema que permita el acuerdo entre ellos.

Las implicaciones pedagógicas son también numerosas. La teoría de Gilly defiende la confrontación de los conocimientos de los alumnos, pero hay pocas aplicaciones de la misma. Sin embargo, el conflicto socio-cognitivo: permite al alumno tomar conciencia de las respuestas de los demás y comparar la diversidad de puntos de vista, lo que le permite descentrarse de su posición inicial; mantiene la actividad cognitiva, la búsqueda de información relevante; permite el cambio y la cooperación.

5) Teorías de aprendizaje contextualizadas. Estas teorías son la base principal de la pedagogía de la integración o del desarrollo de las competencias escolares. El problema que plantean es el del contexto (circunstancias, situación, etc.) del aprendizaje: hay que situar el objeto de conocimiento o aprendizaje en las situaciones cotidianas en las que se utiliza (por ejemplo, no hay que hablar de nieve a los africanos que nunca la han visto: hay que hablarles de frío o de sol). Según los consejos de DURKHEIM (1985), la educación (la escuela) debe ser capaz de integrar al alumno en el entorno especial para el que está especialmente capacitado. Estos conocimientos y habilidades deben permitirle resolver problemas cotidianos. Por lo tanto, hay que prestar atención al impacto de la vida cotidiana en el aprendizaje (ROGOFF y LAVE, 1984). Sus principios son los siguientes:

- el conocimiento es el producto de las actividades sociales y culturales. Las personas actúan, recuerdan conocimientos, reflexionan, etc., según su cultura y su entorno. Por ello, las actividades de aprendizaje deben tener en cuenta las interacciones sociales cotidianas;

- el aprendizaje es el resultado de la participación. Depende de las actividades en y con el mundo social y culturalmente estructurado. El conocimiento es, pues, ante todo, una

herramienta adquirida para su uso en situaciones sociales de la vida real;

- el contexto cultural define el entorno de uso del conocimiento. Las características del entorno influyen en el uso del conocimiento. El conocimiento debe adaptarse a su entorno de uso ; debe sacarse de su contexto escolar y situarse en un contexto empírico de la vida real. Hay que enseñar las características culturales de las situaciones en las que se originan los conocimientos (una especie de historia del conocimiento); hay que hacer una síntesis armoniosa entre la cultura escolar (lo que hacen los profesores y los alumnos en la escuela) y la cultura auténtica (lo que hacen los profesores y los alumnos fuera de la escuela)

Dos implicaciones educativas son las más importantes:

- poner al alumno en situaciones de la vida real. Al igual que el individuo que aprende un arte o un oficio, el alumno es un aprendiz cognitivo y el profesor un guía o instructor. Por lo tanto, hay que ponerle en contacto con la realidad cotidiana para que desarrolle habilidades y competencias.

- realizar el aprendizaje por y en pequeños grupos o grupos de trabajo. El trabajo en grupo y sindicado permite al alumno desempeñar diferentes papeles, comprender mejor la vida real, socializar, cooperar, discutir, etc. En estas condiciones, el profesor debe primero hacer explícitos los conocimientos. A continuación, debe apoyar, respaldar, orientar, guiar, ayudar, animar a los alumnos en sus intentos de comprender;

- aprender al individuo a superar los obstáculos porque el aprendizaje es una carrera de obstáculos.

2.3.3. Teorías del aprendizaje cooperativo

Las teorías del aprendizaje cooperativo se inspiran en la pedagogía de FREINET (1998), que plantea el problema de la pasividad de los alumnos frente a la pedagogía tradicional, las dificultades del trabajo en grupo o colectivo, el conservadurismo pedagógico, la intolerancia, la diversidad cultural, económica y étnica, etc. Se basan en:

- asociación. Los alumnos son todos socios (asociados, colaboradores) en la realización de un proyecto común. La asociación debe sustituir a la competencia;

- flexibilidad. No existe un modelo único de aprendizaje: el aprendizaje debe ser flexible. Por lo tanto, debe adaptarse a los grupos de clase, a las circunstancias y condiciones de enseñanza/aprendizaje, a la cultura de la sociedad, a las religiones imperantes, etc. En resumen, la enseñanza/aprendizaje debe estar contextualizada o socializada;

- ayuda mutua. Todos los alumnos deben ayudarse mutuamente: los más dotados deben ayudar a los menos dotados. Los alumnos más débiles se beneficiarán del apoyo del grupo y tendrán éxito donde antes fracasaron. Como resultado, los alumnos medios verán

aumentar su rendimiento y mejorar sus percepciones, mientras que los alumnos más fuertes aprenderán a trabajar con otros;

- complejidad cognitiva. Los alumnos deben ser capaces de practicar la meta cognición, es decir, de experimentar y controlar situaciones cognitivas, psicológicas y sociales en las que intervienen muchas variables al mismo tiempo;

- la variedad de situaciones sociales. La educación cooperativa se centra en la adquisición de la tolerancia, el antirracismo, la democracia, el consenso, etc., mediante la creación de diversas situaciones de aprendizaje;

- la autoestima y la confianza en sí mismo. Los alumnos ven mejorar su autopercepción en la realización de sus proyectos. Se sienten más valorados, menos solos y, sobre todo, apoyados cuando tienen problemas.

Las implicaciones pedagógicas de las teorías cooperativas son numerosas. Algunos de ellos se discutirán aquí. Estos son:

- la capacitación de los alumnos. Según estas pedagogías, cada alumno debe sentirse responsable de sí mismo y del funcionamiento del grupo de trabajo. Los alumnos se comprometen más con una tarea o un grupo si saben que serán recompensados por sus esfuerzos individuales. Por lo tanto, es necesario: recompensar el rendimiento del grupo y dar premios adicionales por el rendimiento individual; evitar las recompensas extrínsecas (regalos, dinero, etc.) ; hacer evaluaciones basadas en criterios y no en evaluaciones normativas del rendimiento individual ;

- la formación de grupos de trabajo. La enseñanza y el aprendizaje son más eficaces y eficientes cuando se llevan a cabo en pequeños grupos. El profesor puede, en función de sus objetivos, de la lógica de funcionamiento y de las normas recomendadas, de los problemas y de las desviaciones que hay que evitar, formar diferentes grupos de trabajo. Existen seis grupos de este tipo: de descubrimiento, de confrontación, de evaluación, de asimilación, de ayuda mutua y de necesidad. También hay : la agrupación espontánea o equipo informal de corta duración para la realización de tareas sencillas; la agrupación estable o equipo básico que es casi permanente o de larga duración; la agrupación dividida o equipo reconstituido que asigna a los alumnos a grupos de expertos, y una vez de vuelta en sus propios grupos, estos alumnos explicarán a sus miembros lo que han aprendido en el grupo de expertos; la agrupación intermedia o equipo portavoz, en la que un solo alumno representa al grupo; la agrupación mixta o equipo asociado, en la que los equipos comparan sus respectivos trabajos. Esta formación de grupos de trabajo plantea graves problemas a los profesores de clases numerosas. Aconsejamos que los grupos sólo se formen en el momento del trabajo en grupo.

- programación, estructuración, clarificación de las actividades del grupo y su priorización según el grado de dificultad;
- desarrollo de habilidades sociales (colaboración, interacción, etc.);
- facilitar el aprendizaje;
- gestión de las dificultades de aprendizaje (retroalimentación, apoyo, andamiaje, recuperación, estímulo, etc.).

Del análisis de todas estas teorías socio-cognitivas se pueden extraer dos conclusiones. En primer lugar, tienen el mérito de hacer hincapié en la dimensión social del aprendizaje (influencia de los compañeros y de las parejas, relaciones sociales, etc.). En segundo lugar, identifican casi todos los factores sociales que influyen en la educación. Pero tienen los defectos de sus cualidades. En efecto, la gran insistencia en la diversidad de factores no facilita una visión de conjunto ni el paso de la teoría a la práctica: las teorías de los conflictos socio cognitivos tienen poco anclaje en la realidad pedagógica; las teorías socio cognitivas (como la de Bandura) son difíciles de comprender desde un punto de vista macroscópico. Las teorías de Vygotsky y Bruner tienen pocas implicaciones pedagógicas. Las teorías cooperativas, en cambio, son más vagas por diseño. Por estas razones, la eficacia de las teorías socio-cognitivas es controvertida en la enseñanza preescolar, primaria, secundaria y superior.

2.2.4. Teorías cognitivistas del aprendizaje

Esta corriente se interesa por el desarrollo de procesos cognitivos en el alumno como el razonamiento, el análisis, la resolución de problemas, las representaciones, las imágenes mentales, la meta cognición, etc. Encontramos especialmente a los psicólogos cognitivistas que se interesan más por los procesos internos de la mente, por la construcción del conocimiento, en particular, TARDIF (1992), PIAGET (1979, 1967 b), LAROCHELLE (1980, 1992), De la GARDERIE (1980, 1982, 1984, 1987, 1990, 1994). El PCA es cognitivista en el sentido de que fomenta el desarrollo del pensamiento inferencial a través del PNA. Nos limitaremos a la teoría del preconocimiento.

Los precursores de esta teoría parten del postulado de que el alumno no es una pizarra en blanco: llega al aula con unos conocimientos empíricos ya constituidos que el profesor debe tener en cuenta ya que pueden dificultar o facilitar el aprendizaje. LAROCHELLE y DESAUTELS (1992) consideran este conocimiento empírico del alumno como concepciones espontáneas similares a las representaciones sociales de JODELET (1984). Otros autores los llaman "*conocimientos falsos*" o "*concepciones erróneas*", "*preconcepciones*", "*protoconcepciones*", "*concepciones ingenuas*", etc. En definitiva, son estructuras de

recepción a partir de las cuales el alumno realiza una transformación, integración y apropiación de elementos informativos y representativos nuevos o diferentes. Según GIORDAN (1998), se trata de invariantes operativas, marcos semánticos, referencias, significados interactivos, etc. Se movilizan en función de las situaciones y se adaptan a ellas. Constituyen tanto estructuras de descodificación que dan sentido a la información recibida, como estructuras de recepción que permiten sintetizar los nuevos datos. AUSUBEL (1978) los llama "*puentes cognitivos*", y NOVAK (1987) retoma la idea en términos educativos.

Por lo tanto, el alumno elaborará sus conocimientos en una interacción entre sus conocimientos previos y las transformaciones que puede obtener a través de ellos. El preconocimiento es, por tanto, un instrumento del aprendizaje, de esta actividad de construcción del conocimiento. Se integran y asimilan entre sí. Esta integración y asimilación incluye una operación de deformación de la estructura cognitiva (acomodación), una operación de reorganización del conocimiento (abstracción reflexiva). El propósito del conocimiento es, por tanto, destruirse a sí mismo para evolucionar. Es tanto un proceso como un resultado. Por lo tanto, es importante tomar como sustrato las herramientas cotidianas de pensamiento que el alumno domina. Al mismo tiempo, deben ser desafiados. Además, la mayoría de las veces el alumno debe ir en contra de sus conocimientos iniciales para ver sus límites y querer superarlos. Esto nos recuerda los principios del NAP con las situaciones problemáticas. Este postulado de que el alumno no es una "tabula rasa" ha dado lugar a diversas aplicaciones y orientaciones didácticas que se entrecruzan en esta pregunta: sabiendo que el aprendizaje presupone la puesta en práctica por parte del alumno de determinadas operaciones intelectuales, ¿cómo articular el paso de sus conocimientos anteriores a un conocimiento científico actual más elaborado? Cuatro de estas orientaciones nos interesan especialmente.

El primero considera que el pre-conocimiento es la base del aprendizaje. En esta perspectiva, el profesor debe crear una situación de partida (situación problemática) con el objetivo de que el alumno exprese sus conocimientos sobre el objeto de estudio. A continuación, trabajando en grupos o con toda la clase, el profesor reúne o empareja las distintas representaciones. Es la fase de confrontación o conflicto cognitivo que lleva a los alumnos a dar un paso atrás en sus conocimientos básicos, para desarrollarlos y reorganizarlos. Sin embargo, esta orientación teórica no permite superar sustancialmente los pre-conocimientos durante el aprendizaje básico o fundamental.

La segunda considera que el pre-conocimiento es un obstáculo para el aprendizaje. En este caso, el conocimiento primitivo del alumno sólo tiene interés pedagógico por los errores

que pone de manifiesto. Desde este punto de vista, el profesor comienza la lección como antes, con una fase de expresión y consideración del pre-conocimiento. Sin embargo, a partir de este punto, se recomiendan varias variantes: el profesor actúa solo para cuestionar los pre conocimientos; el grupo de clase organiza un diálogo contradictorio durante el cual cada alumno defiende su posición; el profesor presenta los conocimientos científicos y luego provoca una confrontación para mostrar a los alumnos los límites de sus pre conocimientos.

Estas dos orientaciones pedagógicas no pueden generalizarse a todas las asignaturas por varias razones, ya sea por su uso o por diversos supuestos infundados. En primer lugar, los profesores tienden a inyectar conocimientos eludiendo los mecanismos de aprendizaje. Suelen subestimar la resistencia del pre-conocimiento y piensan que un ejemplo es suficiente para superar los obstáculos. Por último, los conocimientos previos no siempre son un obstáculo para el aprendizaje.

La tercera es la orientación alostérica. Este es el que nos adherimos. Desde el punto de vista biológico, el efecto alostérico es la modificación total de la organización de ciertas proteínas bajo la introducción de nuevos elementos. Por analogía, Giordan (1986) desarrolla una teoría que propone que el profesor prevé una deformación intelectual de los sitios activos de la estructura de pensamiento del alumno que puede conducir a una transformación total de dicha estructura: el mismo pre-conocimiento permanece en su lugar, pero se vincula a un nuevo conocimiento que le da nuevos significados. Así, la adquisición de nuevos conocimientos es a la vez una ampliación de los pre-conocimientos que proporcionan los marcos de interrogación, referencia e interpretación, y una ruptura con los conocimientos anteriores. Según el autor, el alumno tiene todas las características para decodificar los mensajes y adquirir nuevos conocimientos. Por desgracia, estos conocimientos no pueden integrarse directamente en la estructura de pensamiento del alumno en una situación de aprendizaje. Por lo tanto, es necesario provocar un cambio en esta estructura introduciendo e integrando nuevos elementos de conocimiento en sus "sitios activos". Estos sitios, que permiten la decodificación de la nueva información, se activan con las situaciones de aprendizaje. Por lo tanto, es necesario ir más allá de las pedagogías que otorgan un papel pasivo al pre-conocimiento. La adquisición de conocimientos procede entonces de una actividad elaborativa. El alumno confronta los nuevos conocimientos con los antiguos y produce nuevos significados para responder a las preguntas que se plantea.

Así, la propia actividad del alumno se sitúa en el centro del proceso de aprendizaje, que viene determinado por situaciones de aprendizaje o educativas adecuadas, la presencia de elementos significativos (material didáctico, experimentación, argumentos) y la posesión de

formalismos (simbolismo, modelización, esquematización, etc.). El alumno también debe encontrar un interés en el objeto de aprendizaje, debe enfrentarse a una serie de situaciones adecuadas y a una información seleccionada para permitir una reinversión provechosa (situaciones de integración). Por último, es esencial no sólo presentar al alumno situaciones en las que pueda movilizar los nuevos conocimientos (situación de la vida real) para poner a prueba su operatividad y sus límites, sino también que el proceso de aprendizaje esté sujeto a la integración (vertical y horizontal) de los conocimientos o habilidades, y a un enfoque inter y multidisciplinar para una reflexión metacognitiva.

Por lo tanto, los ejercicios de aplicación, la manipulación, las observaciones o los experimentos en el aula no son suficientes para desarrollar los conocimientos. Es necesario inducir desequilibrios conceptuales relevantes; hacer que el alumno desarrolle una actividad elaborativa ; motivarlo en relación con la cuestión a tratar, hacer confrontaciones alumno-realidad, alumno-alumno, alumno-información, alumno-profesor, etc. Estas confrontaciones deben mostrarles los límites de sus conocimientos, permitirles recabar información adicional, llevarles a alejarse de sus hechos evidentes, reformular el problema y prever otras relaciones. Las principales dificultades con las que se encuentran los alumnos suelen ser, o bien no saber relacionar lo conocido con lo nuevo, o no poder actualizar la información conocida, o no encontrar un denominador común a un conjunto de fenómenos observados. Es deseable que el alumno pueda tantear, manipular y, por tanto, ser activo durante el proceso de aprendizaje.

En esta perspectiva constructivista, parece que el papel del profesor es apoyar el aprendizaje, proponer y establecer un entorno didáctico indispensable y adecuado para que el conocimiento se desarrolle y funcione. El papel del alumno es aprender de sus propias estructuras de pensamiento, encontrarse, por una u otra razón, en una situación en la que tiene que cambiar su pre-conocimiento.

La cuarta es la orientación "movimiento epistemológico". Larochelle y Desautels (idem) parten del principio de que cualquier práctica educativa no puede prescindir del conocimiento de los alumnos. El conocimiento, dicen, se desarrolla como un sistema complejo. Su estrategia consiste en promover la reflexión crítica sobre los supuestos (pruebas) y los propósitos que guían todo el conocimiento. Se trata de que los alumnos cuestionen sus conocimientos para ir más allá (y no rechazarlos) mediante el desarrollo de una capacidad de reflexión y cuestionamiento crítico de los supuestos que sustentan el aprendizaje. Se trata también de una visión democrática del conocimiento o democracia epistemológica que hace tomar conciencia de la diversidad de la argumentación. Esta teoría puede resumirse en tres

puntos: la presentación del objeto de estudio (observación, manipulación, formulación, argumentación y discusión de hipótesis, etc.); la conformación del elemento desestabilizador del conocimiento. El objetivo es confrontar a los alumnos con una situación o un fenómeno que les resulta difícil de explicar a partir de sus conocimientos previos y que contradice sus predicciones. Se supone que esta situación les inducirá un conflicto cognitivo, un desequilibrio o una disonancia cognitiva. Aquí es donde se produce la perturbación epistemológica; la reestructuración del conocimiento. El profesor tiene que provocar debates, organizar conferencias, trabajos prácticos y tutorías para ayudar a los alumnos a resolver el problema planteado, restableciendo así el equilibrio cognitivo, y fijar los nuevos conocimientos científicos

2.3.5. La teoría de las necesidades y motivaciones de Abraham Maslow

La mayoría de las necesidades de los individuos pueden organizarse en una pirámide ascendente de cinco niveles. Se trata de la necesidad fisiológica en la base, la necesidad de seguridad, la necesidad de pertenencia, la necesidad de estima y la necesidad de realización en la cima. Estas necesidades están jerarquizadas de tal manera que una necesidad superior sólo se expresa cuando se satisfacen las necesidades inmediatamente inferiores. Así, en cuanto se satisface una necesidad, ésta deja de ser esencial para el individuo y aparece otra. El individuo busca primero satisfacer la necesidad más vital antes de buscar satisfacer la segunda necesidad más importante.

Las necesidades fisiológicas son aquellas necesidades como comer, dormir y cuidar de uno mismo ; las necesidades de seguridad son las relacionadas con la aspiración de cada uno de nosotros de tener asegurado el mañana. Estos son : la seguridad del refugio (vivienda), la seguridad médica, la seguridad de la estabilidad familiar, la seguridad frente a la violencia, la delincuencia y las agresiones, la seguridad frente a ingresos y recursos.

2.4. FORMULACIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

La hipótesis es "*una explicación provisional de la naturaleza de las relaciones entre dos o más fenómenos*" Para Grawitz (2000: 209), Para Angers (1992; 102), es un "*enunciado que predice una relación entre uno o dos términos y que implica una verificación empírica*". En general, una hipótesis es un enunciado que especifica una relación supuestamente verdadera o falsa entre hechos o fenómenos reales o imaginarios. De hecho, la hipótesis es la respuesta prevista a la pregunta principal de la investigación, (Mace, *ibíd.*).

2.4.1. La hipótesis general del estudio

Hemos formulado nuestra hipótesis general (GH) como sigue:

HG: Tener en cuenta el contexto sociolingüístico local en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera facilita el desarrollo de las habilidades de producción oral de los alumnos.

Esta hipótesis tiene una variable dependiente (VD) y una variable independiente (VI). El VD es la competencia de los alumnos en la producción oral. Sus indicadores son : conocimientos, habilidades y actitudes lingüísticas en español. Estas habilidades pueden estar muy desarrolladas, desarrolladas, poco desarrolladas o muy poco desarrolladas.

El VI de esta hipótesis es el contexto sociolingüístico. Sus indicadores son :

- otros idiomas;
- representaciones sociales del español (RS) ;
- cultura etnocéntrica : usos, etc.

Este contexto puede ser muy considerado, considerado, poco considerado o muy poco considerado.

2.4.2 Las hipótesis de investigación

Hemos operacionalizado esta HG en las siguientes 3 hipótesis de investigación:

HR 1: El uso de otras lenguas en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera facilita el desarrollo de la capacidad de producción oral de los alumnos.

Esta hipótesis tiene una variable dependiente (VD) y una variable independiente (VI). El VD es el mismo que para el HG. El IV es el de las otras lenguas. Tiene como indicadores : las lenguas oficiales y las vernáculos. Estas lenguas pueden ser : muy utilizadas, utilizadas, poco utilizadas o muy poco utilizadas.

HR 2: El aprovechamiento de las representaciones sociales del español en su enseñanza/aprendizaje como lengua extranjera facilita el desarrollo de las habilidades de producción oral de los alumnos.

Esta hipótesis tiene una variable dependiente (VD) y una variable independiente (VI). El DV es el mismo que el HG. El IV es SR. Sus indicadores son: creencias, estereotipos, clichés, prejuicios, etc. Estas RS pueden ser: muy explotadas, explotadas, poco explotadas o muy poco explotadas.

HR3: ¿Facilita la inclusión de la cultura local en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera el desarrollo de las habilidades de producción oral de los alumnos?

Esta hipótesis tiene una variable dependiente (VD) y una variable independiente (VI). El DV es el mismo que el HG. El IV es la cultura. Sus indicadores son: hábitos lingüísticos y costumbres, etc. Esta cultura puede ser: muy considerada, considerada, poco considerada o

muy poco considerada.

El siguiente cuadro resume esta operatividad de nuestra HG.

Supuestos	Variables suposiciones	Indicadores variables	Modalidades de las variables
HG : El contexto sociolingüístico local en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera facilita el desarrollo de las habilidades de producción oral de los alumnos	VD : Habilidades de los alumnos en la producción oral	- conocimientos de español ; - conocimientos de español ; - conocimientos de español.	- muy desarrollado ; - desarrollado ; - poco desarrollado ; - muy poco desarrollado.
	VI : Gestión de los recursos financieros	- otros idiomas ; - el (RS) ; - cultura etnocéntrica.	- muy apreciado ; - considerado ; - poco considerado ; - muy poca consideración.

Supuestos	Variables suposiciones	Indicadores variables	Modalidades de las variables
HR 1 : El uso de otras lenguas en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera facilita el desarrollo de la capacidad de producción oral de los alumnos	VD : Habilidades de los alumnos en la producción oral	- conocimientos de español ; - conocimientos de español ; - conocimientos de español.	- muy desarrollado ; - desarrollado ; - poco desarrollado ; - muy poco desarrollado.
	VI : Otras lenguas	- Francés ; - Inglés - lenguas vernáculas.	- con mucho empleo ; - con empleo ; - poco usado ; - muy poco usado.

HR 2 : El aprovechamiento de las representaciones sociales del español en su enseñanza/ aprendizaje como lengua extranjera facilita el desarrollo de las habilidades de producción oral de los alumnos	VD : Habilidades de los alumnos en la producción oral	- conocimientos de español ; - conocimientos de español ; - conocimientos de español.	- muy desarrollado ; - desarrollado ; - poco desarrollado ; - muy poco desarrollado.
	VI : RS	- creencias ; - estereotipos - fotos ; - prejuicios.	- muy explotado ; - explotado ; - poco usado ; - muy poco usado.
HR 3 : La cultura local en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera facilita el desarrollo de las habilidades de producción oral de los alumnos	VD : Habilidades de los alumnos en la producción oral	- conocimientos de español ; - conocimientos de español ; - conocimientos de español.	- muy desarrollado ; - desarrollado ; - poco desarrollado ; - muy poco desarrollado.
	VI : Cultura	- uso de la lengua ; - costumbres lingüísticas.	- muy considerado ; - considerado ; - poco considerado ; - muy poca consideración.

Este capítulo está dedicado a la conceptualización y teorización de nuestro estudio. De hecho, para evitar cualquier equívoco semántico, hemos definido con claridad y precisión todas las palabras y grupos de palabras que son importantes para nuestro objeto de estudio. A continuación, hemos presentado las diferentes teorías que pueden aportar luz filosófica o heurística sobre nuestro tema.

SEGUNDA PARTE:

MARCO METODOLÓGICO Y OPERATIVO

La realidad que estamos estudiando es tan compleja y variable que es posible abordarla de varias maneras diferentes con más o menos retrospectiva. Sin un procedimiento objetivo y lógico, será difícil para nosotros extraer de esta realidad hechos y conclusiones consistentes que puedan cumplir con los requisitos de la objetividad científica. Sin embargo, el establecimiento de un hecho empírico es una cuestión de metodología. Por lo tanto, este marco tendrá tres capítulos. En el Capítulo 3, presentaremos la metodología adoptada para reducir, en lo posible, el riesgo de error en la recolección de información de campo. Luego, en el capítulo 4, procesaremos esta información para transformarla en datos confiables. Una vez hecho esto haremos un análisis descriptivo e inferencial. Finalmente, en el capítulo 5 discutiremos, interpretaremos y generalizaremos los resultados obtenidos de la población de estudio.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE ESTUDIO

La metodología se relaciona con la manera de llevar a cabo un proceso. GRAWITZ (2001, 274) define la metodología de la investigación como: “La rama de la lógica que estudia los principios y procedimientos de la investigación científica”. En otras palabras, es el método y la técnica utilizada para realizar una investigación. La metodología de la investigación es por lo tanto un camino que el investigador toma para llevar a cabo su investigación, para comprender y examinar con rigor un hecho o un fenómeno investigado. Tomado en este sentido, hemos optado en este caso por la vía sistémica que combina tanto la vía holística como la vía reduccionista.

En efecto, nuestro trabajo consistió primeramente en descomponer el fenómeno estudiado en sus elementos, en conocer las relaciones que unen a estos elementos, en determinar las propiedades de cada uno de estos elementos, y en aislar aquellas que son esenciales al fenómeno investigado, yendo la interpretación de lo simple al todo. Luego, nos propusimos describir el fenómeno investigado a partir de una visión global de los elementos que componen el todo, pero también de las relaciones entre estos elementos (sentido), volviendo la interpretación, esta vez, del todo a lo simple.

El método de investigación, por su parte, es el conjunto organizado de operaciones que permiten elegir, entre las técnicas, la que mejor le permitirá alcanzar su objetivo (GRAWITZ, 1986). En este caso, hemos elegido el método de la encuesta en función de la naturaleza del problema de investigación, el contexto del estudio y el objetivo principal que se persigue.

En este capítulo, por lo tanto, presentaremos este método y la técnica para recopilar datos empíricos. Pero primero, nos parece importante presentar el tipo de estudio y las hipótesis del estudio.

3.1. TIPO DE ESTUDIO

Aunque la taxonomía de la investigación es un tema para el que la unanimidad aún no es perfecta, la investigación científica se categoriza según 08 criterios bien definidos por QUIVY, R & Van CAMPENHOULDT, L. (1995). De este modo de acuerdo con nuestras intenciones, nuestro estudio será una investigación:

- operativa porque se basará en un problema concreto cuya resolución sugerirá unas sugerencias;

- cualitativa porque se basará en la recolección, análisis e interpretación de una gran cantidad de datos no cuantificados al depender de la naturaleza y cantidad de datos recolectados;
- descriptiva, explicativa y correlacional de acuerdo con los objetivos científicos perseguidos.
 - a) descriptiva porque presentará en detalle las particularidades del objeto de estudio;
 - b) explicativa porque no sólo relacionará los factores explicativos del estudio, sino también porque se realiza con el único fin de explicar los hechos mediante la verificación de las hipótesis formuladas;
 - c) correlacional porque tendrá como objetivo explicar las correlaciones entre las variables de estudio;
- local porque se realizará en un territorio determinado y bien delimitado y dependerá del sitio de recolección de datos;
- sincrónica porque el problema se estudiará en un solo período de tiempo bien dado y fijo;
- muestral porque se relacionará con una muestra representativa de la población de estudio;
- de campo porque, para recolectar información, entraremos en contacto directo con los sujetos de la población accesible;
- disciplinaria porque se realiza en una sola disciplina que es el castellano.

3.2. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

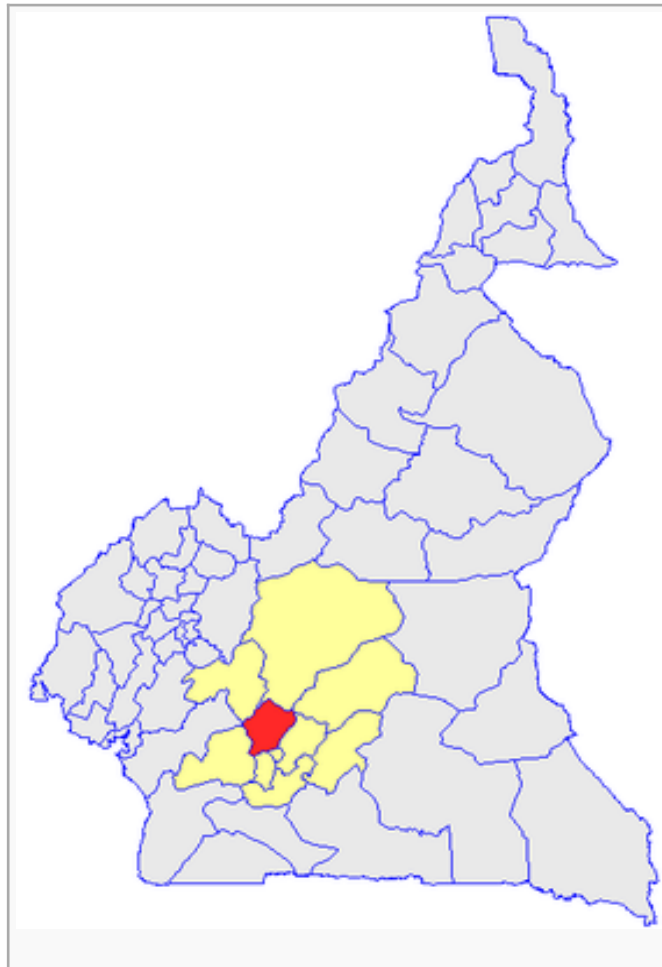
Un proceso es una idea de progresión, evolución, continuación. Es un camino que se sigue, una forma de razonar, pensar, conducir o proceder para lograr los objetivos propios. Hemos elegido el enfoque hipotético-deductivo desarrollado por Claude Bernard. Tres elementos son la base de este enfoque: inducción, hipótesis y deducción (IHD). Así, partimos de observaciones fácticas sobre el problema investigado y, a partir de análisis diagnósticos y teorías existentes, formulamos hipótesis sobre estas observaciones. Luego, analizamos la situación para llegar a inducciones, reformulamos y verificamos nuestras hipótesis sobre una muestra representativa de la población de estudio, realizamos deducciones o inferencias y finalmente, generalizamos los resultados sobre la población.

3.3. LUGAR DE ESTUDIO

El sitio de estudio es el lugar donde se llevó a cabo el estudio. En este caso, se trata del distrito de Obala en la Región del Centro.

3.3.1. El entorno físico: mapa

Nº1: Ubicación del departamento del Lékié en el mapa de Camerún



Fuente: <https://wikipedia.org/wiki/leki.com>

3.3.2. El entorno físico

El Distrito de Obala cubre un área de aproximadamente 475km². Su población se estima en 78.929 habitantes, con una densidad media de 166 al kilómetro cuadrado. Varios investigadores han hablado del entorno físico de este distrito, pero siempre lo han definido según las grandes unidades que constituyen el departamento del Lékié y la región central. Para comprenderlo mejor, conviene señalar algunas especificidades, a saber: el relieve, el clima, la hidrografía, la vegetación y los suelos.

Ubicación geográfica

Esta localidad es denominada Obala por la administración alemana en referencia a la sabana poblada de ciervos u “obals” en lengua esselé. La ciudad se desarrolló en 1955. La ciudad está ubicada en la Carretera Nacional 1 (eje Yaoundé-Bertoua) 38 km al norte de

Yaoundé (a partir de la plaza del 20 de mayo) y 46 km al oeste de la capital departamental Monatéle. El área urbana de Obala Ville está compuesta por 13 distritos: Minkama I, Minkama II, Minkama III, Abokono, Ndzong Mezegue, Obala Zona I, Obala Zona II, Ekok-Assi, Elig Bessala-Ebolakoun, Afambassi-Elot I, Elot II, Nkolbikok, Mboua I y II.

El alivio

Pertenece al gran conjunto de la meseta del sur de Camerún. De hecho, las formaciones geológicas de este relieve pertenecen a la base antigua. Este último constituye casi todo el lecho rocoso de la región central. La complejidad de su paisaje se debe en parte al carácter petrográfico de dicho sustrato. Está hecho de gneis con dos esquistos de mica y cuarcitas. Estos proporcionan resistencia a la intemperie. Por lo tanto, inducen una erosión de tipo diferencial. Los cerros altos son de relativa altitud. La forma de sus pendientes es cóncava y convexa. Su pendiente se estima en 20 y 50%. Los afloramientos rocosos están muy extendidos allí, se estiman en 1295 m.

El clima

Todos los investigadores que se han interesado por este distrito han intentado describir su clima. Para el Sr. Valérie, el clima de Obala es de tipo ecuatorial guineano o alto camerunés. Lo vincula así al gran conjunto climático del sur de Camerún. La estación seca larga es entre diciembre y febrero y la estación seca corta entre julio y agosto. La temperatura media fluctúa entre 23 y 25° C. Las precipitaciones más intensas ocurren en septiembre y octubre. Las más débiles ocurren en diciembre y enero. Asimismo, cabe destacar las temperaturas máximas frescas en febrero y abril.

Hidrografía

En general, es apropiado desde el principio mencionar la naturaleza de la cuenca. En realidad, la región en estudio pertenece a la cuenca del Sanaga, la cual tiene un caudal promedio anual de 1200 m³/s. Las inundaciones comienzan en julio y alcanzan su punto máximo en octubre. En cuanto al descenso, se da en noviembre y diciembre. La red hidrográfica es densa y cortada por numerosos valles en la penillanura. Su relieve impone bruscos cambios de dirección en el curso de los cursos de agua. Tenemos ríos turbulentos que fluyen profundamente en profundos valles hidromórficos. Entre los ríos mencionamos: el Lobo. Durante la época de aguas bajas, la población de la localidad practica la pesca.

La vegetación

El Distrito de Obala pertenece al dominio del bosque denso semicaducifolio. Porque, en algunos lugares, hay una sabana semi-forestal. Según J.F. Evina, la degradación del bosque se debe al fenómeno de la deforestación: de ahí la transición de la vegetación forestal a la vegetación mosaico. Esta transición no refleja un equilibrio natural, sino más bien la consecuencia del desarrollo agrícola de la tierra a través de incendios forestales y cultivos. En la misma línea, Evina reconoce que estas formaciones vegetales más o menos cerradas favorecen un microclima relativamente húmedo durante todo el año. Agregue a esto que sólo especies como: *Impéreta Cylindrica* (Essong) y *Eupatorium Odorantum* o *Apara Bikorgo*, son omnipresentes en el distrito.

Los terrenos

En cuanto a los suelos, notamos que son variados, predominando los suelos ferralíticos cuyo color varía de un sector a otro. Se distingue entre suelos rojos, amarillos y ocreos. En general, se trata de suelos ácidos relativamente fértiles debido a la cubierta forestal, por un lado, y gracias a la importante capa de humus originalmente espesa. Este humus ha desaparecido debido a la fuerte presión de la agricultura de tala y quema. Los suelos en estas condiciones se agotan porque están expuestos a la lixiviación y la erosión. También existe la sobreexplotación con el objetivo de comprender por qué estos suelos luchan por recuperarse rápidamente. Finalmente, notamos que los suelos de los cerros son generalmente delgados y pedregosos.

3.3.3 El medio ambiente humano

La población

Obala está poblada principalmente por Etons. Sin embargo, también hay diferentes tribus de Camerún como los Bamileke, Hausa, etc. Los habitantes indígenas suelen bailar el Essandi durante las ceremonias fúnebres. El período que más congrega a la gente en esta ciudad es sin duda los días de fiestas patrias y la fiesta comunal "Obala en fête".

La mayoría de los habitantes de la ciudad están vinculados culturalmente a la tradición betiense y todas las costumbres y ritos betis son longevos. El catolicismo se ha convertido en religión predominante, seguida del islam, el protestantismo y los Testigos de Jehová. Hay lugareños que trabajan en los campos.

Actividades económicas

Agricultura

La organización económica se basa principalmente en las actividades agrícolas. La agricultura que se practica es itinerante de tala y quema. Allí se cultivan tubérculos como la malanga, la yuca, el ñame, la batata, la patata, etc. Se cultiva también el maíz, el maní y árboles frutales (mango, mandarino, kola, etc.). La ganadería es tradicional, ya que se crían aves, cabras, ovejas, cerdos, etc.

Como otras actividades, tenemos artesanía, alfarería tradicional, cestería, etc.

El cultivo del cacao sigue siendo la ocupación principal. En Obala, el dinamismo de una familia se mide por el tamaño y la producción de su plantación de cacao. El trabajo del campo comienza al final de la larga estación seca y marzo es el mes de la siembra. Además, cabe señalar de paso que el autoconsumo es el primer gran objetivo. Pero, la población de esta localidad no trabaja sólo para consumir, sino también para vender. Por ejemplo, vende: cacao, tubérculos y cereales.

El comercio

En la década de 1980, la ciudad era uno de los principales centros de intercambio económico entre el Extremo Norte de Camerún y el Sur. Grandes operadores económicos se instalaron y abrieron grandes tiendas, pequeñas fábricas de procesamiento de madera y artículos de primera necesidad y la ciudad experimentó su gran auge económico. Alrededor de la década de 1990, la crisis económica que afectará a Camerún apenas perdonó el desarrollo de la ciudad.

El ambiente de los mercados periódicos está presente. Pero, hay una sobreexplotación del suelo. El barbecho está casi ausente: de ahí la disminución de la fertilidad del suelo y de las actividades agrícolas.

Explotación de productos de cantera

Es el dominio por excelencia de productos naturales como: la arena y la piedra se convierte en la principal actividad económica. También es la causa de los problemas ambientales.

En definitiva, tras presentar el entorno físico y humano de la comarca de Obala, cabe decir que estos dos componentes definen claramente el panorama geográfico.

3.4. LA ENCUESTA

Es una técnica que se lleva a cabo mediante la aplicación de un cuestionario a una muestra de personas.

3.4.1. La encuesta previa

Antes de empezar la encuesta, cabe recordar que existe una Fase preliminar de la encuesta, la pre-encuesta se inició el 21 de Noviembre 2021 luego de la validación de nuestro proyecto por parte de las autoridades universitarias competentes, y finalizó el 23 de Diciembre 2021 con el análisis de los datos recolectados. El propósito de esta encuesta previa fue:

- evaluar la viabilidad de nuestro estudio (duración, presupuesto, equipo, recursos humanos, etc.);
- recoger de algunos funcionarios y otros especialistas del MINESEC, de la delegación regional y departamental de educación de la región del centro, del departamento del Lékié y de los profesores de español del distrito de Obala, informaciones sobre problemas relacionados con la enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente el español;
- estudiar la relación entre estas informaciones y los hechos reales para “determinar las hipótesis de la investigación.” (Muchieli, 1985: 35).

Para ello, realizamos estudios documentales, realizamos entrevistas a estas personas recurso (ver anexos). Los resultados que obtuvimos confirmaron la relevancia del problema investigado. En base a esto, optamos por una encuesta de cuestionario y formulamos nuestra hipótesis general. Esta pre-encuesta también nos reveló la inmensidad de nuestra población de estudio, que primero describiremos en relación con los criterios sociodemográficos más comunes.

2.4.2 La población de estudio

Una población o universo de estudio es la totalidad de sujetos sobre los cuales el investigador observa un fenómeno, estudia y concluye su trabajo Quivy y Van Campenhoudt (1995). En este caso, se trata de todos los alumnos de las clases de español en Camerún. La inmensidad de este universo nos ha llevado a restringirlo a una población objetiva o madre que, según Richard (1999), es el conjunto de sujetos en los que el investigador centra su atención porque no puede llegar a toda la población. En este caso, se trata de alumnos de clases de español en el departamento del Lékié. Pero el tamaño de esta población todavía es demasiado grande, y la hemos restringido a una población asequible, que son todos los estudiantes de las clases de español de 9º grado en el distrito de Obala. Es esta población asequible la que ahora describiremos según:

1) el sexo

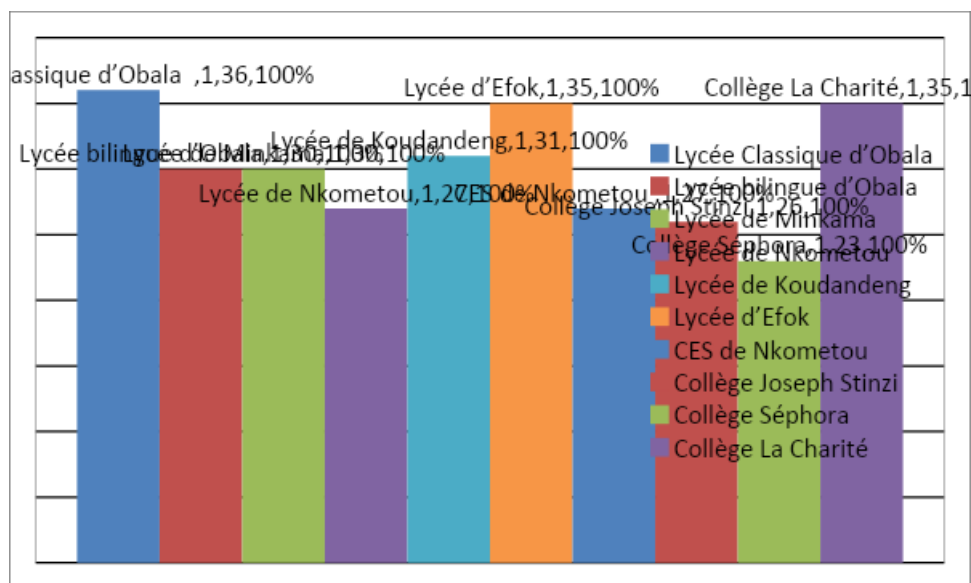
Tabla 2: Distribución de sujetos en la población accesible por género

N ^o	institutos	Plantilla		Total
		Masculino	Femenino	
1	Escuela secundaria clásica de Obala	16	20	36
2	Colegio Bilingue Obala	17	13	30
3	Instituto de Minkama	11	19	30
4	Instituto de Nkometou	10	17	27
5	Instituto de Koudandeng	13	18	31
6	Instituto de Efok	16	19	35
7	CES de Nkometou	10	17	27
8	Colegio Joseph Stinzi	10	16	26
9	Colegio Séphora	8	15	23
10	Colegio La Charité	14	21	35
	Total	125	175	300
	%	41,66	58,33	100
	Total	300	100	

Source : Rapport de fin d'année scolaire 2019-2020 (DDES Lékié).

La tabla anterior nos da el siguiente histograma:

Figura n° 2: Histograma de sexos en la población



Esta figura 1 muestra que en la población de estudio el número de niños es menor que el de niñas. En efecto, la población accesible está compuesta por 125 niños y 175 niñas. Así, el sexo masculino representa aproximadamente el 42% de la población y el sexo femenino el 58%.

2) La edad

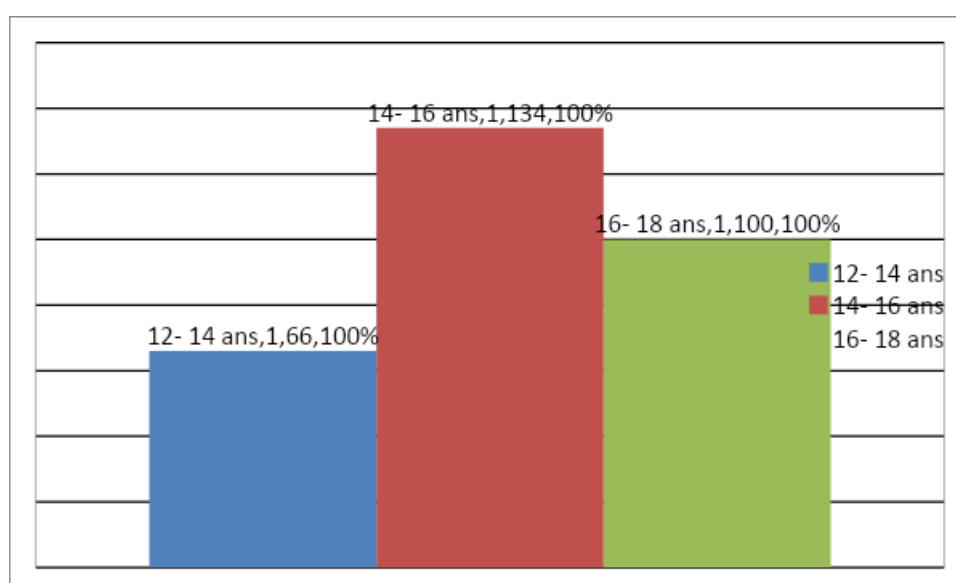
Tabla n° 3: Distribución de sujetos en la población según la edad

	12- 14 años		14- 16 años		16- 18 años	
	Eficcacia	%	Eficcacia	%	Eficcacia	%
Niños	43	14,33	42	14	40	13,3
Muchachas	23	7,6	92	30,6	60	20
Total	66	22	134	44,6	100	33,3

Fuente: Informe de fin de año escolar 2019-2020 (DDES Lékié).

La tabla anterior muestra que la mayoría de los sujetos se encuentran en el grupo cuya edad varía entre 14 y 16 años. Esta comparación es más evidente en la siguiente figura:

Figura n° 3: Histograma de las edades de la población



La figura anterior nos dice que el grupo de edad de 14-16 años es el más numeroso con un total de 134 alumnos. Le sigue el grupo de edad de 16 años y más con un número de 100 alumnos y el grupo de edad más pequeño es el de 12-14 años con un número de 66 alumnos. Así, el grupo de edad de 14 a 16 años representa el 45% de la población, el grupo de edad de 12 a 14 años representa el 22% y el grupo de edad de 16 a 18 años representa el 33%.

3) La autoctonía

Tabla n° 4: Distribución de sujetos en la población según la autoctonía

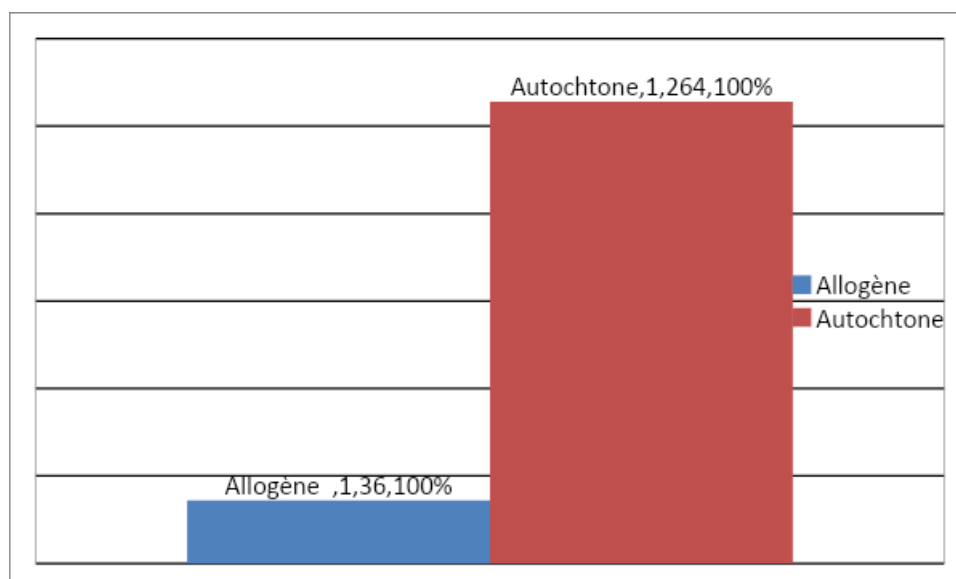
	Nativo		alogénico	
	Efica z	%	Efica z	%
Niños	23	7,6	102	3

		6		4
Muchachas	13	4,33	162	54
Total	36	12	264	88

Fuente: Informe de fin de año escolar 2019-2020 (DDES Lékié).

La tabla anterior muestra que 264 sujetos son nativos y 36 no nativos. Esta comparación es más evidente en la siguiente figura:

Figura n° 4: Histograma de la autoctonía de la población



La figura anterior nos dice que la mayoría de los sujetos son nativos. Así, los nativos representan el 88% de la población accesible y los no nativos el 12%

5) el estatuto en la escuela

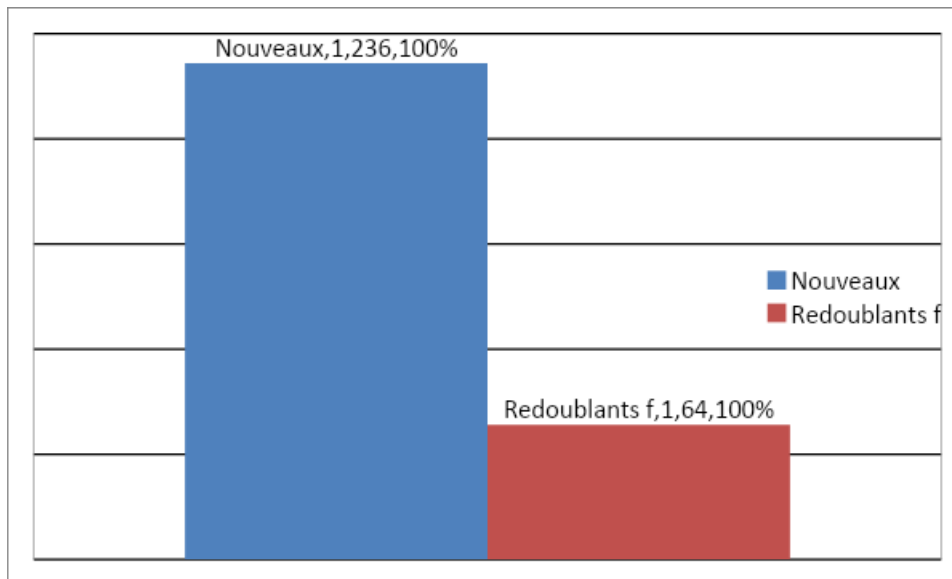
Tabla n° 5: Distribución de sujetos de la población según el estatuto escolar

	Nuevo		repetidor	
	Efica z	%	Efica z	%
Niños	98	32,6 6	27	8,91
Muchachas	138	45,5 4	37	12,2 1
Total	236	77,8 8	64	21,1 2

Fuente: Informe de fin de año escolar 2019-2020 (DDES Lékié).

La tabla anterior muestra que 236 sujetos son nuevos en la tercera clase y 64 están regresando a esta clase. Esta comparación es más evidente en la siguiente figura:

Figura n° 6: Histograma del estatus escolar de la muestra



La figura anterior nos dice que la mayoría de los sujetos son alumnos nuevos de 3° de español. Esta comparación también se puede evaluar como un porcentaje. Así, los nativos representan el 88% de la población accesible y los no nativos el 12%

3.4.3 Muestreo

Para asegurar la representatividad de nuestra muestra, y garantizar la posterior generalización de los resultados que proporcionará a todo el universo de estudio, pero teniendo en cuenta que todos los sujetos de la población accesible tenían las mismas posibilidades de ser parte de la muestra, fijamos nuestro tamaño de muestra en 120 sujetos para una tasa de muestreo del 10%.

Hemos dividido esta población accesible en estratos, cada uno correspondiente a las características sociodemográficas de la población. Conociendo el tamaño N de la población accesible, y el tamaño n' de cada estrato de esta población, calculamos el tamaño n' de cada estrato de la muestra de tamaño N mediante la siguiente fórmula: $n = \frac{nN'}{N}$

La elección de n' sujetos de cada estrato de la muestra se hizo por sorteo sin descuento del nombre del marco de la muestra. De hecho, se había escrito un número en una hoja de papel. Los pedazos de papel fueron doblados y arrojados a una urna vacía. A los escolares del Colegio Público de Obala se les pidió que hicieran un sorteo de la urna y leyeran en voz alta las características de los sujetos.

Sobre esta base construimos nuestra muestra que describiremos siguiendo las mismas características sociodemográficas que las de la población.

1) sexo

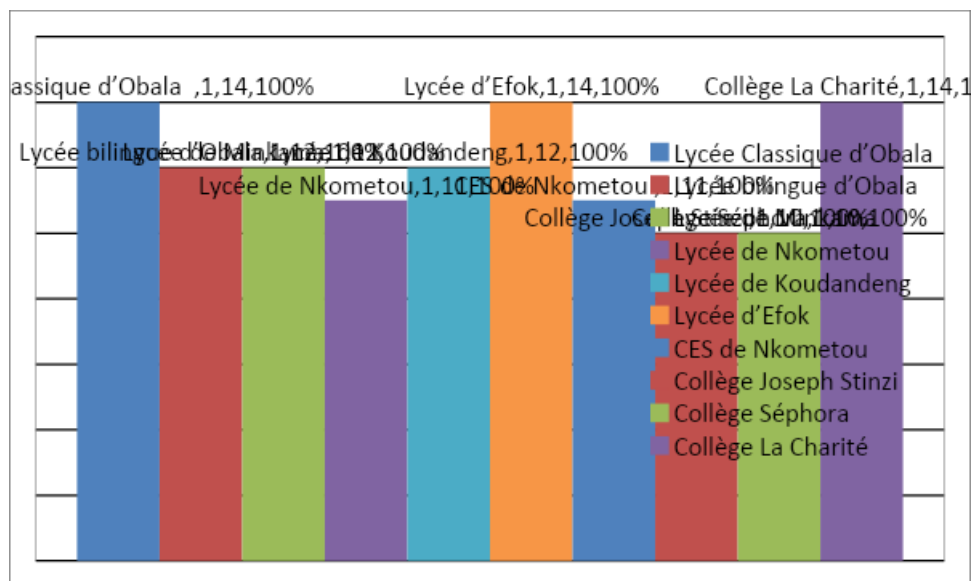
Tabla: Distribución de sujetos de la muestra por género

Nº	Establecimientos	Plantilla		Total
		Masculino	Femenino	
1	Lycée Classique d'Obala	06	08	14
2	Lycée bilingue d'Obala	08	04	12
3	Lycée de Minkama	05	07	12
4	Lycée de Nkometou	04	07	11
5	Lycée de Koudandeng	05	07	12
6	Lycée d'Efok	06	08	14
7	CES de Nkometou	04	07	11
8	Collège Joseph Stinzi	05	05	10
9	Collège Séphora	03	07	10
10	Collège La Charité	06	08	14
	Total	52	68	120
	%	43,33	56,66	

Fuente: Informe de fin de año escolar 2019-2020 (DDES Lékié).

Esta tabla muestra que el número de mujeres está muy por encima del de hombres. Esta distribución es más apreciable en la forma del siguiente histograma:

Figura nº 10: Histogramas de los números de la muestra por sexo



Esta figura muestra que las mujeres representan una plantilla de 68 y los hombres una plantilla de 52. Así, el sexo masculino representa el 43% de la muestra y el sexo femenino el 57%.

- según la edad

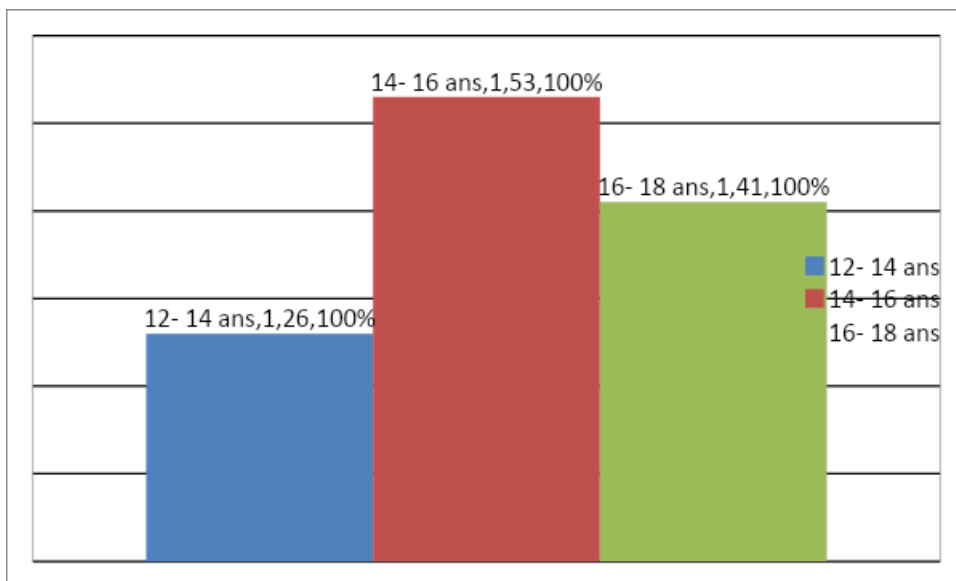
Tabla n°8: Desglose de números de muestra por edad

Intervalo de edad	12- 14 años		14- 16 años		16- 18 años	
	Eficaz	%	Eficaz	%	Eficaz	%
Hombres	18	14,94	17	14,11	17	14,11
Mujeres	8	6,64	36	29,88	24	19,92
Total	26	21,58	53	43,99	41	34,03

Fuente: Datos recopilados de nuestra encuesta de campo.

La tabla anterior muestra que la mayoría de los sujetos se encuentran en el grupo de edad de 14 a 16 años. Esta comparación es más evidente en la siguiente figura:

Figura n° 11: Histograma de edades de la muestra



La figura anterior nos dice que el grupo de edad de 14-16 años es el más numeroso. Le sigue el grupo de edad de 16 años y el grupo de edad más pequeño es de 12 a 14 años. Así, el grupo de edad 14-16 años representa el 44% de los sujetos, el grupo de edad 12-14 años representa el 22% y el grupo de edad 16-18 años representa el 34%.

3) autoctonía

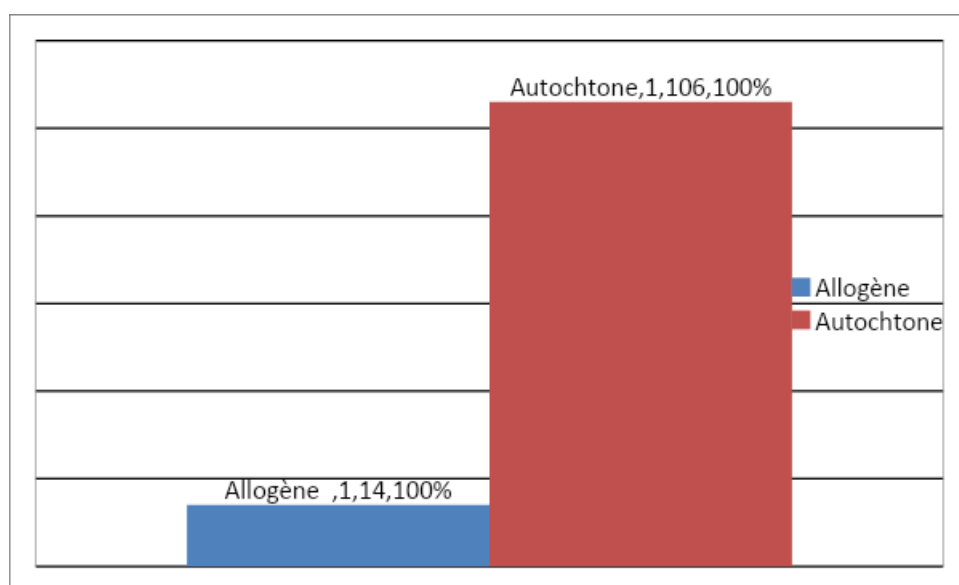
Tabla n° 10: Distribución de sujetos en la muestra según autoctonía

	Nativo		alógeno	
	Eficc z	%	Eficc z	%
Hombres	9	3,6	41	19,2
Mujeres	4	1,6	65	26
Total	14	5,6	106	45,2

Fuente: Datos recopilados de nuestra encuesta de campo.

La tabla anterior muestra que 106 sujetos son nativos y 14 no nativos. Esta comparación es más evidente en la siguiente figura:

Figura n° 12: Histograma de la autoctonía de la muestra



La figura 12 anterior nos dice que la mayoría de los sujetos son nativos. Así, los nativos representan el 89% de la población accesible y los extranjeros el 11%.

5) Estatuto en la escuela

Tabla n° 13: Distribución de sujetos de la muestra según situación escolar

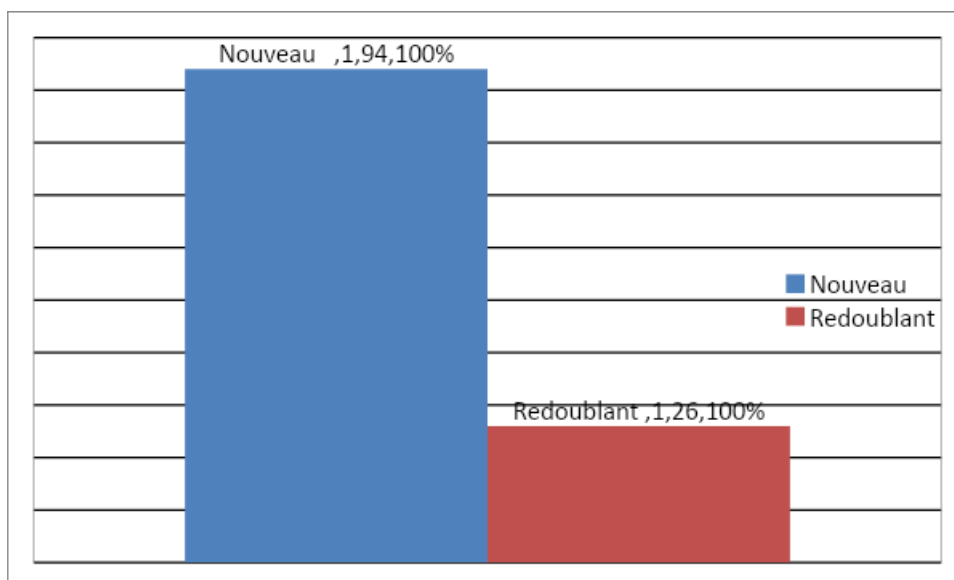
	Nuevo		repetidor	
	Efica z	%	Efica z	%
Niños	39	32,37	11	9,16
Muchachas	55	45,65	15	12,42
Total	94	78,0	26	21,5

	2		
--	---	--	--

Fuente: Datos recopilados de nuestra encuesta de campo.

La Tabla 12 anterior muestra que 94 sujetos son nuevos en el segundo curso y 26 están repitiendo esta clase. Esta comparación es más evidente en la siguiente figura:

Figura n° 13: Histograma de estados escolares de la muestra



La Figura 13 anterior nos dice que la mayoría de los sujetos son estudiantes nuevos en segundo curso de español. Así, los nativos representan el 78% de la población accesible y los extranjeros el 22%.

La comparación descriptiva de la población con la muestra indica que esta última es efectivamente muy representativa de la población accesible de la que se extrajo. Esto da credibilidad a la posterior generalización de los resultados extraídos de esta muestra a esta población.

3.4.4. Instrumento y técnica o procedimiento de recolección de datos

La técnica de investigación es el conjunto de procesos e instrumentos de investigación, es decir todos los medios que le permiten al investigador recolectar información en el campo. Para recopilar los datos, desarrollamos un cuestionario cuantitativo de acuerdo con los principios promulgados por Mucchielli (1985). De hecho, estas son escalas de medición porque el encuestado debe estar en una escala de 4 puntos desarrollada según el modelo de Likert (1961). La elección de este instrumento se justifica por la naturaleza de nuestra investigación (encuesta de opinión) y la ausencia de influencia sobre la variable dependiente. Para construir nuestro cuestionario, primero desarrollamos:

1) La guía del cuestionario. Se compone esencialmente de los 4 temas del cuestionario que son:

Tema 1: Otros idiomas locales

Tema 2: Representaciones sociales

Tema 3: Cultura local

Tema 4: Habilidades de producción oral

2) La grilla de construcción del cuestionario. Este es el conjunto de tablas de doble entrada que comprende los indicadores de variables y las modalidades de respuesta en abscisas, y los números de ítems en ordenadas. Por lo tanto, esta cuadrícula se ve así:

Tema 1

Artículo	Indicadores	Métodos de respuesta			
		muy empleados	Empleados	pocos empleados	muy pocos empleados
Q1	Palabras y expresiones en francés				
Q2	Palabras y expresiones del idioma inglés.				

Q3	Palabras y expresiones alemanas				
Q4	Palabras y frases en el idioma nativo				
Q5	Palabras y expresiones del idioma Camfranglais				
Q6	Palabras y frases de otros idiomas.				

Tema 2

Artículo	Indicadores	Métodos de respuesta			
		muy empleado			muy empleado
Q7	Creencias sobre el idioma español				
Q8	estereotipos del idioma español				
Q9	Clichés sobre la lengua española				
Q10	Prejuicios sobre el idioma español				
Q11	Representaciones de la lengua española				

Tema 3: cultural

Artículo	Indicadores	Métodos de respuesta			
		muy empleado			muy empleado
Q12	Actitudes hacia la lengua española				
Q13	Comportamientos en relación con el idioma español				
Q14	Instituciones locales				
Q15	Organizaciones sociales				
Q16	Cultura local				

Tema 4: habilidades de producción oral

Artículo	Indicadores	Métodos de respuesta			
		muy empleado			muy empleado
Q17	Habilidades lingüísticas				
Q18	Habilidades lingüísticas				
Q19	Conocimientos de idiomas				
Q20	Habilidades lingüísticas				

Estructuralmente, el cuestionario se divide en dos partes. La primera es una introducción en la que se presenta el propósito del cuestionario y las instrucciones a seguir para completar o brindar información. La segunda parte se refiere a preguntas relacionadas con los diferentes temas del estudio.

Temáticamente, el cuestionario se divide en 4 temas principales que son;

- **Tema 1:** Este tema incluye una serie de preguntas alineadas con el conocimiento teórico que incluye las preguntas 1 a 6
- **Tema 2:** Este tema incluye una serie de preguntas del 7 al 11,
- **Tema 3:** Este tema consta de las preguntas 12 a 16
- **Tema 4:** Este tema consta de las preguntas 17 a 20.

Medición de variables de estudio

a) Medida de la variable dependiente de la hipótesis general. Esta variable fue medida por el ítem N° 20. Para afinar el análisis y probar la objetividad de las respuestas del sujeto, se realizaron otras 5 preguntas relacionadas con los indicadores de esta variable. Estas preguntas se formularon de la misma forma que la pregunta anterior y las respuestas propuestas se relacionaron con las modalidades de esta variable.

b) Medición de las variables independientes de las hipótesis de investigación. El IV de la hipótesis de investigación 1 se midió en la pregunta N° 6. El IV de la hipótesis de investigación 2 se midió en la pregunta N° 11. El IV de la hipótesis de investigación 3 se midió en la pregunta N° 16.

3.6.7. El pre-test o validación del cuestionario

- Validación externa del cuestionario. Antes de la aplicación efectiva del cuestionario a nuestros sujetos, se procedió a probarlo en 30 estudiantes y profesores del Instituto de Sa'a. El objetivo era comprobar la calidad psicométrica de nuestro cuestionario. Este ensayo fue seguido por dos entrevistas con sujetos ingenuos que eran estudiantes y profesores en el Instituto de Batchenga. Entrevista durante la cual intensificamos al máximo los medios de análisis, el funcionamiento del cuestionario, las reacciones de los sujetos a las preguntas, las respuestas de los sujetos.

La primera entrevista consistió en discusiones libres con los sujetos, durante las cuales tratamos de asegurar la claridad y precisión de las palabras utilizadas, para analizar las dificultades encontradas en la comprensión de los ítems.

Cuando un tema necesitaba aclaración, buscábamos juntos la palabra apropiada para explicarlo.

Cuando el sujeto respondía con “distinguos” entre las palabras o grupos de palabras utilizadas, multiplicábamos la pregunta. Cada dificultad fue así analizada, tratada y luego subsanada.

Para probar la sensibilidad de nuestro cuestionario, cambiamos la forma de las preguntas introduciendo duplicados a una distancia respetable y cambiando el lugar de ciertas palabras en el mismo ítem. También hemos cambiado el orden de las preguntas dentro del cuestionario. La prueba de confiabilidad se llevó a cabo al final de las dos entrevistas. El objetivo era comparar la consistencia de las respuestas de los sujetos a la primera entrevista y a la segunda entrevista.

Para probar la validez de nuestro cuestionario (al comparar las respuestas de los sujetos con los ascendientes o amigos de este sujeto), comparamos las respuestas de cada sujeto con las respuestas de compañeros cercanos o lejanos.

Este pretest nos permitió no sólo revisar las dificultades semánticas y sintácticas de las preguntas, sino también organizar las preguntas de tal manera que facilitaran las respuestas a los encuestados y facilitaran sus mecanismos de defensa del yo social.

- Validez interna del cuestionario. Para garantizar la validez interna de nuestro cuestionario, aseguramos la congruencia entre los elementos conceptuales, en particular el problema de investigación, las preguntas, los objetivos del estudio, etc.

3.4.5. Administración del cuestionario

La encuesta en sí duró tres meses (de 15 de Marzo hasta el 27 de Mayo 2022). Los cuestionarios fueron leídos por nosotros mismos a los sujetos, y anotamos nosotros mismos

las respuestas que dieron (cuestionario de entrevista). Se cumplimentaron un total de 120 cuestionarios, de ahí una tasa de encuesta del 100% en la muestra.

3.4.6. Procedimiento de análisis de datos

Es un proceso de exploración, transformación de datos para identificar tendencias y patrones que revelan importantes y aumenten la eficiencia para respaldar la toma de decisiones

3.4.6.1. Análisis de datos cualitativos

Consistía en ingresarlos y aplicar pruebas de verificación. La entrada de datos se llevó a cabo en dos fases. La primera consistió en contar manualmente los 120 cuestionarios. El segundo consistió en un conteo/comprobación informática y una tabulación de los mismos datos. Esta segunda fase se realizó con la ayuda de la BUCREP, y los servicios de turismo del departamento del Lékié, que utilizan en sus programas informáticos el software SPSS versión 25. Se requirió el sistema de validación de ingreso, diseñado por IBM 3741, que consta de una doble Entrada sobre los mismos datos: la primera es una simple entrada de datos en disquetes y la segunda, una verificación instantánea de esta entrada. Cada uno de los dos servicios creía que eran los únicos que trabajaban con nuestros datos. La tabulación de los datos consistió simplemente en la elaboración de tablas y figuras representativas de la muestra.

La computadora nos proporcionó todas las estadísticas necesarias para hacer esto: media de las variables; modalidades de las variables más frecuentes, mínimo y máximo de las modalidades, amplitud de las variables, medianas, varianzas; el número de casos a excluir; el número de casos leídos en un cuadro dado; el porcentaje por fila y por columna, etc. La aplicación de las pruebas de verificación consistió en aplicar la prueba de amplitud, numerosidad y completitud. La aplicación de estas pruebas se justificó por el hecho de que algunos datos listados manualmente presentaban variaciones con los datos listados por computadora. La prueba de amplitud se utilizó para verificar la autenticidad de las modalidades de las variables recolectadas con las proporcionadas durante la codificación del cuestionario, para descubrir respuestas que no caían dentro del alcance de esta codificación y, finalmente, para descubrir modalidades centrales, es decir una convergencia de las respuestas hacia una determinada modalidad, o bien hacia modalidades distintas y más generales que las previstas. Se utilizó la prueba de numerosidad para detectar en el expediente la existencia de caracteres que no sean numéricos y la prueba de completitud para comprobar si todos los ítems habían sido ingresados, codificados y respondidos.

3.4.6.2. Análisis descriptivo de los datos

Consistió en presentar e ilustrar, para cada tema del cuestionario, los datos recogidos. Esta presentación consistió en traducir estos datos a series estadísticas, y dar una imagen condensada. Basándonos únicamente en las variables de nuestras hipótesis, no sólo construimos tablas de doble entrada e histogramas, sino que también dibujamos figuras (gráficos y gráficos circulares) para tener una visión que fuera a la vez concisa y comprensible la realidad traducida en cifras.

3.4.6.3. Análisis inferencial de datos

El análisis inferencial de datos provee herramientas que permiten la evaluación sistemática y eficiente de una muestra de la población que se quiere estudiar.

Incluía dos pasos principales:

- el análisis primario. Se trataba de confirmar o invalidar las hipótesis de investigación mediante cálculos estadísticos. Dado el carácter nominal e independiente de nuestras variables, el objetivo del estudio y el tipo de investigación que estábamos realizando, elegimos como instrumento estadístico para la verificación de las hipótesis de investigación, la prueba de significación chi-cuadrado. La verificación de cada hipótesis de investigación siguió entonces los siguientes pasos:

a) Formulación de hipótesis estadísticas (H₀ y H₁)

H₀, que es la hipótesis nula, se formuló solo para ser idealmente rechazada, mientras que la hipótesis alternativa H₁ se formuló para ser idealmente aceptada. Estas dos hipótesis estadísticas son rivales (Murray y Spiegel, 1983).

b) Verificación de la ley de chi-cuadrado (χ^2)

Esto implica la elaboración de tablas de contingencia de las frecuencias observadas (f_o) y relativas (f_e) de las respuestas de los sujetos a preguntas específicas. Usamos el chi-cuadrado normal porque todas las frecuencias teóricas eran mayores o iguales a 5 (Murray y Spiegel, ídem).

c) La elección del umbral de significación (α) y el cálculo del grado de libertad (ddl)

Elegimos $\alpha = 0,05$.

d) La determinación del valor crítico del chi-cuadrado (χ^2_{lu}) y el establecimiento de la regla de decisión

Hemos decidido que:

si $\chi^2_{lu} > \chi^2_{cal}$, entonces se acepta H_0 y se rechaza H_1 ;

si $\chi^2_{lu} < \chi^2_{cal}$, entonces se rechaza H_0 y se acepta H_1 .

e) Cálculo del valor de chi-cuadrado de la muestra

f) La comparación entre (χ^2_{lu}) y (χ^2_{cal}) y decisión

g) Inferencia.

- Análisis secundario. Consistió en evaluar, mediante cálculos estadísticos, la relevancia del vínculo de dependencia encontrado entre las variables hipotéticas. Por lo tanto, calculamos el coeficiente de contingencia (c) que indica el grado o la fuerza de la conexión entre las dos variables de una hipótesis. Al hacerlo, consideramos que si:

- $(c) > 0.70$, entonces el vínculo entre nuestras variables es fuerte;

- $0,49 < (c) < 0,70$, entonces el vínculo entre nuestras variables es moderado;

- $(c) < 0,49$, entonces el vínculo entre nuestras variables es débil.

3.5. LOS LÍMITES DEL ESTUDIO

A pesar de todas las precauciones tomadas, encontramos dificultades que limitaron nuestro trabajo. Estas son en particular las dificultades: conceptuales, metodológicas y de viabilidad.

En cuanto a las dificultades conceptuales, el estudio de nuestros conceptos no puede ser unánime dadas sus características polisémicas. Además, hemos descuidado ciertos factores determinantes de nuestro estudio, en particular el exceso de personal, la ausencia de libros de texto (biblioteca).

Desde un punto de vista metodológico, el tamaño de nuestra población accesible parece demasiado pequeño en comparación con el universo de estudio. Tuvimos grandes dificultades para llegar a la población accesible por lo que el tamaño de la muestra se redujo. Deberíamos haber extendido nuestro estudio a toda la población del departamento. Al final, el estudio requirió todo un equipo, algunos de los cuales nos faltaron (medios de transporte, citas perdidas, algunos destinados a otros institutos).

En este capítulo hemos detallado el enfoque metodológico adoptado. Está claro que nuestro estudio es una encuesta de cuestionario. En efecto, el trabajo se inició con una pre-encuesta, cuyo objetivo era asegurar la factibilidad de la investigación y formular las hipótesis del estudio. Luego se pasó a la encuesta propiamente dicha, que consistió en el estudio de la población, la construcción de la muestra y el instrumento de recolección de datos, la administración del cuestionario y el análisis descriptivo e inferencial de los datos

recolectados. Todo esto nos permitió llegar a resultados que analizaremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo, en una primera etapa y para cada tema del cuestionario, realizaremos un análisis descriptivo de los datos recogidos limitándonos a los que son esenciales. Se tratará de traducir estos datos en cifras para tener una imagen visual a la vez concisa y comprensible. Para ello, construiremos tablas de doble entrada, histogramas, gráficos y diagramas de sectores. En una segunda fase, procederemos al análisis inferencial de los mismos datos. Se tratará entonces de someterlos a medidas para verificar las hipótesis formuladas. Finalmente, a la luz de las teorías explicativas expuestas y de la realidad, interpretaremos y discutiremos los resultados de estos análisis.

4.1. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS

El análisis descriptivo consiste en describir las tendencias claves en los datos existentes y observar las situaciones que conduzcan a nuevos hechos

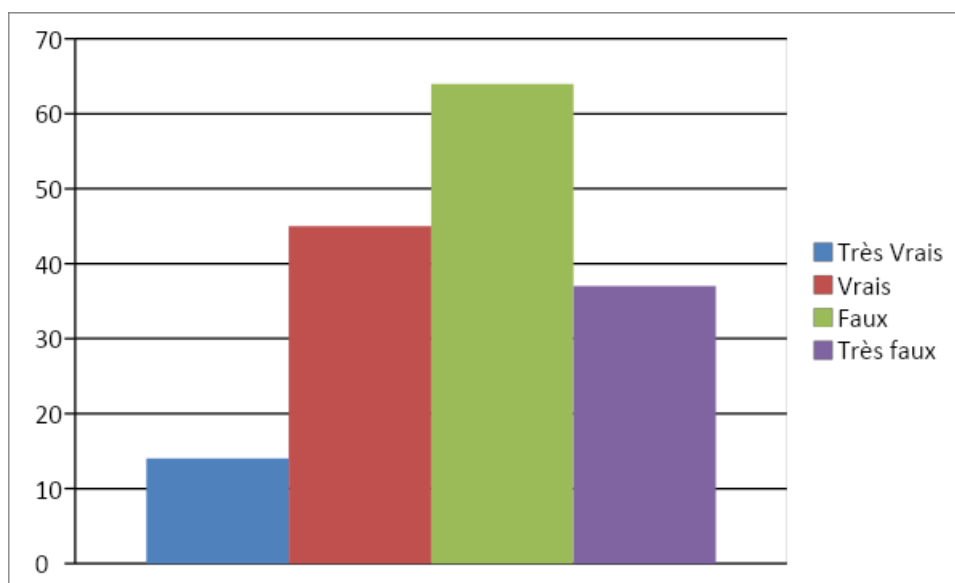
4.1.1. Presentación y análisis descriptivo de las respuestas a la pregunta 12

Cuadro 1: Distribución de las respuestas a la pregunta 12

Q 12	Muy Verdadero		Verdadero		Falso		Muy falso		Total
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
Hombres	11	4,98	11	13,44	15	12,45	15	12,45	52
Mujeres	15	8,30	14	15,83	17	14,11	20	18,26	68
Total	26	13,28	25	29,05	34	28,22	35	20,71	120

El alumno tenía que decir si «*las lenguas habladas en el medio se emplean y/o explotan a menudo durante las lecciones de español, especialmente en producción oral*». El cuadro N°1 muestra que las respuestas están desigualmente distribuidas en las distintas modalidades. El personal alcanza el pico con las respuestas negativas. En efecto, 71 sujetos, es decir el 58,93%, estima que la opinión es falsa, mientras que 51 sujetos, es decir el 41,07%, afirma lo contrario, como lo demuestra el siguiente histograma.

Gráfico N° 1: Histograma de las respuestas a la pregunta N° 12



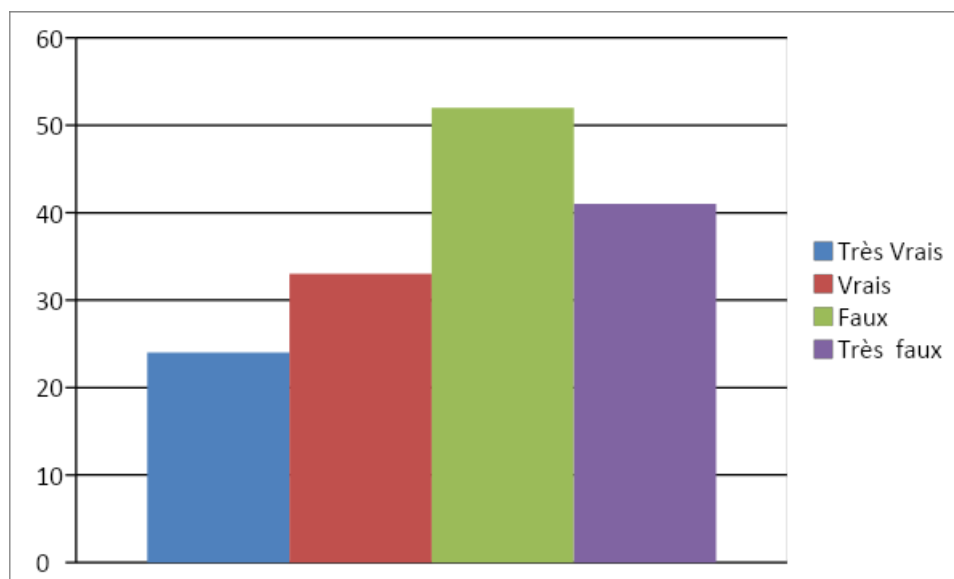
4.1.2. Presentación y análisis descriptivo de las respuestas a la pregunta 17

Cuadro 2: Distribución de las respuestas a la pregunta 17

Q17	Muy Verdadero		Verdadero		falso		Muy falso		Total
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
Hombres	13	6,64	10	8,3	18	19,09	11	9,13	52
Mujeres	14	7,47	16	13,28	15	16,60	23	19,09	68
Total	27	14,11	26	21,58	33	35,69	34	28,22	120

El sujeto debía dar su posición sobre el punto de vista sobre la asección «*a menudo explotas tus representaciones de la lengua española durante las clases de producción oral*». El cuadro N°2 muestra que las respuestas están desigualmente distribuidas en las diferentes modalidades. El personal alcanza el pico con las respuestas negativas. En efecto, 77 sujetos, es decir el 63,91 %, estima que las representaciones de la lengua española no se explotan durante las clases de producción oral, mientras que 43, o sea el 39,09%, afirma lo contrario, como muestra el histograma siguiente.

Gráfico N° 2: Histograma de las respuestas a la pregunta NO 17



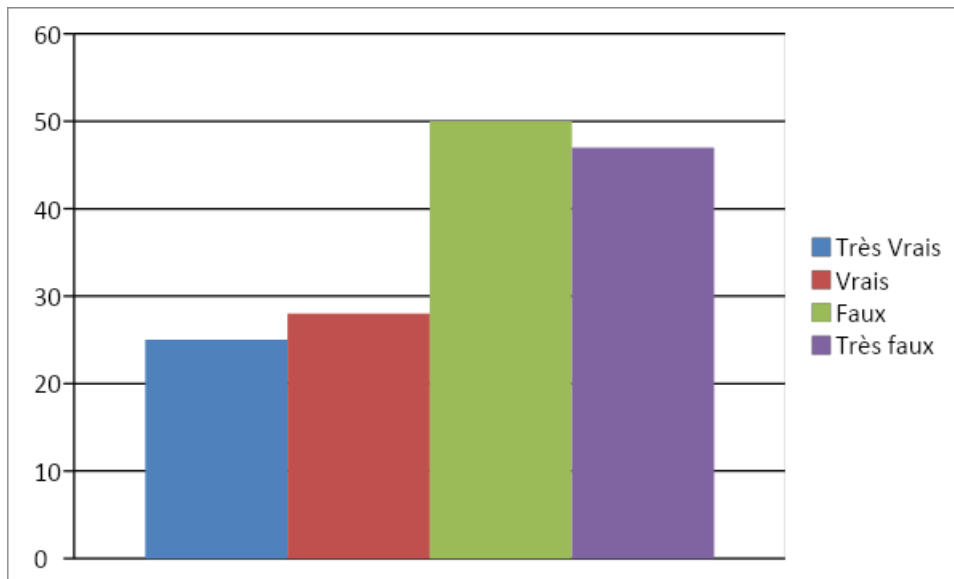
4.1.3. Presentación y análisis descriptivo de las respuestas a la pregunta 24

Cuadro 3: Distribución de las respuestas a la pregunta 24

Q24	Muy Verdadero		Verdadero		Falso		Muy falso		Total
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
Hombres	16	9,13	8	6,64	14	15,77	14	11,62	52
Mujeres	12	5,81	13	10,79	19	19,92	24	19,92	68
Total	28	14,94	21	17,43	33	35,69	38	31,54	120

El sujeto estaba llamado a dar su opinión sobre el punto de vista según el cual «*se tiene muy en cuenta la cultura local cuando se habla en español durante las clases de producción oral*». El cuadro N° 3 muestra que las respuestas están desigualmente distribuidas en las diferentes modalidades. El personal alcanza el pico con las respuestas negativas. En efecto, 81 sujetos, o sea el 67,23%, estima que los profesores no tienen en cuenta la cultura local durante las clases de español, mientras que 39 sujetos, o sea el 32,37%, afirma lo contrario, como muestra el siguiente histograma.

Gráfico N° 3: Histograma de las respuestas a la pregunta N° 17



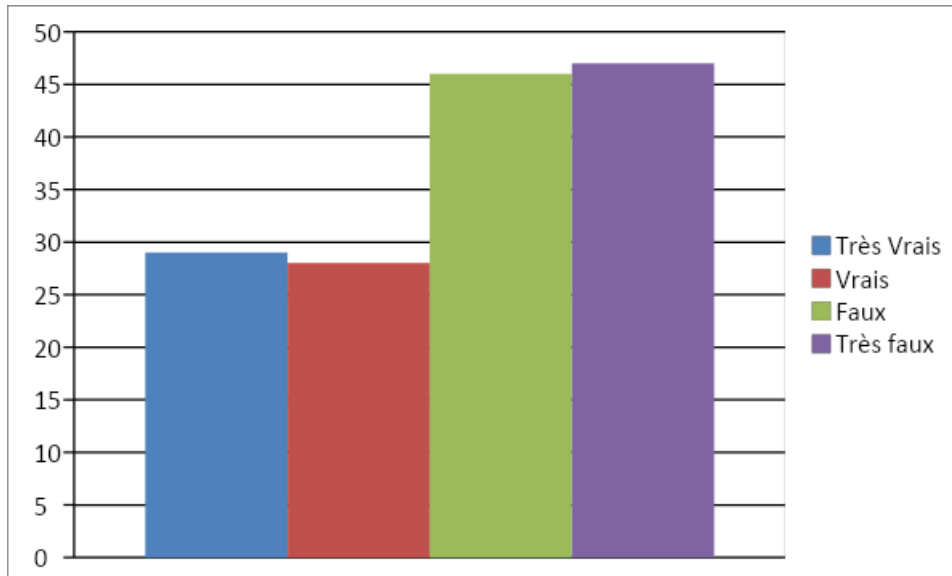
4.1.4. Presentación y análisis descriptivo de las respuestas a la pregunta 28

Cuadro 4: Distribución de las respuestas a la pregunta N° 28

Q28	Muy Verdadero		Verdadero		Falso		Muy falso		Total
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
Hombres	10	8,30	12	18,26	20	16,60	10	8,30	52
Mujeres	12	18,26	19	15,77	13	15,77	24	23,24	68
Total	22	18,26	31	25,73	33	32,37	34	31,54	120

El sujeto tenía que dar su posición sobre el punto de vista según el cual sus competencias en español están muy desarrolladas. El cuadro N° 5 muestra que las respuestas están desigualmente distribuidas en las diferentes modalidades de las respuestas. El personal alcanza el pico con las respuestas negativas. En efecto, 77 sujetos, es decir el 70,54 % de los sujetos, estima que sus competencias en español no están desarrolladas, mientras que 43, o sea el 59,09 %, afirma lo contrario, como muestra el siguiente histograma.

Gráfico N° 4: Histograma de las respuestas a la pregunta N° 28



4.2. ANÁLISIS INFERENCIAL DE LOS DATOS

Es el análisis que es capaz de predecir el comportamiento de unas informaciones determinadas. En otros términos, se intenta llegar a conclusión que van más allá de los datos inmediatos.

4.2.1. Verificación de la hipótesis de búsqueda N i

1) Formulación de hipótesis estadísticas

H0: no existe un vínculo de contingencia significativo entre el desarrollo de las competencias de los alumnos en producción oral y el uso de otras lenguas en la enseñanza/aprendizaje del español.

H1: existe un vínculo de contingencia significativo entre el desarrollo de las competencias de los alumnos en producción oral y el uso de otras lenguas en la enseñanza/aprendizaje del español

2) Verificación de la aplicación de la ley del KHI cuadrado (χ^2)

Cuadro 5: Cuadro de contingencia de las frecuencias de las respuestas a las preguntas 28 y 12

Q28 \ Q12	Muy Verdadero		Verdadero		Falso		Muy falso		Total
	Fo	ft	fo	ft	fo	ft	fo	Ft	
Muy Verdadero	5	2,86	7	4,03	9	5,07	5	4,94	26
Verdadero	5	6,38	6	8,99	9	11,31	5	11,02	25
Falso	6	6,16	9	8,68	10	11,31	9	11,02	34
Muy falso	6	6,60	9	9,30	5	11,70	15	11,40	35
Total	22		31		33		34		120

3) La elección del umbral de significado (α) y la determinación del grado de libertad (d.d.l.).

Seleccionamos $\alpha = 0,05$. Por lo tanto, el d.d.l. = $(4-1)(4-1) = 9$

4) Determinación del valor crítico del χ^2 o χ^2_{lu}

$$\chi^2_{lu} = 3,84$$

5) Cálculo del valor de χ^2 en la muestra o χ^2_{cal}

$$\chi^2_{cal} = \sum \frac{(f_o - f_t)^2}{f_t} = 12,84$$

6) Comparación y adopción de decisiones.

χ^2_{cal} es $<$, entonces H_0 es rechazada y H_1 es aceptada χ^2_{cal}

7) Inferencia

HR 1 se confirma: el uso de otras lenguas en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera facilita el desarrollo de las competencias de los alumnos en producción oral.

8) Cálculo del coeficiente de contingencia (c)

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{\chi^2 + n}} = 0,31$$

9) Conclusión

Existe un débil vínculo de contingencia entre el desarrollo de las competencias de los alumnos en producción oral y el uso de otras lenguas en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera.

4.2.2. Verificación de la hipótesis de búsqueda 2

1) Formulación de hipótesis estadísticas

H0: no existe un vínculo de contingencia significativo entre el desarrollo de las competencias de los alumnos en producción oral y la explotación de las representaciones sociales del español en su enseñanza/aprendizaje como lengua extranjera.

H1: existe un vínculo de contingencia significativo entre el desarrollo de las competencias de los alumnos en producción oral y la explotación de las representaciones sociales del español en su enseñanza/aprendizaje como lengua extranjera.

2) Verificación de la aplicación de la ley del KHI cuadrado (χ^2)

Cuadro 6: Cuadro de contingencia de las frecuencias de las respuestas a las preguntas n° 28 y n° 17

Q28 \ Q17	Muy Verdadero		Verdadero		Falso		Muy falso		Total
	fo	ft	fo	ft	Fo	ft	fo	ft	
Muy Verdadero	6	4,84	6	6,82	6	7,26	9	7,48	27
Verdadero	5	4,62	7	6,51	6	6,93	8	7,14	26
Falso	5	5,94	9	8,37	8	8,91	11	9,18	33
Muy falso	6	6,16	9	8,68	13	9,24	6	9,52	34
Total	22		31		33		34		120

3) La elección del umbral de significación (α) y la determinación del grado de libertad (d.l.).

Seleccionamos $\alpha = 0,05$. Por lo tanto, el d.d.l. = $(4-1)(4-1) = 9$

4) Determinación del valor crítico del χ^2 o χ^2_{lu}

$$\chi^2_{lu} = 3,84$$

5) Cálculo del valor de χ^2 en la muestra o χ^2_{cal}

$$\chi^2_{cal} = \sum \frac{(f_o - f_t)^2}{f_t} = 4,62$$

6) Comparación de χ^2 y toma de decisiones.

χ^2 leído $<$, entonces H_0 es aceptada y H_1 es rechazada χ^2_{cal}

7) Inferencia

HR 2 se confirma: existe un débil vínculo de contingencia entre la explotación de las representaciones sociales en la enseñanza/aprendizaje del español y el desarrollo de las competencias de los alumnos en producción oral

8) Cálculo del coeficiente de contingencia (c)

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{\chi^2 + n}} = 0,19$$

9) Conclusión

Existe un débil vínculo de contingencia entre el desarrollo de las competencias de los alumnos en producción oral y la explotación de las representaciones sociales del español en su enseñanza/aprendizaje como lengua extranjera.

4.2.3. Verificación de la hipótesis de investigación N° 3

1) Formulación de hipótesis estadísticas

H0: no existe un vínculo de contingencia significativo entre el desarrollo de las competencias de los alumnos en producción oral y la consideración de la cultura local en su enseñanza/aprendizaje como lengua extranjera.

H1: existe un vínculo de contingencia significativo entre el desarrollo de las competencias de los alumnos en producción oral y la consideración de la cultura local en su enseñanza/aprendizaje como lengua extranjera.

2) Verificación de la aplicación de la ley del KHI cuadrado (χ^2)

Cuadro 7: Cuadro de contingencia de las frecuencias de las respuestas a las preguntas 28 y 24

Q28 \ Q24	Muy Verdadero		Verdadero		Falso		Muy falso		Total
	fo	ft	fo	ft	fo	ft	fo	ft	
Muy Verdadero	7	5,06	5	7,13	9	7,59	7	7,82	28
Verdadero	5	3,74	5	5,27	5	5,61	6	5,78	21
Falso	5	5,94	8	8,37	8	8,91	12	9,18	33
Muy falso	5	6,82	13	9,61	11	10,23	19	10,31	38

Total	22	31	33	34	120
-------	----	----	----	----	-----

3) La elección del umbral de significación (α) y la determinación del grado de libertad (d.l.).

Seleccionamos $\alpha = 0,05$. Por lo tanto, el d.d.l. = $(4-1)(4-1) = 9$

4) Determinación del valor crítico del χ^2 o χ^2_{lu}

$$\chi^2_{lu} = 3,84$$

5) Cálculo del valor de χ^2 en la muestra o χ^2_{cal}

$$\chi^2_{cal} = \sum \frac{(f_o - f_t)^2}{f_t} = 12,51$$

6) Comparación de χ^2 y toma de decisiones.

$\chi^2_{leído} <$, entonces H_1 es aceptada y H_0 es rechazada χ^2_{cal}

7) Inferencia

HR 2 está confirmada: la integración de la cultura local en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera facilita el desarrollo de las competencias de los alumnos en producción oral.

8) Cálculo del coeficiente de contingencia (c)

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{\chi^2 + n}} = 0,30$$

9) Conclusión

Existe un débil vínculo de contingencia entre el desarrollo de las competencias de los alumnos en producción oral y la integración de la cultura local en su enseñanza/aprendizaje como lengua extranjera.

Por lo tanto, todas nuestras hipótesis de investigación han sido confirmadas. Por lo tanto, también se confirma nuestra hipótesis general: Tener en cuenta el contexto sociolingüístico local en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera facilita el desarrollo de las competencias de los alumnos en producción oral.

Toda esta verificación se resume en el cuadro siguiente:

Cuadro: Resumen de la comprobación de las hipótesis

Hipótesis de investigación	Hipótesis Estadísticas	Comparación de los valores del χ^2	Decisión	Inferencia	Coef. de cont.	Conclusión
HR 1 :	<p>H0: no existe un vínculo de contingencia significativo entre el desarrollo de las competencias de los alumnos en producción oral y el uso de otras lenguas en la enseñanza/aprendizaje del español</p> <p>H1: existe un vínculo de contingencia significativo entre el desarrollo de las competencias de los alumnos en producción oral y el uso de otras lenguas en la enseñanza/aprendizaje del español</p>	<p>χ^2 lu = 3,84</p> <p>χ^2 cal = 12,84</p>	<p>H0 se rechaza</p> <p>H1 se acepta</p>	HR 1 se confirma	C = 0,31	Existe un débil vínculo de contingencia entre el desarrollo de las competencias de los alumnos en producción oral y el uso de otras lenguas en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera
HR 2 :	<p>H0: no existe un vínculo de contingencia significativo entre</p>	<p>χ^2 lu = 3,84</p> <p>χ^2 cal = 4,62</p>	<p>H0 se rechaza</p> <p>H1 se acepta</p>	HR 2 se confirma	C = 0,19	Existe un débil vínculo de contingencia entre el

	<p>el desarrollo de las competencias de los alumnos en producción oral y la explotación de las representaciones sociales del español en su enseñanza/aprendizaje como lengua extranjera</p> <p>H1: existe un vínculo de contingencia significativo entre el desarrollo de las competencias de los alumnos en producción oral y la explotación de las representaciones sociales del español en su enseñanza/aprendizaje como lengua extranjera</p>					<p>desarrollo de las competencias de los alumnos en producción oral y la explotación de las representaciones sociales del español en su enseñanza/aprendizaje como lengua extranjera.</p>
HR3	<p>H0: no existe un vínculo de contingencia significativo entre el desarrollo de las</p>	<p>χ^2 lu = 3,84</p> <p>χ^2 cal = 12,51</p>	<p>H0 es aceptada</p> <p>H1 es rechazada</p>	<p>HR 3 se confirma</p>	<p>C = 0,30</p>	<p>Existe un débil vínculo de contingencia entre el desarrollo de las</p>

	<p>competencias de los alumnos en producción oral y la explotación de las representaciones sociales del español en su enseñanza/aprendizaje como lengua extranjera</p> <p>H1: existe un vínculo de contingencia significativo entre el desarrollo de las competencias de los alumnos en producción oral y la explotación de las representaciones sociales del español en su enseñanza/aprendizaje como lengua extranjera</p>				<p>competencias de los alumnos en producción oral y la integración de la cultura local en su enseñanza/aprendizaje como lengua extranjera</p>
--	--	--	--	--	---

Este capítulo nos ha servido para analizar los datos empíricos recopilados mediante nuestro cuestionario. El análisis descriptivo, a través de tablas, ha transformado los números en imágenes para que tengamos una visión más clara, más concisa y más significativa. El análisis inferencial nos ha permitido constatar la validez de nuestra hipótesis general. Pero, estos resultados se toman de la muestra. Ahora hay que generalizarlos entre la población de estudio.

CAPÍTULO 5: INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis estadístico inferencial de los resultados de la encuesta nos llevó a concluir que tener en cuenta el contexto sociolingüístico local en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera facilita el desarrollo de las habilidades de los educandos, particularmente en la producción oral. La presente interpretación de este resultado consiste en explicarlo y comentarlo a la luz de la revisión de la literatura, de las teorías presentadas así como de los hechos o acontecimientos de la vida cotidiana. En cuanto a la discusión, consiste en un análisis crítico de la relevancia, valor y alcance de nuestros resultados con respecto a determinadas teorías y puntos de vista de los autores. Las líneas que siguen abordarán, por lo tanto, esta doble tarea.

5.1 INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La interpretación de datos es un proceso consistente en la inspección, limpieza y transformación de datos, con el fin de extraer información de utilidad para derivar en unas conclusiones concretas que permitan clarear la toma de decisión

5.1.1 Interpretación de la HR1

Según las estadísticas, el uso de las lenguas vernáculas y oficiales en el aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente el español, facilita el desarrollo de las habilidades de los educandos en la producción oral. De hecho, el niño o el adolescente está predispuesto a aprender varios idiomas con facilidad en comparación con el adulto. Pero primero se remite a su lengua materna para producir un enunciado en la lengua aprendida y sustituir el significante por el significado y viceversa (Jamet, *idem*). El uso de las lenguas vernáculas en el aprendizaje de lenguas extranjeras no debería por lo tanto prohibirse, sino que por el contrario debería confiarse en él de forma intermitente o alternativa (Castellotti, *ibíd.*).

De hecho, en la expresión oral, los estudiantes implementan estrategias en las que la lengua materna juega un papel importante. Primero, están las que Castellotti (*ibid.*) llama estrategias de producción oral: balizas disfuncionales, estrategias de traducción y concretización. Las etiquetas de mal funcionamiento designan el cambio de idioma realizado por el alumno, especialmente al inicio del aprendizaje. En este caso, el estudiante utiliza, por falta de vocabulario o conocimiento, palabras y expresiones de su lengua materna o de otro idioma. Este recurso a la lengua materna “constituye un medio para que el aprendiz amplíe los todavía limitados medios léxicos de la lengua extranjera para satisfacer una necesidad

comunicativa” (Moore, 1996:16). La traducción consiste en interpretar los signos de un idioma por medio de los signos de otro idioma (Galisson y Coste, 1976). Así, el aprendiz trata de incorporar la unidad forjada sobre el modelo de la lengua materna al repertorio de la lengua extranjera. En cuanto a la conciencia, le corresponde al alumno utilizar los conocimientos ya memorizados para producir otros nuevos. Produce, por consiguiente, patrones metalingüísticos de la lengua materna sobre la lengua extranjera.

5.1.2 Interpretación de la HR2

El uso adecuado de las representaciones sociales, estereotipos, clichés y creencias relativas a la lengua aprendida, así como la consideración de los usos y costumbres locales, permiten el crecimiento o la mejora cualitativa y cuantitativa de los saberes, saberes hacer y saberes lingüísticos, como de los alumnos en el aprendizaje de la lengua extranjera. La confirmación de esta hipótesis se explica por la teoría de la RS cuyo postulado general es que los comportamientos y las prácticas de los estudiantes hacia un determinado contenido de enseñanza o conocimiento del español están determinados por la representación que tienen de este contenido o de este conocimiento así como de las situaciones que la generan y condicionan. De hecho, los alumnos tienen una RS de conocimientos de español impartida. Esta RS está formada por un conjunto de elementos o ideas, opiniones, etc., unos periféricos y otros centrales. Según Flament (ibíd.), los primeros se utilizan para descifrar este conocimiento de forma espontánea indicando lo normal o lo anormal, lo factible o lo no factible, permitiendo así la predicción del comportamiento frente a este conocimiento. Los segundos elementos son descriptivos de las situaciones y comportamientos relacionados con este conocimiento. Constituyen el núcleo que es la identidad misma de la RS de este saber. Es, por así decirlo, generador y organizador de su RS (Abric, idem)

Así, las prácticas y comportamientos de los estudiantes frente a este saber están o deben estar de acuerdo con las RS que tienen de ese saber (Flament, ibíd.). Un desacuerdo provocaría una transformación del RS del conocimiento. Si la discrepancia es leve, sólo llega a los elementos periféricos y los modifica, y la transformación de las RS no conduce a una ruptura con las prácticas en cuanto a los saberes enseñados. Si el desacuerdo es profundo, el choque es poderoso y llega a los elementos del núcleo central. Hay entonces una transformación de la RS con una ruptura con las prácticas hacia ella. En conclusión, las habilidades de los estudiantes en español mejoran porque sus prácticas de este idioma están de acuerdo con la RS que tienen de este idioma. Además, en la clase de lengua, partir de estereotipos tiene la ventaja de apoyarse en lo conocido y lo adquirido para desarrollar un

conocimiento más profundo. Esto inspira confianza en los estudiantes y reduce su ansiedad ante la novedad. El trabajo sobre el estereotipo juega también a favor de una pedagogía centrada en el aprendiz y no en la lengua. Por lo tanto, apelar a los estereotipos puede ser una forma de conocimiento primario en el que el docente puede apoyarse para construir el resto de su enseñanza.

5.1.3 Interpretación de la HR3

La confirmación de esta hipótesis puede explicarse por las teorías socioconstructivistas del aprendizaje que postulan que la interacción social sólo genera cambio si induce una confrontación entre las soluciones divergentes de los aprendices: este es el conflicto sociocognitivo. El socioconstructivismo sitúa el conflicto sociocognitivo y la interacción social en el centro de su acción. Así, para Vygotsky y para el enfoque interaccionista de la comunicación y la lingüística, el desarrollo del conocimiento depende de las situaciones educativas y de aprendizaje de las que resulta. Es más bien una consecuencia del aprendizaje al que se enfrenta el niño y su estudio pasa necesariamente por el análisis de las situaciones sociales gracias a las cuales el alumno construye su personalidad. La enseñanza/aprendizaje del español se encuentra pues instrumentada, estructurada, transformada y dispensada por procedimientos y herramientas socialmente desarrollados cuya apropiación forma parte del patrimonio sociocultural. El desarrollo de competencias es, por lo tanto, fundamentalmente social y cultural, y el aprendizaje está determinado por el contexto en el que se desarrolla.

La enseñanza/aprendizaje de un comportamiento lingüístico español observable se realiza, por consiguiente, mediante herramientas técnico-sociales desarrolladas por generaciones anteriores (patrimonio sociocultural). En cuanto a la enseñanza/aprendizaje de una conducta no observable de la lengua española, la lleva a cabo la herramienta semiótica y también la lengua. El desarrollo mental es entonces de naturaleza social y, por lo tanto, dependiente de la herencia sociocultural. Así, el desarrollo de competencias es consustancial a las situaciones socioculturales.

Además, la enseñanza/aprendizaje del español está determinada por factores externos exógenos y en particular el del entorno. En efecto, el entorno sociocultural proporciona estímulos o información codificada según los modos enactivo, icónico y simbólico. El desarrollo de habilidades depende en gran medida del dominio de estos tres modos de codificación del conocimiento.

Finalmente, este resultado puede ser explicado por las teorías cooperativas del

aprendizaje que plantean el problema de la pasividad de los aprendices frente a la pedagogía tradicional, las dificultades del trabajo grupal o colectivo, el conservadurismo pedagógico, la intolerancia, la diversidad cultural, económica y étnica en particular. Así, las habilidades de escritura de los estudiantes se desarrollan porque la enseñanza/aprendizaje se basa en la asociación, la flexibilidad, la ayuda mutua, la complejidad cognitiva, la variedad de situaciones sociales, la autoestima y la confianza en uno mismo.

5.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La confirmación de la HG no puede ser unánime si consideramos ciertas reflexiones realizadas por los autores. En efecto, existen escollos en la producción oral del alumno ligados a la influencia de la lengua materna, pues el uso de otra lengua puede ser fuente de error. Hay primero:

- interferencias que, en didáctica de la lengua, designan los obstáculos que encuentran los alumnos y los errores que cometen en la producción oral en lengua extranjera por influencia de la lengua materna: errores fonológicos, gramaticales, léxicos y culturales;
- errores de interpretación sobre el tema de los cuales Freiss (ídem) afirma que, para comprender un mensaje oral, oralmente, audio o apoyado por un vídeo, es absolutamente necesario comprender el sonido, el ritmo y la musicalidad específicos del idioma aprendido. Los estudiantes, por lo tanto, cometen errores relacionados con lo que escuchan o su interpretación de ello. De hecho, según el idioma que se hable y la cultura local, la musicalidad o la entonación del idioma no tienen el mismo significado. Si el estudiante está acostumbrado a escuchar palabras que suenan nativas, su interpretación de lo que escucha en español puede ser diferente de la de un estudiante que habla otro idioma nativo.

Asimismo, ciertas representaciones sociales (RS), estereotipos, prejuicios, clichés son perjudiciales para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. En general, una RS es una imagen que un grupo de individuos tiene de una situación, un objeto, un país, etc. Las RS o estereotipos se vuelven peligrosos cuando son inexactas y se resisten al cambio aunque la información las contradiga. Sin embargo, ocupan un gran lugar en el aprendizaje de una lengua y por lo tanto de una cultura extranjera. De hecho, cada estudiante principiante ya tiene algunas ideas y conocimientos de la cultura cuyo idioma está aprendiendo. Pero, este conocimiento a menudo se deriva de estereotipos que pesan mucho en la enseñanza/aprendizaje de este idioma. A menudo tienen un efecto perverso en varias clases sociales; son fuentes de discriminación.

En general, esta parte del estudio sirvió primero como marco para analizar los datos empíricos. Este estudio incluyó un análisis descriptivo y un análisis inferencial. El análisis descriptivo consistió en transformar las figuras en imágenes para que tengamos, a través de tablas y figuras, una visión más clara, concisa y significativa. El análisis inferencial consistió en averiguar nuestras hipótesis de investigación y constatar la validez de nuestra hipótesis general. Entonces, se trataba de interpretar este resultado, es decir explicarlo y comentarlo a la luz de la literatura específica, las teorías enunciadas y los hechos o acontecimientos de la vida cotidiana. Finalmente, de discutir el valor y la relevancia de estos resultados, notamos la magnitud del problema y propusimos una posible solución en forma de sugerencias a las autoridades interesadas en el estudio.

PROPUESTA DIDÁCTICA

La expresión oral es uno de los aprendizajes más complicados en la etapa escolar de Educación del Primer Ciclo. Esta propuesta didáctica habla de actividades que marcan unas pautas generales que deben aplicar para tener una comunicación efectiva.

Existen varios recursos que serán de gran utilidad para implantar la expresión oral en segundo curso y sacar lo mejor de cada alumno. Tenemos por ejemplo obras de teatro infantil, cantar, jugar a la actividad “vamos de compras” adivinanzas y Trabalenguas etc. En nuestra investigación tomamos el caso del DEBATE.

El DEBATE es un discurso oral catalogable, como de tipo de conversación estructurada. Su objetivo es enfrentad dos o más opiniones acerca de un determinado tema discutible desde diversos puntos de vista.

¿ cómo contribuye a la formación de los alumnos?

- Permite que los alumnos activen procesos cognitivos asociados a la organización de la información, tanto interna como externe.
- Puede potenciar en los alumnos el desarrollo de competencias que requieren pensamiento crítico, lógico, trabajo en equipo, uso de recursos del lenguaje y de comunicación verbal.
- Prepara a los alumnos enfrentar situaciones de presión y la defensa, argumentada de ideas y planteamientos, ya que deben seleccionar información desde diversas fuentes fiables.

EJEMPLO DE FICHA DE UNA LECCIÓN DE EXPRESIÓN ORAL

Curso: 3er

Actividad: El debate

Módulo 3: Ciudadanía

Lección 3: Celebramos las fiestas

Tema: La boda en África

Duración: 1 hora

Habilidades	Contenidos
-identificar	Tema del debate
-Introducir	El debate
-Presentar	Los participantes
-Buscar	Ideas sobre el tema
-Usar	El léxico sobre el tema

		<p>apellidos nombre, curso, papel durante el debate</p> <ul style="list-style-type: none"> - El moderador presenta el tema: la boda en África - Primera etapa - Segunda etapa - Tercera etapa + postura - El moderador da el título de la primera etapa 	<p>(apellidos, nombre, papel)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las grandes líneas del debate <ul style="list-style-type: none"> - Pedido de la mano - La dote - La boda civil - La boda religiosa
<p>2- Animación del debate</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir al moderador que tome puntos de vistas - Averiguar el resumen de las ideas por el moderador - Hace concluir - Hace tomar la buena decisión a los aprendices - Hace agradecer a los participantes por el moderador 	<ul style="list-style-type: none"> - El moderador toma los diferentes puntos de vistas <p>1- El pedido de la mano : la familia del novio, va a casa de la novia y el futuro esposo pide la mano al papá para casarse con su hija (citar lo que se suele ofrecer)</p> <p>2- La dote : Es el patrimonio que</p>	<p>II- Animación del debate</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera etapa - Segunda etapa - Tercera etapa - Cuarta etapa

	<ul style="list-style-type: none"> - El docente propone otra situación - Elige 2 o 3 pajaras para la presentación - Hace resaltar la cualidades de un moderador del debate <p>NB: El docente puede proponer otras ideas</p>	<p>el futuro esposo o su familia entregan a la novia (listar los bienes que la familia suele recibir según las regiones)</p> <p>3- La boda civil: Es el acto oficial y legaliza-do en el que se reconoce el matrimonio de las pajaras (dónde, cómo y quién la celebra)</p> <p>4- La boda religiosa: Es el ritual que legitima la unión de los contra-yentes ante Dios o Alá (dónde y quién la celebra)</p>	
<p>1- Conclusión del debate</p> <p>III- Fase de integración (20 min)</p>	<p>1- Actividad de integración</p> <p>El docente propone una serie con 2, 3 o 4 consignas claras a fin de poner a los alumnos en situación de animación de un debate</p> <p>NB: En pajaras</p>	<p>El moderador hace la síntesis de los diferentes puntos de vistas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tomar la buena decisión: respetar las etapas de una boda en África - Agradecer a los participantes - Los aprendices integran las 	<p>III- Conclusión</p> <p>1- Síntesis de cada punto de vista</p> <p>El pedido de la mano : la familia del novio va a casa de la novia y el futuro esposo pide su mano a su papá para</p>

		<p>cualidades de un buen moderador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cortesía - Atención - Escucha - Espíritu de síntesis <p>El aprendiz elegido anima el tema indicado</p>	<p>casarse con ella</p> <p>La dote :</p> <p>Es el patrimonio que el futuro esposo o su familia entregan a la novia</p> <p>La boda civil:</p> <p>Es el acto oficial y legaliza-do en el que se reconoce el matrimonio de las pajeras</p> <p>La boda religiosa:</p> <p>Es el ritual que legitima la unión de los contra-yentes ante Dios o Alá</p> <p>2- La importancia de la dote</p> <p>La dote sirve para unir dos familias, dos pueblos, dos países. Lleva la bendición no sólo de los ancestros sino también de las dos familias. Moraleja: la dote debe ser simbólica y no la venta de las chicas como vemos hoy.</p>
--	--	---	--

			<p>3- Agradecimientos de los participantes</p> <p><u>NB:</u> las cualidades de un buen moderador :</p> <ul style="list-style-type: none">- cortesía- atención- paciencia- escucho- espíritu de síntesis
--	--	--	---

CONCLUSIÓN GENERAL

En definitiva, para llevar a cabo la investigación titulada «*Entorno sociolingüístico y enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera: caso de la producción oral de alumnos de ciudad de Obala*», hemos estructurado este trabajo en tres partes: la problemática; el marco metodológico y finalmente el marco operativo del estudio. Para un mejor balance de este trabajo, las dos primeras partes tienen dos capítulos cada una y la tercera tiene un capítulo lo que permitió a cada una explicar a su vez el juego brindando información muy importante para el mismo. Este trabajo de investigación tuvo como problema de estudio: la incompetencia de los estudiantes del 3° grado en la producción oral en español. Nos hicimos una serie de preguntas a las que intentamos dar respuesta. Las preguntas fueron las siguientes: ¿la introducción del contexto sociolingüístico local en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera facilita el desarrollo de las habilidades de los aprendices en la producción oral? En otras palabras, ¿en qué medida el contexto sociolingüístico local en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera puede favorecer el desarrollo de las habilidades de producción oral de los aprendices? A partir de estas preguntas, hemos intentado dar respuestas formulando hipótesis que, a lo largo de este trabajo, han llevado a la búsqueda de información que pudiera hacerlas válidas o no. Es por esto que hemos formulado cuatro hipótesis de investigación, incluyendo una principal y tres secundarias. Así, la hipótesis principal fue que la incompetencia de los alumnos del segundo curso en la producción oral se debe a varias causas más o menos relacionadas con la enseñanza/aprendizaje de esta lengua en las escuelas secundarias y universidades de Camerún.

De todo lo demostrado en este trabajo, podemos decir de forma sucinta que el problema de las dificultades de los alumnos de las clases del segundo curso en español podría remediarse si los actores de la enseñanza de esta lengua en el Camerún tuvieran en cuenta las sugerencias realizadas en el contexto de esta investigación. Así, proponemos de manera particular al Estado de Camerún y a los autores científicos, a los Inspectores y Asesores Educativos así como a todos los profesores de español en Camerún, la consideración del contexto sociolingüístico local con vistas a Enseñanza del español utilizando el método contextualizado. El método propuesto integra en los contenidos, los programas didácticos y el

desarrollo del curso de español en el aula, las realidades vinculadas al contexto sociocultural, ecológico, político, antropológico, ideológico o histórico. No se trata de refutar radicalmente los métodos tradicionales de enseñanza utilizados durante mucho tiempo en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera en Camerún, pero el deseo de la presente investigación es que se tenga en cuenta el método contextualizado que me gustaría destacar el entorno de la enseñanza/aprendizaje del español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

I- Obras

- ANGERS, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal : Centre éducatif et culturel inc.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. & HANESIAN, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2^{ed}). New York : Rinehart and Winston.
- BANDURA, A. (1996). *Self-efficiency in Changing Societies*. New-York : Cambridge University Press.
- BARDIN, L. (1991). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- BELINGA BESSALA, S. (2013). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Yaoundé : Clé.
- BIZE, P. R., GOGUELIN, P.& CARPENTIER, R. (1967). *Le penser efficace, tome II. La problématique*. Paris : Société d'Édition d'Enseignement Supérieure.
- BONOMO, H. et MAMBERT, J. (2004) *Tolerancia y critica y ciudadanía: una introducción práctica al debate educativo*
- BROWN ; G. & YULE, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge.
- BRUNER, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- CASTELLOTTI, V. (2001). *D'une langue à une autre, pratiques et représentations*. Collection Dyalang, Rouen : Presses Universitaires de Rouen.
- CHILLAND, C. (1992). *L'entretien clinique*. Paris : PUF.
- DURKHEIM, E. (1985). *Éducation et sociologie*, 5^e Ed. Paris : Félix Alcan.
- FREINET, C. (1998). *Pour l'école du peuple : Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique d'une école du populaire*. Paris : Maspéro.
- FREISS, F. (2016). *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- GALISSON, R. & COSTE, D. (1988). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- GARCÉS HERNANDEZ, A. M. (2017). *Proceso para seleccionar y elaborar la revision de la literatura*.
- GOANAC'H, S. & GOLDER, C. (1995). *Manuel de psychologie pour les enseignants*. Paris :

Hachette.

GRAWITZ, M. (2000). *Lexique des Sciences Sociales*. Paris : Dalloz, 7^e édition.

GREDLER, M. (1992). *Learning and instruction: Theory into Practice*, 2^e éd. New York: Macmillan.

ISAMBERT-JAMATI, V. (1990). *Les savoirs scolaires*. Paris : Éditions Universitaires.

ITONG A GOUFAN, E. (2019). *La pédagogie du développement et de l'intégration des compétences : Historique, Théories et pratiques*. Douala : Éditions Cheick Anta Diop.

ITONG A GOUFAN, E. (2020). *Les phases transdisciplinaires de la recherche scientifique par l'exemple*. Dakar-Sénégal : Edition du Zénith/Éditions Peuple d'Afrique.

JAMET, G. (2005). *Langue maternelle et apprentissage d'une langue*. Paris : PUF.

JODELET, D. (1984). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

LA GARDERIE, A. (1990). *Pour une pédagogie de l'intelligence*. Paris : Éditions du Centurion.

LA GARDERIE, A. (1994). *Réussir, ça s'apprend*. Paris : Bayard.

LABATO, S. (1999). *Lengua y cultura en el aprendizaje de ELE*. Madrid:SGEI

LAFONT, B. (1995). *Langue et culture : convergences et divergences*. Paris : Alcan.

LAROCHELLE, M. & DESAUTELS, J. (1980). *Qu'est-ce que le savoir scientifique ?* Québec : Presse de l'Université de Laval.

LAROCHELLE, M. & DESAUTELS, J. (1992). *Autour de l'idée de science : Itinéraires cognitifs d'étudiants et d'étudiantes*. Sainte-Foy : Presse de l'Université de Laval, Bruxelles : De Boeck- Wesmael.

LIKERT, R. (1961). *New Patterns of Management*. New-York: McGrawHill.

MACE, G. (1982). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, 2^{ème} éd. Bruxelles : De Boeck-University.

MANGA, A.M. (2018). *Didáctica de lenguas extranjeras*. Paris : l'Harmattan.

MANGA, A.M. (2019). *Didáctica y habilidades comunicativa*. Paris : l'Harmattan.

MOORE, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Crédif-Essais Didier.

MOSCOVICI, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. Paris : PUF.

MOSCOVICI, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris : PUF.

- MUCCHIELLI R. (1985). *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, connaissance du problème*, 8e édition. Paris : Les Éditions ESF-Entreprise Moderne d'Édition et Librairies Techniques.
- MUCCHIELLI, R. (1985). *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, connaissance du problème*, 8e édition. Paris : Les Éditions E.S.F-Entreprise Moderne d'Édition et Librairies Techniques.
- PIAGET, J. (1979). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
- QUIVY, R & VAN CAMPENHOUDT, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*, 2ème éd. Paris : Dunod.
- RAYNAL, F. & RIEUNIER, A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
- RAYNAL, F. & RIEUNIER, A. (2010). *Pédagogie, Dictionnaire des concepts-clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive*, édition entièrement revue et augmentée. Paris: ESF.
- ROEGIERS, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.
- ROGOFF, B. & LAVE, J. (1984). *Everyday cognition: its Development in Social Context*. Cambridge: Harvard University Press.
- SEBASTIA, S(1988). *Signos, lenguas y cultura*. Barcelona:Anagrama
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Paris: Logiques. .
- TREMBLAY, M.A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. Montréal : Mc. Graw-Hill.
- TSAFAK, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*. Paris: L'Harmattan.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of higher Psychological Process*. Micheal Cole et al.: Cambridge, Harvard University Press.
- ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

II- Tesis

- MBADINGA MBADINGA, F (2014). « Les représentations et les stratégies d'enseignement/apprentissage de l'espagnol en milieu exo et plurilingue ». Thèse de Doctorat, France: Université de Nanterre.
- MOLINER, P. (1988). « La représentation comme grille de lecture. Étude expérimentale de

sa structure et aperçu sur les processus de sa formation ». Thèse de doctorat de l'université de Provence, Paris : Aix-en-Provence.

Yailen Ganzales, R. (2012). « Entornos virtuales para la enseñanza y el aprendizaje del idioma francés como lengua extranjera en estudiante de la universidad nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle ».

III- Artículos

ABRIC J.C. (1989). « Étude expérimentales des représentations sociales », In D. JODELET (Ed), *Les représentations sociales*. Paris : PUF, pp. 187-20.

AJZEN, I., & FISHBEIN, M. (1975). « Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research », *Psychological Bulletin*. 84: pp. 888-918.

BRUNER, J. (1995). « Y a-t-il une fin aux révolutions cognitives ? », *Revue française de pédagogie*. n° 111, (avril-mai-juin), pp. 73-84.

BRUNER, J. (1998). « Éducation, porte ouverte sur le sens », Dans Jean-Claude Ruano-Bobalan, (sous la dir. de), *Éduquer et former*. Paris : Edition Sciences Humaines, pp. 221-227.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (1999). « Schémas en groupe du plurilinguisme », *Bulletin de la VALS/ASLA*, 70. Université de Neuchatel, pp.27-49.

Dominguez, M (2001). « Entorno al concepto de interferencia », Universidad de Santiago de Compostela, 5 (SP)

FLAMENT C. (1987). « Pratiques et représentation sociales », *Psychologie sociale*, Moscovici (Dir.). Paris : PUF, pp. 123-148.

GILLY, M. (1989). « A propos de la théorie du conflit sociocognitif et des mécanismes psychosociaux des constructions cognitives : perspectives actuelles et modèles explicatifs », in Nadine Bednarz et Cathérine Garnier, (sous la dir. de), *Construction des savoirs : Obstacles et conflits*. Montréal : Edition Agence d'Arc et CIRADE, pp. 162-182.

GIORDAN, A. (1989). « Vers un modèle didactique d'apprentissage allostérique. », in Nadine Bednarz et Catherine Garnier, *Construction des savoirs : Obstacles et conflits*. Montréal : Edition Agence d'Arc et CIRADE, pp. 240-257.

LAVALLEE, M. (1992). « La formation fondamentale au primaire et au secondaire », *Vie pédagogique*. N° 76 : janvier-février, pp. 40-41.

LEFÈVRE, B (2011). L'Après-demain, p (56-57), www. Cairn. Info : N° 2011/ 3 (N° 19, NF),

consulté le 12/04/2022.

- MANAL, A. (2012). « Le rôle des stéréotypes dans l'enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère », *Journal for Research and Scirntific studies*. Art and Humanities Serie : Vol. (34), n° 4. (SP).
- MIALARET, G. (1976). « Principes et étapes de la formation des éducateurs », in *Traité des Sciences pédagogiques*. Paris : PUF, vol7, pp. 271-292.
- RICHARD, J.F. (1999). « Statistique descriptive et inférence statistique », in R. GHIGLIONE ET J.F. Richard (sous la Dir.). *Cours de Psychologie*. Tome 4, Mesure et analyse. Paris : Dunod. (SP).
- RICHARD, J.F. (1999). «Statistique descriptive et inférence statistique », in R. Ghiglione et J.F. Richard (sous la Dir.), *Cours de Psychologie*. Tome 4, Mesure et analyse. Paris : Dunod. (SP).
- STANLEY IRIGARY, P. (2009). « Biografia y citas, consejos de escritura, metodologia cientifica, 27 octubre : p. 27 N°17.
- VYGOTSKY L.S. (1985). « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », in *Vygotsky aujourd'hui*. Scheuwly et Bronkart (Eds).Paris : Delachaux et Niestlé, Neuchâtel. (SP).

APÉNDICES

LA GUÍA DEL CUESTIONARIO

Tema 1: Otros idiomas locales

Tema 2: Representaciones sociales

Tema 3: Cultura local

Tema 4: Habilidades de Producción Oral

LA GRILLA DE CONSTRUCCIÓN DEL CUESTIONARIO.

Tema 1

Artículo	Indicadores	Métodos de respuesta			
		muy empleado	Empleados	pocos empleados	muy pocos empleados
Q1	Palabras y expresiones en francés				
Q2	Palabras y expresiones del idioma inglés.				
Q3	Palabras y expresiones alemanas				
Q4	Palabras y frases en el idioma nativo				
Q5	Palabras y expresiones del idioma CamfrEnglish				
Q6	Palabras y frases de otros idiomas.				

Tema 2.

Artículo	Indicadores	Métodos de respuesta			
		muy empleado			muy empleado
Q7	Creencias sobre el idioma español				
Q8	estereotipos del idioma español				
Q9	Clichés sobre la lengua española				
Q10	Prejuicios sobre el idioma español				
Q11	Representaciones de la lengua española				

Tema 3 :

Artículo	Indicadores	Métodos de respuesta			
		muy empleado			muy empleado
Q12	Actitudes hacia la lengua española				
Q13	Comportamientos en relación con el idioma español				
Q14	Instituciones Locales				
Q15	Organizaciones sociales				
Q16	cultura local				

Tema 4

Artículo	Indicadores	Métodos de respuesta			
		muy empleado			muy empleado
Q17	Habilidades lingüísticas				
Q18	Habilidades lingüísticas				
Q19	Conocimientos de idiomas				
Q20	Habilidades lingüísticas				

QUESTIONNAIRE

Cher élève,

Ce questionnaire qui vous est distribué est rédigé à des fins uniquement académiques. En effet, nous sommes étudiantes à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé (Cameroun), et nous nous intéressons à la didactique de l'Espagnol. En vous garantissant l'anonymat, nous vous prions de bien vouloir le remplir en cochant tout simplement la case qui correspond à votre situation ou à votre point de vue sur l'opinion exprimée par l'item.

Thème 1 : Identification du répondant

N° de l'item	Formulation de l'item	Modalités de réponses			
Q1	Vous êtes de sexe	Masculin		Féminin	
Q2	Votre âge se situe dans l'intervalle	12-14 ans	14-15 ans	15-16 ans	16 ans +
Q3	De la région vous êtes un	Autochtone		Allogène	
Q4	De votre classe vous êtes un	Nouvel élève		redoublant	

Thème 2 : Les autres langues parlées

N° de l'item	Formulation de l'item	Modalités de réponses			
		Très vrai	Vrai	Faux	Très faux
Q7	Vous employez et/ou exploitez souvent des mots ou expression de la langue française pendant vos leçons d'espagnol, notamment de production orale.				
Q8	Vous employez et/ou exploitez souvent des mots ou expression de la langue anglaise au cours des leçons d'espagnol, notamment de production orale..				
Q9	Vous employez et/ou exploitez souvent des mots ou expression de la langue allemande au cours des leçons d'espagnol, notamment de production orale..				
Q10	Vous employez et/ou exploitez souvent des mots ou expression de la langue maternelle au cours des leçons d'espagnol, notamment de production orale..				
Q11	Vous employez et/ou exploitez souvent des mots ou expression du camfranglais au cours des leçons d'espagnol, notamment de production orale				
Q12	Les langues parlées dans le milieu sont employées et/ou exploitez souvent au cours des leçons d'espagnole, notamment en production orale				

Thème 3 : les représentations sociales

N° de l'item	Formulation de l'item	Modalités de réponse			
		Très vrai	Vrai	Faux	Très faux
Q13	Vous exploitez souvent vos croyances de la langue espagnole au cours des leçons de production orale				
Q14	Vous exploitez souvent les stéréotypes reçus de la langue espagnole au cours des leçons de production orale				
Q15	Vous exploitez souvent vos clichés de la langue espagnol au cours des leçons de production orale.				
Q16	Vous exploitez souvent vos préjugés de la langue espagnole au cours des leçons de production orale				
Q17	Vous exploitez souvent vos représentations de la langue espagnole au cours des leçons de production orale				

Thème 4 : la culture locale

N° de l'item	Formulation de l'item	Modalités de réponse			
		Très vrai	Vrai	Faux	Très faux
Q18	Vous prenez en très considération les attitudes de votre entourage et de vos camarades (mimique, postures, etc.) lorsque vous vous exprimez en espagnol ou au cours des leçons de production orale				
Q19	Vous prenez en très considération les comportements de votre entourage et de vos camarades lorsque vous vous exprimez en espagnol ou au cours des leçons de production orale				
Q20	Vous prenez en très considération les savoir-faire langagiers de votre entourage et de vos camarades (lexique, sémantique, syntaxe, etc.) lorsque vous vous exprimez en espagnol ou au cours des leçons de production orale				
Q21	Vous prenez en très considération les produits des savoir-faire langagiers de votre entourage et de vos camarades (structuration des phrases, intonation, etc.) lorsque vous vous exprimez en espagnol ou au cours des leçons de production orale				
Q22	Vous prenez en très considération les institutions locales (gouvernementales, régionales, départementales, communales, locales, etc.) du milieu pendant vos leçons d'espagnol, notamment en production orale				
Q23	Vous prenez en très considération l'organisation sociale du milieu (organisation traditionnelle, organisation administrative, organisation religieuse, etc.) lorsque vous vous exprimez en espagnol ou au cours des leçons de production orale				
Q24	Vous prenez en très considération la culture locale lorsque vous vous exprimez en espagnol ou au cours des leçons de production orale				

Thème 5 : les compétences en production orale

N° de l'item	Formulation de l'item	Modalités de réponse			
		Très vrai	Vrai	Faux	Très faux
Q25	Vos savoirs langagiers en espagnol sont très développés				
Q26	Vos savoir-faire langagiers en espagnol sont très développés				
Q27	Vos savoir-être langagiers en espagnol sont très développés				
Q28	Vos compétences en espagnol sont très développées				

Merci de votre pour votre participation

LAS FOTOS



Una clase del castellano con la investigadora y el vigilante Sr TSIMI Valentin en el Instituto de Obala



Los alumnos del segundo curso del colegio Charité de Obala con la investigadora después de la recopilación de datos



Los alumnos del segundo curso del colegio Charité de Obala con la investigadora después de la recopilación de datos



La investigadora con los alumnos del colegio la Providence antes de una clase de expresión oral en el aula



La investigadora con los alumnos del Instituto Bilingüe de Obala durante una clase de expresión oral



La investigadora y la Sra de ETEME Carole del Colegio SEFORA después de la recopilación de datos



INFINIX NOTE 7 LITE
48M | AI QUAD CAMERA

La recopilación de datos en el Colegio STINTZI con la Señora BELA Esther en una clase de expresión oral



INFINIX NOTE 7 LITE
48M | AI QUAD CAMERA

LE TABLEAU DU KHI CARRE LU

La recopilación de datos en el Colegio STINTZI con la Señorita BELA Esther y dos miembros de la administración en una clase de expresión oral

●	✓ = 0.05	✓ = 0.01	✓ = 0.001
1	3.84	6.64	10.83
2	5.9	.21	13.82
3	7.82	11.35	16.27
	9.49	13.28	18.47
5	11.07	15.09	20.52
6	12.59	16.81	22.46
7	14.07	18.48	24.32
8	15.51	20.09	26.13
9	16.92	21.67	27 88
10	18.31	23.21	29.59
11	19.68	24.73	31.26
12	21.03	26.22	32.91
13	22.36	27.69	34.53
14	23.69	29.14	36.12
15	25.00	30.58	37.70
16	26.30	32.00	39.25
17	27.59	33.41	40.79
18	28.87	34.81	42.31
19	30.14	36.19	43.82
20	31.41	37.57	45.32
21	32.67	38.93	46.80
22	33.92	40.29	48.27
23	35.17	41.64	49.73
24	36.42	42.98	51.18
25	37.65	44.31	52.62
26	38.89	45.64	54.05

27	40.11	46.96	55.48
28	41.34	48.28	56.89
29	42.56	49.59	58.30
30	43.77	50.89	59.70
31	44.99	52.19	61.10
32	46.19	53.49	62.49
33	47.40	54.78	63.87
34	48.60	56.06	65.25
35	49.80	57.34	66.62
36	51.00	58.62	67.99
37	52.19	59.89	69.35
38	53.38	61.16	70.71
39	54.57	62.43	72.06
40	55.76	63.69	73.41
41	56.94	64.95	74.75
42	58.12	66.21	76.09
43	59.30	67.46	77.42
44	60.48	68.71	78.75
45	61.66	69.96	80.08
46	62.83	71.20	81.40
47	64.00	72.44	82.72
48	65.17	73.68	84.03
49	66.34	74.92	85.35
50	67.51	76.15	86.66
51	68.67	77.39	87.97
52	69.83	78.62	89.27
53	70.99	79.84	90.57
54	72.15	81.07	91.88
55	73.31	82.29	93.17
56	74.47	83.52	94.47

57	75.62	84.73	95.75
58	76.78	85.95	97.03
59	77.93	87.17	98.34
60	79.08	88.38	99.62
61	80.23	89.59	100.88
62	81.38	90.80	102.15
63	82.53	92.01	103.46
64	83.68	93.22	104.72
65	84.82	94.42	105.97
66	85.97	95.63	107.26
67	87.11	96.83	108.54
68	88.25	98.03	109.79
69	89.39	99.23	111.06
70	90.53	100.42	112.31
71	91.67	101.62	113.56
72	92.81	102.82	114.84
73	93.95	104.01	116.08
74	95.08	105.20	117.35
75	96.22	106.39	118.60
76	97.35	107.58	119.85
77	98.49	108.77	121.11
78	99.62	109.96	122.36
79	100.75	111.15	123.60
80	101.88	112.33	124.84
81	103.01	113.51	126.09
82	104.14	114.70	127.33
83	105.27	115.88	128.57
84	106.40	117.06	129.80
85	107.52	118.24	131.04
86	108.65	119.41	132.28

87	109.77	120.59	133.51
88	110.90	121.77	134.74
89	112.02	122.94	135.96
90	113.15	124.12	137.19
91	114.27	125.29	138.45
92	115.39	126.46	139.66
93	116.51	127.63	140.90
94	117.63	128.80	142.12
95	118.75	129.97	143.32
96	119.87	131.14	144.55
97	120.99	132.31	145.78
98	122.11	133.47	146.99
99	123.23	134.64	148.21
100	124.34	135.81	149.48