



Universitat de Lleida

Dificultades que planteja la ensenjanza/aprendizaje de ELE para alumnado camerunés de lengua materna medumba (entre el contraste de lenguas y las creencias sociolingüísticas y educativas)

Christelle Yagang

<http://hdl.handle.net/10803/405568>



Dificultades que planteja la ensenjanza/aprendizaje de ELE para alumnado camerunés de lengua materna medumba (entre el contraste de lenguas y las creencias sociolingüísticas y educativas) està subjecte a una llicència de [Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 4.0 No adaptada de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

(c) 2017, Christelle Yagang

RESUMEN

Intervienen muchos elementos en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. En esta tesis se analiza el efecto que tienen en dicho proceso las lenguas que previamente ha aprendido el alumno, así como las creencias que se tiene sobre el entorno lingüístico, sobre las dificultades intrínsecas de la lengua extranjera y sobre el método de enseñanza. La falta de reconocimiento mundial de las lenguas africanas nos ha llevado al planteamiento de cómo sería la enseñanza/ aprendizaje del español para alumnado de una lengua africana, en general, y camerunesa, en particular, el medumba, propia de un territorio en el que se implantó una lengua europea mediante un proceso de colonización, el francés. Para ello, se contrastan los sistemas fonético-fonológicos y gramaticales del medumba, el francés y el español, en la búsqueda de los escollos potenciales con los que se topará el alumnado francófono de lengua materna medumba que está aprendiendo ELE. Asimismo se identifica el imaginario social sobre el estatuto de las lenguas autóctonas y extranjeras entre el profesorado y el alumnado de los centros de secundaria en Camerún, así como las creencias, de estos mismos colectivos, en torno a la enseñanza-aprendizaje de ELE. Finalmente, se comprueba el grado de proximidad entre la realidad social, lingüística y educativa, por un lado, y, por el otro, las creencias sobre las lenguas y sobre la enseñanza/aprendizaje del español.

Palabras clave: lingüística contrastiva, análisis contrastivo medumba/francés/español, ELE en Camerún, lenguas africanas, contacto de lenguas, estatuto de las lenguas en Camerún, creencias lingüísticas

RESUMÉ

Plusieurs éléments interviennent dans le processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Dans cette thèse, il est question d'analyser l'effet que les langues précédemment apprises par l'élève a dans ce processus, ainsi que les croyances que ce dernier a sur l'environnement linguistique, sur les difficultés intrinsèques à la langue étrangère et sur la méthode de l'enseignement. Le manque de reconnaissance mondiale des langues africaines nous a permis d'aborder la question de comment serait l'enseignement / apprentissage de l'espagnol pour les étudiants d'une langue africaine, en général, et camerounaise en particulier: le medumba qui est une langue propre à un territoire dans lequel une langue européenne fut implantée à travers un processus de colonisation: le français. Pour cela, il est aussi question de faire une étude contrastive des systèmes phonétiques, phonologiques et grammaticaux du medumba, du français et de l'espagnol pour détecter des difficultés potentielles auxquelles les élèves francophones ayant le medumba comme langue maternelle pourraient se confronter pendant l'apprentissage de l'ELE. De même, l'imaginaire social sur le statut des langues autochtones et étrangères parmi les enseignants et les élèves des établissements secondaires au Cameroun, ainsi que les croyances de ces mêmes groupes autour de l'enseignement et l'apprentissage de l'ELE sont également identifiés. En définitif, le degré de proximité entre la réalité sociale, linguistique et éducative d'une part, et, d'autre part, les croyances au sujet des langues et au sujet de l'enseignement / apprentissage de l'espagnol sont examinés.

Mots-clés: linguistique contrastive, analyse contrastive Medumba / français / espagnol, ELE au Cameroun, les langues africaines, le contact des langues, le statut des langues au Cameroun, les croyances linguistiques

SUMMARY

There are lots of different elements that take part in the teaching/learning process in a foreign language. In this thesis the effect that the language previously learned by the pupil has in the mentioned process and the beliefs that are embraced about the linguistic are analyzed. The lack of world recognition of the African languages has taken us to the approach of how it would be the teaching-learning process of the Spanish for African native students in general, and Cameroon natives, (specially, the medumba speakers), proper of a territory in which an European language (the French language) was implemented by a settling process. In order to do that, the phonetic - phonological and grammatical systems of the medumba, the French and the Spanish are contrasted in the search of the potential obstacles, faced by the French-speaking student of medumba mother language who is learning ELE. Additionally, the imaginary social is identified about the autochthonous and foreign languages statute among the teaching and students body in the Cameroon's secondary centers, as well as the beliefs of the same groups, concerning ELE's teaching - learning. Finally, on the one hand, the degree of proximity is verified among the social, linguistic and educational reality, and, on the other one, the beliefs on the languages and on the teaching / learning of Spanish.

Key words: contrast linguistics, contrast analysis medumba / French / Spanish, ELE in Cameroon, African languages, contact of languages, statute of the languages in Cameroon, linguistic beliefs.

RESUM

Intervenien molts elements en el procés d'ensenyament/aprenentatge d'una llengua estrangera. En aquesta tesi s'analitza l'efecte que tenen en aquest procés les llengües que prèviament ha après l'alumne, així com les creences que es tenen sobre l'entorn lingüístic, sobre les dificultats intrínseques de la llengua estrangera i sobre el mètode d'ensenyament. La manca de reconeixement mundial de les llengües africanes ens ha portat al plantejament de com seria l'ensenyament/aprenentatge de l'espanyol per a alumnat d'una llengua africana, en general, i camerunesa, en particular, el medumba, pròpia d'un territori en el qual es va implantar una llengua europea mitjançant un procés de colonització, el francès. Per aconseguir-ho, es contrasten els sistemes fonètic-fonològics i gramaticals del medumba, el francès i l'espanyol, a la recerca dels esculls potencials amb els quals es toparà l'alumnat francòfon de llengua materna medumba que està aprenent ELE. Així mateix s'identifica l'imaginari social sobre l'estatut de les llengües autòctones i estrangeres entre el professorat i l'alumnat dels centres de secundària al Camerun, així com les creences, d'aquests mateixos col·lectius, al voltant de l'ensenyament-aprenentatge d'ELE. Finalment, es comprova el grau de proximitat entre la realitat social, lingüística i educativa, d'una banda, i, de l'altra, les creences sobre les llengües i sobre l'ensenyament / aprenentatge de l'espanyol.

Paraules clau: lingüística contrastiva, anàlisi contrastiva medumba / francès / espanyol, ELE al Camerun, llengües africanes, contacte de llengües, estatut de les llengües al Camerun, creences lingüístiques

Índice

AGRADECIMIENTOS.....	10
ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS Y SIGLAS	13
ÍNDICE DE TABLAS.....	15
ÍNDICE DE GRÁFICOS	19
ÍNDICE DE IMÁGENES.....	20
1. INTRODUCCIÓN GENERAL.....	21
1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA	21
1.2. HIPÓTESIS	25
1.3. OBJETIVOS.....	26
1.4. APORTACIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN	27
1.5. ESTRUCTURA DE LA TESIS	28
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	30
3. MARCO TEÓRICO	34
3.1. LAS LENGUAS EN CAMERÚN.....	34
3.1.1. Situación lingüística y sociolingüística de Camerún	34
3.1.1.1. El estatuto de las lenguas en la sociedad camerunesa.....	34
3.1.1.2. El estatuto de las lenguas en el sistema educativo camerunés.....	39
3.1.1.2.1. El sistema educativo camerunés	39
3.1.1.2.2. Las lenguas en el sistema educativo camerunés	41
3.1.1.3. Metodología de enseñanza/aprendizaje de ELE en Camerún	57
3.1.1.4. Metodología de enseñanza/aprendizaje de ELE según el MCER.....	59
3.1.1.5. El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).....	63
3.1.2. El medumba	64
3.1.2.1. Situación geográfica y perspectiva histórica de la medumba	64
3.1.2.2. Medumba: ¿Lengua o dialecto?	67

3.2. LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA EN AYUDA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	71
3.2.1. La Lingüística Contrastiva (LC)	71
3.2.1.1. Origen de la Lingüística Contrastiva.....	71
3.2.1.2. Definición de Lingüística Contrastiva	73
3.2.2. El papel de la Lingüística Contrastiva en la enseñanza de lenguas extranjeras	75
3.2.2.1. Análisis contrastivo versus Análisis de errores.....	81
3.2.2.2. La Interlengua	82
4. METODOLOGÍA	84
4.1. ASPECTOS CONCEPTUALES SOBRE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	84
4.2. RECOGIDA DE DATOS	86
4.2.1. Las encuestas	88
4.2.1.1. Diseño de las encuestas.....	89
4.2.1.2. Procedimiento de recogida de encuestas.....	90
4.2.2. Descripción de la muestra.....	91
4.2.3. El tratamiento y análisis de los datos	105
5. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL PARA ALUMNADO CAMERUNÉS DE LENGUA MATERNA MEDUMBA.....	107
5.1. DIFERENCIAS Y SIMILITUDES ENTRE EL MEDUMBA, EL FRANCÉS Y EL ESPAÑOL	107
5.1.1. El sistema fonético-fonológico	107
5.1.1.1. Las unidades segmentales	107
5.1.1.2. Las unidades suprasegmentales.....	114
5.1.2. La morfología nominal	118
5.1.2.1. Morfemas del sustantivo	118
5.1.2.2. Artículos	119
5.1.2.3. Adjetivos posesivos.....	120
5.1.2.3.1. Adjetivo posesivo de primera persona del singular	121
5.1.2.3.2. Adjetivo posesivo de segunda persona del singular	123

5.1.2.3.3.	Adjetivo posesivo de tercera persona del singular.....	126
5.1.2.3.4.	Adjetivo posesivo de primera persona del plural.....	129
5.1.2.3.5.	Adjetivo posesivo de segunda persona del plural	130
5.1.2.3.6.	Adjetivo posesivo de tercera persona del plural	132
5.1.3.	La morfología verbal.....	133
5.1.3.1.	La expresión del tiempo en el verbo	134
5.1.3.2.	La expresión del modo en el verbo	139
5.1.4.	Dificultades de aprendizaje del español a partir del contraste de lenguas	142
5.2.	CREENCIAS LINGÜÍSTICAS Y EDUCATIVAS	149
5.2.1.	Creencias sobre el estatuto de las lenguas autóctonas	151
5.2.1.1.	Análisis de los resultados de la encuesta sociolingüística para el alumnado	152
5.2.1.2.	Análisis de los resultados de la encuesta sociolingüística para el profesorado.....	160
5.2.2.	Creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en Camerún	166
5.2.2.1.	Análisis de los resultados de la encuesta didáctica para el alumnado	166
5.2.2.2.	Análisis de los resultados de la encuesta didáctica para el profesorado.....	186
5.2.3.	Dificultades de aprendizaje del español a partir de las creencias lingüísticas y educativas	196
5.3.	MANUALES DE ELE USADOS EN LA SECUNDARIA EN CAMERÚN.....	200
5.3.1.	Análisis de los manuales de ELE para secundaria de Camerún	202
5.3.1.1.	<i>Cambios: Espagnol 1^{re}</i>	204
5.3.1.2.	<i>Didáctica del Español IV: Enseñanza Secundaria en Camerún</i>	209
5.3.1.3.	<i>Cambios: Espagnol Terminales</i>	213
5.3.2.	Análisis de un manual comunicativo de ELE de España: <i>Nuevo Ven 1</i>	218
5.3.3.	Dificultades de aprendizaje del español a partir los manuales de ELE para estudiantes de secundaria en Camerún	222
6.	CONCLUSIONES.....	225
7.	BIBLIOGRAFÍA.....	233

8. ANEJOS	249
8.1. Autorización del delegado regional de Enseñanzas Medias de la ciudad de Yaundé para acceder a los Institutos de esa ciudad.....	249
8.2. Encuesta sociolingüística para alumnos (versión original en español)	250
8.3. Encuesta sociolingüística para alumnos (versión traducida al francés)	252
8.4. Encuesta sociolingüística para profesores	254
8.5. Encuesta didáctica para alumnos cameruneses (versión original en español)	257
8.6. Encuesta didáctica para alumnos cameruneses (versión traducida al francés)	260
8.7. Encuesta didáctica para profesores.....	263
8.8. Ejemplo de cuestionario sociolingüístico para alumnos cumplimentado	266
8.9. Ejemplo de cuestionario sociolingüístico para profesores cumplimentado	267
8.10. Ejemplo de cuestionario didáctico para alumnos cumplimentado	270
8.11. Ejemplo de cuestionario didáctico para profesores cumplimentado	273
8.12. Léxico básico medumba-francés-español	274
9. CORPUS (en el CD).	
9.1. Resultados de la encuesta sociolingüística para alumnos	
9.2. Resultados de la encuesta sociolingüística para profesores	
9.3. Resultados de la encuesta didáctica para alumnos	
9.4. Resultados de la encuesta didáctica para profesores	

A mi Señor y Salvador, JESUCRISTO

*Hijo mío, si haces tuyas mis palabras
y atesoras mis mandamientos;
si tu oído inclinas hacia la sabiduría
y de corazón te entregas a la inteligencia;
si llamas a la inteligencia
y pides discernimiento;
si la buscas como a la plata,
como a un tesoro escondido,
entonces comprenderás el temor del Señor
y hallarás el conocimiento de Dios.
Porque el Señor da la sabiduría;
conocimiento y ciencia brotan de sus labios*

(Proverbios 2:1-6)

AGRADECIMIENTOS

El desarrollo de un trabajo de investigación requiere mucho esfuerzo y dedicación. De hecho, esta tesis doctoral ha requerido esfuerzo y mucha dedicación por parte de la autora y su directora de tesis. El resultado final de la misma no hubiese sido posible sin el apoyo y la cooperación desinteresada de las diferentes personas y entidades que citaremos a continuación, que han sido para mí un gran apoyo en momentos de angustia, desánimo y desesperación. Son tantas las personas que me han ayudado incondicionalmente y que han estado presentes en el transcurso de esta tesis doctoral, que temo olvidarme de algunas.

Agradezco primeramente a Dios, por haber estado conmigo en cada paso que he dado desde el principio de mis estudios hasta el final de esta tesis doctoral, por darme fuerza y salud, por poner paz en mi corazón e iluminar mi mente dándome sabiduría para poder seguir, y por haber puesto en mi camino a aquellas maravillosas personas que han sido mi apoyo y compañía durante todo el transcurso de mis estudios.

Un agradecimiento especial a mi directora de tesis en la persona de M^a Ángeles Calero Fernández, por haber confiado en mí y en mi proyecto de investigación, por su paciencia ante mi inconsistencia, por su valiosa dirección y apoyo incondicional, por ser un ejemplo para mí por su trabajo y dedicación en su profesión cuya entrega total y búsqueda de la excelencia en el trabajo han sido mi fuente de motivación y de mucha admiración durante estos años pasados en la Universidad de Lleida (UdL). Ha sido un gran privilegio para mí poder contar con la guía y el apoyo de mi directora de tesis porque ha hecho fácil lo difícil y posible lo que veía imposible.

Mi más profunda gratitud a mi familia, especialmente a mis padres Pomi Bernard y Nyangmo Victorine, mi tío Moukoko Ndoumbè Dieunedort y su esposa Mvenguen Rosette, mi hermana Foumetchou Rodrine Gaelle y su esposo Ndjoukou Hervé, que, a pesar de la distancia, han sabido manifestar su amor, cariño y apoyo tanto moral como material y financiero. En ocasiones han dejado de lado sus propios sueños e intereses para que se cumplieran los míos dando todo lo que tenían para que pudiera terminar esta tesis doctoral. Doy las gracias, también, a la familia Toya y a la familia Pomi.

Mi más sincero agradecimiento va también a mis madres espirituales, Rose Atanga, Pelami Bibi Dolvie, Celine Bidja y Annette Aladoum, por sus oraciones, consejos y apoyo moral, espiritual y también económico.

Quiero agradecer también a Samuel Tabi y Marie-Jeanne Tabi por sus consejos y oraciones y por brindarme ayuda financiera cada vez que lo he necesitado. *Merci, ma mère.*

De forma muy especial, quiero dejar constancia de mi agradecimiento a mi futuro esposo Bouba Hamadjam Beaudelaire por su amor, cariño y apoyo financiero. Gracias por estar siempre para animarme y hacerme saber que estás conmigo en esta batalla a pesar de la distancia. Muchísima gracias, amor. Agradezco también a mi ahijada Kamda Laure Désirée por su cariño, amor y oraciones desinteresados.

Debo agradecer también a mis padres espirituales, Theodore Andoseh, Guigoume Anong Robert, Samuel Yadiaya, Doumba Paul, Bello Garba, Diza Honorine, por su cariño y por confiar en mí. Agradezco también a la gran familia de mi futuro esposo, Gbaika Hamadjam Mathurin, Touroukou Yadjé Emmanuel, Sourma Hamadjam Honoré, Mbaka Hamadjam Rolande y Belporo Hamadjam Rolande por su cariño y apoyo.

También quiero hacer público mi agradecimiento a Abigael Maguy Kambaji, esta gran mujer que me ha aceptado como una hija suya, que ha sabido dar su tiempo, su dinero e incluso su propia persona para estar conmigo día y noche cuando estuve enferma e ingresada en el Hospital Arnau de Vilanova. Le quiero dar las gracias por sus oraciones y apoyo desinteresado. *Ma'a Maguy*, muchísima gracias. Gracias también a Christian Numbi, Simeon Numbi y Henocho Numbi, que me han sabido considerar como una hermana suya durante mi estancia en su casa.

Debo agradecer de manera especial a Jaime Meneses Simbaqueba y Olga Patricia Gómez por su amor, cariño y apoyo incondicional. Y también por estar disponibles para darme esta ayuda tanto moral, como espiritual y financiera que necesitaba.

Quiero expresar también mi más sincero agradecimiento a la Iglesia Ebenezer de Lleida, especialmente a los pastores Juan José Escudero y Conchita Pérez, que han jugado un papel muy importante en mi momento de enfermedad, debilidad física, moral y psicológica, por su apoyo desinteresado, por sus oraciones y cariño que han sabido manifestarme.

Asimismo es digno de mencionar la Universidad de Lleida (UdL) por la calidad de la enseñanza y la formación recibidas a través de la docencia. Se trata, entre otros, de M^a Ángeles Calero Fernández, Javier Terrado Pablo, Salomé Ribes Amorós, Carme Figuerola Cabrol, Julián Acebrón Ruiz, Cristina Solé Castells, Isabel del Arco Bravo, Montse Irún Chavarria, etc.

Quiero agradecer también a la UdL, en primer lugar, el haberme brindado la oportunidad de estudiar el Máster Oficial en *Enseñanza de Español/Catalán para Inmigrantes* durante el curso 2011-2012 gracias a una ayuda para estudiantes de másteres procedentes de sistemas educativos extranjeros del Vicerrectorado de Relaciones Internacionales y Cooperación; sin ese primer contacto con esta universidad y sin esos estudios que me han abierto las puertas al doctorado, hubiera sido imposible realizar esta tesis doctoral. En segundo lugar, quiero agradecerle el haberme concedido dos becas que me han ayudado a mi sostenimiento económico: la beca de apoyo a la docencia en asignaturas de primero de las titulaciones de las Filologías, que gocé en el curso 2014-2015, y la beca de colaboración en la Biblioteca de ETSEA, que he disfrutado durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017.

Quiero también dar las gracias al personal de la Biblioteca de Agrónomos de Lleida, especialmente a Montse, Elionor, Rosa, Rodolf y Nuria por su cariño.

Se dice, a veces, que algunas amistades valen más que la propia familia. Mi profundo agradecimiento a mis amigos y hermanos en Cristo: Gordon Atanga, Franklin Kemajou, Kouakam Paulin, Sindze Nelson, Tchinkou Tchinkou Audebert, Linda Tchinkou Tchinkou, Kaze Gwladys, Matho Kapi Irène, Ebongo Mariette y Alice Yonga.

No puedo olvidar agradecer a mis profesoras de español de secundaria, Mme. Tamou Irène, Mme. Ekoue y Mme. Tchadeu, que me hicieron ver la lengua española como la más bonita del mundo. De hecho, fueron una fuente de mucha admiración que produjo en mi corazón el deseo de seguir estudiando la lengua de Cervantes.

Doy las gracias a aquellas personas que me han facilitado algunas informaciones muy importantes para la elaboración de esta tesis doctoral. Se trata de Serge Tonye Mbock, Minka Sabine y Anne Honorine Tiako,

No puedo cerrar este apartado sobre los agradecimientos sin haber mencionado a la Iglesia CMCI (Comunidad Misionera Cristiana Internacional) por sus oraciones, cariño y ánimo en momentos de debilidad y de desánimo. *Merci d'avoir des personnes comme vous sur qui je peux compter. Je vous aime.*

Para finalizar, quiero pedir perdón a aquellas personas cuyos nombres no he podido mencionar aquí y que deberían haber quedado escritos. Gracias a todos.

ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS Y SIGLAS

AC: Análisis Contrastivo

AE: Análisis de Errores

AFI: Alfabeto Fonético Internacional

BACC T: Baccalauréat Technique

BBC: British Broadcasting Corporation

BEPC: Brevet d'Étude du Premier Cycle

CAP: Certificat d'Aptitude Professionnelle

CCE: Centro Cultural Español

CE1: Cours Élémentaire Première Année

CE2: Cours Élémentaire Deuxième Année

CEP: Certificat d'Étude Primaire

CEP: Certificat d'Étude Primaire

CEPOM: Comité d'Etude et de la Production des Oeuvres Medumba

CES: Collège d'Enseignement Secondaire

CET: Collège d'Enseignement Technique

CM1: Cours Moyen Première Année

CM2: Cours Moyen Deuxième Année

CMCI: Comunidad Misionera Cristiana Internacional

CRTV: Cameroon Radio Television

DEA: Diplôme d'Etudes Approfondies

ELE: Español como Lengua Extranjera

ENS: Escuela Normal Superior

FALSH: Facultad de Artes, Letras y Ciencias Humanas

IG: Institut Goethe

IPA: International Phonetic Alphabet

L1: Lengua Primera

L2: Lengua Segunda

LBM: Lycée Bilingue de Medong

LC: Lingüística Contrastiva
LCN: Langues et Cultures Nationales
LE: Lengua Extranjera
LG: Lycée Général
LM: Lengua Materna
LMD: Licence Master Doctorat
LT: Lycée Technique
LYNE: Lycée de Nsam-Efoulan
MCAR: Marco Común Africano de Referencia
MCER: Marco Común Europeo de Referencia
MINEDAF: Ministerio de la Educación de los Estados miembros de África
MINEDUB: Ministère de l'Éducation de Base
MINESEC: Ministère de l'Enseignement Secondaire
MINESUP: Ministère de l'Enseignement Supérieur
PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes
PROPELCA: Proyecto Operacional para la Enseñanza de Lenguas en Camerún
RAE: Real Academia Española
RFI: Radio Francia Internacional
SIL: Sección de Iniciación al lenguaje
UdL: Universidad de Lleida
TFM: Trabajo Final de Máster

ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1.** Relación de lenguas extranjeras impartidas en secundaria y en la universidad en Camerún.
- Tabla 2.** Estadística comparativa entre alumnos de español y alemán del Instituto de Secundaria de *Nsam-Efoulan* en Yaundé.
- Tabla 3.** Estadística comparativa de profesorado y alumnado de español en Camerún (1995-2007).
- Tabla 4.** *Niveles de referencia del MCER y sus descriptores generales.*
- Tabla 5.** Características generales de los informantes de la muestra. Curso 2014-2015.
- Tabla 6.** Cantidad de encuestas recogidas. Curso 2014-2015.
- Tabla 7.** Características del corpus final. Curso 2014-2015.
- Tabla 8.** Características de las muestras del alumnado según el sexo. Curso 2014-2015.
- Tabla 9.** Características de las muestras del alumnado según la edad y el curso. Curso 2014-2015
- Tabla 10.** Características de la muestra del alumnado según la lengua materna y el tipo de encuesta. Curso 2014-2015.
- Tabla 11.** Distribución de la lengua materna en la muestra didáctica del alumnado según el centro de estudios.
- Tabla 12.** Distribución de la variable edad entre el profesorado en la encuesta sociolingüística.
- Tabla 13.** Distribución de la variable sexo entre el profesorado en la encuesta sociolingüística.
- Tabla 14.** Distribución de la variable años de enseñanza entre el profesorado en la encuesta sociolingüística.
- Tabla 15.** Distribución de la variable lengua materna entre el profesorado en la encuesta sociolingüística.
- Tabla 16.** Distribución de la variable edad entre el profesorado en la encuesta didáctica.
- Tabla 17.** Distribución de la variable sexo entre el profesorado en la encuesta didáctica.

Tabla 18. Distribución de la variable años de enseñanza entre el profesorado en la encuesta didáctica.

Tabla 19. Alfabeto medumba.

Tabla 20. Correspondencia grafía-sonido en las vocales en medumba y en francés.

Tabla 21. Correspondencia grafía-sonido en las vocales en medumba y en español.

Tabla 22. Correspondencia grafía-sonido en las consonantes en medumba y en francés.

Tabla 23. Correspondencia grafía-sonido en las consonantes en medumba y en español.

Tabla 24. Tonos del medumba y sus símbolos.

Tabla 25. Clases del posesivo en medumba.

Tabla 26. Recapitulación de los posesivos de primera persona del singular.

Tabla 27. Recapitulación de los posesivos de segunda persona del singular.

Tabla 28. Recapitulación de los posesivos de segunda persona del plural.

Tabla 29. Recapitulación de los posesivos de tercera persona del plural.

Tabla 30. Problemas de concordancia en género y número entre español, en francés y en medumba.

Tabla 31. Artículos definidos e indefinidos en español, francés y medumba.

Tabla 32. Creencias del alumnado sobre el ámbito que resulta más difícil en el aprendizaje del español.

Tabla 33. Clasificación de las lenguas según su grado de uso oral y escrito en opinión del alumnado.

Tabla 34. Lengua de comunicación entre los alumnos y sus padres.

Tabla 35. Lengua de comunicación entre los alumnos y sus hermanos.

Tabla 36. Lengua de comunicación entre el alumnado y sus amigos y compañeros en el colegio.

Tabla 37. Nivel que el alumnado indica tener en cada destreza comunicativa, por lenguas.

Tabla 38. Lengua que gusta más.

Tabla 39. Acuerdo o desacuerdo en que el francés y el inglés sean lenguas oficiales del país.

Tabla 40. Lengua que sustituiría como oficial al francés y al inglés.

Tabla 41. Distribución del profesorado encuestado según la lengua que enseña.

Tabla 42. Clasificación de lenguas por orden de preferencia.

Tabla 43. Clasificación de las lenguas de la más hablada a la menos hablada en la familia.

- Tabla 44.** Lengua que el profesorado prefiere que aprendan sus hijos en primer lugar.
- Tabla 45.** Motivos para la elección del español como lengua extranjera.
- Tabla 46.** Opinión sobre si el español es más fácil que el alemán.
- Tabla 47.** Opinión sobre el parecido entre el español y el francés.
- Tabla 48.** Opinión sobre si el dominio del francés facilita el aprendizaje del español.
- Tabla 49.** Deseo de estudiar español en la universidad.
- Tabla 50.** Deseo manifestado por ser docente de español, según el sexo.
- Tabla 51.** Deseo de ir a España para estudiar.
- Tabla 52.** Opinión sobre “España es el país de mis sueños”.
- Tabla 53.** Opinión sobre la lengua española y sobre el deseo de hablarla con el mismo nivel que un nativo.
- Tabla 54.** Opinión sobre la dificultad en el aprendizaje del español.
- Tabla 55.** Primer contacto con el español.
- Tabla 56.** Materiales utilizados para aprender español.
- Tabla 57.** Materiales utilizados para aprender español. Resumen.
- Tabla 58.** Materiales que se encuentran en el aula.
- Tabla 59.** Grado de corrección en la ortografía.
- Tabla 60.** Opinión sobre las razones por las que el español resulta fácil.
- Tabla 61.** Aspectos que se consideran difíciles en el aprendizaje del español.
- Tabla 62.** Aspecto que más gusta de la lengua española.
- Tabla 63.** Nivel que se cree tener en la pronunciación del español.
- Tabla 64.** Dificultades percibidas en la pronunciación de las letras españolas según las combinaciones de los informantes.
- Tabla 65.** Dificultades percibidas en la pronunciación de ciertas letras españolas.
- Tabla 66.** Letras del alfabeto español que son percibidas como de pronunciación distinta en francés.
- Tabla 67.** Nivel de español que reconoce tener el alumnado.
- Tabla 68.** Motivaciones de los profesores cameruneses por la docencia.
- Tabla 69.** Metodología de enseñanza empleada.
- Tabla 70.** Recapitulativo del porcentaje sobre las dificultades de los profesores en el aula.
- Tabla 71.** Métodos utilizados por el docente para solucionar las dificultades docentes.
- Tabla 72.** Creencia de los profesores sobre la motivación de los alumnos para aprender español.

Tabla 73. Errores frecuentes que el profesorado atribuye a los alumnos.

Tabla 74. Tipos de actividades que el profesorado trabaja con sus alumnos.

Tabla 75. Opinión del profesorado sobre las actividades que más interesan a los alumnos.

Tabla 76. Recursos materiales que utiliza el profesorado para enfocar actividades en el aula.

Tabla 77. Valoración del interés que tienen los alumnos por la lengua española.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

- Gráfico 1.** Frecuencia del variable sexo entre el alumnado de la muestra para la encuesta didáctica y sociolingüística.
- Gráfico 2.** Frecuencia de la variable edad del alumnado en función de los cursos.
- Gráfico 3.** Frecuencia de la variable lengua materna del alumnado en función de los cursos para la encuesta didáctica.
- Gráfico 4.** Distribución de la variable edad entre el profesorado en la encuesta sociolingüística.
- Gráfico 5.** Distribución de la variable años de enseñanza entre el profesorado en la encuesta sociolingüística.
- Gráfico 6.** Opinión sobre si el español es más fácil que el alemán.
- Gráfico 7.** Opinión sobre el parecido entre el español y el francés.
- Gráfico 8.** Opinión sobre si el dominio del francés facilita el aprendizaje del español.
- Gráfico 9.** Deseo de estudiar español en la universidad.
- Gráfico 10.** Grado de corrección en la ortografía.
- Gráfico 11.** Nivel que se cree tener en la pronunciación del español.
- Gráfico 12.** Dificultades percibidas en la pronunciación de las letras españolas según las combinaciones de los informantes.
- Gráfico 13.** Motivaciones de los profesores cameruneses por la docencia.

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Sistema educativo camerunés en la enseñanza no universitaria.

Imagen 2. Sistema educativo camerunés en la enseñanza superior.

Imagen 3. Camerún en el contexto africano.

Imagen 4. Mapa de Camerún por regiones y departamentos.

Imagen 5. Zona de Camerún donde se hablan las lenguas bamileké.

Imagen 6. Hombres que danzan Lali' en el festival medumba.

Imagen 7. Mujeres bailando Ben skin en el festival medumba.

1. INTRODUCCIÓN GENERAL

1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA

En este primer apartado queremos comenzar manifestando los motivos que nos han movido a la realización de la presente tesis doctoral y las razones de tipo personal que nos han impulsado a la elección del tema objeto de estudio.

En primer lugar, vamos a exponer las razones de carácter particular, vinculadas a nuestra actividad académica y al deseo que siempre hemos tenido de ser una buena profesora de lenguas y, precisamente, de lengua española que nos han llevado a iniciar esta labor de estudio y análisis.

Expondremos una serie de consideraciones de carácter personal que se refieren primero a nuestra experiencia como alumna de español en la secundaria y a la actividad académica que hemos venido desarrollando durante los últimos ocho años, primero en lengua y lingüística española y, más tarde y en la actualidad, en didáctica del español como lengua extranjera.

Para una camerunesa de lengua materna medumba, procedente de la parte francófona del país que, después de haber cursado el *Máster en Enseñanza de Español/Catalán para Inmigrantes* en la Universidad de Lleida, ha descubierto las limitaciones que tenía antes y los errores que cometía sin saber que eran errores, sino creyendo que eran maneras correctas de hablar y de escribir español, este máster ha supuesto una revelación y una mejora de múltiples aspectos relacionados con las materias estudiadas, desde los más generales a los más específicos, dependiendo del tipo de enseñanza en la que se impartía la asignatura correspondiente.

También nos permitió descubrir, para la enseñanza/aprendizaje del español, las nuevas técnicas que han ido surgiendo en los últimos años y que han ido desarrollando estas materias. En el contexto camerunés, los manuales empleados en la enseñanza secundaria siguen todavía el método tradicional y además son muy escasos. Esta es la razón por la que, en su día, analizamos en nuestro Trabajo Final de Máster (TFM) algunos manuales usados en la enseñanza secundaria de Camerún en comparación con los manuales elaborados en España basándose en los criterios del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Consciente de las dificultades que pueden tener los alumnos africanos, en general, y cameruneses, en particular –por haberlas

experimentado en carne propia–, creímos que se podría facilitar la enseñanza/aprendizaje del español en Camerún si se elaboraran los manuales incorporando los supuestos del MCER para que se pudieran trabajar todas las destrezas, dado que, hasta ahora, las destrezas dominantes en los manuales actuales cameruneses son la comprensión lectora y la expresión escrita. Sin embargo, la destreza oral o no existe o se trabaja muy poco.

En el transcurso de nuestros estudios de máster –que, por otra parte, han sido de mucha ayuda para nosotros tanto en el ámbito sociocultural como en el intelectual–, hemos recibido nuevos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y una forma diferente de planificar los estudios. Lo que aprendimos en nuestro país de origen, a pesar de sus limitaciones y la escasez de los manuales usados, ha sido una buena base, ha constituido los principios fundamentales de nuestro acercamiento al ELE; además, ha tenido no solo influencias negativas sino también positivas en nuestra formación pasada y presente. Los planes de estudio antiguos, correspondían a temas concretos de asignaturas de carácter general; sin embargo, los nuevos métodos no suponen la reconversión pura y dura de las asignaturas ya existentes en anteriores planes, sino que van ligados a la gran evolución de la didáctica de lenguas.

Todo esto nos ha movido a plantearnos la pregunta de si la enseñanza de español lengua extranjera puede cambiar en Camerún para que podamos tener alumnos y estudiantes¹ que aprendan lenguas con estos métodos de enseñanza que describe el MCER. Por no haber sido satisfecha esta inquietud en nuestro TFM, vista la brevedad exigida por la normativa académica, hemos querido abordar esta cuestión haciendo una tesis doctoral que nos permita hacer una pequeña contribución para mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro país.

Otra razón que nos ha motivado a elegir este tema de investigación y que consideramos la más importante es la situación de multilingüismo que se da en Camerún. En nuestro TFM intentamos tratar esto, pero fue con mucha brevedad. Somos conscientes de que la mayoría de lenguas autóctonas camerunesas, por no tener una base de escritura normativizada, no pueden ayudar a aproximarse al español por sí mismas, sino a través del francés, por lo que no pueden tener una influencia positiva en la

¹ En Camerún, distinguimos entre “élève” y “étudiant” con una diferencia semántica que no puede reproducirse en español entre “alumno” y “estudiante”. Llamamos *élèves* a quienes siguen los estudios de primaria y secundaria, mientras que los *étudiants* son los universitarios.

enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, en general, y del español, en particular.

También, sabiendo que las lenguas africanas no son conocidas, por consiguiente no se enseñan ni se aprenden de forma reglada como el español, el francés, el inglés, el alemán o el italiano, hemos tenido el deseo de promocionar las lenguas africanas, en general, y el medumba, en particular. Puesto que muchos estudios se han realizado sobre comparaciones de idiomas, atendiendo a las dificultades que puedan tener los estudiantes de lenguas extranjeras a causa de su lengua materna (por ejemplo, los hablantes de francés a la hora de aprender el español como lengua extranjera), nos ha nacido un sentimiento de curiosidad en el sentido de lo que pudiera ser el caso de un hablante de lengua materna medumba que tiene el francés como L2, y a veces como L1², a la hora de aprender el español como lengua extranjera. De ahí surge el título de esta tesis, *Dificultades que plantea la enseñanza/aprendizaje de ELE para alumnado camerunés de lengua materna medumba (entre el contraste de lenguas y las creencias sociolingüísticas y educativas)*. Además de querer contribuir a la dignificación de las lenguas nacionales de Camerún, queremos también subrayar, a través de esta tesis doctoral, la necesidad de elaborar un Marco Común Africano de Referencia (MCAR) para facilitar la enseñanza/aprendizaje de lenguas africanas.

Después de finalizar nuestro máster, como hemos subrayado arriba, nos ha parecido muy importante e interesante realizar esta tesis porque, como nativa de lengua medumba procedente de la zona francófona, no hemos tenido la posibilidad de aprender nuestra lengua materna de forma planificada como hemos aprendido el francés, el inglés y el español en la escuela y en la universidad. Hemos adquirido nuestra lengua en familia sin saber qué norma se podía utilizar para escribir y hablar con corrección. De hecho, uno de los valores que tiene esta tesis doctoral se centra en el hecho de ocuparse de un idioma desconocido internacionalmente y que no ha alcanzado un nivel escrito reconocido por ninguna gramática –como sucede con la mayoría de las lenguas africanas–, para intentar formular una explicación gramatical a partir de las pequeñas investigaciones que se han hecho al respecto y poder así comparar la lengua con dos de los idiomas más hablados en el mundo, el español y el francés.

² Este caso se da en algunas familias camerunesas en las que se habla más francés en casa que la lengua materna de los padres, por lo que la primera lengua que adquiere el niño es realmente una L2, que puede ser el francés o el inglés dependiendo de la zona.

Esto nos ha permitido ver que, a partir de este trabajo, el medumba podría pasar de una lengua sin importancia a otra considerada y valorada.

En cuanto a la originalidad que aporta nuestra tesis, además de la normativización gramatical que acabamos de comentar y de la divulgación de una lengua africana desconocida en España, podemos decir que también es novedoso un análisis contrastivo de tres lenguas que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje formal de una lengua extranjera, puesto que lo habitual, en este tipo de estudios de lingüística contrastiva, es que la comparación afecte únicamente a dos lenguas (la materna y la lengua extranjera que se va a aprender o se está aprendiendo). Sin embargo, en nuestro caso el análisis contrastivo concierne a tres lenguas: la lengua materna (medumba), la lengua extranjera que se está aprendiendo (el español) y la lengua que se emplea en la escolarización (el francés), además de en los medios de comunicación, en las relaciones administrativas y en buena parte de las relaciones sociales, especialmente en las ciudades.

Esta tesis doctoral, que es de carácter interdisciplinario y que entra al mismo tiempo en disciplinas diversas (sociología del lenguaje, lingüística general, didáctica de lenguas extranjeras y gramática) nace de las siguientes preocupaciones:

- Es común comparar lenguas muy conocidas como el francés, español, alemán y entre otros. Pero las lenguas africanas hasta hoy en día no han alcanzado todavía un nivel escrito que permita que pueda aprenderse sin mucha dificultad.
- Aprendemos de nuestros errores y el error es un hecho positivo y necesario para el aprendizaje. De hecho, muchos errores nacen de la L1 del alumno que es al mismo tiempo una herramienta importante en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, si los estudios científicos se limitan a investigar sobre qué categoría de errores o dificultades pueden tener los hablantes de lenguas conocidas (francés, inglés, español, alemán, ruso, italiano, portugués, etc.), qué sería pues de las lenguas africanas cuya mayoría es desconocida –como es el caso del medumba, que es una lengua no conocida internacionalmente– y que al mismo tiempo presentan dificultades en su propio método de enseñanza por no tener una gramática normativizada que facilite su enseñanza/aprendizaje.

- Tampoco podemos olvidar que el deseo de la promoción de las lenguas africanas y precisamente del medumba, que es nuestra lengua materna, forma parte de la hipótesis de esta tesis doctoral.

1.2. HIPÓTESIS

Una vez expuestas estas consideraciones, las hipótesis que planteamos en esta tesis doctoral son las siguientes:

- 1) Los estudiantes cameruneses de la zona francófona tienen mayor facilidad a la hora de aprender español que los estudiantes cameruneses anglófonos, puesto que el francés es una lengua más próxima al español que el inglés. No obstante, el francés puede constituir un obstáculo en el aprendizaje del español por las transferencias que de una lengua a otra puede producir en el alumnado de español.
- 2) La sociedad camerunesa ve como una rémora para el desarrollo del país la existencia de tantas lenguas autóctonas, por razones que van desde la imposibilidad de elegir una lengua nacional y convertirla en oficial del país porque causaría conflictos entre las etnias, hasta que algunos se avergüenzan de hablar su lengua materna en público. Hay que calibrar el peso de las diversas razones.
- 3) La percepción de los aspectos más difíciles del español que tiene el alumnado camerunés de enseñanza secundaria no coincide exactamente con lo que realmente supone una mayor dificultad de aprendizaje.
- 4) El alumnado camerunés prefiere la destreza de comprensión lectora sobre las otras cuatro destrezas.
- 5) La recopilación de encuestas, sobre todo didácticas, a alumnado camerunés de la educación secundaria obligatoria y el bachillerato constituye un método adecuado para resolver las dudas sobre qué dificultades o errores pueden tener dichos alumnos. El análisis de las encuestas proporcionará evidencias sobre los errores que puedan cometer estos alumnos y también las dificultades que puedan tener a la hora de aprender español como LE³.

³ En este caso evitaremos mencionar el español como la L2 de estos alumnos porque, en realidad, es el francés.

Para verificar estas hipótesis y obtener conclusiones aplicables a la mejora de la enseñanza/aprendizaje de ELE en Camerún, en general, y para hablantes de lengua medumba, en particular, realizaremos un estudio comparativo entre las tres lenguas implicadas en el proceso de aprendizaje del español en el Camerún francófono, esto es, la lengua autóctona que hemos elegido estudiar (el medumba), el francés y el español. Asimismo realizaremos dos tipos de encuestas: una en la que trataremos de conocer las creencias de los hablantes de lengua medumba sobre la consideración social de las lenguas autóctonas; y otra, en la que intentaremos recopilar la opinión sobre los usos didácticos y las eventuales dificultades de aprendizaje del español. Y nos apoyaremos también sobre nuestra experiencia como hablante de lengua medumba, que tiene el francés como L2 para hacer algunas aportaciones.

Debemos aclarar que todas las hipótesis mencionadas en este trabajo están referidas exclusivamente al contexto camerunés y al alumnado y profesorado de secundaria, dado que las encuestas fueron dirigidas a estos colectivos. Pero en cuanto a los universitarios, nuestra experiencia como exalumna de la Université de Yaoundé I nos ayudará a validar o descartar estas hipótesis.

1.3. OBJETIVOS

Con esta tesis doctoral pretendemos, por un lado, establecer cuáles son los elementos que caracterizan la lengua medumba –hasta hoy no formalizados de manera definitiva– con el objetivo de identificar cuáles van a ser las dificultades potenciales de los estudiantes de ELE cuya lengua materna es el medumba a la hora de afrontar el aprendizaje de la lengua española. Dada la situación sociolingüística de la República de Camerún, tal cosa nos exige analizar el efecto que el francés, que es lengua oficial en el territorio camerunés y en el territorio donde reside la comunidad lingüística medumba, pueda tener en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español entre dicho alumnado.

Queremos también con esta tesis reconstruir la percepción de las lenguas autóctonas que tienen los alumnos de secundaria cameruneses a partir de unas encuestas sociolingüísticas que nos ayudarán, entre otras cosas, a destacar la variedad de lenguas vernáculas que podemos encontrar en una clase de ELE. Asimismo queremos recoger información que nos permita identificar la percepción que se tiene de las dificultades de aprendizaje del español y comprobar si coincide con las dificultades reales.

Con esta tesis, pretendemos determinar las motivaciones del alumnado camerunés para elegir el español como lengua extranjera. Además, identificaremos el grado de dedicación de los alumnos al aprendizaje del español y la postura con la que este colectivo se acerca al español por primera vez, poniendo en este caso el acento sobre el alumnado de primer curso de ELE. Finalmente buscamos descubrir cuáles son los métodos de enseñanza del español como lengua extranjera más aceptados por el alumnado camerunés.

1.4. APORTACIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN

Creemos que esta tesis doctoral supondrá un avance destacado en los siguientes aspectos:

- en la descripción y normalización de la lengua medumba, en un contexto histórico y social como el actual en el que el gobierno camerunés se ha planteado el apoyo a las lenguas nacionales, que, sin embargo, presentan dificultades de método para su enseñanza;
- en el análisis contrastivo de tres lenguas que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje formal de una lengua extranjera, cuando lo habitual en los estudios de lingüística contrastiva es que el análisis afecte únicamente a dos lenguas (la materna y la lengua extranjera que se va a aprender o se está aprendiendo);
- en el replanteamiento de cómo debe ser la enseñanza del español en Camerún, en general, y en el territorio de habla medumba, en particular, puesto que incide en la actualización de los métodos de enseñanza del español en secundaria y en la universidad, así como en la mejora de los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera en Camerún, que, en la actualidad, presentan deficiencias debidas a que los autores no dominan suficientemente la cultura española y no han incorporado todavía las propuestas del MCER ni se han planteado todavía la programación siguiendo las pautas del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC);
- en la desmitificación del aprendizaje del español como una lengua fácil entre el alumnado camerunés, lo que contribuirá al cambio de la idea errónea con la que los cameruneses se acercan al español, puesto que la

mayoría afirman que el español es fácil de aprender y que solo consiste en añadir las letras –o y –a al final de las palabras francesas masculinas y femeninas, respectivamente⁴.

Esta tesis doctoral, además, contribuye a la dignificación de las lenguas nacionales y a la difusión de la lengua española entre la población camerunesa y en algunos países africanos vecinos al Camerún, como Nigeria, donde no hay estudios de español en el sistema educativo público ni en la enseñanza primaria ni secundaria.

1.5. ESTRUCTURA DE LA TESIS

Esta tesis doctoral se estructura en seis apartados cuyo contenido vamos a detallar a continuación, después de haberlos enumerado. Este estudio cuenta con una introducción general, el estado de la cuestión, el marco teórico, la metodología y una conclusión final. Siguen una serie de anejos que presentan materiales que son de interés para completar los contenidos de esta tesis. En concreto, son los siguientes: 1) el documento oficial que nos permitió acceder a los centros de enseñanza de secundaria para poder pasar las encuestas tanto para el alumnado como para el profesorado; 2) el texto de las encuestas, tanto sociolingüística como didáctica, destinadas a alumnos y a profesores, en donde pueden verse las explicaciones iniciales que se daban y la forma real que tenían; 3) siguen varios ejemplos de cuestionarios de todos los tipos cumplimentados; y 4) un léxico básico trilingüe medùmba-francés-español. A la tesis le acompaña un CD con los resultados de los cálculos estadísticos realizados para todas las encuestas, presentados de manera individualizada, que constituyen el corpus de trabajo.

La introducción general incluye la justificación de la elección del tema, las hipótesis que planteamos, los objetivos que perseguimos, las aportaciones de esta investigación al desarrollo del conocimiento en la enseñanza/aprendizaje de lenguas, en general, y en la enseñanza/aprendizaje del español, en particular, y, para terminar, la explicación de cómo está estructurada la tesis. Después de la Introducción, sigue un estado de la cuestión sobre el tema de esta tesis.

El marco teórico empieza presentando la situación lingüística y sociolingüística de la República de Camerún y qué efecto tiene en el sistema educativo, poniendo especial atención en las lenguas vernáculas. Pasamos luego a reflexionar sobre la lengua

⁴ Esta cuestión se tratará en el análisis de los datos de la encuesta didáctica dirigida a los alumnos. Conviene señalar que esta opinión sobre la supuesta facilidad del español está muy extendida tanto en alumnos de secundaria y universidad como entre las personas no escolarizadas.

medumba, que es la lengua materna de la comunidad objeto de estudio, planteando la cuestión de si es lengua o dialecto, hablando de su perspectiva histórica y situación geográfica. En este mismo apartado, caracterizamos gramaticalmente la lengua medumba, lo que ha servido de cimentación en nuestra tesis doctoral. Esta caracterización gramatical incluye el sistema fonético-fonológico de la lengua medumba, la morfología nominal y la morfología verbal de esta lengua.

Nos ocupamos, después, de la lingüística contrastiva, ya que es el paradigma desde el que analizaremos cómo aprende español una persona que cuenta con una lengua materna no indoeuropea (el medumba) pero que tiene perfectamente incorporada otra lengua próxima al español (el francés). Ello exige comparar estas tres lenguas. Para ello, revisamos los antecedentes de la lingüística contrastiva a través de su definición, origen y el papel que desempeña en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Hablamos también de los modelos e hipótesis del análisis contrastivo.

En esta parte, analizamos, también, algunos manuales usados en la enseñanza secundaria de Camerún en comparación con manuales elaborados en España basándose en los criterios del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

En la Metodología se describen las distintas fases del estudio, la herramienta de recogida de datos, el corpus resultante y el tratamiento que se le ha dado. Se revisan las diferentes encuestas realizadas, se explica el porqué de cada pregunta planteada en las mismas. Se explican detalladamente los centros donde se han pasado las encuestas.

Una vez determinadas las bases teóricas de esta investigación y la forma en que se ha realizado, se pasa a contrastar las tres lenguas que entran en contacto en el aula de ELE de los centros de secundaria cameruneses a analizar el corpus y a extraer conclusiones

En la última parte presentamos conclusiones extraídas de nuestro estudio. Dichas conclusiones son producto del análisis minucioso y exhaustivo llevado a cabo en nuestro estudio y pretenden aportar algo de luz a las hipótesis y a los objetivos que se establecieron al inicio de la tesis doctoral, así como dejar el camino abierto a posteriores estudios de la misma índole.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado, pretendemos tratar la cuestión de las investigaciones precedentes que se han hecho sobre el medumba, sobre el contraste medumba-francés-español y sobre lingüística contrastiva aplicada a la enseñanza de lenguas. Ahora bien, ¿qué trabajos hay sobre la lengua medumba, sobre la comparación entre el trinomio medumba-francés-español y sobre lingüística contrastiva aplicada a la enseñanza de ELE? Dado que hay muy poca bibliografía sobre esta lengua africana, vemos necesario, conveniente y hasta imprescindible poner de relieve no solo las investigaciones que hay sobre dicha lengua sino también la bibliografía existente, es decir que vamos a enumerar algunos artículos y estudios hechos sobre el tema. Sin embargo, no es nuestra intención hacer un repaso exhaustivo o detallado sobre dichos trabajos, puesto que su contenido ya ha sido tenido en cuenta en los capítulos correspondientes de esta tesis, sino que nuestro propósito es presentar, de manera general y no detallada, la bibliografía que ha constituido la base fundamental de todo lo que hemos dicho sobre el medumba, ya que es un ámbito que tiene muy poca investigación y en el que hemos tenido mayor dificultad por sus limitaciones.

Merece la pena subrayar que los estudios contrastivos se han hecho sobre muchas lenguas, sin embargo notamos que nuestra tesis doctoral es uno de los primeros trabajos de investigación que pone de manifiesto el estudio contrastivo entre tres lenguas, una de las cuales es una lengua africana: el español, el francés y el medumba. No obstante, como hemos subrayado arriba, existen algunos artículos y estudios sobre esta lengua subsahariana. El primer artículo sobre el medumba fue redactado en 1963 por Voorhoeve, que fue el primer autor que tomó la iniciativa de investigar efectivamente sobre esta lengua, aunque ya era un instrumento de ayuda⁵ para los misioneros blancos que fueron a explorar el continente africano. A pesar de las limitaciones y escasez de la bibliografía que tenemos sobre dicho idioma, es conveniente decir que ese autor inició verdaderos estudios sobre esta lengua africana y llegó a publicar diversos artículos. Son artículos que dan explicaciones muy breves sobre el tema abordado. El primero de ellos

⁵Cuando llegaron esos misioneros a la zona donde reside la comunidad de lengua materna medumba, este idioma fue utilizado como vehículo de transmisión de la enseñanza religiosa que daban estos misioneros a la población. Escogieron a los ancianos que ya sabían algo de francés y de inglés y los formaron para que tuvieran un nivel más alto en ambas lenguas de modo que pudieran ser capaces de traducir al medumba lo que se decía en esos idiomas. También fue la estrategia que se utilizó para conquistar y colonizar el territorio que hoy es la República de Camerún.

(Voorhoeve, 1963) trata de la clasificación nominal en la lengua medumba, que el autor denomina “bangangté”⁶. El segundo artículo (Voorhoeve, 1964) trata de los nombres propios comunes en medumba. El tercero (Voorhoeve, 1965), habla de la estructura de los morfemas en esta lengua africana. Voorhoeve (1967) trata de los pronombres personales en bamileke⁷. El quinto artículo (Voorhoeve, 1968) ha sido concebido para subrayar la cuestión de las clases nominales en medumba. El sexto (Voorhoeve, 1971) habla de tonos, no solo en medumba sino también en las lenguas bamileké, el octavo y el último (Voorhoeve, 2010) se titula *Locatives in bangangte-bamileke*.

Por otra parte, debemos mencionar que, además de los artículos de Voorhoeve, pueden consultarse también los trabajos siguientes: Ngangoum (1970), que trata de la gramática descriptiva de otra lengua bamileké llamada *fe'fe'*; Barbier (1977), dedicado a poemas escritos y cantados en lengua medumba; Domche-Teko (1980), que trabaja en la cuestión de los conceptos de *dialecto* y *lengua* en la zona bamileké; Creissels (1991 y 1994), que se ocupan respectivamente de la descripción de las lenguas negroafricanas, de su teoría sintáctica y de la estructura fonológica de las mismas; Gfeller (2000), que aborda el tema de la incorporación del trilingüismo en los programas escolares de Camerún; Nguiffo (2001), sobre la enseñanza de las lenguas africanas en este país; Kabunda Badi (2009), que presenta los mitos y realidades de África subsahariana; Danis (2011), sobre morfología bantú; Kathryn Franich (2012), habla de la fusión tonal en medumba, y Mandjudjia Nguegang (s/a, en línea), sobre el origen y genética de la lengua bamileké y de su familia lingüística.

En cuanto a las investigaciones que hay sobre el contraste medumba-francés-español, no hemos encontrado ningún trabajo de investigación al respecto. Sin embargo, nos atrevemos a decir que pueden existir trabajos sobre contraste entre algunas lenguas africanas y el español o el francés, independientemente. Es el caso del contraste entre el wolof y el español o el wolof⁸ y el francés. Pero no existe ninguna investigación sobre contraste lengua africana-español-francés.

En cuanto a la lingüística contrastiva, no hemos considerado imprescindible, en el presente trabajo, describir el fondo histórico de la investigación de esta disciplina

⁶Bagangté es en realidad la ciudad donde reside la comunidad de lengua materna medumba, pero el autor usa el término “bangangté” para referirse a la lengua medumba.

⁷*Bamileké* se define como el conjunto de idiomas hablado en la región oeste de Camerún y también es el nombre que se da a las personas que hablan dichos idiomas.

⁸El wolof es una lengua africana hablada en Senegal. Existen diccionarios de wolof-español y wolof-francés, pero no existe todavía ninguno de wolof-español-francés. Un ejemplo puede verse en este enlace <https://wolofmujeressenegal.wordpress.com/diccionario-wolof-2/> (última consulta, 10 de febrero de 2017).

científica. En nuestro análisis nos hemos limitado al siglo XX, describiendo el estado de la cuestión actual y citando los trabajos que influyeron directamente en el desarrollo de aquello que abordamos aquí. Puede verse en el capítulo dedicado al Marco teórico de esta tesis doctoral. Lo único que destacaremos en este lugar es que los trabajos realizados hasta el momento, que recogen los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en las décadas de los setenta y ochenta y aplicados a la lingüística contrastiva que incluye también la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera, han demostrado que:

- Comparar y estudiar los errores forma parte de un método muy importante para la evaluación del proceso de aprendizaje y para las metodologías de enseñanza/aprendizaje, y también para identificar los factores que intervienen en el triunfo o fracaso de los mismos.
- Investigar sobre el origen y sobre lo que causa los errores es la condición *sine qua non* para poder hacer una diferencia entre los procesos naturales de aprendizaje y las consecuencias de la instrucción formal.
- Identificar la existencia de un error estableciendo, por tanto, un juicio gramatical, presume que se está aceptando la validez de una regla lingüística concreta en los límites geográficos y sociales de la misma (no se olvide la diversidad lingüística del territorio hispanohablante).

Por lo que se refiere a la enseñanza de ELE, podemos afirmar que es un tema en el que muchas investigaciones se han realizado y siguen realizándose. Pero en nuestro caso nos vamos a dedicar a enumerar algunos estudios que hay sobre la enseñanza de ELE en África subsahariana, en general, y en Camerún, en particular. Para no extendernos mucho más de lo previsto, focalizaremos, por una parte, en algunas tesis doctorales y, por otra, en estudios que hay sobre este tema.

Sadjo Habissou (1999) en su tesis doctoral titulada *Bases para una nueva didáctica del español en el contexto multilingüe camerunés*, analiza las estrategias, las técnicas pedagógicas y las didácticas utilizadas para la enseñanza del español como lengua extranjera en Camerún. La autora de esta tesis hace también una inspección sobre los diferentes problemas encontrados por el profesorado y el alumnado y hace una propuesta de nuevas estrategias para mejorar la enseñanza del español en este país africano. Seydou Kone (2005) presenta las dificultades y problemas que plantea la enseñanza de ELE a hablantes de diversas lenguas autóctonas en Costa de Marfil. Koffi Konan (2009) se dedica a la situación del español como lengua extranjera en el mismo

país dentro de su contexto de pluralidad lingüística. La tesis de Kem-Mekah Kadzue (2016) estudia las creencias de los alumnos y profesores cameruneses sobre la enseñanza/aprendizaje del español y las implicaciones didácticas para una formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE.

Además de las tesis doctorales mencionadas arriba, contamos con otros trabajos. Belinga (1996) subraya la problemática y las nuevas perspectivas sobre la formación del profesorado y la enseñanza del E/LE en Camerún; Belinga (1996) aborda la didáctica aplicada a la formación del profesorado y a la enseñanza de ELE; Messakimove (2009) trabaja en las creencias que tiene el alumnado de la secundaria gabonesa sobre su proceso de aprendizaje de ELE; Gregorio (2010), por su parte, presenta la situación de la enseñanza de ELE en Senegal; Caro Muñoz (2013) se ocupa también de la enseñanza del español en Gabón; Serrano Avilés (2013) presenta la enseñanza de ELE en Kenia y Serrano Avilés (2014) en África Subsahariana.

Antes de cerrar este apartado sobre el estado de la cuestión, es necesario subrayar que, a pesar de la falta de bibliografía sobre el contraste medùmba-francés-español, hemos encontrado un artículo de Kone (2009) sobre el contraste senufó, diulá, beté, añibaulé, francés y español. Es un estudio que contrasta el alfabeto de las principales lenguas autóctonas de Costa de Marfil con el francés y el español, señalándolo como posible fuente de errores.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. LAS LENGUAS EN CAMERÚN

3.1.1. Situación lingüística y sociolingüística de Camerún

3.1.1.1. El estatuto de las lenguas en la sociedad camerunesa

Entendemos por estatuto de una lengua su importancia social en una situación lingüísticamente dada, la comunidad formada por los hablantes reales, la influencia de la lengua en sus usuarios y en las áreas geográficas donde se habla dicha lengua. El grado de uso de un idioma determinado será también un factor determinante para describir su estatuto.

El continente africano es una cuna que agrupa muchos países de idiomas distintos, con estatutos diferentes. Entre ellos, tenemos a Camerún que es uno de los países africanos que tiene el mayor número de lenguas autóctonas. Se encuentra en la sociedad de este país una panoplia de lenguas tanto europeas como nacionales. Es un país que cuenta con una población de unos 18 millones de habitantes donde se contabilizan más de doscientas setenta (270) lenguas vernáculas (el medùmba, el duala, el bakaka, el yabassi, el bétí, el bassa, el bulu, el ewondo, el ffulde, el banen, etc.), dos lenguas oficiales (el francés y el inglés) y las lenguas extranjeras que se enseñan en el sistema educativo oficial, de las que hablaremos en el apartado 2.2. Debemos subrayar que esas lenguas vernáculas, oficiales y extranjeras no tienen el mismo valor, mejor dicho, no tienen el mismo estatuto en la sociedad camerunesa. Por consiguiente, este apartado consiste en poner de manifiesto la valoración que se les concede en la sociedad empezando por la administración, siguiendo por los medios de comunicación, para terminar finalmente con el uso que se hace de ellas en las calles camerunesas y en el seno de las familias. Para llevar a cabo esta parte de manera organizada, conviene hablar de esas lenguas en cada componente de la sociedad partiendo de las oficiales, para tratar, después, las maternas y terminar con las extranjeras.

a) En la administración

En el ámbito de la administración, desde la creación de la República Federal de Camerún en 1961, el Estado camerunés consideró la expansión del bilingüismo francés/inglés como un elemento esencial para la consolidación y la integración

nacional. La lengua francesa e inglesa parecían ser las herramientas necesarias e ideales para este proyecto a causa de su prestigio y de su propagación mundial. Al promover el bilingüismo nacional, el Estado tenía como propósito poner fin a los conflictos tribales y a las aspiraciones separatistas que ya existían entre las comunidades de distintas lenguas nacionales. Por eso, la idea del Estado era promover el bilingüismo francés/inglés para crear un sentimiento de unidad y de solidaridad en la nueva república. La lengua francesa e inglesa eran y siguen siendo unas herramientas necesarias para mantener un Camerún unido alrededor de dichas lenguas que fueron adoptadas como idiomas oficiales y también para que tuvieran el mismo estatuto en la sociedad. Así pues, el bilingüismo francés/inglés en Camerún fue adoptado para que ambas lenguas tuvieran el mismo valor. Pero, en realidad, este bilingüismo no es nada más que una utopía porque, tanto en la administración, como en la educación y en los medios de comunicación, el francés está más privilegiado que el inglés, por lo tanto, ocupa el primer lugar.

Además, tal y como hemos señalado más arriba en la definición del estatuto de una lengua, donde hemos notado que el grado de uso de un idioma es un factor determinante para describir su estatuto, subrayamos aquí que en términos demográficos, la mayoría francófona es una de las razones que justifica el gran valor que se le concede a la lengua francesa en el territorio camerunés. Un 80% de la población es francófona, mientras que solamente un 20% es anglófono. Este predominio de la lengua francesa en la sociedad camerunesa es también debido a que los centros políticos y económicos de Camerún, las ciudades de *Yaoundé* (la capital del país) y *Douala* (la ciudad económica) se encuentran en la parte francófona donde se localizan los ministerios, escuelas e instituciones más importantes del país, así como las grandes empresas. Este desequilibrio entre ambas lenguas se nota también en el funcionamiento del estado; por ejemplo, el derecho de los diputados a elegir libremente la lengua en la que quieren mantener su voz está realmente limitado por la legislación estatal, de modo que las deliberaciones se suelen hacer, en la mayoría de los casos, en lengua francesa. Es cierto que los textos legislativos y las leyes publicadas en documentos oficiales en el territorio camerunés están en francés y en inglés, pero, en realidad, la mayoría de esos textos se diseñan primero en francés y luego se hace una traducción al inglés antes de publicarlos. Asimismo, los discursos y las declaraciones del Jefe del Estado siempre se dan en francés, por consiguiente, la lengua francesa prevalece en la administración.

Para justificar estos argumentos expuestos más arriba, podemos citar la declaración del Dr. Dassi, profesor de lingüística francesa de la Universidad de *Yaoundé* I que afirma lo siguiente (Dassi, 2002 : 38): « Si à titre officiel le français apparaît au même pied d'égalité que l'anglais, sans aucun doute, les données factuelles illustrent un bilinguisme inégalitaire dû au fait que dès l'origine le français et l'anglais n'ont pas eu le même nombre de locuteurs; encore moins ces deux langues couvrent-elles la même étendue géographique⁹». En el mismo sentido, WAMBA (2003: 2)¹⁰ apunta: «Malgré un bilinguisme d'Etat proclamé le 1^{er} octobre 1961 reposant sur l'anglais et le français, la langue de Voltaire se révèle rapidement comme une langue véhiculaire et officielle permettant aux camerounais d'accéder aux fonctions administratives et politiques». De hecho, a pesar de la oficialización de ambas lenguas y de la buena voluntad del gobierno para mantenerlas al mismo nivel tanto en el ámbito de la administración como en otros ámbitos, la lengua francesa es en realidad la única a la que podemos definitivamente conceder la etiqueta de lengua franca entre los cameruneses, es decir una lengua mediante la cual se comunican y se comprenden.

Por lo que se refiere a las lenguas maternas, hay que subrayar que, aunque no existe una prohibición formal de las lenguas nacionales, la misma se da de hecho en el ámbito administrativo donde se nota una ausencia absoluta de esas lenguas. Es cierto que el Ministerio de Cultura conjuntamente con otras asociaciones y organizaciones lucha por la promoción de dichas lenguas en todo el territorio camerunés, pero, en realidad, esos idiomas no se utilizan en los servicios administrativos. Además, los documentos oficiales se publican en francés y en inglés, así como la redacción de los formularios administrativos. Por tanto, es casi imposible acceder a un puesto oficial sin ningún conocimiento en ambas lenguas o, al menos, en una de ellas.

A pesar del deseo y del esfuerzo hecho por el gobierno para preservar y promover las lenguas nacionales claramente expresado en la Constitución de Camerún, es necesario subrayar que dichas lenguas se quedan en el último rango y no tienen nada más que un estatuto simbólico. De ahí, su ausencia en la administración donde, como ya hemos dicho, las lenguas privilegiadas son las oficiales. Tal y como hemos señalado más arriba, en el contexto camerunés, dominar las lenguas nacionales es importante, pero no es un lujo ni un fin en sí mismo para integrarse plenamente en la sociedad y mucho menos para acceder a un puesto oficial, mejor dicho, administrativo. Por lo

⁹ Puede consultarse en <http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-16.pdf> (consultado el 13/06/2013)

¹⁰ Puede consultarse en <http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-40.pdf> (última consulta: 20/06/13)

tanto, cualquiera que pueda comunicarse solamente en lenguas nacionales es definitivamente como “un inválido” social y sobre todo en los servicios administrativos. De hecho, podemos afirmar que, incluso las lenguas extranjeras tienen más valor en los servicios administrativos que las maternas, visto que existen instituciones de formaciones en lenguas extranjeras, embajadas, así como las estructuras administrativas como los servicios de traducción donde intervienen las lenguas extranjeras (español, alemán, italiano...).

b) En los medios de comunicación

Hoy en día, con el avance de la tecnología, han ido desarrollándose distintos medios de comunicación. Entre ellos podemos citar la radio, la televisión, la prensa, el cine, el teléfono, internet, fax, etc. Los tres primeros medios mencionados constituirán nuestro centro de interés, es decir, que vamos a focalizar el estudio de este apartado en el funcionamiento de la radio, la televisión y de la prensa en Camerún. Los medios de comunicación son uno de los ámbitos más desarrollados en la sociedad camerunesa. Es un país que cuenta con una panoplia de radios públicas y privadas, así como de canales de televisión y prensa escrita. Ahora bien, ¿qué lenguas se utilizan en dichos medios de comunicación?; mejor dicho, ¿cuál es el estatuto de los idiomas tanto oficiales como nacionales y extranjeros en los medios de comunicación en Camerún?

En el territorio camerunés, un 90% de los medios de comunicación es francófono, es decir, que la lengua francesa prevalece en dichos medios. Tanto en los programas de radio, televisión como en la prensa, la lengua dominante es el francés, luego el inglés y, para terminar, las lenguas maternas las encontramos en algunos programas de radio. No existe ningún programa en lenguas extranjeras. Sin embargo, hay telenovelas o series en lenguas extranjeras como el español, el alemán o el italiano que están dobladas en lengua francesa en su mayoría, y, en muy menor medida, en inglés. Camerún cuenta con muchos canales de radio y televisión públicos y privados. Entre ellos, el más importante que podemos citar aquí es la CRTV (*Cameroon Radio and Television*). Se trata de una agrupación de radio y de televisión públicas en la que se destacan importantes periodistas que vienen de las zonas francófona y anglófona. Un 65% de los programas de la CRTV están en francés y un 35% en inglés. Al lado de la CRTV, coexisten poderosas radios internacionales como RFI¹¹ (*Radio France Internationale*),

¹¹ RFI, BBC y Africa N° 1 son canales de radio internacionales que se escuchan también en el territorio camerunés.

que difunde noticias e informaciones en francés y reinterpretadas inmediatamente en inglés y en español. Asimismo, tenemos la BBC (*British Broadcasting Corporation*), que es una agrupación audiovisual británica e internacional que transmite sus noticias originales en inglés, de la que solo se recibe en Camerún la emisión en radio, en la que, además del inglés, las noticias se radian en francés. Tenemos también *Africa N° 1*, que es un canal de radio-televisión creado en Gabón con capital gabonés y francés, del cual solo se reciben en Camerún las emisiones en radio que son bilingües francés-inglés.

En cuanto a los canales de radio y televisión privados, podemos citar la *Radio Lumière*, *Radio Venus*, *Radio Bonne Nouvelle*, *Canal 2 International*, *Equinoxe TV*, *Vision 4*, *Samba TV*, *STV 2*, etc. Aunque algunos programas de dichos canales estén en inglés, la mayoría de ellos se emiten en francés. Además, debemos mencionar que, si bien las lenguas nacionales no se utilizan en la administración, hoy en día existen muchos canales de radio que ofrecen noticias y programas en lenguas nacionales. Es el caso de la *Radio-Douala*, que emite programas en Duala, en Yabassi, en Bakoko y en Bassa¹²; la *Radio-Centre* tiene programas en lengua Bafia, Bulu y Ewondo¹³; en la parte norte del país, algunos canales de radio tienen programas en Ffulde, que es la lengua madre de la región. Es imprescindible subrayar que, en el territorio camerunés, existen dos lenguas que no son oficiales ni nacionales llamadas *Camfranglais*¹⁴ y *Pidgin English*¹⁵ cuyo uso está prohibido en la administración y en el ámbito educativo, aunque en la calle y en los mercados del país sea muy frecuente, incluso algunos canales de radio y televisión privadas tienen programas en esas lenguas.

Por lo que se refiere a la prensa, existen dos periódicos públicos (el *Journal Officiel de la République du Cameroun* y el *Cameroon Tribune*) y una panoplia de publicaciones periódicas privadas: *Le Messager*, *Le Patriote*, *La Nouvelle Expression*, *Mutation*, *Africa Presse*, etc. En el territorio camerunés, un 90% de la prensa escrita es francófona, y un 10% en inglés. Cabe señalar que las lenguas nacionales no intervienen en la prensa oficial, como afirma Edmond Biloa (2001) en su artículo titulado “La

¹² Son lenguas habladas en la región del litoral. Aunque la lengua madre de esa región sea el Duala.

¹³ Son algunas lenguas habladas en la región del centro de Camerún.

¹⁴ Es un argot híbrido entre el francés y el inglés inventado por los jóvenes para comunicarse entre sí.

¹⁵ Lengua franca procede del contacto entre el inglés y las lenguas camerunesas, diferente en los diferentes territorios en función de la lengua camerunesa de base, que tiene una gramática y un vocabulario elementales. Se utiliza mucho más por los comerciantes para negociar con sus clientes.

syntaxe du français parlé au Nord Cameroun”¹⁶: “Ainsi dans les médias 90 % de la presse écrite est francophone. Il faut noter l'absence de presse officielle écrite en langue(s) camerounaise(s)”

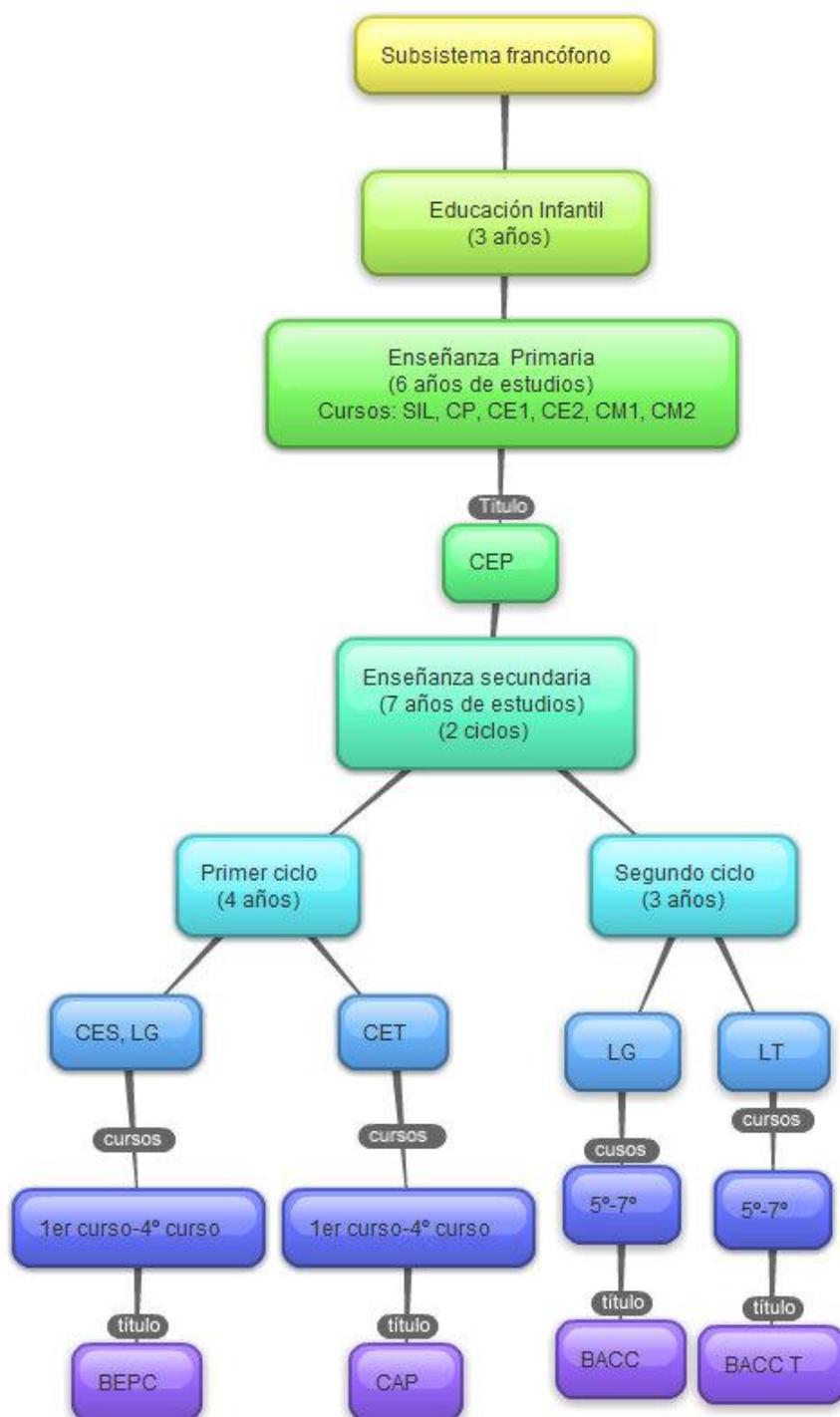
3.1.1.2. *El estatuto de las lenguas en el sistema educativo camerunés*

3.1.1.2.1. El sistema educativo camerunés

Camerún es uno de los países más escolarizados de África con excelente disposición para el aprendizaje de lenguas extranjeras. El sistema educativo camerunés está organizado y estructurado, se compone de dos sectores, entre ellos el sector formal e informal. El que nos interesa es el formal, dirigido por tres departamentos ministeriales: el MINEDUB (*Ministère de l'Éducation de Base*), que se encarga de la educación infantil y primaria, el MINESEC (*Ministère des Enseignements Secondaires*), que lleva la educación secundaria, y el MINESUP (*Ministère de l'Enseignement Supérieur*), que dirige la educación superior. El sistema educativo formal camerunés está organizado en dos subsistemas, que son el subsistema anglófono y el subsistema francófono, que es el más dominante. Cada uno presenta sus características particulares que le diferencian del otro. A este respecto, el decreto 98/004, de 14 de abril de 1998, por el que se establece la orientación de la educación en Camerún precisa en su artículo 15 que “Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par les quels est réaffirmé l'option nationale du biculturalisme”. Entre las diez regiones que encontramos en Camerún, el subsistema anglófono se emplea solamente en dos de ellas, en el noroeste y en el suroeste. Cabe señalar que este subsistema no cuenta con la enseñanza de lenguas extranjeras, por lo tanto centraremos y limitaremos nuestro trabajo sobre el subsistema francófono que se aplica en el resto de las ocho regiones del país, y que tiene en su programa la enseñanza de lenguas extranjeras.

¹⁶ No podemos consignar la página porque solo lo hemos podido consultar en la versión colgada en Internet, en la siguiente dirección <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/biloa.html> (consultado el 18/07/13).

Imagen 1. Sistema educativo camerunés en la enseñanza no universitaria

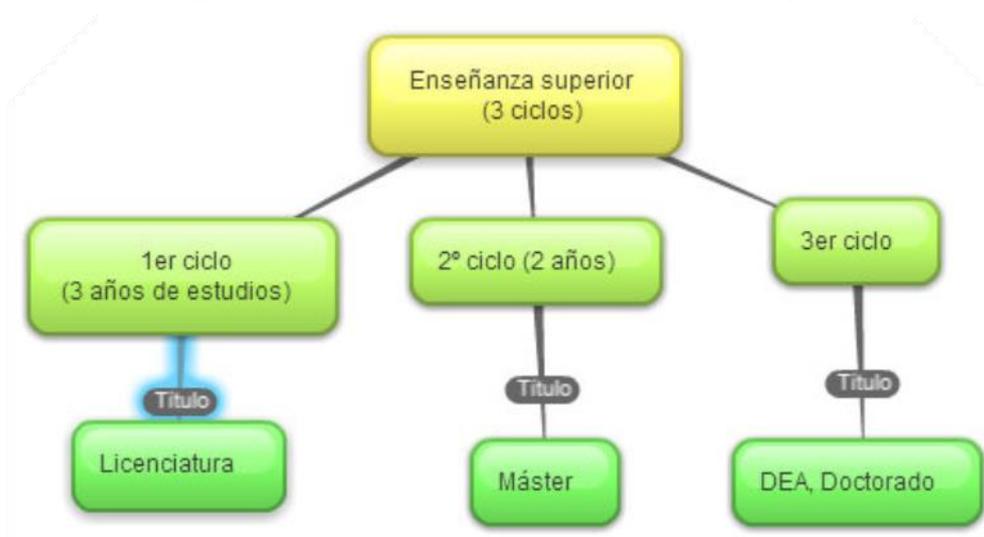


Antes que nada, nos parece conveniente diseñar un esquema que presente la estructura del subsistema francófono con sus niveles de enseñanza y sus cursos acompañados de las diferentes titulaciones que pueden conseguirse al final de cada nivel de estudios. Cabe señalar que encontramos dos tipos de enseñanza en la educación secundaria, la enseñanza secundaria general y la enseñanza secundaria técnica. Nos ocuparemos de la enseñanza secundaria general porque tiene en su programa escolar la

enseñanza de lenguas extranjeras (LE). Aunque no aparezca en el esquema, es necesario subrayar que la educación superior tiene también dos ramas de enseñanza, letras y ciencias. La parte que nos corresponde es la de letras, por tener un itinerario de LE en su programa académico incluyendo el español. A continuación, diseñaremos el esquema del subsistema arriba mencionado.

Tal como se puede ver en este esquema, la educación infantil en Camerún dura tres años y empieza desde los 3 años hasta los 5 años. Luego viene la educación primaria, que es obligatoria, que empieza a los 6 años y se extiende durante 6 años. La secundaria y la enseñanza superior no son obligatorias, la primera abarca 7 años de estudios divididos en dos: el primer ciclo lleva 4 años de estudios y el segundo, tres años.

Imagen 2. Sistema educativo camerunés en la enseñanza superior



La enseñanza superior tiene tres ciclos, el primero, llamado ciclo de licenciatura, son tres años de estudios; el segundo es el ciclo de máster, que son dos años; y el tercero es el ciclo de doctorado. A continuación, hablaremos de las lenguas que encontramos en el sistema educativo de Camerún. El estado de la cuestión de este apartado se centra en ¿Qué lenguas encontramos en el sistema educativo camerunés? ¿Cuándo empiezan a enseñarse? ¿Qué dificultades encontramos y cómo mejorarlas? Trataremos de contestar estas preguntas.

3.1.1.2.2. Las lenguas en el sistema educativo camerunés

Antes, el monolingüismo era la preferencia de muchos sistemas educativos. Pero hoy en día, estando en una etapa de globalización, se nota una recomposición del panorama cultural e idiomático en los Estados, los sistemas educativos, las instituciones, las sociedades y los individuos. El bilingüismo y conocer otras lenguas se presentan como opciones fundamentales en los programas de enseñanza/aprendizaje de las instituciones tanto escolares como universitarias. Por consiguiente, el monolingüismo se ha sustituido por el bilingüismo y el plurilingüismo que forman parte de la sociedad actual y que entran en la dinámica de los programas educativos para facilitar la inclusión social y la movilidad. Así pues, el monolingüismo no es más que agua pasada, como piensa Gallardo (2011: s/p) “el monolingüismo es un lujo que no nos podemos permitir más”. Cuando hablamos del bilingüismo en el marco de la sociedad camerunesa, nos referimos al uso de dos lenguas oficiales, el francés y el inglés, que son lenguas de la administración, de los medios de comunicación y de la educación. Cabe señalar que el francés es el idioma principal porque se habla en ocho regiones y el inglés se habla solamente en dos. Por lo tanto, los francohablantes son mayoritarios y los de habla inglesa son minoritarios. Se puede hablar del plurilingüismo en el territorio camerunés en la medida en que, además de las dos lenguas oficiales existen más de doscientas cincuenta lenguas autóctonas y varias lenguas extranjeras. Sin embargo, los dialectos vernáculos no formaban parte del sistema educativo. Es cierto que ya existía un arsenal de decretos, textos y constituciones en los que se mencionaba la necesidad de introducir dichas lenguas en el sistema educativo, pero no eran efectivos. Entre esa documentación podemos citar:

- La decisión de la *Primera Conferencia sobre la Educación de los países africanos* que tuvo lugar en Addis-Abeba en 1961, que recomendaba la enseñanza a través de las lenguas maternas¹⁷.
- El acuerdo de los *Etats Généraux de l'Éducation* que tuvo lugar en Yaundé (Camerún) del 22 al 27 de mayo de 1995, que otorgaba un lugar preponderante a la enseñanza de lenguas y culturas nacionales.

¹⁷ Estos datos pueden consultarse en http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=275 (última consulta: 30/05/2013)

- La *Constitución* de 1996 de Camerún, que dispone desde su preámbulo que la República camerunesa obra para la promoción y la protección de las lenguas nacionales
- La *Declaración Universal de los Derechos lingüísticos* adoptados por la *Conferencia Mundial de los Derechos lingüísticos* que tuvo lugar en Barcelona (España) del 6 al 9 de junio de 1996.
- Los artículos 5, 7 y 11 del Decreto 98/004 del 14 de abril de 1998, por el que se establece la orientación de la educación en Camerún, en el que se habla de la promoción de las lenguas nacionales en el sistema educativo.
- La *Declaración Universal sobre la Diversidad cultural* adoptada durante la trigésima primera sesión de la Conferencia General de la UNESCO, celebrada en París el 2 de noviembre de 2001.
- La Octava Conferencia de los Ministros de la Educación de los Estados miembros de África (*MINEDAF*) en Dar-es-Salaam (Tanzania) en 2002 con el propósito de cambiar y mejorar el estatuto de las lenguas nacionales mediante una política lingüística clara basada en la ley.
- La *Convención para la Conservación del Patrimonio cultural* adoptada durante la trigésima segunda sesión de la Conferencia General de la UNESCO, celebrada en París el 17 de octubre de 2003.
- La *Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de expresiones culturales*, adoptada en París el 20 de octubre de 2005.

Sin embargo, a pesar de dichos textos que ponían de relieve la importancia de las lenguas nacionales (maternas), tenemos que subrayar que, todavía no se aplicaba la enseñanza de estas lenguas en la primaria ni en la secundaria y tampoco en la Universidad. En 2007, con la introducción del sistema LMD (Licenciatura, Máster, Doctorado) en la enseñanza superior, se implantó la enseñanza de algunos idiomas autóctonos en la educación superior y especialmente en la Universidad de *Yaoundé I*. Dicha materia se llama “Langue nationale”. El objetivo principal de este apartado es resaltar el estatuto de las lenguas que encontramos en la política educativa de Camerún. Entre esas lenguas podemos citar: las dos lenguas oficiales (el francés y el inglés); las

lenguas autóctonas (*medumba, douala, bassa, ewondo, bulu, fufuldé...*)¹⁸; y las lenguas extranjeras como el español, el alemán, el italiano, el portugués, el chino, el árabe, el catalán o el latín. Para alcanzar el objetivo establecido, nos parece conveniente organizar nuestro trabajo empezando por las dos lenguas oficiales, luego los idiomas autóctonos y para terminar con las lenguas extranjeras. Tenemos que mencionar que, entre los idiomas citados más arriba, algunos de ellos no formaban parte del sistema educativo camerunés, su introducción en dicho sistema es muy reciente. Entre esas lenguas podemos citar: las lenguas autóctonas y las lenguas extranjeras como el árabe y el chino. Además, hay ciertos idiomas que encontramos solamente en la enseñanza superior y no en la secundaria (el catalán y el portugués).

Por lo que se refiere a las lenguas que siempre hemos encontrado en el sistema educativo, podemos citar las dos lenguas oficiales. El francés y el inglés, siendo lenguas de la educación, de la administración y de los medios de comunicación, empiezan a enseñarse a partir de la educación infantil a los tres años según la procedencia del alumno, es decir, el francés en la educación francófona y el inglés en la anglófona. El segundo idioma (inglés) aparece como lengua complementaria en el sistema educativo francófono, así como el primero (francés) en el sistema anglófono. Sin embargo, el francés es mayoritario y ocupa un lugar muy importante en el territorio nacional puesto que es la lengua de intercambio entre los cameruneses. Se sabe que la lengua materna es la primera lengua (L1) del alumno, pero, hoy por hoy, encontramos una inversión en el contexto camerunés porque la lengua francesa se ha convertido en L1 en la mayoría de los niños escolarizados, esto es debido a la gran diversidad lingüística (dialectos autóctonos) que pueden tener internamente las familias, a que las lenguas autóctonas no tienen el mismo valor social que el francés y, también, a que éstas no han alcanzado el nivel escrito suficiente a causa de la situación postcolonial. A este respecto, Siguán (1986: 41-42) apunta:

Esta variedad [lingüística] se debe a que los regímenes coloniales se establecieron sobre territorios que en general no tenían estructuras políticas implicadas y en los que se utilizaban lenguas que no habían alcanzado el estado escrito y por tanto en el que las diferencias lingüísticas eran

¹⁸ Con el gran número de idiomas autóctonos que encontramos en Camerún, es casi imposible introducir todos aquellos en el sistema educativo. Por tanto, el organismo responsable de la educación en Camerún tuvo que seleccionar algunas de esas lenguas para establecer su aplicación en la enseñanza primaria, secundaria y universitaria, y lo hizo en atención al número de hablantes y al peso político que tiene cada una de las comunidades lingüísticas del país.

extraordinarias. A esta diversidad básica se unió el hecho de que las fronteras de las nuevas unidades políticas fuesen trazadas artificialmente sin tener en cuenta unidades étnicas o culturales. Finalmente el régimen colonial introdujo la lengua de los colonizadores como lengua de la administración y de la enseñanza, bloqueando así el posible desarrollo de las lenguas de los indígenas.

Camerún forma parte de los 18 países africanos bilingües, con 17 millones de habitantes¹⁹ entre los cuales la mayoría es de habla francesa. Cuando hablamos de lenguas en el marco de la sociedad camerunesa en general y en el sistema educativo en particular, la primera idea que atraviesa nuestra mente es la palabra bilingüismo. El bilingüismo al que aludimos en este país africano no es nada más que el uso de las dos lenguas oficiales (francés, inglés), el “bilingüismo camerunés” supone el uso de ambas lenguas en los ámbitos de la legislación (debates, redacción y promulgación de leyes y decretos), de la administración pública, de la enseñanza, de la justicia y en los medios de comunicación. Tal como hemos señalado más arriba, el francés y el inglés empiezan a enseñarse a partir de la educación infantil por el gran valor que ocupan tanto en la sociedad como en la educación. Una de las principales razones que justifica la adopción y la importancia de dichas lenguas en el contexto camerunés es de índole histórica, para aclarar esta idea, nos parece conveniente hacer un breve recordatorio histórico.

Camerún está situado en África central, tuvo sus primeros contactos con los portugueses en el siglo XV, y se limitaron en las regiones de la costa. A finales del siglo XIX, los europeos (Alemania, Inglaterra y Francia) empezaron a explorar todo el país. La parte más cercana al litoral se convirtió primero en un protectorado alemán. Pero, después de la Primera Guerra Mundial los británicos y los franceses se repartieron el territorio camerunés. Después de la independencia del país en 1960, el estado británico al oeste, y el estado francés al este, constituyeron la República Federal de modo que el francés y el inglés se adoptaron como lenguas oficiales, precisamente durante la proclamación de la Constitución de Camerún en 1961. Desde entonces, el país mantuvo relaciones estrechas con ambos países guardando las mismas lenguas oficiales hasta hoy en día. Así pues, ambos idiomas se convirtieron en lenguas de la administración, de la educación y de los medios de comunicación tomando muchísimos valores y ocupando el primer lugar tanto en la sociedad como en la educación. Además, esas lenguas tienen más valor en Camerún porque se sabe que cualquiera que no pueda comunicarse

¹⁹ <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00280-FR.pdf>

perfectamente en francés o en inglés según su región tendrá dificultades para encontrar trabajo. De ahí, el ostracismo de las lenguas maternas, y la actitud negativa de muchos padres que prefieren que sus hijos aprendan primero las lenguas oficiales con la mayor fluidez posible.

De modo general, se sabe que la lengua materna es la L1 del alumno, es la lengua que habla un niño en sus primeros pasos en el proceso de socialización. De hecho, Cortés (2000: 12) subraya que “la L1, primera lengua o lengua natal es la que aprendemos en primer lugar y suele ser la lengua materna o la lengua paterna”. En cuanto al estatuto de las lenguas maternas²⁰ en el sistema educativo camerunés, debemos subrayar que su aplicación en el sistema educativo es al mismo tiempo antiguo y reciente. Por una parte, la existencia de las lenguas maternas en la educación camerunesa es antigua por la situación histórica. Desde la Conferencia territorial de Berlín en 1884 y la construcción de las primeras instituciones académicas por las autoridades alemanas en 1900, las lenguas nacionales han sido el foco de muchas políticas lingüísticas en Camerún. Durante la colonización de Camerún por los alemanes, con el propósito de difundir la doctrina cristiana, estos últimos se vieron obligados a impartir clases en lenguas maternas para facilitar la comprensión y la promoción de su doctrina. Así pues, las lecciones que se impartían en las escuelas en lenguas maternas consistían únicamente en dar a los alumnos una educación religiosa y algunos rudimentos de la lectura y la escritura, y un poco de aritmética. Con el propósito de alcanzar sus objetivos, la política lingüística alemana se basaba principalmente en la promoción de las lenguas maternas, ya que en aquel entonces las lenguas autóctonas tenían un gran valor. Sin embargo, con la llegada de los franceses, las lenguas maternas iban perdiendo su valor por haberse cancelado su enseñanza, es decir, desde su llegada lo que hicieron fue construir escuelas e imponer la enseñanza únicamente mediante la lengua francesa.

Por otra parte, la introducción y la aplicación de las lenguas maternas en el sistema educativo camerunés son muy recientes porque antes de los años 60 ningún texto mencionaba dichas lenguas en el sistema educativo, pero en 1961 se adoptó la primera decisión que recomendaba la enseñanza a través de las lenguas maternas. Desde entonces, el gobierno camerunés empezó a reconsiderar las lenguas maternas, que prefiere llamar “langues nationales”. Aunque la administración reconsideró el lugar de

²⁰ Lenguas camerunesas.

esas lenguas, debemos subrayar que su aplicación efectiva en el sistema educativo es muy reciente porque había mucho que hacer en el replanteamiento de las bases necesarias para su enseñanza. Eso fue debido a que los profesores de lenguas y culturas nacionales habían dejado de ser valorados por el gobierno, a que no existía ninguna institución de formación del profesorado de aquellas materias, y también a que se tenía que replantear la didáctica de las lenguas maternas con un léxico y una gramática adecuadas para que su enseñanza en todo el territorio camerunés tuviera la misma estructura. A este respecto, algunos profesionales cameruneses²¹ en lenguas maternas hicieron trabajos de investigación sobre dicho tema. El grupo del proyecto de *Langues et Cultures Nationales* (LCN), conjuntamente con el gobierno, organizó del 11 al 15 de octubre de 2010²² un seminario con el propósito de introducir las lenguas y culturas nacionales en la secundaria. En el mismo seminario hubo un reciclaje de inspectores de lenguas y culturas nacionales que revisaron sus conocimientos y sus competencias teóricas y prácticas en la enseñanza de la materia. Ese seminario fue el punto de partida de la introducción efectiva de la enseñanza de lenguas nacionales en la secundaria. Ahora bien, al enseñar esos idiomas, el Ministerio de Educación camerunés pretendía y pretende:

- Formar a ciudadanos arraigados en su cultura
- Valorar las lenguas y culturas nacionales
- Facilitar la adquisición de conocimientos en lenguas maternas
- Fomentar una educación adaptada al contexto cultural del alumno

Esas lenguas autóctonas empiezan a enseñarse desde el primer año de la educación secundaria. A pesar de que la mayoría de las familias camerunesas prefieren dejar de hablar la lengua materna a sus hijos, tenemos que subrayar que, por otro lado, en algunas familias se nota el gran interés de los padres por enseñar a los niños sus idiomas. En la secundaria, algunos alumnos se acercan al estudio de su lengua materna teniendo ciertos conocimientos básicos que adquirieron en su familia respectiva, es la lengua que el alumno adquiere sin esfuerzo y consigue comunicarse en ella con todas las estructuras que necesita en sus interacciones. Sin embargo, eso no significa que el alumno que se expresa libremente, con todos los mecanismos lingüísticos de su lengua materna, conozca dicha lengua. Hablar con fluidez una lengua, iniciar la comunicación

²¹ Podemos citar a Tadadjeu (1984), Tadadjeu (1985), Tabi-Manga (2000), etc.

²²<http://www.yaoundeinfos.com/article-cameroun-les-langues-nationales-bientot-enseignees-dans-le-secondaire-59133658.html>

con ella no es sinónimo de conocerla. Los profesionales de la enseñanza de las lenguas maternas lo comprueban en sus actuaciones diarias, reconocen el retraso de las investigaciones en docencia de la lengua materna así como la negligencia social sobre su uso. Por el contrario, demuestran el avance de las investigaciones en docencia de segundas lenguas que calificamos aquí de lenguas extranjeras; a este respecto Quilis (1979: 252)²³ afirma lo siguiente:

“el individuo aprende su lengua materna por él mismo, mientras que una segunda lengua requiere un esfuerzo consciente y una enseñanza sistemática. De ahí que mientras que en la Lingüística aplicada se ha volcado todo el bagaje de los recientes hallazgos de la investigación lingüística, en la clase de la lengua materna se han seguido desarrollando las nebulosas definiciones gramaticales y las reglas llenas de excepciones a sus excepciones. Es la diferencia en el tratamiento de lo que se intenta adquirir como nuevo, y como tal hay que hacerlo más asequible, exacto y eficaz, y lo que se cree que ya posee el individuo y que sólo resta darle una explicación lógica para que engarce en la ordenación de su razonamiento; y lamentablemente nada más lejano a la realidad.”

Tal como hemos subrayado más arriba, no se podía introducir todos los idiomas nacionales en el sistema educativo por su gran número. Por ello, el gobierno seleccionó algunos de ellos para introducirlos en la educación. Entre esas lenguas podemos citar: *Béti* (hablada en la región del centro), *Bulu* (hablada en la región del sur), *Basaa* (hablada en la región del centro y del litoral), *Duala* (hablada también en la región del litoral y dominante en este territorio), *Fe'efe*, *Medumba*, *Ngyembon* y *Yemba* (habladas en la región del oeste), *Ewondo* (hablada en la región del centro y dominante en este territorio), *Mundani*, *Denya*, *Ejagham*, *Kenyang* y *Akoose* (habladas en el suroeste), o el *Ffulde* (hablada en el norte). En el primer año de la educación secundaria, el alumno tiene que elegir una de esas lenguas para estudiarla en todo su itinerario secundario.

La enseñanza/aprendizaje de lenguas nacionales en Camerún se enfrenta a muchos problemas. Por un lado, los alumnos que estudian su lengua materna en las escuelas se enfrentan, por ejemplo, a muchas confusiones cuando deben manejar el registro de lengua adecuado en algunas situaciones. No hacen fácilmente la distinción entre los registros informal (popular, familiar), formal (académico, social) y culto o literario. De ahí la gran responsabilidad del profesorado de lengua materna en cuidar sus contenidos

²³Puede consultarse en formato electrónico en la siguiente dirección: http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce02/cauce_02_010.pdf [Consultado: 17-04-2013].

y métodos de enseñanza. Aunque la enseñanza de la lengua materna sea algo muy reciente y que todavía no ocupa un lugar considerable tanto en la sociedad como en la educación, tenemos que subrayar que el gobierno empieza a reconocer el valor de los idiomas nacionales. Eso se justifica por la creación de un Departamento de Lenguas y Culturas africanas en la Facultad de Artes, Letras y Ciencias Humanas (FALSH) de la Universidad de *Yaoundé I*, y otro de Lenguas y Culturas Camerunesas en la Escuela Normal Superior (ENS)²⁴ para la formación del profesorado de lenguas nacionales.

Por otro lado, la formación del profesorado de lengua materna es uno de los problemas mayores que encontramos actualmente en el territorio camerunés. Siempre se ha formado a los profesores en otras disciplinas menos en lengua materna por haber sido descuidado en un momento dado. Oficialmente, cuando se habla de la enseñanza de lenguas en Camerún, se refiere a otras lenguas (francés, inglés, español, alemán, italiano...) y no a las lenguas maternas. Por lo tanto, la formación curricular de profesores de lenguas maternas no se toma mucho en cuenta, razón por la cual el profesorado de lenguas camerunesas representa una minoría descuidada entre los docentes de otras lenguas citadas más arriba. Pensamos que una política comprometida en los idiomas maternos que no conciencie ni movilice a los docentes de lenguas europeas quedará siempre marginada y sin mayor efecto.

Ahora bien, ¿qué otros problemas encuentran los profesores cameruneses de lenguas maternas a la hora de enseñar dicha materia? Deben enfrentarse a muchas dificultades, entre las que podemos citar:

- El número muy limitado de publicaciones y de manuales en esas lenguas.
- La inadecuación de contenidos y métodos para la mejor enseñanza de las lenguas maternas en la mayoría de dichos manuales.
- Pocos ejemplares a disposición del público en librerías y bibliotecas.
- La falta de otros materiales didácticos.
- La incapacidad de la mayoría de los docentes para expresarse correctamente en esas lenguas por la falta de formación curricular adecuada.
- La rivalidad entre las lenguas que se tienen que promover, a causa del gran número de lenguas maternas.

²⁴ Es una institución de formación del profesorado de secundaria.

A pesar de la incorporación de las lenguas maternas al sistema educativo, tenemos que subrayar que uno de los principales problemas que constituye un freno al desarrollo social de esas lenguas es la actitud negativa de los dirigentes hacia ellas: aunque de modo oficial se pretenda su desarrollo, es necesario mencionar que, en realidad, los políticos y los dirigentes cameruneses siguen teniendo una concepción negativa de las lenguas nacionales, que consideran como un freno al desarrollo del país. Temen que el desarrollo de la enseñanza de las lenguas nacionales se convierta en un obstáculo para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, en general, y del francés, en particular, porque en los servicios administrativos, medios de comunicación, justicia, etc., se toma solamente en cuenta el uso del francés y del inglés. La lengua española y la alemana se consideran en algunas instituciones como la Embajada de España en Camerún, el Centro Cultural Español en Yaundé (CCE), el *Institut Goethe* en Yaundé (que es un centro de formación en lengua alemana) y las instituciones de formación de profesorado que ofrecen esas lenguas. En cambio, no existe ningún servicio administrativo donde las lenguas nacionales se tengan en cuenta. De ahí, la última posición que los idiomas maternos ocupan en nuestra clasificación. Aunque esas lenguas ocupen el último lugar, podrían alcanzar fácilmente una posición de mayor importancia si el número de ellas no fuera tan elevado. Esta diversidad y magnitud lingüística dificulta la adopción de una única lengua franca que pueda utilizarse en todo el país y que pueda tener el mismo valor social que tienen el francés y el inglés. Resulta difícil y casi imposible oficializar una lengua camerunesa no sólo por ese gran número de lenguas que acabamos de mencionar, sino también para evitar conflictos que podrían surgir entre las distintas comunidades lingüísticas que conviven en Camerún con el propósito de conseguir que se valore, defienda y sitúe su lengua en primer lugar.

Además, pensamos que, en vez de tildar esas lenguas de simples dialectos en su sentido peyorativo, deberían ser vistas más bien como una forma de dinamismo cultural y también como una gran riqueza que distingue el país de otros países africanos. Al considerar esas lenguas en su sentido peyorativo como hemos subrayado anteriormente, los programas escolares ennoblecen más las dos lenguas oficiales y las lenguas extranjeras, y eso suscita muchas preguntas cuando sabemos que las lenguas maternas forman parte de la identidad de un pueblo y de su riqueza cultural. Esta concepción negativa hacia las lenguas maternas influye también el ámbito laboral puesto que la única salida que encontramos, por el momento, en Camerún para los que se especializan en lengua materna es la docencia. Aunque ya se enseñan esas lenguas y a pesar de las

investigaciones del PROPELCA (*Proyecto Operacional para la Enseñanza de Lenguas en Camerún*) sobre las lenguas camerunesas, pensamos que todavía hay mucho que hacer para que éstas lleguen a tener un estatuto social como el francés y el inglés no sólo por las razones citadas más arriba, sino también porque, hasta hoy en día, la ley de 1946 que eliminaba las lenguas nacionales de las escuelas e instituciones de formación nunca ha llegado a ser cancelada. A este respecto, Manga (2000: 173-174) afirma lo siguiente:

La problématique du choix d'une langue nationale, au regard du plurilinguisme camerounais, a abouti à une impasse en rendant improbable toute décision politique. À cette difficulté s'ajoute l'absence de statut véritable pour les langues, aucun texte législatif ni réglementaire qui définisse leur place, rôle et fonction dans la société. Seules les langues officielles de travail, le français et l'anglais, du fait de la promotion de la politique du bilinguisme, ont vu leurs missions objectivement définies dans les différentes versions actualisées de la Constitution [...]. En outre, la loi de 1946 excluant les langues nationales des écoles et institutions de formation n'a jamais été dissoute, en dépit des expérimentations réussies du projet PROPELCA. (Projet opérationnel pour l'enseignement des langues au Cameroun).

Para terminar este punto sobre los idiomas nacionales, podemos decir que, si fuera necesario clasificar las lenguas presentes en Camerún, las lenguas nacionales ocuparían el último lugar porque las oficiales (francés e inglés) van en primera posición, las extranjeras ocupan el segundo lugar y las maternas, el último. Sin embargo, es imprescindible recalcar que las lenguas maternas tienen más valor en las familias camerunesas que las lenguas extranjeras que van a ser el siguiente punto de nuestra reflexión; pero, en el nivel social y educativo, los idiomas extranjeros tienen más valor que los maternos.

En cuanto a las lenguas extranjeras, reiteramos que en la sociedad y en la educación ellas ocupan el segundo lugar después del francés y del inglés. Años atrás, las únicas lenguas extranjeras que existían tanto en la enseñanza secundaria como en la enseñanza superior eran el alemán y el español. El proyecto para incorporar ambas lenguas como asignatura en la universidad se puso en marcha en 1962, pero fue oficialmente reconocido en 1963 por la enseñanza efectiva de esas lenguas. En cuanto a la enseñanza secundaria, el alemán y el español se introdujeron como asignatura a partir de 1948 y 1951, respectivamente (Godínez *et al*, 2006: 65). Esas lenguas se ofrecen en la enseñanza secundaria como asignatura optativa porque el alumno tiene la posibilidad

de elegir una entre las dos. La introducción de otras lenguas extranjeras en el sistema educativo camerunés es muy reciente. Hoy por hoy, el sistema educativo vigente en Camerún ha ampliado la lista en los estudios secundarios, y tenemos, además del español y el alemán, el italiano, el portugués, el chino, el árabe, el catalán, como ya hemos apuntado más arriba. Además, el latín y el griego, que son lenguas muertas, todavía se imponen en algunos programas de enseñanza secundaria y universitaria.

Antes de seguir nuestra reflexión, nos parece conveniente poner de relieve en una tabla las lenguas extranjeras que encontramos en secundaria y en la universidad porque hay algunas que existen en secundaria y no en la universidad, así como encontramos unas en la universidad que no están en secundaria.

Tabla 1
Relación de lenguas extranjeras impartidas en secundaria y en la universidad en Camerún

Lenguas presentes en secundaria	Lenguas presentes en la universidad ²⁵
Español	Español
Alemán	Alemán
Italiano	Italiano
Portugués	Portugués
Chino	Chino
Latín	Latín
---	Griego
---	Catalán
Árabe	---

Ahora bien, ¿cuándo empiezan a enseñarse? Y ¿cuál es el estatuto de esas lenguas en el sistema educativo? Tal como hemos señalado anteriormente, entre las lenguas extranjeras citadas, las que se ofrecen en las instituciones de formación de profesorado (ENS, Escuela Normal de *Maroua*²⁶) son: el español, el alemán, el italiano y el chino. Sin embargo, debemos subrayar que la formación de profesorado en italiano y en chino es muy reciente en aquellas instituciones. Además, aunque ambas lenguas se enseñan en

²⁵ Entre todas las lenguas extranjeras que se ofrecen en la universidad, solamente el español, el alemán y el chino son una verdadera carrera porque son también presentes en las instituciones de formación de profesorado. Otras lenguas son asignaturas complementarias y la mayoría de los profesores vienen de fuera.

²⁶ Es una institución de formación de profesorado de secundaria, situada en la parte norte del país.

ellas, no se ofrecen como una carrera específica en la universidad, sino que constituyen únicamente materias complementarias que pueden cursarse dentro de las diferentes carreras oficiales de Letras y Ciencias Humanas; mientras que el español y el alemán, además de enseñarse en esas escuelas de formación como materias complementarias para otras carreras al igual que el italiano y el chino, son ellas mismas carreras independientes en la universidad.

Antes de seguir esta reflexión, vamos a hacer una breve clasificación de esas lenguas según la importancia que se les concede en el territorio camerunés. En Camerún, las lenguas extranjeras que hemos enumerado se clasifican de la manera siguiente según su importancia: el español, el alemán, el italiano, el chino, el latín, el portugués, el griego, el catalán y el árabe. Esta pequeña clasificación enseña que el español es la lengua extranjera con más valor en Camerún. Esas lenguas extranjeras empiezan a enseñarse en primer ciclo de educación secundaria, precisamente en tercer curso²⁷, a la edad de 14 años. Reiteramos que dichos idiomas tienen el estatuto de asignatura optativa en secundaria, porque el alumno tiene derecho a elegir una entre ellas; esta elección se hace a finales del segundo curso, es sancionada por el *Conseil d'Orientation* en atención al expediente académico obtenido y es comunicada al alumno a través del boletín de notas del curso, donde se le señala, en su caso, cuál será el itinerario que tendrá que cursar los dos años siguientes (tercero y cuarto) y hasta finalizar la secundaria si estudia el bachillerato A²⁸.

Es conveniente señalar que, en este apartado, vamos a centrar nuestro estudio en el estatuto del español y, en menor medida, en el del alemán no sólo por ser primeras lenguas extranjeras en el sistema educativo camerunés, sino también porque son las más solicitadas por los alumnos tanto en la secundaria como en la universidad, y, sobre todo, porque el español es el motivo principal de esta tesis.

Ahora bien, ¿cuál es el verdadero estatuto de ambas lenguas en el territorio camerunés? Dado que esta parte trata del estatuto de esas lenguas en el sistema educativo, para contestar esta pregunta conviene presentar algunos datos sobre el número de alumnos que estudian ambas lenguas. El ejemplo más significativo es la estadística de los alumnos de español y de alemán recogida en un instituto de la ciudad

²⁷ En el contexto camerunés, el tercer curso de la secundaria se refiere al primer curso o al año de iniciación a la LE.

²⁸ En Camerún, los estudios de bachillerato se dividen en tres tipos, etiquetados como A, C, D, T. El primero, A, es el bachillerato de Letras. El segundo, C, es el bachillerato de Ciencias con enfoque matemático. El tercero, D, es el bachillerato científico con enfoque de ciencias naturales. Y el último, T, es el bachillerato técnico. Sólo en el bachillerato A el alumnado sigue estudiando lenguas extranjeras.

de Yaundé, llamado *Lycée de Nsam-Efoulan* que vamos a describir en una tabla. Esta tabla es, a su vez, un estudio comparativo que demuestra el valor que el español, como LE, tiene no sólo en el sistema educativo, sino también en la sociedad. No podemos tener una clasificación concreta de otras lenguas por su reciente introducción en el sistema educativo, de modo que no se tienen todavía cifras al respecto, por lo tanto, nos limitaremos a la clasificación de ambos idiomas poniendo más acento sobre el español, como acabamos de señalar.

Tabla 2.
Estadística comparativa entre alumnos de español y alemán
del Instituto Secundaria de *Nsam-Efoulan* en Yaundé²⁹

Estadística comparativa entre alumnos de español y alemán (2011-2012)						
Cursos de Lengua Extranjera	ALEMÁN			ESPAÑOL		
	Chicas	Chicos	Total	Chicas	Chicos	Total
1 ^{er}	112	78	190	122	89	211
2 ^o	139	81	220	194	131	325
3 ^{er}	57	21	78	80	40	120
4 ^o	83	31	114	70	42	112
5 ^o	62	43	105	91	37	128
Total	453	254	707	557	339	896

Sin embargo, pensamos que otros idiomas, por ser recientes en el sistema educativo, no tendrían el mismo valor que el español y el alemán. Es necesario mencionar que el latín y el griego, que son lenguas muertas, son muy antiguas en el sistema educativo, pero no se nota su desarrollo en el país porque la gran mayoría de los institutos no las tiene en su programa de enseñanza, ni tampoco se nota una gran demanda de ellas, como es el caso del español y el alemán, que están muy solicitados. Por eso, el latín y el griego van desapareciendo en los programas de enseñanza secundaria y universitaria, incluso los institutos que todavía las ofrecían empiezan a deshacerse de ellas.

²⁹ Informaciones facilitadas por el alumno-profesor, Serge Ntonye Mbock que estuvo haciendo su práctica en ese instituto en abril de 2012.

Otro ejemplo más relevante que queremos presentar es la estadística de los estudiantes y profesores de español en Camerún desde 1995 hasta 2007, dado que, cuando se habla de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, los actores principales son ambos sujetos (profesor y alumno).

Tabla 3.
Estadística comparativa de profesorado y alumnado de español en Camerún (1995-2007)

	1995	1999	2001	2003	2005
Español					
Profesorado secundaria	480				759
Alumnado secundaria	150.000	35.642	36.278	38.700	62.430
Profesorado universitario	18				
Alumnado universitario ³⁰	108	132	76	87	148
Licenciados/as en Filología Hispánica	137				
Alemán					
Profesorado secundaria					573
Alumnado secundaria		30.871	34.966	40.822	40.227

Según vemos en la Tabla 3, en 1995, Camerún contaba en secundaria con 150.000 alumnos de español y con 480 profesores; en las universidades, había 975 estudiantes de español y 18 profesores. En ese año salieron 137 licenciados en filología española³¹. Estos datos sobre la lengua española en Camerún fueron creciendo año tras año, tomando más valor que otras lenguas extranjeras, en general, y que el alemán, en particular visto que se notaba una especie de competencia entre ambos idiomas.

En 1999, el país contaba con 30.871 alumnos de alemán en secundaria, mientras que se registraban 35.642 alumnos de español en secundaria y 132 alumnos en la Universidad de *Yaoundé I*. En 2001, había ya 36.278 alumnos de español en secundaria, 34.966 de alemán y 76 en primer año universitario. En 2003, se registraban en secundaria 38.700 alumnos de español, 40.822 de alemán y 87 estudiantes en la universidad.

En 2005, había 1.017 centros de enseñanza secundaria en Camerún donde se registraban 759 profesores de español con 62.430 alumnos, y 573 profesores de alemán

³⁰ Estos datos son solamente para el alumnado en primer año en la Universidad de *Yaoundé I*, pueden consultarse en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_06.pdf (consultado: 07/06/13)

³¹ Puede consultarse en la página 135 de *La lengua española en el mundo* de Antonio Quilis.

con 40.227 alumnos³². Además, el número de estudiantes de español en la universidad sigue siendo más elevado que el de alemán. Para ilustrar esta idea, vamos a hablar de la experiencia personal de quien esto escribe: entró en la universidad de Yaundé I en 2007 para estudiar filología española, en aquel entonces eran 300 alumnos en el aula y solían tener clase en un anfiteatro de 300 plazas, el aula estaba siempre llena mientras que los de itinerario de alemán tenían clase en un aula de 250 plazas que nunca se llenaba, había siempre asientos no ocupados. La demanda y el interés de los alumnos cameruneses por la lengua española aumenta cada año y eso se nota también en la actualidad.

Para concluir esta parte, podemos decir que nos ha parecido conveniente hablar más de estas dos lenguas y sobre todo del español –que vamos a desarrollar minuciosamente en otro capítulo ocupándonos de su método de enseñanza–, no sólo por ser antiguas en el sistema educativo, sino también por tener una programación clara y muy bien definida, aunque los programas necesitan una revisión sistemática así como los contenidos, que todavía no responden adecuadamente a los criterios del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) ni a los del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC).

Como conclusiones generales de este subcapítulo donde hemos tenido ocasión de poner de relieve el sistema educativo camerunés y hablar del estatuto de las lenguas tanto oficiales, como maternas y extranjeras en dicho sistema educativo, deseamos destacar que hemos podido, en el caso de las lenguas oficiales, hacer una clasificación donde el francés ha resultado tener más valor que el inglés; con los idiomas maternos, la clasificación no ha sido posible por razones políticas que dificultan por el momento la adopción de uno entre ellos; por lo que se refiere a las lenguas extranjeras, el español ha resultado ser la más importante y la que tiene más valor tanto en la educación como en la sociedad.

Somos conscientes de que los datos sobre las lenguas oficiales, maternas y extranjeras (el español en particular) que aquí se han manejado tienen unas limitaciones evidentes y que deben combinarse y complementarse con las informaciones sobre otros aspectos (cultura, economía, política) para poder manejar una imagen realista y completa de la situación actual de esas lenguas en el contexto camerunés. Pero, si tuviéramos que hacer una valoración o un diagnóstico de la situación de esas lenguas sólo con la información que aquí se ha manejado, diríamos que en la actualidad la

³²Esta información puede consultarse en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_06.pdf (consultado: 29/05/13)

tendencia que presentan esas lenguas en Camerún, mejor dicho la clasificación que podemos hacer, es la siguiente: el francés, que ocupa el primer lugar, luego el inglés, el español, el alemán, el italiano, el chino, las lenguas maternas, el latín, el portugués, el griego, el catalán y, para terminar, con el árabe.

3.1.1.3. Metodología de enseñanza/aprendizaje de ELE en Camerún

El sistema de trabajo y la metodología empleada en las clases de ELE en Camerún, en general, y en secundaria, en particular, es básicamente el método de gramática y traducción, el método audiolingual y el procedimiento deductivo para el desarrollo de la competencia gramatical en el aula. Es la misma metodología que describe Belinga (1996: 132-133) cuando habla de la enseñanza del español en Camerún. Argumenta que dichas metodologías vienen, de una parte, de los inspectores nacionales y, de otra, de los propios profesores. A este respecto apunta que:

El conocimiento de estos métodos de enseñanza de ELE tienen dos orígenes: por una parte, son los inspectores nacionales de ELE quienes suelen explicar estos métodos en el marco de algunos seminarios didácticos organizados en Camerún; y, por otra parte, suele también ser el fruto de la actividad profesional de los propios docentes, que acuden a otros profesores de lenguas extranjeras para intercambiar sus experiencias didácticas. La cuestión es que el programa oficial de ELE que debe implementarse en todos los centros de enseñanza explica los contenidos y actividades de enseñanza, pero no explicita los métodos que deben usarse, ni siquiera los arriba citados. Ningún programa oficial habla del método de gramática y traducción, ni del método audiolingual. El Ministerio de Educación Nacional de Camerún es el encargado de la elaboración de los programas de enseñanza de ELE y es también el que orienta y decide sobre la evaluación de ELE.

Ese es el único punto de referencia que tiene el profesorado de lenguas extranjeras de la enseñanza obligatoria.

Ahora bien, ¿cómo se trabajan dichos métodos? La gramática es fundamentalmente normativa, se transmite de manera explícita y deductiva. No se trabaja la competencia o la capacidad comunicativas, la enseñanza se centra más bien en el análisis de la lengua escrita. Por lo que se refiere al método audiolingual, se trata de textos narrativos, diálogos y ejercicios estructurales que no se escuchan como audio por falta de infraestructuras adecuadas, pues en el aula hay solo una pizarra. En esta coyuntura, el profesor lee él mismo los textos o, a veces, elige a los mejores alumnos para leer. De modo general, estos métodos se trabajan en el aula a través de ejercicios en

los que el alumno tiene que completar los vacíos, pongamos por caso, por un pronombre, un verbo, un sinónimo; también se proponen ejercicios de transformaciones, es decir, transformar el género y el número de una palabra o en una oración, etc. He aquí un ejemplo de actividades del primer curso de ELE (*quatrième*)³³:

- Pon las frases siguientes en masculino
 - *Juana es la tercera hija de su padre.*
 - *Una buena alumna estudia cada día.*
- Completa las frases siguientes con la palabra que convenga.
 - *Me encanta vender en la tienda; quiero ser (sirviente – dependiente – boticario)*
 - *Los enfermos están curados en el (mercado – hospital – farmacia).*
 - *Manolo vive en el campo, es un (paisano – campesino – ciudadano).*
- Completa las frases con la forma correcta del verbo.
 - *Más vale que (venís – vengáis – vendréis) hoy mismo.*
 - *(Tendréis – Tenéis – Tengáis) buenas notas cuando (comenzáis – comenzaréis comencéis) a trabajar duro.*
 - *(Paga – Pague – Pagará) el billete para que te (dejen – dejan – dejarán) entrar.*
 - *No (sales – salgas – sal) por la noche.*

Como ya decíamos más arriba, la función principal de la prueba de evaluación es comprobar el grado de dominio de la gramática enseñada. Por eso, se ejercita al alumnado en este tipo de tareas y la prueba de evaluación se presenta de la manera siguiente:

- Un resumen de un texto que debe leerse para comprobar el grado de comprensión lectora.
- Las respuestas a las preguntas planteadas en torno a un texto propuesto.
- La redacción de un tema propuesto por el profesor.
- La traducción del español al francés y del francés al español.

Estas son de manera breve las técnicas de evaluación empleadas en el marco de ELE.

³³ Este ejercicio ha sido sacado de un examen en la página web del colegio privado llamado François Xavier Vogt.

3.1.1.4. Metodología de enseñanza/aprendizaje de ELE según el MCER

Ante todo, es conveniente subrayar que el *MCER* no ha propuesto una metodología específica, sino que pone a disposición de los usuarios una serie de guías. Sin embargo, ha fomentado el enfoque basado en las necesidades comunicativas del alumno. El uso de la lengua por parte del alumno en un proceso de aprendizaje implica el desarrollo de competencias generales y de competencias comunicativas lingüísticas entendidas en el *MCER* como “las competencias que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (2002: 9). En el capítulo 2 de dicho documento, se nota que el enfoque para la enseñanza de lenguas se centra en la acción. En este enfoque encontramos como eje la comunicación. El *MCER* (2002: 13) considera que varios componentes forman parte de la competencia comunicativa: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático, entendiendo a su vez que cada uno de estos elementos comprende conocimientos, destrezas y habilidades particulares. Estos componentes se pueden resumir del modo siguiente:

- **Las competencias lingüísticas** engloban los conocimientos y las destrezas fonológicas, ortográficas, morfosintácticas y léxicas, así como toda dimensión de la lengua como sistema, además de tener en cuenta la organización cognitiva y la forma en que se almacenan dichos conocimientos en cada individuo según las variables que lo rodean. El *MCER* determina, a este respecto, que “a partir de estos componentes, se pueden articular y formular mensajes bien formados y significativos” (2002: 107).
- Las **competencias sociolingüísticas** tienen que ver concretamente con las condiciones socioculturales del uso de la lengua y las convenciones sociales, como las normas de cortesía, las clases y grupos sociales, el sexo de los interlocutores, las relaciones entre generaciones, las diferencias de registro, entre otras. Con respecto a las dimensiones que abarca esta competencia, el *MCER* aclara que “las distintas regiones tienen sus peculiaridades lingüísticas y culturales. Estas peculiaridades suelen estar más marcadas en las personas que viven una vida puramente local, y guardan relación, por tanto, con la clase social, la ocupación y el nivel educativo” (2002: 118).
- Las **competencias pragmáticas** consideran lo funcional del uso de la lengua en intercambios comunicativos y tienen en cuenta el dominio del discurso, la coherencia, la cohesión, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía, etc. El usuario o el alumno adquiere conocimientos para organizar, estructurar y

ordenar los mensajes (competencia discursiva), utilizar los mensajes con función comunicativa (competencia funcional) y secuenciar mensajes según los esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa) (*MCER* 2002: 120).

Además, el *MCER* (2002: 141) considera que el método para la enseñanza de lenguas debe ser integrador. El principio que ha caracterizado los proyectos del Consejo de Europa es alcanzar los objetivos según las necesidades del alumno como miembro de una sociedad. La motivación, los recursos (tanto humanos como materiales) y todos los elementos que participan en dicho proceso son fundamentales para la eficacia del mismo. En la misma sección del *MCER*, se presentan algunas pautas generales sobre el enfoque propuesto, es decir, sobre cómo los alumnos deben aprender una segunda lengua (L2) o una lengua extranjera (LE). Se espera que los alumnos aprendan mediante:

- la exposición directa a un uso auténtico de la L2,
- la exposición directa a enunciados hablados y a textos escritos en la L2,
- la participación directa en interacciones comunicativas en la L2,
- la participación directa en tareas especialmente elaboradas en la L2, de forma autodidacta o de estudio individual y
- la combinación de ejercicios con la L1³⁴ como lengua de control.

Otro aspecto fundamental es el papel de profesores y alumnos en el proceso. Con respecto a los profesores, su comportamiento y sus actitudes constituyen un modelo a seguir en el uso posterior de la lengua que haga el alumno, por tanto, es importante cuestionarse sobre las destrezas de enseñanza, el control de la clase o la capacidad de tratar la diferencia de rasgos.

En cuanto a las exigencias a los alumnos, el *MCER* propone preguntarse hasta qué punto estos deben participar activamente en el proceso de aprendizaje, si deben seguir todas o algunas de las instrucciones del profesor, o si deben trabajar de manera autónoma. A este respecto Fernández (2003: 22) apunta que el cambio con respecto a los métodos antiguos es necesario, puesto que el docente deja de ser la persona que controla para ser más bien una persona que se preocupa por los alumnos atendiendo sus necesidades, motivándolos, observando su proceso de aprendizaje y proponiendo actividades que no salen del libro de texto. Todo eso supone una mayor preparación

³⁴ L1 se refiere al francés o inglés en el contexto camerunés, no a las lenguas autóctonas.

profesional. Por su parte, el alumno deja de esperar que le den instrucciones sobre qué hacer, cómo y cuándo; trata de proponer, valora sus dificultades, asume la responsabilidad de su propio aprendizaje y desarrolla confianza en sí mismo.

Con este breve recorrido por los aspectos relativos a la enseñanza comunicativa, así como los contenidos en el *MCER*, hemos visto que el objetivo último en la enseñanza de lenguas extranjeras es lograr que el alumno interactúe en un contexto social determinado. Ahora bien, aunque el *MCER* no sea una propuesta pedagógica determinada, sabemos que es una guía concreta que puede sin duda contribuir a la mejora de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras tanto en Europa como en África, ya que traza las líneas directrices para orientar la planificación de los currículos.

Hasta ahora solo hemos revisado algunas propuestas en torno a la enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras en general, visto que se trata de un ámbito muy amplio, y que será casi imposible hablar de todas las propuestas del *MCER*.

A continuación, nos ocuparemos en la descripción de los niveles de referencia según el *MCER*. Es indispensable poner de relieve dichos niveles de referencias en la medida en que, en el contexto camerunés, falta el marco teórico para la enseñanza de lenguas extranjeras. Por lo tanto, es difícil, hasta imposible, definir el verdadero nivel del alumno de ELE en Camerún. Así que nos parece muy útil presentarlos para que los niveles de referencia comunes para las lenguas dejen de hacerse por casualidad y sin ningún apoyo. En la Tabla 4 presentamos todos los niveles, con los descriptores generales que presenta el *MCER*.

Tabla 4. Niveles de referencia del MCER y sus descriptores generales

Usuario Competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto
Usuario Independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario Básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

MCER (2002: 26)

Después de esta descripción, nos ocuparemos de revisar los ajustes de las directrices del *MCER* realizados para la enseñanza del español como lengua extranjera a través de las propuestas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

3.1.1.5. *El Plan Curricular del Instituto Cervantes*

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* es el resultado de un trabajo que tuvo por objetivo proporcionar a todos los docentes de la red del instituto, y a los profesionales relacionados con la enseñanza de ELE, una propuesta amplia sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del español a partir de las líneas trazadas por el *MCER*. En el *PCIC* (2006: 33) se nota que el alumno es el centro del proceso de aprendizaje. De acuerdo con el *MCER*, que desarrolla las competencias tanto generales como comunicativas del individuo, el *PCIC* pone de relieve las perspectivas de los alumnos en el proceso de aprendizaje, así que plantea tres dimensiones del alumno que vienen a completar dicho proceso:

- **El alumno como agente social.** Esta dimensión propone que el alumno se desenvuelva en función de sus propias necesidades, participando en interacciones sociales dentro de la comunidad a la que tiene acceso. Además, estará en capacidad de manejar textos orales y escritos correspondientes a sus propias metas. Este aspecto sustenta la base propuesta por el *MCER* con el enfoque centrado en la acción, ya que considera a los alumnos como miembros de una sociedad en la que tienen que realizar tareas.
- **El alumno como hablante intercultural.** Con esta dimensión el alumno será capaz de identificar los valores de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua de aprendizaje. Por otra parte, estará en capacidad de establecer un puente de conexión entre la nueva cultura y la propia. Para desarrollar este proceso es necesario que el alumno conozca los diferentes referentes culturales, las normas y las convenciones que rigen los comportamientos sociales en determinada comunidad y, por supuesto, tener una actitud abierta que le conciencie de que la cultura es diversa, y no una, y le ayude a identificar sus propias motivaciones.
- **El alumno como aprendiz autónomo.** Este proceso debe hacerse gradualmente, el alumno poco a poco se hará responsable de su evolución en el aprendizaje y tendrá la iniciativa de ir más allá de lo que el currículo

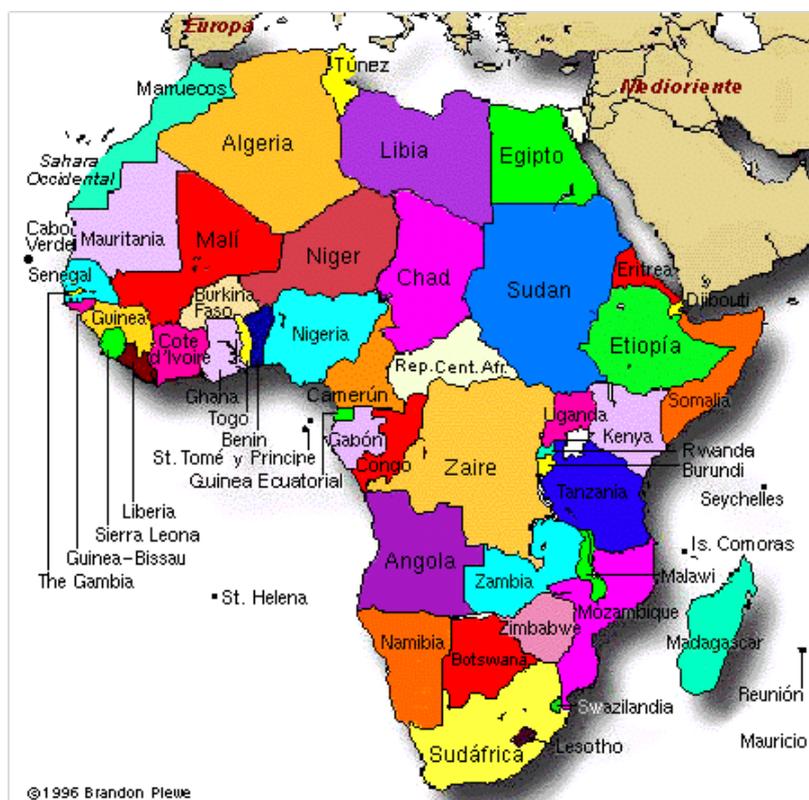
le propone. De acuerdo con lo que presenta el *MCER*, en los niveles de referencia del español se busca que el alumno tenga control de los factores afectivos y cognitivos en el desarrollo de su proceso. Cabe señalar que esta visión del aprendizaje requiere de la conciencia de profesores y de los responsables educativos, es decir, entender lo que significa enseñar y aprender.

3.1.2. El medumba

3.1.2.1. Situación geográfica y perspectiva histórica del medumba

Como puede verse en la Imagen 3, Camerún está situado en África Central, en la costa atlántica del Golfo de Guinea. Este país africano limita con los siguientes países: al Sur, con Guinea Ecuatorial, con quien comparte 189 km de frontera, luego con Gabón (298 km) y, por último, con la República del Congo (523 km); al Este limita con la República Centroafricana (797 km), al Noroeste limita con el Chad (1.094 km), al Oeste limita con Nigeria, con una extensa frontera de 1.690 km.

Imagen 3. Camerún en el contexto africano³⁵



³⁵http://1.bp.blogspot.com/_vTjN_R0Hu74/S-SPPzILxCI/AAAAAAAAABo/9LmvtHrzURg/s1600/africa.gif

Cuenta con gran variedad de ecosistemas, desde la sabana del Norte y las tierras semidesérticas del Extremo Norte (véase Imagen 4), hasta la selva ecuatorial del Este. En cuanto al clima, las diferencias climáticas entre el norte y el sur son muy acentuadas. Las provincias del Extremo Norte, Norte y Adamaoua tienen un clima seco, con siete u ocho meses sin lluvias, mientras que el resto del territorio presenta un clima ecuatorial, con dos estaciones secas (de diciembre a marzo y de junio a agosto) y dos de lluvias (de marzo a junio y de agosto a noviembre).

Imagen 4. Mapa de Camerún por regiones y departamentos³⁶



Aunque este país se conozca por el nombre de “Camerún”, debemos mencionar que su nombre oficial es República de Camerún. Tiene una superficie de 475.442 km², Yaundé es la capital política, con más de 2.538.000 habitantes y Douala es la capital económica con 2.529.000 habitantes.

Tal y como hemos mencionado en el apartado 3.1.1, “Situación lingüística y sociolingüística”, Camerún es un país oficialmente bilingüe, cuyas lenguas oficiales son

³⁶<http://www.dentrodeafrika.free.fr/cameroun-moyenne.jpg>

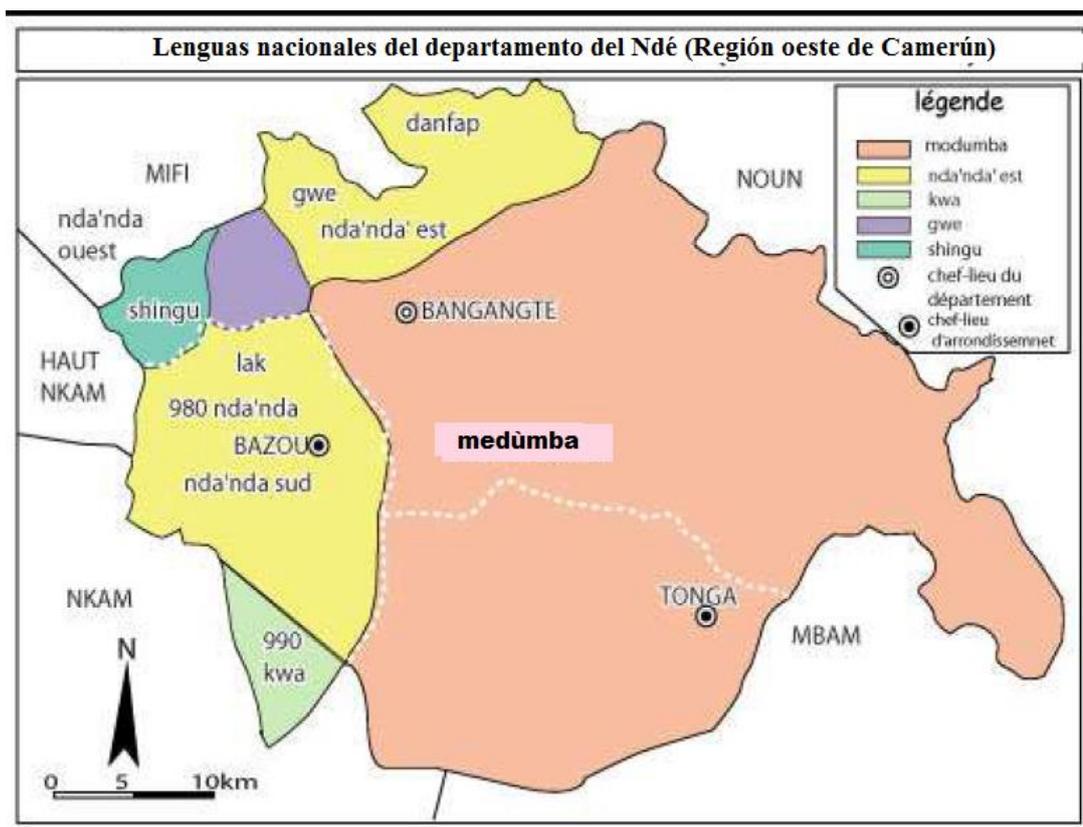
el francés y el inglés. Ocho regiones de las diez en las que está dividido el país son fundamentalmente francófonas (Centro, Adamaua, Norte, Extremo Norte, Litoral, Oeste, Sur y Este) y dos, anglófonas (Noroeste, Sudoeste). Las lenguas nacionales ascienden a más de 280, correspondientes a las diferentes etnias, entre las cuales podemos citar, a modo de ejemplo, peul, beti, bamileké, bassa, bamoun, etc. Vamos a focalizar nuestra atención sobre la etnia bamileké dado que el medumba, que es objeto de esta tesis doctoral se sitúa en esta etnia. La región del Oeste, donde se hablan las lenguas bamileké cuenta con los siguientes departamentos: Bamboutos, Mifi, Noun, Hauts Plateaux, Menoua, Haut Nkam y Ndé. El departamento que nos interesa en este caso es Ndé, dado que la comunidad medumba reside principalmente en esta zona.

Antes de seguir, sería conveniente poner de relieve una pequeña definición, mejor dicho una explicación del concepto *medumba*. Según Mandjudja Nguegang (s/a), el medumba es la lengua madre de todas las lenguas bamiléké³⁷. Hablando del origen de esta lengua, podemos decir que sería de origen egipcio, su nombre vendría de “Medu Mba”, que es una lengua derivada del “Medu Neter”, que, a su vez, es una antigua lengua egipcia cuyo nombre significa ‘lengua divina’. Según este autor, los hablantes de esta lengua africana vendrían del antiguo Egipto.

El medumba, por consiguiente, es hablado en la región oeste de Camerún y en el departamento del Ndé, que tiene como ciudades Bangangté, Bakong, Bangoulap, Bahouoc, Bagnoun y Tonga. En cada una de estas ciudades se habla esta lengua, pero es conveniente precisar que la principal ciudad en la que se habla este idioma y en la que se destaca el número más alto de hablantes de lengua medumba es Bangangté, por lo tanto, cuando nos referimos a esta lengua africana, el primer pensamiento va a esta ciudad. Hay que mencionar que el medumba también es hablado en el noroeste del país por la comunidad que se llama *bahouoc de Bali*, aunque el número de hablantes en esa zona es muy bajo. Tal y como puede verse en la imagen 5, reiteramos que el medumba es la lengua más hablada en la parte oeste del país.

³⁷Se trata de los idiomas hablados en la región oeste. De las cincuenta lenguas que existen en esta zona, el medumba es la más hablada y la mejor valorada socialmente.

Imagen 5. Zona de Camerún donde se hablan las lenguas bamileké



3.1.2.2. Medumba, ¿lengua o dialecto?

Los términos *lengua* y *dialecto* se confunden entre sí, dado que la línea que los separa es muy fina. Por lo tanto, ni siquiera los lingüistas han podido llegar a ponerse de acuerdo, aunque haya un mensaje básico que todos siguen. ¿Cuál es la diferencia que podemos establecer entre *lengua* y *dialecto*? ¿En qué concepto podemos situar el medumba. La respuesta a estas preguntas nos lleva antes que nada a la definición de dichos conceptos en la que intentaremos destacar la diferencia para poder situar el medumba.

Por una parte, el dialectólogo Manuel Alvar en su libro titulado *Manual de dialectología hispánica*, sobre la cuestión de qué es un dialecto, sostiene que las lenguas literarias, o lenguas de cultura, no son más que modestos dialectos en su origen y que el reconocimiento de la dignidad de los dialectos y de su estudio se debe en parte al nacimiento de la lingüística como ciencia histórica. De hecho, la lengua escrita empezó por ser un dialecto que lentamente se impregnó de importantes creaciones literarias. Por eso, para llegar al concepto de dialecto, el autor ha definido la lengua como "un sistema lingüístico caracterizado por su fuerte diferenciación, por poseer un alto grado de

nivelación, por ser vehículo de una importante tradición literaria y, en ocasiones, por haberse impuesto a sistemas lingüísticos del mismo origen" (Alvar, 1996: 12). A partir de ahí, ha definido el dialecto como "un sistema de signos desgajados de una lengua común, viva o desaparecida; normalmente, con una concreta limitación geográfica, pero sin una fuerte diferenciación frente a otros de origen común", o simplemente como "las estructuras lingüísticas, simultáneas a otras, que no alcanzan la categoría de lengua" (Alvar, 1996: 13).

Por otra parte, atendiendo a la definición diacrónica y sincrónica del dialecto, podemos citar los diccionarios de Marouzeau (1961) y de Mattoso Câmara (1956) que definen, respectivamente, el dialecto como la "forma particular tomada por una lengua en un dominio dado" y como "lenguas regionales que presentan entre sí coincidencia de rasgos lingüísticos esenciales". La Comisión de Consultas de la Academia Mexicana de la Lengua³⁸, por su parte, no establece ninguna diferencia entre *lengua* e *idioma*. De hecho, define la lengua o el idioma como los "sistemas de comunicación verbal o escrita que se establecen de manera convencional" y el dialecto, en cambio, se define como "modos particulares o regionales en que se usan las lenguas".

A partir de estas definiciones, vamos a intentar caracterizar el medúmba como dialecto o como lengua atendiendo a los diferentes criterios:

- a) *Grado de diferenciación lingüística*: El medúmba se diferencia sustancialmente de otras variedades bamilekés como el nda'nda o el shingu (véase Imagen 5), que también se hablan en la Región Oeste de Camerún (véase Imagen 2), de modo que no resulta fácil la intercomprensión entre hablantes de dichas variedades. Aunque el medúmba, el nda'nda y el shingu se hablen en la misma zona geográfica, tenemos que mencionar que son totalmente diferentes entre sí tanto en la lengua hablada como en la lengua escrita; por ejemplo, *como hablante nativa de medúmba, siempre he necesitado una traducción a mi lengua de lo hablado en nda'nda y en shingu*. Mientras que si tomamos el caso del betsi y del bulu, que son lenguas habladas en la región central del país, vemos que son dos pueblos que se entienden entre sí, aunque algunas palabras se pronuncian de manera distinta.

³⁸Consultable en línea <http://www.academia.org.mx/espin/Detalle?id=58>

- b) *Grado de nivelación*: Existe, al menos, una gramática básica del medumba. Sin embargo, no podemos decir que el medumba esté normativizado. No hay una institución que avale una gramática del medumba, aunque no podemos dejar de mencionar que existen asociaciones que trabajan para promover la cultura y la lengua medumbas; entre ellas podemos citar el *CEPOM (Comité d'Etude et de la Production des Oeuvres Medumba)*, que fue creado el 20 de diciembre 1973 en la Universidad de Yaoundé con el propósito principal de impulsar la lengua y la cultura medumbas mediante la elaboración de un sistema de escritura actualizado para facilitar el aprendizaje de la lengua, dado que en aquel entonces no existía todavía el alfabeto medumba que tenemos hoy en día. Esta asociación colaboró también con el comité de traducción de la biblia en medumba llamado *Ntshobnsi*, que significa 'palabra de Dios'.
- c) *Vehículo de tradición literaria*: El medumba no tiene tradición escrita. La literatura en medumba es oral³⁹. La tradición oral en medumba posee cuentos, leyendas, canciones. Dicha tradición se manifiesta durante el festival cultural medumba (véase el vídeo en este enlace⁴⁰), que se lleva a cabo cada dos años en el mes de julio. Este festival está organizado por las élites de las 14 localidades del departamento Ndé bajo la dirección del alcalde de Bangangté. Su objetivo es promover la lengua tradicional medumba y proporciona también una oportunidad a la gente para exponer las creaciones de artesanía local. Durante el festival, se bailan danzas tradicionales, y se rememora la historia del pueblo medumba expresada mediante cuentos y leyendas. Los cuentos y leyendas son presentados por ancianos, las canciones por las ancianas, ancianos y a veces por jóvenes de ambos sexos. Los bailes corren a cargo de los jóvenes, hombres y mujeres. En las imágenes 6 y 7 puede verse cómo van vestidos los hombres y las mujeres en las danzas Lali' y Ben skin, respectivamente.

³⁹ La tradición oral tiene todavía una gran fuerza en esta comunidad lingüística. Prueba de ello es la existencia de versiones en medumba de textos bíblicos, cuentos y música.

⁴⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=dLVQWk9EwWg>. Video en el que se puede ver sucintamente cómo se celebra el festival medumba.

Imagen 6. Hombres que danzan Lali' en el festival medumba



Imagen 7. Mujeres bailando Ben skin en el festival medumba



d) *imposición a otros sistemas lingüísticos del mismo origen*: El medumba es la variedad bamileké más hablada y la más importante de la Región Oeste de Camerún, pero hoy en día no se impone a ninguna de las otras variedades de la misma familia lingüística.

No podemos realmente definir el medumba como una lengua, simplemente porque no está aún normativizado puesto que su gramática está en proceso; además su escritura es muy difícil y reservada a una clase específica de personas⁴¹. Por ello mismo, tampoco

⁴¹Nos referimos a lingüistas que se acercaron a los ancianos de habla medumba para establecer, a partir de la conversación que tuvieron con ellos, algunas normas, que necesitan la revisión y ampliación de los especialistas.

vehicula una literatura escrita. El medumba es hablado por una comunidad camerunesa geográficamente limitada. Por todo ello, tendríamos que concluir, según la definición de Alvar, que podemos clasificar el medumba dentro del concepto de ‘dialecto’.

Aunque el medumba haya sido definido según nuestro análisis como un dialecto, es conveniente mencionar que puede ser a la vez dialecto y lengua. Es lengua por ser no solo la más hablada y dominante, sino también la lengua madre de toda la Región Oeste de Camerún. Por su parte, la diferenciación lingüística con las variedades vecinas le confieren el estatus de lengua, como ya hemos visto más arriba cuando hablábamos de la dificultad de comprensión entre unas y otras. Ahora bien, es dialecto por su limitación geográfica frente al francés e inglés, que son lenguas dominantes. En el apartado 5 dedicado a *las dificultades del español para alumnado camerunés de lengua materna medumna*, intentaremos poner de relieve algunos aspectos sobre la caracterización gramatical de la lengua medumba.

3.2. LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA EN AYUDA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

3.2.1. La Lingüística Contrastiva

3.2.1.1. Origen de la Lingüística Contrastiva

La *lingüística contrastiva* es también conocida como *lingüística de contrastes*. Ahora bien, antes de decir cualquier cosa sobre esta disciplina científica, tenemos la obligación de subrayar su origen. Esto nos lleva a hacer algunas preguntas: ¿De dónde viene el término *lingüística contrastiva*? ¿Quiénes son los padres, mejor dicho, los que desarrollaron lo que se entiende por *lingüística contrastiva* por primera vez? Contestar estas preguntas nos lleva a decir por una parte que la denominación *lingüística contrastiva* fue creada por Trager (1949) para referirse a una subdisciplina de la Lingüística Aplicada. Por otra parte podemos mencionar que el origen de la *lingüística contrastiva* se sitúa alrededor de los años 1950 en Estados Unidos donde se puede mencionar dos obras principales al respecto: la obra de Weinreich (1953), que trata del contacto de lenguas y, la de Lado (1957), que se considera como obra creadora de esta disciplina científica. En esta obra, titulada *Linguistics Across Cultures*⁴², el autor hace

⁴² Libro traducido al español en 1973 por Joseph A. Fernández bajo el título *Lingüística contrastiva, lenguas y culturas*.

un esquema completo que trata no solo de los problemas gramaticales sino también de los fenómenos lexicales y semánticos que están todos reagrupados en una comparación de culturas. En este libro, Lado sostiene que los estudiantes de segunda lengua (L2) cometen errores en el proceso de aprendizaje de la L2 por la interferencia lingüística ocasionada por la lengua materna (LM).

En ambas obras, lo que subyace es la estrategia de comparar dos o más lenguas para que surgieran puntos de similitud y de divergencia; esos puntos de divergencia serían los que causarían evidentemente problemas, mejor dicho errores, a la hora de aprender una lengua extranjera o una segunda lengua o lengua meta.

Podemos también subrayar, avalado por la afirmación de Vez Jeremías (2004), que la *lingüística contrastiva* ha marcado un antes y un después en la historia de la enseñanza/aprendizaje de lenguas; por tanto, los últimos años del siglo XX se caracterizaron por un mayor interés por el componente cultural de la lengua meta, es decir, la interpretación de la L2 como comportamiento intercultural. En el mismo sentido, queremos también sostener la idea de Sörös Anna (2008) sobre el importante desarrollo que conoció la LC en Europa durante los años 1960 y 1970

El análisis contrastivo (AC), que constituye una herramienta de la LC, nace, sin embargo, antes, a mediados de los años cuarenta, como ayuda del estructuralismo norteamericano y de la psicología conductista, teniendo principios teóricos basados principalmente en los estudios de Fries (1945), Haugen (1953), Lado (1973) y Weinrich (1974).

En el Instituto de Lengua Inglesa de la Universidad de Michigan (English Language Institute University of Michigan), la obra de C. Fries titulada *Teaching and Learning English as Foreign language* publicada en 1945 se considera como el punto de partida del AC dado que se caracterizaba por una descripción sobre la morfología, fonología y sintaxis del inglés y su comparación con otras lenguas. De hecho Santos Gargallo (1993: 33) afirma al respecto que:

El modelo de investigación de Análisis Contrastivo (AC) en el marco del aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera se fundamenta en los trabajos de C. Fries (1945) y R. Lado (1957), profesores de la Universidad de Michigan, que proponen la comparación sistemática de dos lenguas (normalmente trabaja con pares de lenguas): la lengua nativa del estudiante (L1) y la lengua meta que se va a aprender (L2).

Debemos también subrayar que el AC es un método lingüístico que suele relacionarse con los cambios que se produjeron en el panorama internacional tras la Segunda Guerra Mundial, y que provocaron una fuerte demanda de enseñanza de idiomas, con la consiguiente necesidad de renovar los métodos y crear materiales de enseñanza más eficaces.

La importancia de la lengua materna en el aprendizaje de una LE\L2 ha sido y sigue siendo objeto de grandes polémicas, por la semejanza o diferencia entre la L1 y la LE\L2 y para saber hasta qué punto la L1 puede llegar a condicionar la adquisición de la lengua meta. Por eso surgió el interés por contrastar lenguas. De hecho, Howard Jackson (1981: 195) define AC como:

Contrastive analysis is the technique associated with contrastive linguistics, and it may be defined as: 'a systematic comparison of selected linguistic features of two or more languages, the intent of which is (...) to provide teachers and textbook writers with a body of information which can be of service in the preparation of instructional materials, the planning of courses, and the development of classroom techniques'.

Como acabamos de mencionar, el AC conoció una gran explosión a partir del *behaviorismo* (o conductismo), que es una doctrina psicológica fundada por J. B. Watson, cuyo método se basa en la observación objetiva de la conducta del ser que se estudia. Esa doctrina es también conocida como una descripción de los fenómenos lingüísticos a través del estímulo-respuesta, y del estructuralismo norteamericano de Bloomfield: *distancia interlingüística* entre la lengua nativa y la lengua meta, es decir que, cuanto mayor sea la distancia, mayor será la dificultad en el aprendizaje y mayor la interferencia

Después de este pequeño recordatorio sobre el origen de la LC, vamos a pasar a la definición de esta disciplina.

3.2.1.2. Definición de Lingüística Contrastiva

En este apartado, intentaremos recordar los componentes de la *lingüística contrastiva*, que no vemos necesario detallar en este trabajo, pero nos dedicaremos a definir ese término a partir de la concepción de varios lingüistas y haremos también una breve comparación entre *lingüística contrastiva*⁴³ y *lingüística comparada*, puesto que

⁴³ A partir de este momento, utilizaremos LC como abreviatura de *lingüística contrastiva*.

son dos designaciones que infunden confusión. La LC se compone de tres ramas: el *análisis contrastivo*, el *análisis de errores* y los estudios sobre la *interlengua*.

Santos Gargallo (1993:26) define la LC como: “el análisis de sistema de lenguas diferentes centrado en el ser humano que está aprendiendo una nueva lengua”. Otra definición de la LC que podemos mencionar es la de Howard Jackson (1981: 195), representada en estos términos:

Contrastive linguistics is a branch of linguistics which seeks to compare (the sounds, grammars and vocabularies of) two languages with the aim of describing the similarities and differences between them. Such a description may be carried out for its own sake, or its purpose may be to contribute to task of foreign-language teaching.

El autor quiere decir que es una rama de la lingüística que no solo compara sistemas lingüísticos de dos o más lenguas, sino que además ayuda a mejorar la metodología de la enseñanza de lenguas contribuyendo a la creación de nuevos materiales didácticos que se basan en una determinada descripción de las similitudes y diferencias de los sistemas lingüísticos comparados.

Sorès (2008: 18), por su parte, la define como:

Une branche de la linguistique appliquée dont l’objectif est la comparaison des systèmes linguistiques de deux ou de plusieurs langues afin de faciliter leur enseignement et leur apprentissage ainsi que la traduction.

Podemos ver que la autora enfatiza la clave de la definición, que es el término *comparaison*. De hecho, podemos hacer un acercamiento entre *contraste* y *comparación*, que nos lleva a señalar la diferencia que existe entre *lingüística contrastiva* y *lingüística comparada*. Según Sorès (2008: 23) la *lingüística comparada* es: « Une branche classique de la linguistique, qui propose une approche diachronique. Sous le terme plus courant de *grammaire comparée*, elle remonte au XIX^e siècle. Elle confronte le plus souvent des mots, mais aussi des structures grammaticales de deux ou de plusieurs langues »

Santos Gargallo (1993: 26), por su parte, considera la *lingüística comparada* como una de las tres ramas de la lingüística cuyo objetivo es una gramática comparada que confronte la fonética, la morfología y la sintaxis de dos lenguas o de varias lenguas dadas.

El *Diccionario de Lingüística Moderna* (2004: 387) subraya que “se llama *lingüística comparada* la que tiene por objeto comparar dos o más lenguas diferentes, de acuerdo con distintas teorías, métodos y procedimientos”. A la luz de estas

definiciones podemos decir que la principal diferencia que existe entre ambos términos se sitúa en el objetivo de cada corriente, que es el uso de las gramáticas y la razón por la cual se comparan o contrastan: la *lingüística comparada* tiene como objetivo una *gramática comparada*, cuyos métodos se basan fundamentalmente en el estudio de los cambios fonéticos y léxicos, y en el principio de la regularidad de tales cambios, para identificar la evolución lingüística o las familias de lenguas o para reconstruir la lengua madre (por ejemplo, el indoeuropeo). Mientras que la LC tiene como objetivo “una *gramática contrastiva*, que reúna bajo una forma única las gramáticas descriptivas de dos lenguas, al tiempo que permita predecir con cierta exactitud qué parte de la estructura presentarán dificultades para los estudiantes, y cuál será la naturaleza de estas dificultades en el proceso de aprendizaje” (Santos Gargallo 1993: 27).

3.2.2. El papel de la LC en la enseñanza de lenguas extranjeras

Consideramos que se habla de LC en la enseñanza de lenguas cuando la lengua materna juega un papel en el proceso de aprendizaje de una L2. Por lo tanto, hablar del papel de la LC en la enseñanza de lenguas es sinónimo de hablar del papel que desempeñaría la primera lengua (L1) o la lengua materna (LM) en el proceso de aprendizaje de una lengua segunda (L2) o lengua extranjera (LE). Ahora bien, ¿cuál es el papel que juega la L1 en el aprendizaje de la L2? Esta pregunta ha sido un tema de gran polémica entre lingüistas. De hecho, hay unos que afirman que tiene un papel muy útil, pero otros opinan que la L1 constituye un obstáculo en el aprendizaje de la L2. El método directo, el método audio-lingual⁴⁴ y sus variantes han sostenido que la L1 del aprendiz tiene un papel negativo ya que interfiere en el proceso de adquirir una lengua extranjera. De ahí la denominación *hipótesis del análisis contrastivo*⁴⁵, basada en el concepto de la *interferencia*, que vamos a subrayar más adelante. Sabemos que la idea de contrastar dos lenguas no es nada nuevo, es un tema que ha sido objeto de amplios estudios anteriormente y hoy en día. De hecho Nickel (1971: 23) afirmó que “Las gramáticas tradicionales de lenguas extranjeras se sirven del enfoque contrastivo al comparar las estructuras o las funciones de la lengua que aprende con las de la L1 del estudiante”

⁴⁴También conocido como *aural-oral* y *mim-mem*, nombre que viene de la segunda guerra mundial.

⁴⁵Más adelante, en el mismo capítulo, vamos a comentar el papel positivo y negativo de la L1 en el aprendizaje de una L2.

Además, sabiendo que Camerún es un país en situación de multilingüismo, donde además del francés y del inglés hay más de doscientas lenguas nacionales, la LC no puede ser ignorada por los profesores porque es una de las herramientas más importantes que usan los profesores en sus clases de lenguas extranjeras. Esto nos lleva, pues, a hacer la pregunta siguiente: ¿Qué papel desempeñaría la LC en una situación multilingüe tal como la que prevalece en las aulas camerunesas? Esta pregunta forma parte de los temas que no han sido objeto de mucho trabajo de investigación. Para contestar esta pregunta, podemos mencionar que uno de los principales objetivos de la LC es ofrecer, tras una base teórica, la mejor metodología posible dentro de la enseñanza de lenguas y, por tanto, una didáctica que se adecue lo mejor posible a la enseñanza-aprendizaje de un grupo de alumnos determinados. De hecho, Fente Gómez (1980: 12) afirma lo siguiente:

El papel de la lingüística de contrastes es, concretamente, el intentar racionalizar la enseñanza de lenguas extranjeras y, en especial, la introducción de mejoras sensibles en la programación de los cursos de escuelas e institutos de grado elemental y medio. La lingüística de contrastes se constituye, pues, en una parte importante de la lingüística aplicada con una clara finalidad didáctica y metodológica.

Debemos mencionar que, en las aulas camerunesas, por ejemplo, tanto el alumnado de primaria y secundaria como el alumnado universitario⁴⁶ tiene diferentes lenguas maternas. Y, si su lengua materna no es el francés, resulta que ha adquirido ya cierto nivel en la lengua oficial o lengua de educación, la cual será su L2, y también en el inglés, el cual forma parte de las lenguas que tienen que aprender los francófonos de Camerún⁴⁷. En una situación como esta, la pregunta que surge consiste en si la lengua materna es la que genera interferencias o es la lengua oficial o de educación cuando se está adquiriendo una lengua extranjera como el español. Para contestar esta pregunta, vamos a citar a Chandrasekhar (1982:95), quien afirma que:

Supongamos que el aprendiz tiene cierto dominio de las lenguas A, B, C, D y E y que, en la actualidad, se halla aprendiendo la lengua F, siendo la A su lengua materna (...) la mente del aprendiz percibe en seguida la lengua F –según los principios gestálticos– y organiza lo que está aprendiendo de acuerdo con un

⁴⁶Como ya hemos dicho en la Introducción de esta tesis, en Camerún, se distingue entre “élève” y “étudiant” con una diferencia semántica que no puede reproducirse en español entre “alumno” y “estudiante”. Se llaman *élèves* aquellos que están en la educación primaria y secundaria, mientras que los *étudiants* son los que están en la universidad.

⁴⁷Habitantes de Camerún que viven en la parte donde el francés es lengua no solo oficial sino también lengua de educación. Véase el apartado *Estatuto de las lenguas en el territorio camerunés*.

patrón definido. Si la nueva lengua tiene mayor semejanza con una de las lenguas que no sea su lengua materna (...) digamos con la lengua C, entonces el proceso de la transferencia se da de la lengua C (...). Podremos llamarle la lengua de base.

Por otra parte, no podemos hablar de la LC sin poner de relieve sus objetivos en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas. Se puede mencionar que la LC promociona el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, puesto que identifica zonas de diferencias entre dos o más lenguas que pueden ser fuente de errores para el estudiante. De hecho, la LC permite adaptar los currículos de enseñanza de lenguas para un público concreto. Tanto antes como hoy en día, los estudios contrastivos permiten a los docentes comprender y tener una visión más clara en el proceso de enseñanza de la lengua extranjera. Ayudan también a saber cómo adaptar los materiales didácticos; además les orientan sobre la metodología de enseñanza más coherente con las dificultades y necesidades de los estudiantes. Se debe también tener en cuenta que las investigaciones relativas a la LC contribuyen a los estudios de traducción, puesto que buscan entender algunas de las posibilidades u opciones de los traductores (Valenzuela Manzanares, 2002: 44), y la traducción es una herramienta útil en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.

A veces para el profesor resulta ser una pérdida de tiempo y algo innecesario hacer comparaciones de lenguas en las aulas de lenguas extranjeras, comparaciones entre la lengua materna del alumnado y la extranjera que está aprendiendo; pero debemos subrayar que dicha comparación es una estrategia muy importante para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y, sobre todo, para solucionar los posibles problemas que puedan surgir a la hora de aprender dicha lengua. Por lo tanto, nos resulta imprescindible poner de relieve la razón por la cual es importante comparar la lengua nativa con la extranjera que se está aprendiendo. El profesor que ve como una pérdida de tiempo comparar esas dos lenguas suele ir más lejos: lo habitual es que también considere que no es necesario saber la lengua materna del estudiante dado que, según algunos profesores, dominar la lengua meta que van a enseñar es suficiente para manejar la clase y la enseñanza de la misma, mejor dicho piensan que se puede solucionar los problemas que puedan tener los alumnos sin necesidad de conocer cómo es su lengua materna. Pero, según nuestro punto de vista y el de algunos autores, dominar solo la lengua extranjera que ha de enseñarse y no tomar en cuenta la lengua materna del alumno hace que el docente sea limitado, puesto que eso lleva a que a este

último le falten herramientas pertinentes para solucionar los diferentes problemas que puedan tener sus alumnos.

Es verdad que el profesor no va a poder aprender el idioma de cada alumno en el caso de que vengan de diferentes comunidades lingüísticas; pero, si es un grupo de alumnos que viene de la misma comunidad lingüística o un grupo de alumnos en el que la mayoría habla la misma lengua materna, lo ideal sería que el docente dominara este idioma para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua meta.

A partir de todo lo que hemos mencionado surgen las siguientes preguntas: ¿comparar la lengua materna del estudiante con la que debe aprender es la condición *sine qua non* para solucionar los posibles problemas que pueda tener el alumno en la lengua que ha de estudiar?, ¿aprender y dominar la lengua materna del estudiante podría ser la herramienta principal para enfocar las clases de LE? La respuesta a estas preguntas nos lleva a centrarnos en lo que dice Lado (1973) quien, según nuestra opinión, hace un comentario muy claro y preciso al respecto. La comparación de la lengua materna con la extranjera podría no ser la condición *sine qua non* para solucionar los problemas y las dificultades del aprendiz, pero es una herramienta muy importante y útil en toda clase de LE. Para aclarar esta idea que hemos subrayado, vamos a citar la reflexión que hace Lado (1973:2-3) sobre el particular:

El profesor de lenguas modernas bien puede preguntarse por qué se ha de molestar tanto en hacer comparaciones de idiomas. ¿No es su deber sólo enseñar el idioma extranjero? ¿No es bastante que sepa dicho idioma? Si nuestra base fundamental es cierta, tenemos que responder que no. Suponemos que el estudiante que se enfrenta con un idioma extranjero encuentra [*sic*] que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua le resultarán fáciles y por el contrario los que sean diferentes le serán difíciles. El profesor que haya hecho una comparación de la lengua extranjera con la lengua nativa de los estudiantes tiene más probabilidad de saber qué problemas van a surgir y puede prepararse para resolverlos. Llega a una comprensión de los problemas lingüísticos que sólo difícilmente podría alcanzar de otra forma.

Además, podemos también señalar que la comparación de lenguas para la enseñanza de una LE es una herramienta que contribuye plenamente a la mejora de la actividad docente cuando los materiales señalados para la enseñanza-aprendizaje de una LE son inadecuados. Por ejemplo, en el contexto camerunés, donde los manuales establecidos por el Ministerio de Educación presentan deficiencias tanto en los contenidos lingüísticos como en los culturales que se han de enseñar, la comparación de

lenguas se ha de hacer para que la actividad docente sea fácil. Si esta comparación no se hace, es obvio que surjan dificultades en el nivel lingüístico y cultural a la hora de enseñar y aprender. Sin embargo, solo el profesor que haya comparado los dos idiomas podrá ser capaz de elaborar ejercicios que se adapten al contenido lingüístico y cultural adecuado. En el mismo sentido, Lado (1973:4) afirma: “Muy a menudo el profesor de lenguas encuentra que el manual señalado por la administración es deficiente en cuanto a contenido lingüístico y cultural. El profesor que haya comparado los dos idiomas sistemáticamente podrá elaborar ejercicios supletorios basados en aquellas construcciones que son importantes o difíciles pero que o bien faltan en el libro o no han sido tratadas adecuadamente”.

Como ya hemos dicho, el AC es un modelo de investigación promovido por la LC y que nos sirve, entre otras cosas, para afrontar la enseñanza de lenguas extranjeras. Pero, ¿en qué se basan los principios fundamentales del AC? Podríamos contestar esta pregunta diciendo que estos principios se basan en el hecho de que la semejanza de las estructuras lingüísticas entre la lengua materna y la lengua meta facilita la adquisición de ésta, es decir, que en este caso se notará una transferencia positiva; y que la diferencia suscita puntos de dificultad y alimenta errores, que serían en este caso una transferencia negativa que podemos llamar *interferencia*. El alumno lleve los hábitos de la lengua materna a la lengua segunda, lo que se denomina *interferencia lingüística*. Esto complica el correcto aprendizaje de la L2.

Es también necesario subrayar que este problema de transferencia surge de forma inconsciente, porque muchos alumnos, a la hora de aprender una L2, transfieren inconscientemente los patrones auditivos y articulatorios, las estructuras sintácticas de las frases, el significado del vocabulario, el léxico y otros elementos de su lengua materna a la lengua meta que está aprendiendo. Sin embargo, debemos mencionar que los problemas básicos de transferencia no vienen de la dificultad de los rasgos en sí de la nueva lengua, sino que vienen más bien de los hábitos de la primera lengua. De ahí surge el AC, que habla de la influencia de la lengua nativa sobre la lengua meta en el proceso de aprendizaje a través de un contraste lingüístico entre la lengua materna y la lengua que se está aprendiendo.

La lingüista Santos Gargallo (1993: 45-50) plantea los siguientes modelos de contraste de lenguas:

- b) *Estructuralista*. Dado que el inicio del AC está directamente conectado con el estructuralismo norteamericano de Bloomfield, considera que las lenguas

pueden ser estudiadas en todos los niveles dentro de la propia estructura de las mismas, y que estos estudios sirven para contrastar y así determinar cuáles son las diferencias y las similitudes entre las dos lenguas analizadas.

- c) *Generativista*. Las críticas a los estudios contrastivos bajo el modelo estructuralista generaron una nueva perspectiva del estudio contrastivo, el generativo-transformacional, donde el estudio lingüístico pretende explicar el funcionamiento del lenguaje. El modelo generativista estudia las similitudes y diferencias de la L1 y L2 pero en el nivel de la *estructura profunda* (y no en la *estructura superficial*, como en el caso del estructuralismo norteamericano). Cabe destacar los conceptos de ‘equivalencia’ e ‘interferencia’, donde la equivalencia determina los criterios que se deben utilizar para realizar la comparación entre las dos lenguas, mientras que la ‘interferencia’ establece las transferencias producidas entre las estructuras de la L1 y la L2 y que dependerán del sistema de reglas fijadas a lo largo del estudio.⁴⁸
- d) *Psicolingüístico*. Surgió como alternativa a los dos modelos anteriores, el estructuralismo y el generativo-transformacional, y con el objetivo de suplir aquellas deficiencias de éstos. En este modelo se presta mayor atención al ser humano y los factores que influyen en el momento de aprender una L2, puesto que dicho aprendizaje es considerado como un proceso de selección a la vez que gradual de la L1 a la L2, es decir, poco a poco el aprendiz va adquiriendo estructuras que están determinadas por las características psicológicas del mismo. Por tanto, se centra en el estudiante y su capacidad de actuación, lo que se conoce también como *competencia comunicativa*.
- e) *Mixto*. Es la combinación de los modelos estructural y generativo, teniendo en cuenta que ambos modelos de forma independiente no pueden atender a las necesidades de un buen análisis contrastivo. En esta línea, Santos Gargallo (1993: 50) afirma que: “El estructuralismo serviría para clasificar y segmentar

⁴⁸ Dentro de la perspectiva generativista que considera “el lenguaje como una capacidad innata y única fuente de conocimiento”, y relacionada con la existencia de los universales lingüísticos (Santos Gargallo, 1993: 40), surge la llamada *Hipótesis de L1 = L2*, también conocida como la *Hipótesis de Identidad*, que se basa en la igualdad de procesos de adquisición de la L1 y de la L2; es decir, que las estrategias que el estudiante utiliza para aprender la L2 son semejantes a las que maneja un niño. Además, esta teoría rechaza el concepto de ‘interferencia’ del AC, ya que, si el estudio de una L2 está determinado por una asimilación gradual de las estructuras lingüísticas de la lengua que está estudiando, los errores que el aprendiz pueda cometer estarán directamente condicionados por la estructura de la L2 y no por la lengua materna.

los elementos susceptibles de contrastación y el generativismo para realizar la contrastación propiamente dicha.”

A pesar de esta clasificación propuesta, se debe destacar que, a lo largo del tiempo, muchos lingüistas se han decantado por la inexistencia de un modelo lingüístico propio de los estudios contrastivos.

3.2.2.1. *Análisis contrastivo versus Análisis de errores*

El análisis contrastivo no consigue explicar todos los errores que cometen los aprendices o usuarios de una lengua extranjera, ni siempre todos los estudiantes de una segunda lengua acaban encontrando dificultades en el aprendizaje de la lengua meta debidas a los desequilibrios entre esta y su lengua materna. Por tal razón, el AC empezó a ser cuestionado como método para predecir los errores, y en los años 80 empezó a verse sustituido por una nueva corriente metodológica, el Análisis de Errores (AE).

En busca de un modelo más práctico, y debido a la necesidad de superar los límites que se habían detectado en el AC, nace el AE. Ahora bien, nos parece adecuado revisar el término *error* para definirlo con exactitud y evitar posibles confusiones. De hecho, se suele entender por “error” una desviación sistemática o todo lo que transgrede la norma establecida. Podemos ir más lejos considerando la definición que ofrece Richards *et al.* (1992), en su *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, quien define el error como una forma de usar un elemento lingüístico que una persona nativa o que hable con fluidez consideraría que demuestra un aprendizaje defectuoso o incompleto.

Tal como hemos destacado arriba, el AC tenía sus límites y tampoco explicaba gran parte de los errores cometidos por los estudiantes de una LE. No obstante, hay muchas opiniones sobre la cuestión de qué método usar para identificar y clasificar los problemas que tienen los estudiantes de lenguas extranjeras; de ahí se destacan dos posturas principales al respecto entre los lingüistas: los que defienden que el AC es un método de investigación inadecuado y escaso y, como consecuencia, debería ser reemplazado por el AE; y los que opinan que el AC debe trabajarse de forma paralela al AE ya que ambos modelos se retroalimentan, con lo cual los resultados conseguidos serán mucho más completos. Precisamente, notamos que son métodos de trabajo diferentes pero no incompatibles, ya que tanto el AC como el AE tienen la misma finalidad, la de analizar la lengua del estudiante de una L2. Posiblemente la principal

diferencia de ambas maneras de aproximarse al uso de una lengua extranjera radica en el concepto que defienden de “error”, ya que este pasa de ser condenado (en el AC) a ser una herramienta o estrategia para explicar el aprendizaje (en el AE). De modo que, cometer un error se considera dentro del AE como una estrategia cognitiva utilizada en la adquisición de una lengua.

Pero, la lingüista Santos Gargallo (1993: 76) pone de relieve algunas cuestiones como qué es lo que determina el cambio de modelo y cuáles son las preeminencias que brinda el AE, por eso enfatiza los siguientes valores fundamentales de este último:

- supone una contribución significativa a la Lingüística Aplicada; eleva el estado del error y amplía el ámbito de sus fuentes, pues los errores son vistos como signos positivos de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo;
- indica a los profesores qué áreas ofrecerán más dificultades para los alumnos, y con ello, el profesor será consciente del punto del proceso en que el alumno se encuentra y el investigador sabrá qué estrategias está utilizando el alumno;
- establece una jerarquía de dificultades, iluminando las prioridades en la enseñanza;
- produce material de enseñanza y revisa el que se tiene y que no es adecuado;
- construye test que son relevantes para determinados objetivos y niveles.

En conclusión, el AE tiene como valor defender la necesidad y la importancia del error a lo largo del aprendizaje de una LE/L2, porque éste forma parte del mismo y determinará las diferentes etapas por las que va a pasar el estudiante y, por consiguiente, será algo positivo. Sin embargo, corregir un error significa saber cómo hacerlo y en qué medida.

3.2.2.2. *La Interlengua*

La *interlengua*, por su parte, empezó a estudiarse a finales de la década de los sesenta del siglo pasado, cuando el AC concentraba su labor solo en los errores producidos por la interferencia de la lengua materna, y cuando el AE vino a cambiar esa perspectiva que tenía el AC para considerar el error como un hecho necesario en el proceso de aprendizaje de una LE/L2.

La interlengua es un concepto que está directamente unido a la adquisición de una LE. Fue definido por primera vez por el lingüista Selinker en el año 1969 y reformulado más tarde en 1972 para referirse al sistema lingüístico de un estudiante no nativo de una L2, explicando que este sistema lingüístico se entiende de forma autónoma.

Dicho esto, conviene destacar la definición que propone Santos Gargallo (1993:128) al respecto:

La Interlengua es el sistema lingüístico del estudiante de una L2, que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere.

De acuerdo con la definición establecida, la lingüista subraya las características de la interlengua, que son:

- a) un sistema que difiere tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera que se está estudiando;
- b) tiene su propia estructura interna;
- c) está constituido por diferentes etapas sucesivas;
- d) no es estático, sino dinámico y continuo;
- e) es resultado de un proceso creativo de cada estudiante;
- f) está regido por una serie de procesos internos idiosincrásicos; y
- g) es correcto en sí mismo.

Para resumir este punto sobre el concepto de interlengua, podemos decir que es el término más apropiado para indicar la posición del aprendiz que en realidad se encuentra en un estado de aprendizaje 'entre lenguas', es decir, lo que utiliza no es la L1 pero tampoco es la L2. Es, pues, un sistema lingüístico empleado por el alumno de una L2/LE durante el proceso de aprendizaje de la lengua meta.

De hecho, este rasgo resulta especialmente interesante para los especialistas de la enseñanza de idiomas. El hecho de que la *interlengua* sea en parte sistemática significa que es susceptible de cambios sistemáticos motivados por la enseñanza y las decisiones pedagógicas que se tomen. Los trabajos de investigación sobre órdenes de adquisición y secuencias de desarrollo (Schumann, 1979, entre otros) ponen de manifiesto, como hemos dicho, que una interlengua es un sistema internamente estructurado, constituido por etapas que se suceden a lo largo del continuo hacia la lengua objeto (LO). La existencia de errores comunes a los hablantes no nativos con diferentes lenguas maternas es una razón más para aceptar una cierta sistematicidad dentro de este constructo, como lo demuestra el caso de los alumnos cameruneses que vienen de diferentes comunidades lingüísticas⁴⁹ y, por lo tanto, tienen diferentes lenguas maternas.

⁴⁹ En el apartado de Metodología, cuando hablemos sobre las encuestas elaboradas y pasadas en centros de enseñanza secundaria del Camerún francófono, veremos que los alumnos vienen efectivamente de diferentes comunidades lingüísticas y que tienen distintas lenguas maternas.

4. METODOLOGÍA DEL TRABAJO

De manera general, se sabe que un trabajo de investigación científica conlleva muchas metodologías según los temas o finalidades del trabajo. Entre ellas tenemos el método de investigación cualitativa y el método cuantitativo, dichos métodos forman parte de las metodologías que vamos a emplear en esta tesis doctoral como herramienta de análisis de las encuestas recogidas. En este capítulo, además de estos métodos citados, abordaremos la descripción de los instrumentos de recogida de datos empleados en la investigación, así como los materiales que componen cada parte.

4.1. ASPECTOS CONCEPTUALES SOBRE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Arnal, Del Rincón, Latorre y Sans (1995:20) afirman que “la investigación es una actividad humana orientada a la descripción, comprensión, explicación y transformación de la realidad social a través de un plan de indagación sistemática”. Es fundamental planificar una serie de procedimientos dentro de esta actividad que tiene por finalidad intentar descubrir y conocer una determinada realidad. De esta manera, Echevarría (1982:11) define el método científico como “el medio de acceso a la naturaleza de los fenómenos ordenado y sistemático”. Hernández Pina (1999:6), por su parte, “subraya que el método científico es un conjunto de procedimientos que permiten abordar un problema de investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados”.

La metodología se refiere a

“un metanivel de investigación que aspira a comprender los procesos de investigación (...). Se ocupa de los componentes objetivos de la ciencia puesto que es en cierto modo la “filosofía” del proceso de investigación, junto con los supuestos y valores que sirven como base procedimental para que el investigador pueda interpretar los datos y alcanzar determinadas conclusiones(Hernández Pina, 1999: 6-7).

Los diferentes elementos metodológicos y organizativos de un trabajo de investigación científica pueden articularse desde una perspectiva cuantitativa, cualitativa o crítica, haciendo una selección de los que se adecuen en mayor medida a la naturaleza de la investigación presentada y, sobre todo, a los fines que orientan toda la actividad indagadora. Por lo tanto, en una investigación social, mientras que la

metodología cuantitativa intenta explicar un fenómeno a partir de la medida y el uso de términos numéricos y estadísticos, la metodología cualitativa va más allá de las manifestaciones externas de la realidad estudiada y profundiza en ella a través del análisis del lenguaje como representación simbólica.

Si queremos detallar más sobre estas dos diferentes aproximaciones al hecho social, podemos decir lo siguiente:

- En la **metodología cuantitativa**, los fenómenos sociales que se van a estudiar son descritos en términos matemáticos. Se utiliza la recogida y el análisis de datos para contestar las preguntas planteadas en la investigación y comprobar, a través de la cuantificación, si las hipótesis que se han establecido previamente pueden o no validarse. Por tanto, este método se basa en la evaluación numérica, en la contabilización y muy a menudo en el uso de estadística para establecer con exactitud modelos de comportamiento en una población. El método cuantitativo tiene también su base en el positivismo⁵⁰, que busca las *causas* mediante métodos tales como el cuestionario y produce datos susceptibles de análisis estadístico, es la razón por la cual tiene un carácter *deductivo*.
- La **metodología cualitativa**, por lo general, se utiliza primero para revelar y clarificar preguntas de investigación. Se puede también probar hipótesis, pero no necesariamente. Se basa con frecuencia en técnicas de recogida de datos sin necesidad de medir numéricamente las variables que van a estudiarse, como las descripciones y las observaciones. Las preguntas e hipótesis surgen no solo en la planificación inicial, sino regularmente como parte del proceso de investigación, que puede ser flexible y moverse entre los hechos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en *reconstruir* la realidad, tal y como la observan actores de un sistema social previamente definido. Pretende entender cómo funcionan las variables que se están analizando más que medirlas y acotarlas. Tiene un enfoque holístico ya que busca interpretar la realidad en su conjunto.

Como ya hemos advertido al principio de este capítulo, la metodología que enmarca nuestra tesis doctoral es de carácter ecléctico, mixto, en la que se integran tanto

⁵⁰En la publicación de 1849 del *Discurso sobre el espíritu positivo* del filósofo francés Auguste Comte, se inicia en las ciencias sociales un paradigma denominado “positivista”.

instrumentos cuantitativos, como la encuesta, como otros instrumentos de carácter cualitativo, como son algunas preguntas de respuesta libre recogidas en el cuestionario sociolingüística, o como es el análisis de textos⁵¹. Se conseguirá así una interpretación significativa y contextualizada de los datos descriptivos obtenidos a partir del cuestionario mediante la posibilidad de profundizar en la realidad descrita por medio de la información facilitada a través de las justificaciones que los informantes dan, de manera libre, sobre algunas de sus respuestas al cuestionario sociolingüístico.

La investigación de encuesta se define por Dane (1990:120) como aquella “que implica la obtención de información, directamente de un grupo de individuos, mediante preguntas que pueden presentarse de múltiples formas (cuestionarios, entrevistas, etc.)”. Sierra Bravo (1996:334), por su parte, subraya la finalidad del empleo de la investigación de encuesta diciendo que “permite observar a la vez muchas variables de los individuos que forman los grupos observados, sin intervenir en ellos ni manipularlos, aunque sólo se pueden estudiar los rasgos y los fenómenos pero no sus causas y efectos”.

La encuesta permite conseguir una gran cantidad de datos similares procedentes de distintas personas, por lo que es muy útil para un estudio como el nuestro, como ya se explicará en este mismo capítulo.

4.2. RECOGIDA DE DATOS

La tesis que presentamos aquí abarca cuestiones diversas. Por un lado, revisamos la situación actual de la enseñanza del español en Camerún y la percepción que tienen sobre la misma el profesorado y el alumnado camerunés del nivel secundario. Por otro lado, recogemos las opiniones sobre el estatuto de las lenguas autóctonas en este país y sistematizamos los conocimientos de la gramática de la lengua medumba, imprescindibles para el análisis contrastivo entre esta lengua, el francés y el español que abordamos con el fin de identificar los elementos convergentes y divergentes entre las tres lenguas para detectar las posibles dificultades que pueda tener el alumnado camerunés de lengua medumba que reside en la zona francófona a la hora de aprender el español como lengua extranjera.

⁵¹Este último es el que empleamos en el estudio de los manuales de ELE.

Eso ha implicado recoger datos de formas diferentes. Los datos sobre la situación en Camerún los hemos obtenido a través de fuentes primarias y fuentes secundarias: por ejemplo, los aspectos relativos al contacto de lenguas y a la enseñanza de lenguas maternas y lenguas extranjeras han sido consultados en la bibliografía publicada en papel y en formato electrónico, en la legislación y en informes institucionales, etc.

En cuanto a los manuales de ELE, en un principio queríamos analizar los manuales de cada uno de los cinco cursos en los que se aprende español en los estudios de secundaria en Camerún⁵², pero no resultaba fácil para nosotros conseguirlos estando en España, así que tuvimos que hacer un pedido para que nuestra familia en Camerún nos los mandase desde allí. Sin embargo, no pudimos conseguir todos estos manuales⁵³, solo los correspondientes al cuarto curso en el que estudian ELE (*niveau première*) y al quinto curso (*niveau terminale*). Por eso tuvimos que analizar únicamente estos dos cursos y únicamente de dos editoriales. El Ministerio de Educación camerunés establece tres manuales diferentes para cada curso (de tres editoriales distintas) y cada instituto elige el manual que desea. Nuestro análisis no ha podido abarcar ese abanico de manuales. No obstante, analizar dos manuales del mismo curso pero de autores diferentes nos permitirá ver las características de cada uno y, por lo tanto, evaluar el que más se adecua al colectivo que lo está utilizando. Además de estos dos manuales utilizados en Camerún, nos hemos planteado el análisis de un manual diseñado en España y por los españoles con el propósito de ver los puntos fuertes de este último que podrían servir para mejorar los puntos flacos que pueden observarse en los manuales que se emplean en Camerún.

También se han utilizado encuestas de opinión, para el alumnado y el profesorado de español de los centros de secundaria cameruneses, sobre las lenguas

⁵²Recordemos que en Camerún los cursos de secundaria se numeran en sentido contrario a como se hace en España, por tanto, en orden descendente, desde *sixième*, que se cursa a los 12 años, hasta *première*, que se cursa a los 17 años, culminando la secundaria en el curso *terminale*, que se sigue a los 18 años. El español como lengua extranjera se empieza a estudiar en el *quatrième*, es decir, cuando los alumnos tienen 14 años, y en total, están cinco años estudiando esta lengua extranjera.

⁵³No pudimos conseguir los cinco manuales porque, cuando fuimos a Camerún para pasar las encuestas, no nos habíamos planteado la cuestión del análisis de los manuales de secundaria, pero mientras fuimos avanzando en la redacción de la tesis, ya de vuelta a España nos surgió la necesidad de analizar estos manuales. De ahí empezamos a buscar cómo conseguirlos. Finalmente como hemos explicado arriba, pudimos conseguir solo de dos cursos de los cinco que habíamos planeado analizar. En concreto, los manuales son: *Didáctica del español IV*, *Cambios: Español I^o* y *Cambios: Español Terminales*).

autóctonas, así como sobre el grado de dificultad que se percibe en el aprendizaje del español. Todo ello se detallará más adelante.

Los datos para determinar la gramática del medumba se han tomado de la escasa bibliografía existente sobre esta lengua, muy difícil de localizar, por otra parte, debido a su antigüedad –en algunos casos–, a su dispersión –en otros– o, finalmente, debido al reducido impacto internacional que han tenido algunas publicaciones. El resto, se ha basado en el conocimiento que la autora de esta tesis tiene sobre la lengua medumba, al ser esta su lengua materna.

Para el análisis contrastivo la información se ha tomado, para el francés y el español, de diferentes gramáticas normativas y descriptivas.

4.2.1. Las encuestas

Las encuestas elaboradas y realizadas para esta tesis tienen dos objetivos principales: el primero es obtener una estimación en cifra sobre el estatus de las lenguas en la mentalidad colectiva de la sociedad camerunesa. El segundo objetivo, y el más importante de esta tesis, es detectar los problemas con los que tanto los profesores de lengua española como sus alumnos se enfrentan a la hora de enseñar y aprender el español como lengua extranjera (ELE).

Al tratarse de dos objetivos diferentes, hemos diseñado dos encuestas diferentes. En primer lugar, tenemos una *encuesta sociolingüística*, que está dividida en dos cuestionarios:

- 1) un cuestionario que va dirigido a los profesores de lengua (francés, inglés, español, alemán y lenguas nacionales) de dos institutos de enseñanza secundaria general de la ciudad de Yaundé, llamados en francés *lycées d'enseignement secondaire général*, y que comentaremos más adelante;
- 2) otro cuestionario destinado a los alumnos de dichos centros (desde el tercer curso de secundaria hasta el bachillerato).

Con esta encuesta sociolingüística, pretendemos destacar –a partir de los cuestionarios dirigidos a esos profesores y alumnos– cuál es la imagen que estos dos colectivos tienen de las diferentes lenguas que conviven en la sociedad camerunesa y qué valor les dan. De hecho va dirigido a alumnado y profesorado de lenguas (español, francés, inglés, alemán y lenguas autóctonas).

La segunda es una *encuesta de carácter didáctico*, que consiste en detectar los problemas en la enseñanza/aprendizaje de E/LE con los que se encuentran los profesores de lengua española y sus alumnos (alumnos del tercer curso de secundaria⁵⁴ hasta el bachillerato) de la ciudad de Yaundé y que está dividida en dos cuestionarios, uno para alumnado y otro para profesorado de la zona francófona que tienen el español en su programa curricular, dado que, en este caso, queremos resaltar las dificultades del español para hablantes de medumba y francés. Hay que subrayar que los cuestionarios de este apartado han sido diseñados para un grupo concreto de profesores y alumnos, es decir, los que enseñan y aprenden español como lengua extranjera. Aunque dicha encuesta vaya dirigida a este colectivo, debemos subrayar que la finalidad es analizar dentro de este colectivo la opinión de los hablantes de lengua materna medumba que residen en las zonas francófonas, principalmente los de la ciudad de Yaundé.

4.2.1.1. *Diseño de las encuestas*

En un principio, las encuestas fueron elaboradas basándonos primero en nuestra experiencia personal como ex alumna de secundaria que tiene el medumba como lengua materna y el francés como L2, y luego en las realidades⁵⁵ actuales que conoce la enseñanza/aprendizaje de ELE en nuestro país. Las encuestas originales fueron diseñadas en español con la intención de pasarlas a los alumnos tal cual; pero, mientras fuimos avanzando, nos dimos cuenta –con la ayuda de una profesora de español en secundaria de Camerún– que dichos alumnos no tienen suficiente nivel para entender el cuestionario en español sin ayuda. Por eso tuvimos que traducirlas al francés, lengua que dominan, no solo para facilitar la comprensión sino también para evitar la pérdida de tiempo con las posibles preguntas que podrían surgir.

La encuesta didáctica para alumnado fue elaborada como un cuestionario de catorce preguntas con la posibilidad de elegir más de una opción como respuesta, puesto que en cada pregunta proponemos varias respuestas. No empezamos directamente con preguntas, sino que hicimos un tipo preparación psicológica para que los alumnos tomaran esas encuestas muy en serio, que se sintieran motivados a contestar las preguntas y que fueran sinceros en sus respuestas. De hecho empezamos con el siguiente párrafo:

⁵⁴Las lenguas extranjeras empiezan a enseñarse en este curso.

⁵⁵Nos referimos a las dificultades que conoce no solo la enseñanza/aprendizaje de ELE en Camerún, sino también a las lenguas en general.

Queridos/as alumnos/as:

Vosotros no os comprometéis en nada participando en este cuestionario. Por lo tanto, os rogamos que seáis sinceros en vuestras respuestas. Estáis colaborando en un estudio científico que contribuirá a mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras en Camerún; por eso es tan importante vuestra honesta participación.

Muchas gracias por vuestra inestimable contribución⁵⁶.

Después de esta preparación, la encuesta comienza recogiendo una serie de informaciones como la fecha de la encuesta, la edad, el sexo, la lengua materna, el curso y el número de alumnos en el aula, que pueden sernos útiles como variables sociales que puedan estar incidiendo en las creencias y opiniones de nuestros informantes. Tras estas informaciones, la encuesta presenta ya las preguntas cuya respuesta nos interesa analizar.

En cuanto a la encuesta didáctica para profesorado, es también un cuestionario de doce preguntas, que consiste en identificar las dificultades que encuentran en su labor de docentes de lengua española y también para saber la opinión que tienen de los alumnos a los que están enseñando.

Por lo que respecta a la encuesta sociolingüística, fue diseñada para saber la opinión que tanto los profesores como los alumnos tienen sobre el estatuto que conceden a las lenguas tanto oficiales como nacionales y extranjeras, es decir, cómo valoran cada una de ellas. La encuesta destinada a los profesores es un cuestionario de trece preguntas; y la de los alumnos contiene doce preguntas.

En consecuencia, hemos diseñado cuatro encuestas diferentes, dos de ellas didácticas y dos de ellas sociolingüísticas, en dos versiones diferentes cada una de ellas, a saber, una versión para el profesorado y otra versión para el alumnado. Cada una de estas cuatro encuestas puede consultarse en los Anejos.

4.2.1.2. *Procedimiento de recogida de encuestas*

Para la recogida de datos tuvimos que escribir una carta al delegado regional de enseñanzas secundarias de la ciudad de Yaundé con el fin de obtener una autorización de acceso a los institutos secundarios que habíamos elegido. Esta petición nos fue concedida después de tres semanas de espera. Una vez recibida, nos fuimos con la

⁵⁶Véanse los Anejos. Su traducción al francés fue: *Cher(s) élève(s) Vous ne vous engagez en rien en participant à ce questionnaire. Par conséquent, nous vous prions d'être sincères dans vos réponses. Vous êtes tout simplement en train de collaborer dans une étude scientifique qui, certainement contribuera à l'amélioration de l'enseignement des langues étrangères au Cameroun, pour cela, votre honnête participation est très importante. Merci pour votre inestimable contribution.*

autorización firmada del delegado a la administración del *Lycée de Nsam Efoulan* (LYNE) y hablamos con la jefa de la sección de secundaria que nos tocaba. Después de examinar la documentación presentada, nos dio acceso a las clases correspondientes y casi todos los profesores que tenían clases a la hora que llegábamos nos dejaban pasar y nos ayudaban haciendo callar a los alumnos para facilitar la recogida de datos. Invertimos tres días para la recogida de datos en este centro escolar.

En el *Lycée Bilingue de Mendong* (LBM), el proceso para el acceso fue distinto en la medida en que tuvimos que presentarnos en la secretaría del centro para pedir una cita con el director del mismo centro. Después de una entrevista con él, nos concedió acceder a las aulas. La recogida de datos en este centro tardó más de tres días, pasamos una semana recogiendo datos porque la mayoría de los profesores que tenían clase a la hora que nos tocaba entrar en el aula no querían interrumpir sus clases para dejarnos pasar, de hecho tuvimos con frecuencia que aplazar la recogida de datos para el día siguiente o ir a las horas libres, que para los alumnos era un momento de descanso y charla entre ellos.

En ambos centros nos ofrecían quince minutos para pasar las encuestas y recogerlas. Debemos mencionar que era casi imposible respetar este tiempo por el número de alumnos que había en cada aula. Pero procuramos limitar la extensión del tiempo usando las encuestas traducidas al francés. Sin embargo, es conveniente mencionar que, por ejemplo en el tercer curso de ELE de cada centro, nos demoramos treinta minutos porque tuvimos que solucionar las dudas de ese colectivo. Los profesores que estaban en el aula a esa hora no podían seguir la clase, por lo que tenían que ir hacia la administración para pedir horas extras para recuperar sus clases. En otras aulas, los alumnos se demoraban más en rellenar las encuestas porque aprovechaban para perder la clase y se libraban de seguir las explicaciones de su profesor.

4.2.2. Descripción de la muestra

Sabemos que el primer problema que genera cualquier trabajo de campo es la frecuente dificultad de recoger datos de todos los sujetos o elementos que interesen a la investigación. Dichos sujetos se denominan *población* o *universo*. En algunos trabajos estos términos no se consideran sinónimos. Por ejemplo, Buendía, Colás y Hernández (1998: 28) definen *población* como “un conjunto definido, limitado y accesible del universo que forma el referente para la elección de la muestra. Es el grupo al que se

intenta generalizar los resultados”. No obstante, en nuestra tesis utilizaremos ambas designaciones de manera indistinta.

En nuestro caso, la población o universo que hemos elegido para nuestra investigación son alumnos y profesores de los institutos de enseñanza secundaria de la zona francófona de Camerún. Sin embargo, como es imposible abarcar toda esta población, hemos constituido una *muestra* a partir de dos institutos de la ciudad de Yaundé. Se trata, concretamente, de alumnos y profesores de los centros secundarios públicos el Instituto de Nsam Efoulan⁵⁷ y el Instituto Bilingüe de Mendong⁵⁸, que tienen el ELE en sus programas curriculares. En un principio, la muestra estaba constituida por un conjunto de mil doscientos alumnos, de los cuales seiscientos en cada centro, además de cincuenta⁵⁹ profesores, de los cuales veinticinco en cada centro.

Tabla 5. Características generales de los informantes de la muestra.
Curso 2014-2015

Cursos ⁶⁰	<i>Lycée de Nsam Efoulan (LYNE)</i>		<i>Lycée Bilingue de Mendong (LBM)</i>	
	Alumnos	Profesores	Alumnos	Profesores
1°	123	25	128	25
2°	120		118	
3°	121		123	
4°	119		116	
5°	117		115	
TOTAL	600	25	600	25

En la Tabla 5 destacamos el número de alumnos y profesores que han sido nuestros informantes en cada centro y curso⁶¹.

⁵⁷ Llamado en francés Lycée de Nsam Efoulan. Se trata de un instituto de enseñanza secundaria pública que se creó en 1987 con el nombre de CES (Colegio de Enseñanza Secundaria) de Nsam-Efoulan con solo el primer ciclo, que iba hasta *troisième*, y se convirtió en el Instituto de Nsam-Efoulan en 1997 con la creación del segundo ciclo, que incluye *seconde*, *première* y *terminale* (que constituyen el bachillerato).

⁵⁸ Llamado en francés Lycée Bilingue de Mendong. Se trata de un instituto de enseñanza secundaria pública fundado en 1990 como CES y convertido en Lycée en 1992. Desde 2010 es un instituto bilingüe. En esa fecha constituía el duodécimo instituto camerunés con mayor éxito escolar.

⁵⁹ Entre los cincuenta profesores están incluidos los profesores de ambos centros citados en las tablas y algunos que dan clases, al mismo tiempo, tanto en el LYNE como en el LBM y en otros centros (Collège François Xavier Vogt, Collège Victor Hugo y City Bilingual). Hemos decidido reagrupar estos profesores en dos grupos: los profesores del LYNE y los de LBM. Además, para la encuesta sociolingüística están los profesores de distintas lenguas (español, francés, inglés, alemán, lengua autóctona) aunque la mayoría sea de español; esto será destacado en el análisis de las encuestas sociolingüística para profesores.

⁶⁰ Numeramos los cursos no por la numeración que tienen en los estudios secundarios en Camerún, sino por los años que llevan cursando español.

Debemos subrayar que, como se verá en la Tabla 6, para los alumnos, hemos totalizado, por una parte, mil doscientas encuestas didácticas (600 por cada instituto); y, por otra, mil doscientas encuestas sociolingüísticas (también 600 en cada centro). Por lo que se refiere a las encuestas para los profesores, tenemos un total de doscientas encuestas tanto didácticas (60 por centro) como sociolingüísticas (40 por centro). En definitiva, tenemos un total global de dos mil seiscientas encuestas registradas.

Tabla 6. Cantidad de encuestas recogidas.
Curso 2014-2015

Cursos	<i>Lycée de NsamEfulan (LYNE)</i>			<i>Lycée Bilingue de Mendong (LBM)</i>		
	Encuesta sociolingüística	Encuesta didáctica	Total	Encuesta sociolingüística	Encuesta didáctica	Total
1°	123	123	246	128	128	256
2°	120	120	240	118	118	236
3°	121	121	242	123	123	246
4°	119	119	238	116	116	232
5°	117	117	234	115	115	230
profesorado	40	60	100	40	60	100
TOTAL			1300			1300

Dado el gran número de encuestas que habíamos recogido, decidimos reducir la muestra porque, primero, no nos iba a dar tiempo a introducir los datos de 2600 informantes que respondían a entre doce y catorce preguntas cada uno y, segundo, porque, en términos estadísticos, los resultados que se obtienen en muestras pequeñas que cumplen los mínimos de representatividad no son significativamente distintos a los obtenidos en muestras mucho mayores. Por eso optamos por coger aleatoriamente entre el alumnado cincuenta informantes de cada curso para cada una de las encuestas, tanto la didáctica como la sociolingüística, y por cada centro. Las respuestas de esos cincuenta informantes por casilla son las que hemos analizado. La distribución puede verse en la Tabla 3.

⁶¹ Debemos subrayar que, en la muestra, no mencionamos el número de profesores ni de su encuesta en cada curso, porque los cincuenta profesores registrados en cada centro se distribuye en los cinco cursos. Pero el número de encuesta de profesores se nota en el total de las encuestas.

Tabla 7. Características del corpus final. Curso 2014-2015

Cursos	<i>Lycée de Nsam Efulan (LYNE)</i>			<i>Lycée Bilingue de Mendong (LBM)</i>		
	Encuesta sociolingüística	Encuesta didáctica	Total	Encuesta sociolingüística	Encuesta didáctica	Total
1°	50	50	100	50	50	100
2°	50	50	100	50	50	100
3°	50	50	100	50	50	100
4°	50	50	100	50	50	100
5°	50	50	100	50	50	100
profesorado	40	60	100	40	60	100
TOTAL			600			600

Esa reducción que hemos aplicado a la muestra de los informantes procedentes del alumnado no la hemos aplicado al profesorado por ser, en sí misma, una muestra más reducida.

En consecuencia, el número total de encuestas cuyos datos hemos vaciado y contabilizado para su análisis posterior es de 1200, de las cuales 800 pertenecen al alumnado y 200 al profesorado; 580 a la encuesta sociolingüística y 620 a la encuesta didáctica. Sin embargo, destacamos que las restantes encuestas que no se han contemplado aquí pueden utilizarse más adelante para otros análisis más afinados.

En total, esta tesis trabaja sobre cuatro muestras, dos constituidas por alumnado de secundaria y otras dos constituidas por profesorado de lenguas que enseña en centros de secundaria. En cada colectivo, hay una muestra de los informantes que han contestado la encuesta didáctica y otra de los informantes que han contestado la encuesta sociolingüística. Las características de las dos muestras dentro del mismo colectivo (alumnado o profesorado) no son exactamente las mismas, pero están muy próximas. Seguidamente damos cuenta de las características de cada una de ellas.

En la Tabla 8 podemos ver cómo está distribuido el alumnado por sexos en cada una de las dos muestras.

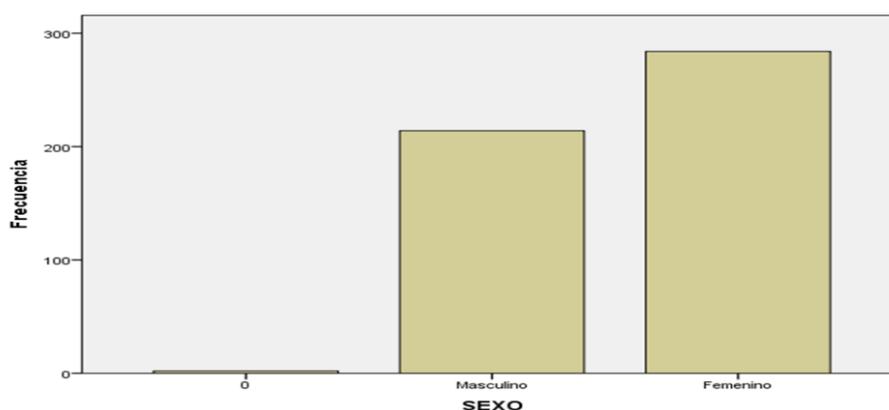
Tabla 8. Características de las muestras del alumnado según el sexo. Curso 2014-2015

Sexo	Encuesta didáctica		Encuesta sociolingüística	
	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Frecuencia absoluta	Porcentaje
masculino	214	42,8	218	43,5
femenino	284	56,8	279	55,7
Total	500	100,0	500	100,0

Como puede verse en la Tabla 4, sobre 500 informantes hemos totalizado 214 alumnos de sexo masculino y 284 de sexo femenino en la muestra tomada de la encuesta didáctica; mientras que en la muestra tomada de la encuesta sociolingüística, los informantes son 218 y las informantes 279. Así pues, tenemos el 42,8% de chicos y el 56,8 % de chicas en la muestra para la encuesta didáctica, y, en la muestra para la encuesta sociolingüística, el 43,5% de chicos y el 55,7%. Unos porcentajes muy próximos para cada sexo.

A partir de estas dos muestras podemos concluir que la mayoría de nuestros informantes es de sexo femenino lo que corresponde a la realidad que notamos en las aulas de ELE en Camerún. Existe la creencia extendida de que el español es una lengua para mujeres, mientras que el alemán, por ejemplo, es una lengua para hombres; por ello, no es prestigioso que los chicos estudien para ser profesores de español a riesgo que ser tildados de afeminados.

Gráfico 1. Frecuencia del variable sexo entre el alumnado de la muestra para la encuesta didáctica



Como puede apreciarse en la Tabla 5, las edades de nuestros informantes varían entre 11 y 23 años. Hemos dicho más arriba que el primer curso de ELE (*Quatrième*) en Camerún se cursa a los 14 años, el segundo a los 15 años (*Cinquième*), el tercero (*Seconde*) a los 16 años, el cuarto (*Première*) a los 17 años y el quinto (*Terminale*) curso a los 18. Sin embargo, podemos ver en esta tabla –lo que refleja la realidad en el contexto camerunés– que las edades van de 11 a 23 años, lo que podría generar confusión y dudas acerca de la información que acabamos de subrayar sobre las edades que tienen los alumnos en cada curso. Pero la explicación de este fenómeno es debido a muchas razones.

Tabla 9. Características de las muestras del alumnado según la edad y el curso.
Curso 2014-2015

Edad	Curso	Encuesta didáctica		Encuesta sociolingüística	
		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Frecuencia absoluta	Porcentaje
11	1º de ELE	3	0,6	3	0,6
12	1º de ELE	13	2,6	11	2,2
13	1º y 2º de ELE	64	12,8	67	13,4
14	1º, 2º y 3º de ELE	71	14,2	70	14,0
15	1º, 2º, 3º, 4º y 5º de ELE	89	17,8	87	17,4
16	2º, 3º, 4º y 5º de ELE	84	16,8	87	17,4
17	2º, 3º, 4º y 5º de ELE	52	10,4	55	11,0
18	2º, 3º, 4º y 5º de ELE	79	15,8	74	14,8
19	3º, 4º y 5º de ELE	31	6,2	32	6,4
20	4º y 5º de ELE	9	1,8	10	2,0
21	4º y 5º de ELE	3	0,6	2	0,4
23	4º y 5º de ELE	2	0,4	2	0,4
Total		500	100,0	500	100,0

La primera razón es que, en Camerún, la mayoría de los padres hacen pasar a sus hijos de la *maternelle* (educación infantil) al curso llamado CPS (*Cours préparatoire spécial*) en vez de enviarlos al curso siguiente, que es normalmente la SIL. Otra razón que justifica este fenómeno es que, en el contexto educativo camerunés, hay posibilidad de presentar el examen (CEP) o el concurso (*concours d'entrée en sixième*) que da acceso al primer curso de la secundaria en el CM1, mientras que este examen se hace normalmente en el CM2. Cuando el alumno aprueba este examen en CM1, no necesita ir al CM2, sino que va directamente a *sixième*, por lo que, en vez de entrar en *sixième* con 12 años, entra con 10 y a veces con 9 años –dependiendo de la edad con la que empezó la educación infantil, que es a veces inferior a la edad requerida– porque ha saltado dos cursos en la primaria.

Además, el mismo fenómeno se repite en *quatrième*, es decir, que hay un examen llamado BEPC que se hace normalmente en *troisième*, pero la mayoría de los padres prefieren que sus hijos lo hagan en *quatrième* para luego saltar la *troisième* y entrar directamente en *seconde*. Con todo esto, podemos entender por qué encontramos edades inferiores o superiores a los cursos correspondientes.

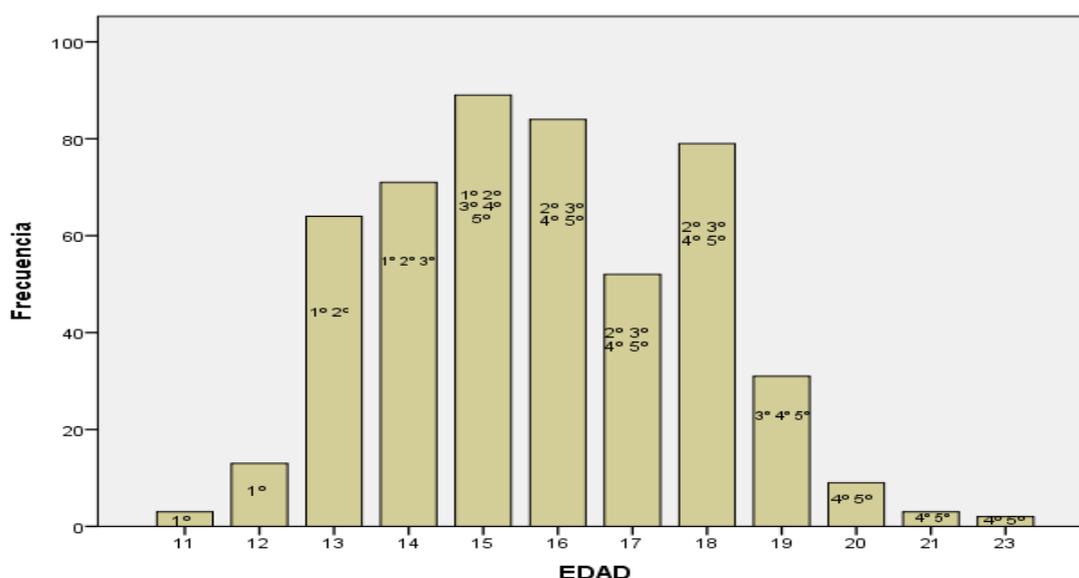
La razón principal que podemos dar, en cambio, para justificar el hecho de que algunos alumnos sean mayores que la edad normal en ciertos cursos, es que han

repetido un curso o más. Y también podría ser porque han dejado de estudiar por un tiempo y han vuelto a retomarlo un año o varios años más tarde.

Ateniéndonos a los datos de la Tabla 9, podemos ver que los informantes de 11 y 12 años se encuentran solamente en el 1º de ELE, los de 13 años están distribuidos entre el 1º y el 2º cursos; los de 14 años están en el 1º, 2º y el 3º cursos; los de 15 años entre el 1º, 2º, 3º, 4º y 5º cursos; los de 16, 17 y 18 años están entre el 2º, 3º, 4º, 5º cursos; los de 19 años en 3º, 4º y 5º; y los de 20, 21 y 23 años están distribuidos entre el 4º y el 5º cursos. Con este análisis, podemos concluir que, en lo referente a la edad, hay un desequilibrio entre la norma establecida y la realidad del terreno, puesto que encontramos alumnos en cursos que no se corresponden a sus edades.

A continuación presentamos el Gráfico 2 sobre la frecuencia de la variable “edad” del alumnado que constituye la muestra en función del curso que están realizando.

Gráfico 2. Frecuencia de la variable edad del alumnado en función de los cursos



Por lo que se refiere a la variable “lengua materna”, hemos registrado 23 lenguas autóctonas entre los informantes que constituyen la muestra estudiantil. Entre estas respuestas, contamos con 35 informantes, mejor dicho, un 7% que no han contestado la pregunta, por lo que hemos calificado esta variante como “sin especificar”.

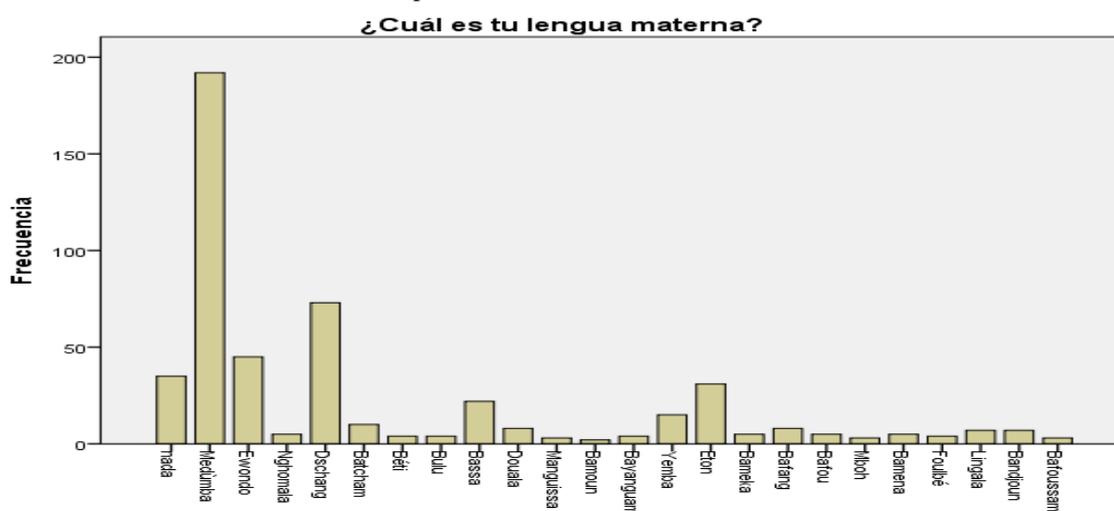
Como puede verse en la Tabla 6, las lenguas en las que vamos a focalizar nuestra atención son las que tienen porcentajes notable, por ejemplo, el medumba, que, es la lengua mayoritaria entre las que hemos registrado, es decir que, tanto en el LYNE como en el LMB, el número de alumnos que habla esta lengua es el más alto, con un

porcentaje de 38,4%. La lengua que viene después del medumba es el dschang, con un 14,6%, que es también una lengua hablada en el oeste de Camerún, aunque no esté en el mismo registro que el medumba. Después del dschang viene el ewondo, con un 9%. En todo caso, la Tabla 10 nos demuestra la gran diversidad lingüística que hay en el territorio que estamos analizando.

Tabla 10. Características de la muestra del alumnado según la lengua materna y el tipo de encuesta.
Curso 2014-2015

Lenguas	Encuesta didáctica		Encuesta sociolingüística	
	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Frecuencia absoluta	Porcentaje
Medumba	192	38,4	199	38,3
Dschang	73	14,6	68	13,6
Ewondo	45	9	49	9,8
Sin especificar	35	7	37	7,4
Eton	31	6,2	28	5,6
Bassa	22	4,4	21	4,2
Yemba	15	3	18	3,6
Batcham	10	2	7	1,4
Douala	8	1,6	8	1,9
Bafang	8	1,6	7	1,4
Lingala	7	1,4	5	1,0
Bandjoun	7	1,4	4	0,86
Nghomala	5	1	6	1,2
Bafou	5	1	6	1,2
Bamena	5	1	6	1,2
Bameka	5	1	4	0,8
Bulu	4	0,8	6	1,2
Bayanguam	4	0,8	6	1,2
Ffuldéd	4	0,8	4	0,8
Béti	4	0,8	3	0,6
Manguissa	3	0,6	4	0,8
Mboh	3	0,6	4	0,8
Bafoussam	3	0,6	2	0,4
Bamoun	2	0,4	4	0,8
Total	500	100	500	100

Gráfico 3. Frecuencia de la variable lengua materna del alumnado en función de los cursos para la encuesta didáctica



Debemos destacar que el porcentaje de cada lengua depende de cada centro educativo en Camerún. Es una afirmación relativa decir que la lengua dominante es el medumba, porque depende de las zonas donde se encuentran los centros escolares. Las características de los barrios donde se encuentran los centros en los que hemos encuestado a nuestros informantes son las siguientes: el LBM está situado en un barrio de la ciudad de Yaundé donde la mayoría de la población es hablante de lenguas bamiléké, entre las cuales se encuentran el medumba y el dschang, mientras que el LYNE está donde la mayoría es hablante de idiomas como el ewondo y el bassa. No obstante, nuestra muestra no refleja exactamente esta realidad lingüística, puesto que son muy pequeñas las diferencias en la presencia de una lengua materna u otra entre el alumnado que ha cumplimentado la encuesta didáctica en uno y otro centro.

Tabla 11. Distribución de la lengua materna en la muestra didáctica del alumnado según el centro de estudios.

¿Cuál es tu lengua materna?		¿En qué centro estudias?		
		LBM	LYNE	Total
Medumba	Recuento	93	99	192
	%	37,20%	39,60%	38,40%
Dschang	Recuento	34	39	73
	%	13,60%	15,60%	14,60%
Ewondo	Recuento	24	21	45
	%	9,60%	8,40%	9,00%
sin especificar	Recuento	20	15	35
	%	8,00%	6,00%	7,00%
Eton	Recuento	15	16	31
	%	6,00%	6,40%	6,20%

CONTINÚA		¿En qué centro estudias?		
¿Cuál es tu lengua materna?		LBM	LYNE	Total
Bassa	Recuento	12	10	22
	%	4,80%	4,00%	4,40%
Yemba	Recuento	8	7	15
	%	3,20%	2,80%	3,00%
Batcham	Recuento	4	6	10
	%	1,60%	2,40%	2,00%
Douala	Recuento	4	4	8
	%	1,60%	1,60%	1,60%
Bafang	Recuento	4	4	8
	%	1,60%	1,60%	1,60%
Lingala	Recuento	3	4	7
	%	1,20%	1,60%	1,40%
Bandjoun	Recuento	3	4	7
	%	1,20%	1,60%	1,40%
Bafou	Recuento	3	2	5
	%	1,20%	0,80%	1,00%
Bulu	Recuento	3	1	4
	%	1,20%	0,40%	0,80%
Bayanguam	Recuento	3	1	4
	%	1,20%	0,40%	0,80%
Nghomala	Recuento	2	3	5
	%	0,80%	1,20%	1,00%
Bameka	Recuento	2	3	5
	%	0,80%	1,20%	1,00%
Bamena	Recuento	2	3	5
	%	0,80%	1,20%	1,00%
Béti	Recuento	2	2	4
	%	0,80%	0,80%	0,80%
Foulbé	Recuento	2	2	4
	%	0,80%	0,80%	0,80%
Manguissa	Recuento	2	1	3
	%	0,80%	0,40%	0,60%
Mboh	Recuento	2	1	3
	%	0,80%	0,40%	0,60%
Bamoun	Recuento	2	0	2
	%	0,80%	0,00%	0,40%
Bafoussam	Recuento	1	2	3
	%	0,40%	0,80%	0,60%
Total	Recuento	250	250	500
	%	100,00%	100,00%	100,00%

Después de describir las características de la muestra de los alumnos, nos ocuparemos ahora de comentar la del profesorado, empezando por la muestra de la encuesta sociolingüística. Nos centramos en la descripción de las variables edad, sexo, años que lleva enseñando y lengua materna, puesto que nos dedicaremos más adelante al análisis de los resultados de ambas encuestas, la didáctica y la sociolingüística. Como puede verse en la Tabla 5, hemos encuestado 40 profesores en el LYNE y 40 en el LBM. Para la variable edad, hemos establecido tres grupos: 20-35 años, 36-55 años y 56 años en adelante, la misma distribución que propone el PRESEEA (*Proyecto de Estudio Sociolingüístico del Español de España y América*). Ateniéndonos a la Tabla 12 podemos destacar que la gran mayoría de los profesores encuestados es joven, es decir, que se sitúa entre los 20 y 35 años (70%), los de 36 a 55 años constituyen el 25% y un pequeño porcentaje (el 5%) tienen 56 años o más.

Tabla 12. Distribución de la variable edad entre el profesorado en la encuesta sociolingüística

		Frecuencia absoluta	Porcentaje
Válido	20-35 años	56	70.0
	36-55 años	20	25.0
	56 años en adelante	4	5.0
	Total	80	100.0

Gráfico 4. Distribución de la variable edad entre el profesorado en la encuesta sociolingüística



En cuanto a la variable sexo, entre los 80 profesores encuestados la mayoría es de sexo femenino, esto es, un 52%, frente a un 28% de hombres. Esta gran diferencia de sexo entre los docentes refleja la verdadera realidad que observamos en el ámbito de la enseñanza de lenguas, en general, y del ELE, en particular, en la República de Camerún.

Cabe señalar que esta diferencia en el sexo del profesorado se observa solamente en la educación secundaria. En cambio, en la universidad la mayoría de los profesores de español son hombres. Una de las razones que justifica este fenómeno es que, para ser profesor titular en una universidad camerunesa, hay que tener el título de doctor, el cual resulta difícil de alcanzar para las mujeres por los muchos años de dedicación que requiere conseguirlo, cuando la sociedad y la familia africanas, en general, y camerunesas, en particular, tienen una mirada despreciable hacia aquellas mujeres que a cierta edad no estén todavía casadas. Aunque las cosas estén cambiando, es necesario mencionar que esas antiguas costumbres que estipulaban que las obligaciones de una mujer son casarse, tener hijos y cuidar de su hogar siguen teniendo su lugar en la sociedad actual. Esa diferencia de género en secundaria puede observarse en la Tabla 13.

Tabla 13. Distribución de la variable sexo entre el profesorado en la encuesta sociolingüística

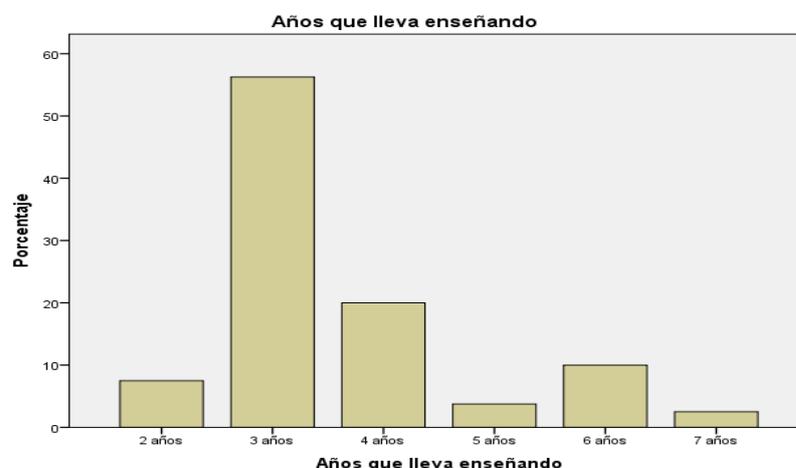
		Frecuencia absoluta	Porcentaje
Válido	Varones	28	35.0
	Mujeres	52	65.0
	Total	80	100.0

En la variable *años de enseñanza*, hemos registrado un 56,3% que imparte clases desde hace 3 años, un 20% se dedica a la enseñanza desde hace 4 años, un 10% es profesor desde hace 6 años y una muy pequeña parte lo hace desde hace 2 años (7,5%); el grupo más reducido es el que lleva más tiempo enseñando, 7 años (2,5%). Como puede verse en la Tabla 14, el grueso del profesorado (86,3%) se concentra entre los 3 y 4 años de antigüedad, en consecuencia, es un colectivo joven y con poca experiencia docente.

Tabla 14. Distribución de la variable *años de enseñanza* entre el profesorado en la encuesta sociolingüística

		Frecuencia absoluta	Porcentaje
Válido	2 años	6	7.5
	3 años	45	56.3
	4 años	16	20.0
	5 años	3	3.8
	6 años	8	10.0
	7 años	2	2.5
	Total	80	100.0

Gráfico 5. Distribución de la variable *años de enseñanza* entre el profesorado en la encuesta sociolingüística



En lo referente a la lengua del docente, en la muestra sociolingüística del profesorado hemos identificado 4 lenguas: el medumba, el ewondo, el nghomala y el bassa. Los de habla medumba son el 15%, los de ewondo son el 10%; los hablantes de nghomala, el 7,5% y solo un 1,3% habla bassa. Sin embargo, debemos subrayar que hay un 66,3% que no ha especificado su lengua materna, por lo que sospechamos que este grupo podría ser de los que no dan mucha importancia a su lengua materna. Podemos ver esta distribución en cifras en la Tabla 15.

Tabla 15. Distribución de la variable *lengua materna* entre el profesorado en la encuesta sociolingüística

	Frecuencia absoluta	Porcentaje
Válido Sin especificar	53	66.3
Medumba	12	15.0
Ewondo	8	10.0
Nghomala	6	7.5
Bassa	1	1.3
Total	80	100.0

Pasemos, finalmente, a determinar las características de la muestra recogida para la encuesta didáctica dirigida al profesorado. La variable edad de la encuesta sociolingüística no es muy diferente a la de la encuesta didáctica aunque el número de profesores encuestados en este caso es más elevado que en el anterior. Los porcentajes se mantienen similares en una y otra muestra (la de la encuesta sociolingüística y la de la encuesta didáctica). Así, como puede verse en la Tabla 16, entre los que se sitúan

entre 20 y 35 años, tenemos el 71% (el 70% en la muestra de la encuesta sociolingüística); entre 36 y 55 años hay un 22,6% (un 25% en la muestra de la encuesta sociolingüística) y entre 56 años en adelante hemos registrado un 3,2% (el 5% en la otra encuesta).

Tabla 16. Distribución de la variable edad entre el profesorado en la encuesta didáctica

		Frecuencia absoluta	Porcentaje
Válido	20-35 años	88	71,0
	36-55 años	28	22,6
	56 años en adelante	4	3,2
	Total	120	96,8
Perdidos	Sistema	4	3,2
Total		124	100,0

En cuanto a la variable sexo en la muestra de la encuesta didáctica, tenemos un 46% de varones y un 50,8% de mujeres. Al igual que en la encuesta sociolingüística, hay más profesoras que profesores, aunque la distancia entre ambos sexos, en este caso, es mucho menor que la que hemos visto en la muestra generada por la encuesta sociolingüística. Los datos obtenidos pueden consultarse en siguiente Tabla.

Tabla 17. Distribución de la variable sexo entre el profesorado en la encuesta didáctica

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Varones	57	46,0	47,5
	Mujeres	63	50,8	52,5
	Total	120	96,8	100,0
Perdidos	Sistema	4	3,2	
Total		124	100,0	

Por lo que se refiere a los años que llevan enseñando, los resultados de la encuesta didáctica revelan que un 55,6% tiene 3 años de experiencia; un 14,5% lleva 4 años de enseñanza; los que llevan 2 y 6 años son un 7,3% cada uno, y los de 5 años constituyen un reducido 1,6%. Estas estadísticas se acercan a las que hemos analizado más arriba en la muestra de la encuesta sociolingüística para el profesorado. Como puede verse, hemos decidido no poner los gráficos en aquí en el comentario de la muestra de esas variables para la encuesta didáctica por que los resultados no son muy distintos de los que hemos observado arriba.

Tabla 18. Distribución de la variable *años de enseñanza* entre el profesorado en la encuesta didáctica

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	2 años	9	7,3	7,5
	3 años	69	55,6	57,5
	4 años	18	14,5	15,0
	5 años	2	1,6	1,7
	6 años	9	7,3	7,5
	7 años	13	10,5	10,8
	Total	120	96,8	100,0
	Perdidos	Sistema	4	3,2
Total		124	100,0	

4.2.3. El tratamiento y análisis de los datos

Tras la recogida de datos, hemos procedido a su tratamiento y análisis. La primera cosa que hicimos en esta etapa fue clasificar las encuestas por centro y por curso o nivel. Después seguimos con la introducción de datos en un programa llamado *SPSS*, que es una sigla en inglés que originalmente significaba *Statistical Package for the Social Sciences*, en castellano sería “Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales”. No obstante, en la actualidad, *SPSS* ha dejado de ser un acrónimo en el nombre completo del software (*IBM SPSS*),

El *SPSS* es un programa estadístico informático que se emplea muy a menudo en las ciencias sociales para el tratamiento y el análisis de datos. Decidimos usar este programa porque tiene una aplicación muy importante: permite codificar las variables y registros según las necesidades del usuario. Puesto que necesitábamos atribuir un código a cada variable en relación con cada pregunta, este programa nos ha surgido como el mejor que podía solucionar nuestro problema, de ahí su uso. Aunque debemos mencionar que tuvimos que seguir fielmente un orden: clasificar, vaciar, tratar y analizar los datos.

Además es conveniente señalar que hemos elegido este programa porque después de haberlo estudiado, una de las cosas más importantes que nos ofrecía y que necesitábamos era facilitarnos el análisis de las encuestas a través de frecuencias, probabilidades, tablas, gráficos y diagramas, a discreción. De hecho, con ello hemos ahorrado mucho tiempo en el tratamiento y análisis de datos.

No obstante, no ofrecemos una estadística inferencial o probabilística, que permite predecir cuál será el comportamiento lingüístico o las creencias de los individuos que constituyen la población total, no solo la muestra que ha servido de base para la investigación. Nos ocuparemos, en cambio, de una estadística descriptiva, esto es, que describe cómo es o se comporta la muestra sobre la que realizamos el estudio, pero sus resultados no pueden ser proyectables a otra muestra diferente.

5. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL PARA ALUMNADO CAMERUNÉS DE LENGUA MATERNA MEDUMBA

5.1. DIFERENCIAS Y SIMILITUDES ENTRE EL MEDUMBA, EL FRANCÉS Y EL ESPAÑOL

En esta parte de la tesis vamos a analizar elementos fonético-fonológicos y gramaticales de la lengua medumba ya que no podemos pretender hacer un estudio comparativo entre el español, el francés y el medumba sin de antemano analizar la estructura de esta última puesto que no es una lengua conocida y mucho menos internacional. Dado que queremos ver en qué se asemeja o se diferencia esta lengua africana de la francesa y de la española, tal cosa nos exige poner de relieve los elementos que caracterizan la lengua medumba.

El procedimiento que seguiremos es el siguiente: tomaremos como referencia la descripción de la lengua medumba y la cotejaremos con el francés y el español en cada uno de los aspectos que tengamos en cuenta.

5.1.1. El sistema fonético-fonológico

5.1.1.1. Las unidades segmentales

Sabiendo que los idiomas evolucionan con el tiempo y que la cuestión de su escritura pasa inevitablemente por la elaboración de un alfabeto, no podemos pretender hablar de una lengua como el medumba –que, por el momento, no está definitivamente normalizado– sin empezar por este elemento básico en el proceso de enseñanza/aprendizaje de un idioma que es el alfabeto. Sin embargo, de la misma manera que la mayor parte de las lenguas románicas tienen casi la misma escritura por la base del alfabeto que tienen, el medumba a su vez trae su alfabeto del francés, dado que, aunque Camerún tenga dos idiomas oficiales (francés e inglés), debemos reiterar que el francés es hablado por el 80% de la población camerunesa. Por lo que, según el ALGL (*Alphabet des Langues Camerounaises*), el alfabeto medumba cuenta con 33 letras, es decir, 23 consonantes y 10 vocales, y se presenta del modo siguiente.

Tabla 19
Alfabeto medumba⁶²

Alfabeto completo						Consonantes						Vocales								
a	α	b	c	d	ə	b	c	d	f	g	gh	h	a	α	e	ə	ε	i	o	
e	ε	f	g	gh	h															
i	j	k	l	m	n	j	k	l	m	n	ŋ	s	sh	ɔ	u	u				
ŋ	o	ɔ	s	sh	t															
ts	u	u	v	w	ny	t	ts	v	w	ny	y	z								
y	z	'																		

Aunque el ALGL haya publicado esta información sobre el alfabeto medumba, se puede ver en la Tabla 19 que el IPA (*International Phonetic Alphabet*), en su versión española AFI (*Alfabeto Fonético Internacional*) y francesa API (*Alphabet Phonétique Internationale*), es la base del alfabeto medumba así constituido. También se puede ver que el alfabeto medumba está cerca del alfabeto latino. Tal y como hemos subrayado más arriba, el alfabeto francés es el punto de partida o, mejor dicho, *la source d'inspiration* del alfabeto de esta lengua camerunesa, dado que hay una gran coincidencia entre el sistema fonológico francés y el medumba. Además, la mayoría de los hablantes de lenguas camerunesas, en general, y del medumba, en particular, son francófonos⁶³. En la misma línea, Dieudonné Toukam (2008) en su trabajo titulado *Parlons Bamiléké: Langue et Culture Bafoussam*, menciona que el alfabeto francés tiene que ser la base de todos los trabajos de investigación para la elaboración de un alfabeto de lenguas camerunesas, en general, y del bafoussam⁶⁴, en particular.

Aunque el alfabeto francés sea la base del alfabeto medumba, debemos subrayar que esta lengua tiene sus letras propias, 12 en total, entre las cuales hay 7 consonantes y 5 vocales. Como consonantes, distinguimos **c, gh, sh, ts, ny, ŋ, '** y las vocales son: **α, ε, ə, ɔ, u**. Debemos subrayar que la **c** la consideramos letra propia del medumba, mejor dicho, consonante propia porque no se pronuncia como la **c** francesa ni como la **c** española, sino que se pronuncia como la “tch” del francés en la palabra *Tchad* y como la “ch” del español en la palabra *chaqueta*, esto es, como africada prepalatal sorda / tʃ / en el AFI; por ejemplo, *ca'a* (‘tierra’). Este caso nos demuestra que, aun siendo el francés

⁶²Las letras **p, q, r** y **x** no existen en el alfabeto medumba. El alfabeto medumba puede consultarse en <https://www.youtube.com/watch?v=9tM8iUy0A0E>

⁶³Hablantes de francés.

⁶⁴Uno de los idiomas hablado en el oeste de Camerún.

la base del alfabeto medumba, no existe la misma correspondencia grafía-sonido en ambas lenguas. En la Tabla 20 podemos ver las diferencias en el orden vocálico.

Tabla 20
Correspondencia grafía-sonido en las vocales en medumba y en francés

medúmba		francés	
grafía	sonido	grafía	sonido
a	[a]	a	[a]
α	[ɑ]	--	--
i	[i]	i	[i]
e	[i]	e	[e] [ə] [0]
--	--	é	[e]
		eu	[œ] [ø]
ε	[ɛ]	è ai	[ɛ]
ə	[ø]	--	--
--	--	au eau	[o]
ɔ	[ɔ]	--	--
o	[u]	o	[o] [ɔ]
u	[u]	u	[y]
--	--	ou	[u]
u	[u]	--	--
		an am en em	[ã]
--	--	in im yn ym ain aim oin ien yen un um	[ɛ̃]
		on om	[ɔ̃]

Atendiendo a la Tabla 20, consideramos la **u** como una letra propia del medumba por la multitud de palabras que en esta lengua llevan esa letra; por ejemplo, **ndu**

(marido), **ngùb** (la piel), **nshùm** (hijo), **nshun** (amigo), etc., y por contar con una pronunciación diferente de la francesa, pero igual a la española.

Por lo que se refiere al español, la Tabla 21 no sería necesaria, porque el español es una lengua fonética en el caso de las vocales, por lo que la correspondencia grafía-sonido del español es biunívoca y similar a la del medùmba, aunque su elenco de fonemas vocálicos sea menor.

Tabla 21
Correspondencia grafía-sonido en las vocales en medùmba y en español

medúmba		español	
grafía	sonido	grafía	sonido
a	[a]	a	[a]
ɑ	[ɑ]		
i	[i]	i	[i]
e	[i]	e	[e]
ɛ	[ɛ]	--	--
ə	[ø]	--	--
ɔ	[ɔ]	--	--
o	[u]	o	[o]
u	[u]	u	[u]
ɯ	[ɯ]		

Tal y como se puede ver en las Tablas 20 y 21, hay una relación entre el alfabeto medúmba, el francés y el español, es decir, que algunas letras se pronuncian de la misma manera en las tres lenguas. Es el caso de las vocales **i**, **a** y **o**. En cuanto a las consonantes, podemos ver la correspondencia grafía-sonido comparada entre el medùmba y el francés en la Tabla 22.

En la Tabla 22 podemos ver que las consonantes b, d, f, g, h, j, k, l, m, n, s, t, v, w, y, z, del medùmba se pronuncian de la misma manera que las del francés. Pero conviene recordar que, independientemente de las vocales que precede, la letra “g” no tiene pronunciaciones distintas según le sigan vocales fuertes o vocales débiles, como sí sucede en el caso del francés. Eso se nota, por ejemplo, en las palabras francesas “gomme, gens” en las que la letra “g” tiene dos pronunciaciones distintas: [g] y [ʒ], respectivamente.

Tabla 22
Correspondencia grafía-sonido en las consonantes en medúmba y en francés.

medúmba		francés	
grafía	sonido	grafía	sonido
b	[b]	b	[b]
c	[tʃ]	c (+a,o,u)	[k]
--	--	c (+e, i) ç (+a,o,u)	[s]
d	[d]	d	[d]
f	[f]	f	[f]
g	[g] [k]	g (+a,o,u) gu (+e,i)	[g]
gh	[g]	--	--
h	[ç] ⁶⁵	h	[ʔ] ⁶⁶
j	[ʒ]	j g (+e,i)	[ʒ]
k	[k]	k qu (+e,i)	[k]
l	[l]	l	[l]
m	[m]	m	[m]
n	[n]	n	[n]
ŋ (+a,e,o,u,w)	[ŋ]	--	--
ny	[ɲ]	gn	[ɲ]
--	--	r, rr	[ʁ]
s	[s]	s	[s]
sh	[ʃ]	ch	[ʃ]
t	[t]	t	[t]
ts	[ts]	--	--
v	[v]	v w ⁶⁷	[v]
w	[w]	w	[w] ⁶⁸
y	[j]	y	[i] ⁶⁹ [j]
z	[z]	z	[z]
ç ⁷⁰	[ʔ]	--	--

⁶⁵Se trata de una pronunciación oclusiva uvular sonora. Consúltense el IPA: <http://www.internationalphoneticalphabet.org/ipa-sounds/ipa-chart-with-sounds/>

⁶⁶En francés, la “h” también es muda pero, en ciertas palabras que empiezan por ella, marca una ausencia de elisión o de “liaison”, esto es, indica que no es posible elidir la vocal del determinante o sonorizar la consonante final de la palabra que la precede. Son ejemplos de este caso: sustantivos como *handicap*, *haricot*, *hasard*, *havre*, *héros*, *hibou*, *hippie*, *hobby*, *hockey*, *holding*, *hold-up*, *horde* o *houille*; adjetivos como *hardi* o *haut*; verbos como *handicaper*, *harceler*, *hisser* o *hurler*; o la preposición *hors*.

⁶⁷En palabras como *wagon*. El francés apenas cuenta con palabras que contengan esta grafía. En realidad solo aparece en términos tomados de otras lenguas que sí utilizan esta letra.

⁶⁸Esta pronunciación de la letra “w” en francés se da en préstamos léxicos del inglés, como es el caso de *week-end* o de *wallon*, porque respeta la articulación originaria de la palabra.

⁶⁹En francés, la letra “y” tiene dos pronunciaciones, por ejemplo *lycée*, *type*, *hyène*, *hymne* para [i] y *ennuyer*, *loyer*, *balayer*, *nettoyer* para [j].

Por otra parte, en medùmba, cuando la letra “b” está a final de palabra, se articula sorda, por tanto, [p], por ejemplo, **mbab** (carne) y **ngab** (gallina). Lo mismo pasa con la letra “d”, puesto que a final de palabra se pronuncia [t], por ejemplo, **nzwid** (semilla) y **ncwɛd** (campo). Del mismo modo, cuando la letra “g” está a final de palabra, se articula sorda, por tanto, [k], por ejemplo, **ntsɔlɔg** (nariz) y **bàg** (extremidades [del cuerpo]).

Seguidamente, en la Tabla 23, podemos ver la comparación entre las lenguas medùmba y español en lo referente a la correspondencia grafía-sonido en el caso de las consonantes.

Tabla 23
Correspondencia grafía-sonido en las consonantes en medùmba y en español

medùmba		español	
grafía	sonido	grafía	sonido
b	[b]	b v	[b] [β]
c	[tʃ]	c (+a,o,u)	[k]
--	--	c (+e,i)	[θ]
--	--	ch	[tʃ]
d	[d]	d	[d] [ð]
f	[f]	f	[f]
g	[g] [k]	g (+a,o,u) gu (+ e, i)	[g] [ɣ]
gh	[g]	--	--
h	[g] ⁷¹	h	[0]
j	[ʒ]	j g (+e,i)	[x]
k	[k]	k	[k]
q		qu	
l	[l]	l	[l]
--	--	ll	[λ]
m	[m]	m	[m]
n	[n]	n	[n]
ŋ (+a,e,o,u,w)	[ŋ] ⁷²	--	--

⁷⁰La grafía “ ‘ ”, llamada consonante glotal, puede aparecer en interior de palabra, por ejemplo, en **mbà‘kamə** (aguacate), **ndaŋwà‘ni** (aula) o **ntsi‘i** (herencia), o a final de palabra, por ejemplo, **ndà‘** (regalo), **mfi‘** (ejemplo). Esta grafía se utiliza en interior de palabra para marcar una pausa dentro de una palabra demasiado larga, en ocasiones, una palabra derivada. En cuanto a su posición final, sabemos que esta grafía se escribe siempre y cuando la última letra sea una vocal y se diferencie de otra palabra que no tenga esta grafía en la presencia de una pequeña constricción glotal que sigue a la vocal, por ejemplo, **mba** (olla) frente a **mbà‘** (casas) o **mfi** (tumba) frente a **mfi‘** (ejemplo). En el caso de otra lengua camerunesa como el bafoussam, se ha optado por el uso de la “h” en lugar de “ ‘ ”, por ejemplo, **kouh**/ **kouh** (silla), **pouh**/ **pouh** (cuchillo).

⁷¹Al igual que en la Tabla 22, se trata de una oclusiva uvular sonora.

medúmba		español	
grafía	sonido	grafía	sonido
ny	[ɲ]	ñ	[ɲ]
--	--	-r-	[r]
--	--	r-, rr	[r]
s	[s]	s	[s]
sh	[ʃ]	--	--
t	[t]	t	[t]
ts	[ts] ⁷³	--	--
v	[v]	v	[v]
w	[w]	w	[w]
y	[j]	y	[j]
z	[z]	z (+a,o,u)	[θ]
‘	[ʔ]	--	--

De manera general, la distancia grafía-sonido, tanto en español como en medumba es pequeña. El caso del español queda claramente de manifiesto cuando observamos que tan solo 8 fonemas de su sistema fonológico tienen más de una representación ortográfica. Además, las descripciones de los sonidos españoles posibilitan el reconocimiento automático de la pronunciación de las palabras desconocidas que se encuentra en el diccionario. El medumba, por su parte, tiene una distancia grafía-sonido más pequeña que la del español y las descripciones fonéticas son casi inexistentes, por lo que complica la pronunciación de algunas letras que no se articulan de la misma manera que en español o en francés, por ejemplo, la “c”. Como puede verse en la Tabla 23, la letra “c” en medumba tiene solo una pronunciación, [tʃ], mientras que en español, tiene tres [k], [θ] y [tʃ] cuando le sigue “h”. El fonema /b/ tiene dos grafías en español (“v, b”) mientras que esta lengua africana tiene solo una (“b”).

En la escritura de la lengua medumba, notamos muchas complicaciones en la ortografía de algunas palabras por la multitud de tildes que llevan. Hoy en día, sabemos que, en la evolución de los idiomas, las cosas tienden a simplificarse para evitar complicaciones sin importancia. De hecho, estamos de acuerdo con Toukam (2008), quien, después de haber elaborado un vocabulario bastante consistente sobre el idioma bafoussam, que ha sido objeto de un análisis y de una transcripción fonética, haya sacado conclusiones según las cuales hay que evitar que algunas letras como la **ə, a, o,**

⁷²El español tiene también esta pronunciación nasal, pero es contextual, puesto que aparece cuando el fonema /n/ precede en el discurso a una consonante velar (/k, g, x/). También es una pronunciación dialectal que se oye en el español meridional y en la América hispanohablante cuando la nasal está en posición final de palabra (“avión” [aˈβjoŋ]).

⁷³ Este fonema africado existió en castellano antiguo y desapareció en el proceso de revolución fonológica del siglo XV al que se vio sometida la lengua española.

ɑ, ɛ, ə, ɛ, u, lleven acentos (agudo y circunflejo). A esta lista agregamos **ɔ**. Según este autor, eso lleva a la confusión de las letras del alfabeto latino, griego, turco, árabe, español, etc. Además, Toukam piensa que no es bueno que los idiomas del oeste de Camerún compliquen su escritura sabiendo que, en la actualidad, hay una gran necesidad de simplificar, o mejor dicho de facilitar, la escritura de idiomas como el mandarín, el alemán, el portugués, el árabe, el ffuldɛ⁷⁴, etc., especialmente teniendo en cuenta el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), que utilizan teclados muy simples en los que no es posible utilizar diacríticos. Finalmente, Toukam señala también muchas dificultades para la enseñanza/aprendizaje de estas lenguas africanas y, una de las razones de esta dificultad es la multitud de acentos y símbolos que existen.

Podemos concluir este apartado diciendo que, a diferencia del francés y del español, esta lengua africana es una lengua que tiene más símbolos que los que recoge el alfabeto latino, base de la escritura de las lenguas europeas occidentales, y se materializan con mucha frecuencia en casi todas las palabras, por lo que la transcripción fonética puede ser innecesaria. Por ejemplo, en las palabras *ncùnda*, *nkɔban*, *ngəlan*, *nɛa*, notamos que hay al menos un símbolo en cada palabra escrita.

5.1.1.2. *Las unidades suprasegmentales*

a) Tono

Antes de pasar a la morfología nominal, es conveniente hacer un breve repaso sobre el tono en medumba dado que, en el análisis de los adjetivos posesivos, tendremos que hablar de la diferencia de tonos. Por tanto, necesitamos ponerla de relieve de antemano.

Debemos subrayar que una de las particularidades de las lenguas camerunesas, en general, y del medumba, en particular, es el hecho de que sean lenguas tonales o lenguas con tonos, es decir, que el tono en el que se articula una sílaba marca diferencias de significado; en cambio, no existe el acento como unidad suprasegmental en esta lengua, aunque los tonos se marcan con tildes. La lengua medumba cuenta con 5 tonos

⁷⁴ Es un idioma hablado en la región norte de Camerún, que presenta dificultades para su aprendizaje por la complicación de su escritura.

clasificados en 2 categorías, entre las cuales hay 3 tonos monódicos⁷⁵ y 2 melódicos⁷⁶. En la siguiente Tabla, podemos ver los detalles.

Tabla 24
Tonos del medumba y sus símbolos.

Monódicos			Melódicos		
Tonos	Símbolos	Ejemplos	Tonos	Símbolos	Ejemplos
alto	´	ndú ⁷⁷ (marido)	ascendente	˘	kǔblǎg (párpados)
medio	-	nǰāb (verdura)	descendente	ˆ	ndû (marido)
bajo	`	ndù' (vino)			

Es importante subrayar que /ŋ/ es el único fonema consonántico medumba que lleva tonos, puesto que esta sonante puede ser silábica en dicha lengua. En concreto, puede constituir palabra por sí misma o en grupo geminado. Este fonema tiene significados distintos según el tono, por ejemplo;

- Quando /ŋ/ lleva tono alto, se convierte en una expresión en medumba para llamar la atención de alguien que está distraído cuando se le da algo; de hecho, el significado en español sería ‘oye, ten’.
- Quando lleva tono ascendente, es una manera de pedir que se repita lo que se ha dicho y que no se haya entendido, por lo que significaría en español ‘¿qué?’ o ‘¿perdón?’.
- Si lleva tono descendente, es una forma afirmativa que significa ‘sí’.
- En combinación geminada, cuando lleva, en primer lugar, tono alto y, en segundo, tono bajo (ŋŋ), es una forma negativa que significa ‘no’ o una forma de negar algo sin necesidad de usar la palabra **nga**, que es el adverbio negativo medumba por excelencia.
- En combinación geminada, cuando lleva, en primer lugar, tono bajo y, en segundo, tono alto (ŋŋ), quiere decir ‘no lo sé’ o ‘tal vez’.

⁷⁵Podemos definir *tono monódico* como el que se pronuncia en una sola emisión de voz.

⁷⁶Podemos definir *tono melódico* como el que se pronuncia en dos o más emisiones de voz.

⁷⁷Esta secuencia fonética tiene diferentes significados según el tono. Cuando tiene tono alto o cuando el tono es descendente, se refiere al ‘marido’, pero con implicaciones sintácticas y connotaciones distintas en cada caso. En el primero (tono alto), el sentido es neutro y no hay restricciones sintácticas; pero, en el segundo (tono descendente), va siempre acompañado de un adjetivo posesivo pospuesto y, por tanto, tiene sentido de posesión. Cabe señalar otro rasgo semántico, a saber, que cuando el posesivo antecede la palabra **ndu**, esta no lleva tono y tiene un valor más afectivo. Finalmente, cuando esta secuencia fonética acaba con una glotal y lleva tono bajo, tiene otro referente muy distinto (vino).

Después de esta descripción, podemos ver que no hemos mencionado el caso de la sonante silábica /ŋ/ cuando lleva el tono bajo, puesto que nunca lo lleva y, en consecuencia, no tiene ningún significado en medumba.

b) Entonación

Según el diccionario de la RAE⁷⁸ (2012), la entonación se define como “modulación de la voz en la secuencia de sonidos del habla que puede reflejar diferencias de sentido, de intención, de emoción y de origen del hablante, y que, en algunas lenguas, puede ser significativa”. Gil (2007: 539) la describe como la “sensación perceptiva que producen, fundamentalmente, las variaciones de tono a lo largo de un enunciado”. Y si recurrimos al manual académico de fonética y fonología españolas (RAE-ASALE, 2011: § 1.6a), la entonación “es el movimiento melódico con el que se pronuncian los enunciados, y fonéticamente constituye la suma de un conjunto de variaciones en el tono, la duración y la intensidad del sonido”.

Sabemos que cada lengua tiene su campo de entonación, es decir, la zona comprendida entre los sonidos lingüísticos más agudos y los más graves, y que este campo de entonación depende de los hábitos expresivos de la lengua. Sabiendo también que la entonación nos permite, desde un punto de vista funcional, distinguir enunciados diversos como afirmación, pregunta, exclamación, etc., es necesario mencionar que en nuestro caso, el medumba es un idioma en el que la distinción entre oración enunciativa, interrogativa y exclamativa no se da por la diferente entonación como en francés y en español, sino por el empleo de partículas, por tanto, la entonación no es un rasgo suprasegmental que caracterice la lengua medumba.

La interrogativa en medumba tiene dos dimensiones, la oral y la escrita. En la lengua hablada, se coloca la partícula **ghi** al final de una frase interrogativa; en la lengua escrita, además, puede emplearse el signo de interrogación a final del enunciado sin necesidad de que aparezca la partícula **ghi**. Por ejemplo, en la pregunta **yám mbu‘ŋwà‘nì yà?** –que significa ‘¿Dónde está mi libro?’– no hay tonema ascendente como en español, pero se sabe que estamos ante una interrogativa por la colocación del pronombre interrogativo **yà** (‘dónde’) o del signo de interrogación, que aparece al final. En cuanto al siguiente ejemplo, **nshûn ù jə caŋ ghi / nshûn ù jə caŋ ghi?** –que tiene como traducción ‘¿Ha comido tu amigo/a?’– vemos que solo con la partícula **ghi** tenemos una interrogativa. La misma frase puede escribirse sin partícula, pero en este

⁷⁸Real Academia Española. Consultable *online* en <http://lema.rae.es/drae/?val=entnaci%C3%B3n>

caso sería un enunciado de carácter afirmativo, por ejemplo, **nshûn ù jə caŋ**, que significa ‘Ha comido tu amigo/a’.

Ahora bien, si tomamos el caso de la exclamativa, que no es diferente de la interjección, veremos que el mismo fenómeno se produce cuando a final de la oración se coloca el signo de admiración. Pero es necesario subrayar que en medumba no existen frases exclamativas como en francés o en español, sino palabras o expresiones que desempeñan la misma función que la frase exclamativa. Además, hay una gran diferencia entre la interrogativa y la exclamativa en la medida en que, cuando se habla de interrogativa, se refiere a frases, mientras que la exclamativa puede tratarse solo de palabras o expresiones a las que se añade el signo de admiración. Por ejemplo, **hònda!** es una exclamación que expresa sorpresa, o **ŋŋ!** es una expresión muy fuerte que connota la reacción de una persona que está cansada de repetir lo mismo a alguien que no le hace caso, esto se podría traducir en español por ‘allá tú’ y en francés por ‘*ça ne regarde que toi*’.

No podemos cerrar este apartado sin establecer un listado de algunas expresiones exclamativas muy usuales en medumba, entre las cuales hay:

- Expresiones para expresar disgusto e indignación: **sheu nou mbà!**, **ŋŋ!**, **â nou!**, **mə cub!**, **â yi lâ!**, **cub kə jɛ!**...
- Expresiones para expresar sorpresa y asombro: **â'â!**, **hònda!**, **ka mə jɛ ô!** **sheu balok lâ!**...

Para concluir esta breve descripción sobre la entonación en esta lengua africana, podemos decir que el medumba es una lengua en la que no se manifiesta por la entonación si el enunciado es afirmativo/negativo, o exclamativo, o si se trata de una pregunta, al contrario que en el español y, a veces, en el francés, sino que, cuando se trata de una pregunta, se emplea la partícula **ghi** y, en la lengua escrita, además el signo de interrogación, y, cuando se trata de una exclamación, el signo de admiración, pero sobre todo el uso de la interjección o de una unidad fraseológica exclamativa. No obstante, sí hay cambios entonativos en el enunciado que puede expresar sentimientos como la alegría, la decepción, el temor, etc., por tanto, con valor pragmático, pero no tienen manifestación gráfica.

5.1.2. La morfología nominal

La morfología nominal es un campo en el que se incluyen las categorías del sustantivo, el adjetivo, el pronombre y los determinantes. En esta tesis, nos vamos a centrar en los morfemas del sustantivo, en los artículos y en los adjetivos y pronombres posesivos.

5.1.2.1. Morfemas del sustantivo

A diferencia de las lenguas románicas, en general, y del español, en particular, tanto el medumba como otras lenguas camerunesas no tienen morfema de género. Ello no significa que en estas lenguas africanas no se pueda formular lingüísticamente lo que el español y el francés expresan con este accidente gramatical. Así, para indicar el sexo, en medumba se usan las palabras **mennzwi** y **mandùm**, que significan, respectivamente, ‘mujer o hembra’ y ‘varón’. Por ejemplo, para decir “niña” y “niño” en medumba se usa, respectivamente, **mɛn mennzwi** y **mɛn mandùm**.

En lo referente a la distinción entre uno o varios, lo que en las lenguas románicas sería el morfema de número, el medumba utiliza un elemento (**bɑ**) que podemos calificar de morfema puesto que aparece siempre que quiere significarse lo que en español y en francés es el plural⁷⁹. Se coloca antes de la palabra a cuyo significado añade el sentido de plural, aunque no se escribe aglutinada a ella, sino como palabra separada, excepto en palabras como **bennzwi** (‘mujeres’), **bandùm** (‘hombres’). No obstante, podemos considerarlo siempre como un prefijo, por ejemplo, **bɑ mbɛ**, **bɑ bɔsi**, **bɑ tɛ**, esto es, como un tipo de flexión nominal. Por otra parte, en medumba, algunos sustantivos cambian de forma cuando pasan del singular al plural, incorporando una *n*-protética. Podría tratarse del residuo de un antiguo sistema morfológico para indicar la diferencia entre ‘uno’ y ‘varios’. Ejemplo: **sɔ** (‘diente’) / **nsɔ** (‘dientes’), **tu** (‘cabeza’) / **ntu** (‘cabezas’), **kɑ** (‘plato’) / **nkɑ** (‘platos’), **du** (‘cuchara’) / **ndu** (‘cucharas’). En otros casos, esa diferencia entre el singular y el plural es fonética, como es en la palabra **mvɛlɑ** (‘hermanos/as’, esto es, incluyendo ambos sexos) cuya forma en singular es **mfɛlɑ** (‘hermano/a’).

Puesto que la indicación del sexo y la indicación de unicidad-pluralidad no constituyen accidentes gramaticales, el medumba no contempla la concordancia

⁷⁹No hay que confundir esta partícula **bɑ** con otra partícula de la que ya hablaremos más adelante, a saber, **bɑ**. La primera sirve para indicar el plural de los sustantivos que no tienen una forma específica que señale el plural o carecen de colectivo, como la palabra **bennzwi**. La segunda partícula es un artículo.

nominal, lo que supone un rasgo diferenciador del español y del francés que, como lenguas románicas, poseen una férrea concordancia de género y número. En definitiva, en medumba los sustantivos son invariables desde el punto de vista del género y, por consiguiente, también los determinantes y los adjetivos.

Aunque el medumba sea una lengua en la que no existe morfema de género ni de número tal y como se concibe en las lenguas neolatinas, debemos destacar que tiene otros tipos de morfemas, en este caso para expresar lugar y oficio.

- a) Para indicar el lugar, se usa la preposición **nda** ('dentro') a modo de afijo que puede colocarse tanto al principio como a final de palabra. Por ejemplo, de **ɲwà'ni** ('escuela'), se construye **ndaɲwà'ni** ('aula'); de **sa** ('juego'), se construye **ndasa** ('sala de juego'); de **ntô'** ('espacio cerrado'), se construye **ntô'nda** ('habitación'); de **nswa** ('palo', 'fusta' o 'látigo'), se construye **nswanda** ('escoba').
- b) En cuanto a la expresión del oficio, el medumba usa el afijo **ngà** que, a diferencia de la expresión del lugar, se coloca solamente a principio de palabra. Por ejemplo, de **càgtə** ('encargado'), se construye **ngàcàgtə** ('director'); de **fà'** ('trabajo'), se construye **ngàfà'** ('obrero'); de **tswitə** ('estudiante', 'el que enseña'), se construye **ngàtswitə** ('profesor'); de **və** ('persona que canta'), se construye **ngàvə** ('artista'); de **zi'tə** ('estudiar'), se construye **ngàzi'tə** ('alumno', 'estudiante').

5.1.2.2. Artículos

La lengua medumba no posee la dicotomía artículo definido / artículo indefinido del mismo modo que se da en francés y en español. En estas dos lenguas románicas, se manifiesta con palabras diferentes (el, la, los, las // un, una, unos, unas) y con funciones distintas. En cambio, en medumba, solo hay dos artículos: uno, singular (**tà'**) y otro, plural (**bà**), que no dependen de la clase nominal del sustantivo –que vamos a ver en la parte de los adjetivos posesivos–, ni del género, por no tener este morfema gramatical. El artículo **tà'** del singular es indefinido⁸⁰ y **bà** del plural es definido e indefinido según el contexto, tiene función de artículo definido cuando el sustantivo que acompaña ha

⁸⁰ En singular, la diferencia presentación (indefinido) / explicación (definido) se manifiesta en medumba con el artículo (que es siempre indefinido) y el demostrativo. Por ejemplo, *He visto un perro. El perro se me acercó* se expresaría en medumba algo así como: *He visto un perro. Ese perro se me acercó.*

sido mencionado anteriormente, e indefinido cuando el nombre que acompaña no ha sido señalado antes.

Ejemplo:

- **Singular:** **tà' kâ:** un plato / un plat
 tà' mbɛ: un perro / un chien
 tà' tu: una cabeza / **une** tête, **tà' sɔ:** un diente / **une** dent
 Fa tà' kâ mɔ⁸¹: dame un plato / donne-moi un plat
- **Plural:** **bà bəntɛn:** des/les gens,
 bà ntu: des/les têtes, **bà nsɔ :** los dientes.
 Fa ba nkâ mɔ: dame los platos / donne-moi (**des**) **les** assiettes.

5.1.2.3. *Adjetivos posesivos*

Antes de abordar el caso de los adjetivos y pronombres posesivos, queremos recordar que los tonos ocupan un papel muy importante en la descripción de los adjetivos posesivos en medumba. De ello ya se ha tratado anteriormente.

En medumba, el adjetivo posesivo varía en función de la persona verbal y del número. Atendiendo a estos dos rasgos y a las clases que conlleva cada persona verbal, distinguimos 6 grupos de adjetivos posesivos y 5 clases (1, 3, 4, 5, 6) entre las cuales hay tres del singular y dos del plural:

Tabla 25
Clases del posesivo en medumba.

Persona verbal		Clases	
singular	plural	singular	plural
primera persona	primera persona	Clase 1	Clase 4
segunda persona	segunda persona	Clase 3	Clase 6
tercera persona	tercera persona	Clase 5	-----

Hay que señalar que esta variación afecta solamente al prefijo, el radical queda invariable excepto en el caso de la primera clase donde no sufre nada más que una modificación tonal. A diferencia del francés, pero al igual que el español, los adjetivos posesivos del medumba pueden colocarse delante o detrás del sustantivo: en el primer caso, se dice que el adjetivo es antepuesto y en el segundo caso, se dice que es pospuesto. En medumba, los adjetivos posesivos antepuestos y pospuestos entran

⁸¹En medumba, el verbo y el pronombre no van juntos como en francés y en español. En este caso, el verbo *fa* se encuentra al principio de la frase y el pronombre *mɔ* está al final. Aunque la verdadera traducción del ejemplo *fa tà' kâ mɔ* sea ‘dame un plato’, la traducción literal sería ‘da un plato a yo’*

respectivamente en la misma dinámica que los adjetivos posesivos átonos y tónicos en español, por lo que tienen la misma función, aunque no exista el morfema de género en medumba: por ejemplo, **Yàm** mɛn / mɛn **əm** (mi niño o mi niña /niño mío o niña mía). **Yàm** es un adjetivo posesivo átono (mi) y **əm** es tónico (mío/mía)

Cada persona verbal se caracteriza por las 5 clases, pero con formaciones distintas debido a la tonalidad y también al cambio de prefijo.

5.1.2.3.1. Adjetivo posesivo de primera persona del singular

El radical del adjetivo posesivo de la primera persona del singular en medumba es “**əm**”. Ahora ¿cómo obtener los adjetivos de la primera persona del singular a partir de ese radical? dado que tenemos 5 clases con formaciones distintas, vamos a explicarlo seguidamente,

Clase 1

La primera clase se constituye de tres afijos, llamados “préfixes d’accord”, que deben colocarse delante del radical. Dichos afijos son: **Ø** (*prefijo cero*), **y-** y **z-**. En este caso, en la primera persona del singular, **y-** y **Ø** van a ser útiles para la formación de los adjetivos posesivos de esta clase. El radical del adjetivo de esta clase es “**əm**”, para tener el primer adjetivo posesivo pospuesto, basta con añadir el “préfixe d’accord” **Ø** delante del radical, pero, en este caso, no hay ningún cambio porque ese “préfixe d’accord” es un elemento gramatical vacío.

Ejemplos: mɛn **əm**: ‘niño/a mío/a’

njəb **əm**: ‘verdura mía’

mbwə **əm**: ‘cabra mía’

mfən **əm**: ‘rey mío’

Para tener un adjetivo posesivo antepuesto en medumba, hace falta colocar delante del sustantivo el radical “**əm**” formado con el “préfixe d’accord” **y-**. De esta formación, obtenemos “**yəm**”.

Ejemplos: **yəm** mɛn: ‘mi niño/a’

yəm mbwə: ‘mi cabra’

yəm njəb: ‘mi verdura’

yəm mfən: ‘mi rey’

Clase 3

Esta clase tiene los mismos prefijos que la clase 1: Ø, y- y z-. Entre los tres prefijos, solamente los dos primeros serán necesarios para la formación del adjetivo posesivo de primera persona del singular antepuesto y pospuesto al sustantivo. El radical de la clase 1 es la misma secuencia de sonidos que el de la clase 3 (**úm**), pero cambia el tono de la sílaba, que, en este caso, es alto.

En cuanto al adjetivo posesivo pospuesto, se le añade el “préfixe d’accord” Ø, por lo tanto, el radical “**úm**” se queda invariable.

Ejemplos: tu **úm**: ‘cabeza mía’
ntu **úm**: ‘corazón mío’
fu **úm**: ‘hoja mía’
sofà’ **úm**: ‘azadón mío’

Por lo que se refiere a la formación de los adjetivos posesivos antepuestos de esta clase, hace falta colocar delante del radical “**úm**” el “préfixe d’accord” y-. En este caso, el radical sufre una modificación tonal llevando un tono descendente, es decir que, pasa de “**úm**” a “**am**”

Ejemplo: **yam** tu: mi cabeza
yam ntu: mi corazón
yam sofà’: mi azadón
yam fu: mi hoja

Clase 5

Es la tercera y la última clase del singular. Esta clase tiene como prefijo s-, consonante que tenemos que añadir delante del radical “**am**” para conseguir los adjetivos posesivos pospuestos y antepuestos, pero hay que señalar que en el caso de la anteposición, la raíz lleva un tono descendente mientras que en el caso de la posposición, el radical tiene un tono alto.

Ejemplos de adjetivos pospuestos y antepuestos

Caṇ **sám** / **sam** Caṇ: comida mía / mi comida
Fu **sám** / **sam** fu: medicamento mío/ mi medicamento
So **sám** / **sam** So: diente mío / mi diente
So **sám** / **sam** So: mi plátano

Clase 4

Esta clase tiene como “préfixe d’accord” **m-**, que permite construir un adjetivo antepuesto y pospuesto con un tono descendente en el caso de la anteposición. De hecho, hay que añadir **m-** delante de la raíz **ám**

Ejemplo: Ntsə **mám** / **mam** ntsə: mi agua

Ndù’ **mám** / **mam** ndù’: mi vino

Mfà’ **mám** / **mam** nfà’: mis trabajos

Nkâ **mám** / **mam** nka: mis platillos

Clase 6

Los “préfixes d’accord” de esta clase son **c-** y **ts-**. Para la formación del adjetivo posesivo de primera persona de plural antepuesto y pospuesto, tenemos que colocar **c-** delante de la raíz **ám**. En el caso de la anteposición, la raíz del adjetivo lleva un tono descendente y un tono alto en el caso de la posposición.

Ejemplo: Nzwə **cám** / **cam** nzwə: mi ropa

Bôn **cám** / **cam** bon: mis hijos (enfants)

Ngâb **cám** / **cam** ngab: mis gallinas

Nənà **cám** / **cam** nənà: mis hierbas

Tabla 26
Recapitulación de los posesivos de primera persona del singular.

Clases nominales	prefijos	Raíz o radical	Adj. Pos. antepuesto	Adj. Pos. pospuesto	ejemplos
Clase 1	Ø, Y	ám	yám	ám	yám nshunə nshún ám
Clase 3	Ø, Y	ám	yám	ám	Yám tu Tu ám
Clase 4	M	ám	mam	mám	Mám ntsə ntsə mam
Clase 5	S	ám	sám	sám	Sám caŋ caŋ sám
Clase 6	C	ám	cam	cám	Cám nzwə nzwə cá

5.1.2.3.2. Adjetivo posesivo de segunda persona del singular

La raíz del adjetivo posesivo de segunda persona del singular en medumba es la “**u**”. Se divide en 5 clases, como en la primera persona del singular.

Clase 1

Como ya se ha dicho, el adjetivo posesivo de esta clase se forma añadiendo el “préfixe d’accord” Ø delante de la raíz para obtener el adjetivo posesivo pospuesto, en este caso (segunda persona del singular), el radical es “u”. Hay que señalar que el adjetivo de esta clase lleva un tono bajo.

Ejemplo: Mbɛ ù: tu perro

Ngab ù: tu gallina

Ndu ù: tu marido

kənà ù : tu cacahuete

Para la formación del adjetivo posesivo antepuesto, hace falta añadir delante de la raíz “u” el “préfixe d’accord” y- para obtener “yù”.

Ejemplo: Yù mbɛ: tu perro

Yù ngab: tu gallina

Yù ndu: tu marido

Yù kənà: tu cacahuete

Clase 3

En esta clase, el adjetivo posesivo se forma colocando delante de la raíz u el “préfixe d’accord” Ø, en este caso, el adjetivo pospuesto lleva un tono alto.

Ejemplo: Bu ù: tu mano

Tɔ ù: tu cuello

Ka ù: tu platillo

Bà' ù: tu casa

Para la formación del adjetivo posesivo antepuesto, hay que modificar el tono del radical, “ù”, que en este caso es descendente y luego colocar delante de él el “préfixe d’accord” y-, obteniendo “yù”.

Ejemplo: Yù bu: tu mano

Yù tɔ: tu cuello

Yù ka: tu platillo

Yù bà': tu casa

Clase 5

El adjetivo posesivo de segunda persona del singular antepuesto y pospuesto de esta clase se forma colocando delante de la ú el “préfixe d’accord” s-. Debemos señalar

que en el caso de la anteposición del adjetivo de esta clase, la raíz sufre una modificación tonal que hace que el adjetivo lleve un tono descendente.

Ejemplos: Bàm **sú** / **sû** bàm: tu vientre/tu barriga

Fù **sú** / **sû** fù: tu medicamento

Sɔ **sú** / **sû** sɔ: tu diente

Lɛn **sú** / **sû** lɛn: tu nombre

Clase 4

El adjetivo posesivo de segunda persona del plural antepuesto y pospuesto se forma colocando el “préfixe d’accord” **m-** delante de la **ú**. Para el adjetivo antepuesto, la raíz lleva un tono descendente como en el caso de la clase anterior.

Ejemplos: Ntsə **mú** / **mû** ntsə: tu agua

Ndù’ **mú** / **mû** ndù’ : tu vino

Nkâ **mú** / **mû** nkâ: mis platillos / mis platos

Ntòŋ **mú** / **mû** ntòŋ: mis orejas

Clase 6

En este caso, se tiene que colocar el “préfixe d’accord” **c-** delante de la raíz de la segunda persona del plural, que es **ó**. En el caso de la anteposición, el adjetivo lleva un tono descendente.

Ejemplos: Nù **có** / **cô** nù: tus problemas

Nzəɖɑ **có** / **cô** nzəɖɑ: tus puertas

Ngâb **có** / **cô** ngâb : tus gallinas

Nənà **có** / **cô** nənà: tus hierbas

Después de estos ejemplos, se podría decir que la raíz del adjetivo ha cambiado, es decir que, pasó de **ú** a **ó**. Pero debemos señalar que no es un cambio como parece, lo que se debe saber es que sólo cambia la grafía de **ú** a **ó**, no el sonido de la raíz [u], que queda igual. Este cambio ortográfico es debido a la norma que, en la lengua medumba, estipula que se escriba “o” después de “c” para que se pronuncie [tʃu], y “u” después de “c” para que se pronuncie [tʃ^hu]. La finalidad de todo es para evitar algunas confusiones en el sentido de esas palabras. Ejemplo: Cu: cosas; Co: tus, tuyos/tuyas

Tabla 27
Recapitulación de los posesivos de segunda persona del singular.

Clases nominales	prefijos	Raíz o radical	Adj. Pos. antepuesto	Adj. Pos. pospuesto	ejemplos
Clase 1	Ø, Y	ú	yú	ù	Yù nshunə nshùn ù
Clase 3	Ø, Y	ú	yû	ú	Yû tu Tu ú
Clase 4	M	ú	mú	mú	Mû ntsə ntsə mú
Clase 5	S	ú	sú	sú	Sû càŋ càŋ sú
Clase 6	C	ó	cô	có	Cô nzwə nzwə có

5.1.2.3.3. Adjetivo posesivo de tercera persona del singular

En medumba, la raíz del adjetivo posesivo de tercera persona del singular es “ɔ” o “i”: “i” es solamente para las clases 1, 3 y 4, y se utiliza como adjetivo pospuesto únicamente en las clases 1 y 3. En cuanto a “ɔ”, es válido para todas las clases, pero en las clases 1 y 3, se utiliza únicamente en el caso de la anteposición. Ahora ¿Cómo se forma los adjetivos posesivos de la tercera persona del singular?

Clase 1

En esta clase, la formación del adjetivo posesivo pospuesto consiste en colocar el “préfixe d’accord” Ø delante de la raíz “i”, que adquiere un tono medio, que se materializa en ĩ. En este caso, “ĩ” es un adjetivo posesivo tónico (**suyo/tuyo**)

Ejemplo: Nshùm ĩ: hijo suyo

Mbab ĩ: carne suya

En cuanto al adjetivo posesivo de tercera persona del singular antepuesto, se forma colocando el “préfixe d’accord” z- delante del radical “ɔ” y obtenemos zɔ, que lleva un tono bajo.

Ejemplo: zɔ mba: su olla

zɔ mbab: su carne

zɔ ndjàb: sus legumbres

zɔ Nsi: su Dios

Clase 3

Para obtener el adjetivo posesivo de tercera persona del plural pospuesto de la clase 3, hace falta colocar delante de la raíz “i” el “préfixe d’accord” Ø y elevar el tono

para obtener el adjetivo “**i**” (**suyo/suya**), que lleva un tono alto a diferencia de la clase anterior.

Ejemplos: Ju **i**: cosa **suya**

Du' **i**: asiento/sitio **suyo**

Tòη **i**: oreja **suya**

Bàm **i**: bolso **suyo**

En cuanto a la anteposición del adjetivo posesivo de tercera persona del singular, ya no interviene el “**préfixe d'accord**” Ø, sino **z-** que se añade a la raíz “**ə**” para obtener “**zə**” (su), que lleva un tono descendente.

Ejemplos: Zə ju: su cosa

Zə du': su asiento/su sitio

Zə toη: su oreja (con la anteposición del adjetivo, la palabra toη lleva un tono bajo mientras que en el caso de la posposición, la misma palabra cambia de tono y lleva un tono alto)

Zə bàm: su bolso

Clase 5

En este caso, tanto la anteposición como la posposición del adjetivo posesivo de tercera persona del singular se construyen de la misma manera, la diferencia se sitúa en la tonalidad, puesto que el adjetivo antepuesto lleva un tono bajo mientras que el de la posposición lleva un tono alto. Para formar dichos adjetivos, se tiene que colocar el “**préfixe d'accord**” **s-** de la clase 5 delante de la raíz **ə** para obtener “**sə**”.

Ejemplos: Cəη **sə** / **sə** cəη: su comida

Fù **sə** / **sə** fù: medicamento **suyo** / su medicamento

Sɔ **sə** / **sə** sɔ: diente **suyo**/ su diente

Kəlɔ **sə** / **sə** kəlɔ: plátano **suyo** / su plátano

Clase 4

En esta clase, tanto la anteposición como la posposición del adjetivo posesivo de tercera persona de singular se forman de la misma manera, la diferencia se sitúa también en la tonalidad puesto que el adjetivo antepuesto lleva un tono bajo mientras que el de la posposición lleva un tono alto. Para formar dicho adjetivo, se tiene que colocar el “**préfixe d'accord**” **m-** de la clase 4 delante de la raíz “**i**” para obtener “**mi**”.

Ejemplos: Ntsə **mí** / **mî** ntsə: agua suya / su agua (falta `sobre la ə de la palabra ntsə)

Ndù' **mí** / **mî** ndù': vino suyo / su vino

Nkâ **mí** / **mî** nka: platos **suyos** / su plato (la palabra **nka** cambia de tono cuando está detrás del adjetivo, pero cuando está delante, tiene un tono alto y está en plural)

Ntòŋ **mí** / **mî** ntòŋ: oreja suya / su oreja.

Clase 6

La formación de los adjetivos de esta clase se caracteriza por la colocación del prefijo *ts* delante de *ə*. Cuando el adjetivo es antepuesto o átono lleva un tono descendente, mientras que el pospuesto o el tónico lleva un tono alto.

Ejemplos: nzwə tsə / tsə nzwə: ropa suya / su ropa

bôn⁸² tsə / tsə bon: hijos suyos o hijas suyas / sus hijos o sus hijas

ngâb tsə / tsə ngab: gallina suya o gallo suyo/ su gallina su gallo

Tanto en francés como en español, una vez que se haya mencionado el adjetivo posesivo en una frase, nunca se precisa exactamente el poseedor sino que a partir del adjetivo se puede saber si es primera, segunda o tercera personas. En cambio, el medumba hace esta precisión, es decir, que indica en el mismo ejemplo el adjetivo posesivo y el poseedor. De hecho, la idea de la posesión está matizada. Este fenómeno se nota solamente en el caso de los adjetivos antepuestos de tercera persona de singular. Por ejemplo, ses chiens no aclara quién es la persona a quien pertenecen los perros, pero se puede ver que se trata de la tercera persona del singular a partir del adjetivo *ses* y que el poseedor es una sola persona. Por su parte, en sus perros se nota el mismo fenómeno en español. En medumba, zə mbɛ mɛn, aunque la verdadera traducción de esta frase sea **el perro del niño/de la niña**, la traducción literal sería 'sus perros del niño/de la niña'*(en este ejemplo, tenemos el adjetivo posesivo zə, el poseedor **mɛn** y el objeto **mbɛ**, que, en este caso es un animal). En los ejemplos en francés y en español, se nota solamente el adjetivo posesivo y el objeto.

⁸²En medumba, la palabra *bôn* es plural. Se utiliza para hablar de todos los hijos (mujeres y varones) que pueda tener una familia, mientras que la palabra *mɛn*, además de ser singular, es a la vez masculina y femenina, tiene muchos significados: en principio esa palabra significa 'niño o niña (de 0 a 14 años)', significa también, en otros casos, 'persona, hijo o hija'. Significa 'persona' cuando va detrás del artículo definido *tà*, que analizaremos más adelante.

5.1.2.3.4. Adjetivo posesivo de primera persona del plural

El radical del adjetivo posesivo de primera persona del plural en medumba es “**agə**”. Ahora, ¿cómo se forman los adjetivos posesivos de primera persona del plural a partir de ese radical?

Clase 1

Para obtener el posesivo pospuesto de esta clase, se coloca el prefijo **y-** delante de **ag** y se consigue **yag**. En cuanto al posesivo antepuesto, se coloca el prefijo **y-** delante de **ag** para obtener **yag**.

Ejemplos: nshun⁸³ **yag** / **yag** nshun → amigo nuestro / nuestro amigo

bà' **yag** / **yag** bà' → casa nuestra / nuestra casa.

En cada ejemplo, se puede ver que hay solamente un objeto y varios poseedores.

Clase 3

El posesivo pospuesto de esta clase se obtiene colocando el prefijo **y-** delante del radical “**agə**” para conseguir “**yagə**” que lleva un tono alto. Hay que mencionar que este posesivo pierde su **-ə** final cuando está seguido por otra palabra. Por ejemplo, *nzwə yag ya?*: aunque la traducción literal de este ejemplo sea ‘ropa nuestra dónde*’, la verdadera traducción es ‘¿dónde está nuestra ropa?’.

En cuanto al posesivo antepuesto, se coloca **y-** delante del radical que, a su vez, pierde su **-ə** final y lleva un tono bajo: “**yag**”

Ejemplos: nkab **yagə** / **yag** nkab → dinero nuestro / nuestro dinero

ndəb **yagə** / **yag** ndəb → hilo nuestro / nuestro hilo

Clase 5

Para esta clase, el posesivo pospuesto se obtiene colocando el prefijo **s-** delante del radical “**agə**” para obtener “**sagə**”. En cuanto al posesivo antepuesto, se pierde la **-ə** final y queda “**sag**”, que lleva un tono bajo.

Ejemplo: ngòn **sagə** / **sag** ngòn → hija nuestra / nuestra hija

bàm **sagə** / **sag** bàm → bolso nuestro / nuestro bolso

Debemos subrayar que el posesivo pospuesto de esta clase pierde también su **-ə** final según la posición que ocupa en una frase. Este cambio se nota solamente cuando el adjetivo sigue otra palabra en una frase. Por ejemplo, *a lu' nkab sag* fa, que podemos traducir por ‘ha tomado todo nuestro dinero’; en este ejemplo, el adjetivo pierde su **-ə**

⁸³Esta palabra es a la vez masculina y femenina.

final por ir seguido de la palabra *fa*, si no hubiera esta palabra después del adjetivo, éste no perdería su *-ə* final, como sucede en *a lu' nkaɓ sáɣə* ('ha tomado nuestro dinero').

Clase 4

Sabiendo que esta clase es la primera del plural, su posesivo pospuesto se forma colocando el prefijo **m-** delante de **áɣə** para conseguir **máɣə**, que significa 'nuestros'. En cuanto a la anteposición del posesivo de esta clase, se agrega el prefijo **m-** delante del radical, por lo que lleva un tono bajo perdiendo su *-ə* final.

Ejemplo: ngòn **máɣə** / **maɣ** ngòn → hijas nuestras / nuestras hijas

bùsi **máɣə** / **maɣ** bùsi → gatos nuestros / nuestros gatos.

Clase 6

El posesivo pospuesto de la clase 6 se obtiene con añadir el prefijo **c-** delante de **áɣə** para obtener **cáɣə**. El posesivo pospuesto se construye agregando al radical el prefijo *c-*, perdiendo la *-ə* final y con un tono bajo.

Ejemplo: ngòn **cáɣə** / **caɣ** ngòn → hijas nuestras / nuestras hijas

bùsi **cáɣə** / **caɣ** bùsi → gatos nuestros / nuestros gatos.

Al igual que en la clase anterior, el posesivo antepuesto pierde la *-ə* final cuando va seguido de otra palabra, por ejemplo, *a lu' nkaɓ caɣ fa*, aunque, en este caso, notamos, además, que cambia de tono.

5.1.2.3.5. Adjetivo posesivo de segunda persona del plural.

En la Tabla 28 resumimos la tipología dentro de este posesivo.

Tabla 28
Recapitulación de los posesivos de segunda persona del plural.

Clases nominales	prefijos	Raíz o radical	Adj. Pos. antepuesto	Adj. Pos. pospuesto	ejemplos
Clase 1	Z	ínə	zìn	zín	zìn mfɛlə mfɛl zìn
Clase 3	Z	ínə	zìn	zínə	zìn swanda swanda zínə
Clase 4	M	ínə	mìn	mínə	mìn ndu' ndu' mínə
Clase 5	S	ínə	sìn	sínə	sìn la la sínə
Clase 6	Ts	inə	tsìn	tsínə	tsìn mba mba tsínə

Atendiendo a la Tabla anterior, vemos que tanto el posesivo antepuesto como el pospuesto de la clase 1 pierden su *-ə* final. Pero la diferencia se basa en el tono: el antepuesto lleva un tono bajo, mientras que el pospuesto lleva un tono medio. Además,

es preciso mencionar que el fenómeno de apócope es significativo en esta clase. Por ejemplo, en “zìn mfɛlə” (‘vuestro/a hermano/a’) / y “mfɛl zīn” (‘hermano/a vuestro/a’), vemos que hay apócope en ambos adjetivos y que, en el segundo ejemplo, tanto el sustantivo como el adjetivo sufren apócope. Si consideramos el adjetivo del segundo ejemplo (mfɛl zīn) como un posesivo apocopado, podemos decir que la regla del apocope en medumba es distinta de la del español en la medida en que nunca hay apocope en español cuando el adjetivo es pospuesto, por ejemplo, en ‘mi hermano / hermano mío’.

En los ejemplos de las clases 3, 4, 5 y 6, que significan, respectivamente, ‘vuestra escoba’ / ‘escoba vuestra’, ‘vuestro vino’ / ‘vino vuestro’, ‘vuestra crema corporal’ / ‘crema corporal vuestra’, ‘vuestra olla’ / ‘olla vuestra’, notamos que, a diferencia de la clase 1, estas clases tienen un fenómeno de apócope normal según la regla en español que reconoce este fenómeno solamente en los adjetivos antepuestos. Obsérvese que en español, la apócope se produce en los posesivos antepuestos referidos a un solo poseedor y a varios poseedores cuando estos son de tercera persona: así *mi, tu, su, mis, tus, sus* son las formas apocopadas de *mío/a, míos/as, tuyo/a, tuyos/as, suyo/a y suyos/as*, pero no afecta a la primera ni a la segunda personas del plural: *nuestro/a y vuestro/a* se mantienen invariables al margen de su colocación en la frase. En cambio, en el caso del medumba, el fenómeno de apócope afecta solamente a los adjetivos posesivos de primera, segunda y tercera personas del plural, pero conviene señalar que en los posesivos de estas tres personas, este fenómeno gramatical no afecta al adjetivo de la clase 1, pero sí al sustantivo que acompaña al posesivo de dicha clase, por ejemplo, “zìn mfɛlə” y “mfɛl zīn”, “yù nshunə” (‘tu hijo’) y “nshûn ù” (‘hijo tuyo’).

5.1.2.3.6. Adjetivo posesivo de tercera persona del plural.

En la Tabla 29 resumimos la tipología dentro de este posesivo.

Tabla 29
Recapitulación de los posesivos de tercera persona del plural.

Clases nominales	prefijos	Raíz o radical	Adj. Pos. antepuesto	Adj. Pos. pospuesto	ejemplos
Clase 1	Y	ubə	yùb	yūb	yùb mfele mfel yūb
Clase 3	Y	ubə	yûb	yúbə	yûb swandə swandə yúbə
Clase 4	M	ubə	mûb	múbə	mûb ndu' ndu' múbə
Clase 5	S	ubə	sûb	súbə	sûb la la súbə
Clase 6	C	ubə	côb	cóbə	côb mba mba cóbə

En medumba, hay una relación muy estrecha entre el adjetivo posesivo y el pronombre posesivo, por lo que es fácil confundir ambos. La diferencia es que los adjetivos posesivos mencionados más arriba, utilizados solos sin el sustantivo se convierten en pronombres posesivos, por ejemplo, *fə yàm mba mə* y *fə yàm mə*. En el primer ejemplo, cuya traducción en español y en francés es respectivamente ‘dame mi olla’ y ‘*donne-moi ma marmite*’, tiene como estructura: verbo + adjetivo posesivo + sustantivo + pronombre personal. Ahora, cuando analizamos este primer ejemplo, vemos que la estructura de esta frase traducida al español y al francés es distinta de la del medumba, por lo que, tanto la versión en español como la del francés tienen la misma estructura que se presenta del modo siguiente: verbo + pronombre personal + adjetivo posesivo + sustantivo.

En cuanto al segundo ejemplo, cuya traducción en cada lengua es, respectivamente, ‘dame el/la mío/a’ y ‘*donne-moi le/la mien/ne*’, la estructura de la frase en medumba es: verbo + pronombre posesivo + pronombre personal, y la de las traducciones en francés y en español es: verbo + pronombre personal + pronombre posesivo. En ambos ejemplos notamos que el francés y el español tienen la misma estructura.

Para concluir esta parte, es conveniente resaltar que algunos posesivos que hemos estudiado pueden funcionar como pronombres posesivos, preposiciones y adverbios. No podemos acabar sin mencionar que en la clase 1, al margen de la persona verbal, existen otros adjetivos pospuestos además de los que hemos mencionado. Son posesivos de primera, segunda y tercera persona del singular, entre las cuales están “**á**” (‘mi’), “**ān**”

(‘tu’), “**āb**” (‘su’). Es imprescindible notar que estos adjetivos se emplean exclusivamente cuando los sustantivos que determinan son *ta* (‘padre’) o *ma* (‘madre’), por ejemplo, *ta á* (‘mi padre’), *ma ān* (‘mi madre’), *ma āb* (‘su madre’).

5.1.3. La morfología verbal

De modo general, cuando se habla de la morfología verbal, se hace referencia a la flexividad del verbo mediante, por ejemplo, la persona, el número, el tiempo o el modo. En español y en francés, los verbos se forman mediante la adhesión al lexema de un determinado sufijo que marca el modo (indicativo, subjuntivo o imperativo), el tiempo (presente, pasado o futuro), el aspecto (perfectivo o imperfectivo), el número (singular o plural) y la persona (segunda, primera o tercera). Como se puede ver, tanto el español como el francés son idiomas altamente flexivos. Sabiendo que cada idioma tiene procedimientos propios, eso nos lleva a presentar el medumba como un idioma que no tiene mucha flexión verbal como el español y el francés, pero que tiene sus estrategias para expresar la morfología verbal. De hecho, debemos señalar que, en la mayoría de los casos, el medumba no trata la morfología verbal como aparece en las lenguas románicas, sino que emplea elementos que no se funden necesariamente con el lexema verbal. Es imprescindible subrayar que lo que vamos a llamar *morfema verbal* a lo largo de esta tesis no lo es en realidad, de hecho lo llamamos *morfema* porque lo es funcionalmente, pero formalmente no lo es dado que no se forma con el verbo, es decir que, por falta de tradición escrita, no se escribe unido al verbo: son más bien elementos separados del verbo, que podemos considerar afijos.

Por otra parte, el medumba no tiene la misma cantidad de morfemas verbales que el español y el francés. Cuando hablamos de morfología verbal en medumba, nos referimos a la flexividad del verbo mediante el tiempo y el modo. Es un idioma que cuenta solamente con estos dos morfemas. En cambio, como ya hemos visto, el francés y el español tienen, además de los morfemas de tiempo y modo, los de persona, número y voz. Cabe señalar que el medumba no marca la persona verbal a través de un morfema, por lo que resulta absolutamente necesaria la presencia de los pronombres personales sujeto (o del sujeto explícito) para poder identificar quién realiza la acción verbal.

Debemos mencionar que, cuando hablamos del tiempo en medúmba, nos referimos al pasado, presente y futuro del indicativo, dado que el subjuntivo y el condicional no existen en esta lengua, aunque se podría destacar un tipo de condicional mediante la entonación y sobre todo en el lenguaje hablado.

5.1.3.1. *La expresión del tiempo en el verbo*

Antes de empezar con la descripción de la morfología verbal de esta lengua africana, es imprescindible notar que el medùmba dispone de medios específicos para expresar flexividad verbal, puede ser por partículas o, parcialmente, por tonos. Sabemos que según la cronología, el pasado viene primero, luego el presente y para acabar con el futuro. Pero el medùmba nos obliga a mencionar el presente antes que otros tiempos, porque, en esta lengua africana, el pasado y el futuro se definen a partir del presente, por lo que es indispensable tratar primero el caso del tiempo presente.

Sabemos que el morfema de tiempo indica el momento en que sucede la acción expresada por el lexema en relación con el momento en el que se habla. Ahora bien, ¿cómo se materializa este tiempo?

- **El presente**

En medùmba, la cuestión del presente no es fácil de discernir. Lingüísticamente hablando, es un tiempo que se caracteriza y se identifica por el morfema **nə**, que lleva un tono alto y se coloca delante del verbo. Por ejemplo, *bó nə sə*, significa ‘Ellos vienen’ (‘Ils arrivent’), pero también ‘¿Ellos vienen?’ (‘Arrivent-ils?’). Como puede verse, este ejemplo tiene diversos significados. Dos de ellos los acabamos de leer: puede ser tanto una pregunta, como la respuesta a una pregunta; asimismo, puede significar que la acción está en marcha (‘Ellos están llegando’).

Pero el medùmba tiene otras formas de expresar el presente. Para una explicación profunda y completa, vamos a proponer algunos ejemplos que nos permitirán destacarlas.

- Mə cób mbə à lù’ bí* (‘Le digo que coja el cuchillo.’ / ‘Je lui dis de prendre le couteau. Je lui dis qu’il prenne le couteau.’)
- Mə cób mbə o tsum* (‘Te pido que salgas.’ / ‘Je te demande de sortir.’)
- Bó cwəd na caŋ* (‘Están cocinando.’ / ‘Ils sont en train de cuisiner.’)

- d) *Mə nûm tswitə bentsum* ('Imparto clases a la gente [de manera esporádica]'. / 'J'enseigne les gens. Je donne cours aux gens [de temps en temps]'.)
- e) *Mə kə tswitə â bentsum* ('Habitualmente imparto clases a la gente [es mi profesión]'. / 'Habituellement j'enseigne les gens. Habituellement je donne cours aux gens [c'est mon activité professionnelle]'.).

Estos ejemplos expresan de manera diferente el presente en medumba. En los ejemplos a) y b) el presente empleado corresponde al momento mismo en que se realiza la acción, mejor dicho en el momento en que se produce el habla.

La frase c) corresponde al presente progresivo, es decir, que, en el momento en que se habla, la acción se está realizando.

Los ejemplos d) y e) expresan lo que vamos a llamar presente habitual. El ejemplo d) traduce una acción habitual que se realiza además de la profesión misma de la persona que habla, es decir que, por la palabra *nûm*, se puede saber que impartir clases es un trabajo que la persona que realiza la acción hace de vez en cuando y que no es su verdadera profesión; eso marca, por lo tanto, una acción habitual pero temporal. La frase e) expresa una acción habitual permanente. Lo que significa que la persona que realiza la acción la suele realizar como actividad profesional. Las partículas *kə* y *â* marcan una insistencia sobre el carácter permanente de la acción.

Otro aspecto muy importante que debemos subrayar en esta parte es que el medumba emplea algunos adverbios de tiempo para expresar el presente. Por ejemplo, *mə nûm tswitə bentsum ngàb lí* ('Imparto clases a la gente esta semana'. / 'Je donne cours aux gens cette semaine'), *ngàzi'tə cwən cubtə cən lé'* ('Los alumnos hacen mucho ruido estos días'. / 'Les élèves font beaucoup de bruit ces jours-ci'). En ambos ejemplos, se puede ver que los adverbios de tiempos *ngàb* y *lé'* –que significan, respectivamente, 'semana y día'– son suficientes para ver que se trata de frases cuya acción se desarrolla en el tiempo presente.

Para concluir esta parte sobre el tiempo presente, es necesario subrayar que este tiempo tiene muchas funciones. Entre ellas está el carácter permanente de una cosa, es decir, algo que es y será siempre. Por ejemplo, *lé' ghamfomə ηwθ kuà ba yam lé' bwə* ('El 18 de abril es mi cumpleaños' / 'Le 18 avril c'est mon anniversaire'). En este ejemplo, se destaca la fecha del cumpleaños que es una fecha permanente que no cambia. Otra función es que expresa el carácter habitual de una acción, por ejemplo,

ngàzi'tə nûm zi'tə ηwà'nì. ('El alumno estudia'. / 'L'élève étudie ses leçons'). El presente expresa también en medumba una acción que se sitúa a la vez en el pasado y en el futuro, por ejemplo *à ghubta mbà bàg len zə baba là*. ('Hace tiempo que conocemos a su padre'. / 'Nous connaissons son père depuis de longue date'), *mə kə tswitə à fə yaoundé* ('Imparto clase desde el principio en Yaundé'. / 'Je donne cours depuis Yaoundé'). Estos dos ejemplos expresan dos situaciones en el pasado, pero que no se ha acabado todavía y que sigue en la actualidad.

El presente que expresa el carácter habitual de una acción se identifica por las palabras, *nûm*, *kə* –que ya hemos tratado más arriba– y *bə* –que se emplea cuando la acción habitual se realiza dependiendo de una condición; así, bó *bə na caŋ* significa 'ellos cocinan' / 'ils cuisinent' dándose, por ejemplo, la condición de hacerlo para vender o solamente cuando se les manda cocinar–. Para expresar una acción que se realiza mientras se habla, el medumba emplea las palabras *cwəd* y *kə*.

• El pasado

En medumba, el tiempo pasado se divide en 5 grupos entre los cuales cada uno se identifica por un morfema que le es propio. El primer morfema que caracteriza el pasado en esta lengua es **fə**. Este morfema se emplea para situar una acción o un acontecimiento que se ha producido en un momento muy lejano del día, por ejemplo, *zə nfel fə lù' ngwa*. ('Su hermano ha cogido la sal' / 'Son frère a pris le sel'). En este ejemplo, la acción se habrá producido por la mañana y a la hora que se habla ya es de noche.

El segundo morfema, que es **lò**, se emplea para expresar una acción que pasó ayer, mejor dicho el día anterior. Por ejemplo, *ngàfa' lò yi muni* ('El trabajador robó dinero [ayer]' / 'L'ouvrier a volé l'argent [hier]').

El tercer morfema es **nà'**, es un elemento que se usa para expresar acciones o estados que se han realizado hace por lo menos dos días, por ejemplo, *à nà' fət ngab fa* ('Se comió todo el pollo [hace por lo menos dos días]' / 'Elle a mangé tout le poulet [il y a de cela deux jours au moins]'). Debemos subrayar que cada vez que se emplea este morfema, se debe saber si la acción se ha realizado hace dos días o más. Aunque el medumba no reconozca el imperfecto como un tiempo verbal, se puede igualmente acercar este tiempo pasado al imperfecto de indicativo.

El cuarto morfema **cúg** traduce las acciones o acontecimientos que se han realizado unos días más tarde al día previsto (*le morfème traduit les actions ou les*

évènements dont le déroulement a eu lieu quelques jours plus tard que le jour prévu pour cela), es un tiempo perfecto para las narraciones, ejemplo, *bò cág zùn yub bà'* ('compraron su casa / ils achetèrent leur maison'). El último morfema es **zí**, tiene la misma función que **cág**.

• **El futuro**

Es un tiempo verbal que expresa una acción no producida en el momento de la enunciación. Dentro de la misma familia lingüística del medumba (bamileké), la lengua bafoussam no usa necesariamente los morfemas para expresa el futuro, sino que emplea más bien los adverbios de tiempo u otros complementos circunstanciales de tiempo como 'en un momento', 'pasado mañana', 'en dos días / una semana / un mes / un año' etc. El medumba, en cambio, no emplea estos complementos sino una serie de morfemas, cada uno de los cuales ya expresa el momento futuro preciso. De hecho, podríamos hablar de tres tipos de futuro: el inmediato, el próximo y el lejano que se caracterizan, respectivamente, por los morfemas *à'*, *à' cág* y *à' zí*. Vemos unos ejemplos:

- *bò à' zùn ngwa* ('Comprarán la sal [hoy] / Ils achèteront le sel [aujourd'hui]'),
- *bò à' cág zùn yub bà'* ('Comprarán su casa [mañana] / Ils achèteront leur maison [mañana]'),
- *bò à' zí zùn yub bà'* ('Comprarán su casa [dentro de unos días, semanas, meses o años] / Ils achèteront leur maison [dans quelques jours, semaines, mois ou années]').

A partir de estos ejemplos, puede verse que, tanto en francés como en español y en medumba, se puede expresar el futuro inmediato, próximo y lejano, que se traducen, respectivamente, en esta lengua africana por los morfemas *à'*, *à' cág* y *à' zí*. Aunque existan estos tres tipos de futuro en esas tres lenguas, a diferencia del francés y del español, el medumba no usa necesariamente complementos circunstanciales de tiempo para expresar cada futuro, dado que cada morfema traduce un tipo de futuro. Acabamos de decir que en cada una de estas tres lenguas se identifican estos tres futuros, sin embargo, es importante subrayar que, en francés, el futuro próximo es sinónimo de futuro inmediato por lo que, en realidad, se distinguen dos tipos de futuro en esta lengua: el futuro próximo o inmediato y el futuro lejano. El futuro próximo se emplea en francés para expresar una acción que se va a realizar en un tiempo más corto, puede

ser una acción que se va a realizar, por ejemplo, en un instante, en un momento, en unos minutos, esta tarde, mañana, la semana que viene, en unos meses, el año que viene, etc., en función del tiempo sentido por el hablante. Este futuro se forma a partir de un auxiliar “aller”, que significa ‘ir’, conjugado en presente, más el infinitivo del verbo.

En el mismo sentido, Imbs (1968), en su libro titulado *L’emploi des temps verbaux en français moderne*, piensa que las perífrasis del futuro en lengua francesa son a la vez una cuestión de morfosintaxis y de semántica. De hecho, su función morfosintáctica consiste en dar al futuro los modos que le faltan: el subjuntivo, el participio y el infinitivo. Pueden por otra parte reemplazar el futuro donde no puede emplearse por las exigencias de la sintaxis. En cuanto a su función semántica, las perífrasis ayudan a clarificar algunos valores temporales o modales del futuro.

Volviendo a lo que hemos dicho más arriba, el esquema *aller* (ir) + infinitivo sirve para expresar el futuro próximo, que está en contacto inmediato y en continuidad con el presente. Para una explicación clara y sencilla de todo lo que acabamos de subrayar, es conveniente comparar los tres ejemplos que siguen.

- (a) *Je vais au Cameroun l’année prochaine* (voy a Camerún el año que viene).
- (b) *J’irai au Cameroun l’année prochaine* (iré a Camerún el año que viene).
- (c) *Je vais aller au Cameroun l’année prochaine* (voy a ir a Camerún el año que viene).

En el ejemplo (a) se puede ver que la acción prevista para el año que viene está en proceso en la mente; es decir que la preparación de este viaje se ha hecho en el pasado y se está haciendo en el presente para que sea efectivo el año que viene. Además, se puede ver que en (a) el futuro (el porvenir) se hace ver en el presente. Se siente como inmediato.

En la frase (b), el futuro expresado aquí no tiene ninguna relación con el presente, en este caso el viaje no se ha preparado en el pasado ni se está preparando en el presente es más bien un nuevo proyecto que es a la vez neutro e incierto, es decir, que hay que esperar el próximo año para saber si el viaje tendrá lugar o no. El ejemplo (c) tiene la misma característica que el (b) en la medida en que, en ambas frases, hay que esperar que llegue el próximo año para determinar la veracidad de este proyecto de viaje. Para concluir este punto, podemos decir que estos tres ejemplos resumen los dos tipos de

futuro que existen en francés; el futuro próximo o inmediato definido por la frase (a) y el futuro lejano por las frases (b) y (c).

Es imprescindible subrayar que el español distingue un solo futuro, pero varias maneras de expresarlo. La expresión de este tiempo verbal en español es distinta de las dos lenguas mencionadas más arriba porque el español expresa el grado de convicción en la realización de la acción futura; en estos ejemplos va de más a menos: mañana VOY a Barcelona / mañana VOY A IR a Barcelona / mañana IRÉ a Barcelona / mañana HABRÉ IDO a Barcelona antes de que te hayas levantado. Debemos mencionar que, en el caso del futuro en español, podemos destacar –aunque no lo recalque– un futuro próximo y uno lejano, dado que a veces en el español hablado se emplea el futuro próximo (ir (*presente de indicativo*)+ *a* +*infinitivo*) en lugar del futuro simple, que se puede considerar aquí como lejano; por ejemplo, en vez de decir ‘cantaré esta tarde’, se suele decir ‘voy a cantar esta tarde’. Podemos también subrayar que este futuro tiene varias características: primero, describe una acción que se va a realizar inmediatamente, por ejemplo, ‘voy a preguntar por el dueño de la farmacia’ / ‘ahora voy a ir a la copistería’. Por otra parte, describe una acción que se va a realizar en el futuro, por ejemplo, ‘el año que viene, me van a dar el título de doctora’. Describe también una intención, por ejemplo, ‘prometo que voy a ser más puntual que antes’.

Para concluir este apartado sobre el futuro, es necesario decir que tanto el francés como el medumba tienen varios tipos de futuros, mientras que el español tiene solo uno, pero varias maneras de expresar el grado de convicción en la realización de la acción. De hecho, debemos recordar que el medumba tiene tres futuros: 1) el inmediato, que se caracteriza por *à*’; 2) el próximo, caracterizado por *à*’ *cág* y 3) el lejano, que lleva el sufijo *à*’ *zÍ*. El francés, por el contrario, reconoce solamente dos ramas de este tiempo verbal: el próximo o inmediato, que se construye con “aller” en presente + infinitivo, y el lejano, formado por el verbo conjugado en el futuro simple.

5.1.3.2. La expresión del modo en el verbo

No podemos hablar del modo verbal sin poner de relieve la definición que nos dan algunas gramáticas sobre este concepto gramatical. Por una parte, la *Nueva Gramática de la lengua española* de la Real Academia (2010:1866) subraya que:

el modo constituye una de las manifestaciones de la modalidad –que es, a su vez, la manifestación lingüística de la actitud del hablante en relación con el contenido de los mensajes–. Un rasgo característico del modo

verbal es informar sobre la actitud del hablante ante la información suministrada y, en particular, sobre el punto de vista que este sostiene en relación con el contenido de lo que se presenta o se describe. El modo precisa sin embargo cuál es la actitud o la percepción del hablante con respecto a la acción verbal (si la percibe como real, como hipotética, como deseada, como imperativa).

Por otra parte, Emilio Alarcos Llorach (2001:187) menciona que “se suele distinguir entre el *dictum* (o contenido de lo que se enuncia) y el *modus* (o manera de presentarlo según nuestra actitud psíquica). Los procedimientos gramaticales que denotan la actitud del hablante respecto de lo dicho, constituyen las variaciones morfemáticas del verbo conocidas como *modos*”. No podemos cerrar este punto sin definir el modo a partir de una gramática francesa. De hecho, Danielle Leeman-Bouix (1994:19) en su libro titulado *Grammaire du verbe français: des formes au sens – Modes, aspects, temps, auxiliaires* menciona que “on peut sommairement définir le mode comme la façon d’appréhender ou de présenter le procès (« état » ou « action ») exprimé par le verbe”. Ahora bien, si tuviéramos que hacer un resumen basándonos sobre las definiciones de cada gramática consultada, diríamos en pocas palabras que el modo es *la actitud del hablante en relación con el contenido de los mensajes*. Aunque el concepto de modo sea la misma tanto en francés como en español y en medumba, es necesario subrayar que la expresión del modo en medumba es distinta de la del español y del francés.

La mayoría de las gramáticas francesas distinguen 6 modos verbales: el infinitivo, el participio, el subjuntivo, el condicional, el indicativo y el imperativo. No vemos necesario detallar cada modo verbal, pero nos limitaremos a decir algunas palabras sobre el infinitivo y el condicional. Si nos basamos en la misma gramática de Leeman-Bouix, hemos de subrayar que el modo es característico del verbo. Pero, atendiéndonos a la definición del modo según esta autora, el condicional no debería estar en la lista de los modos verbales porque marca una cierta distancia entre el hablante y el estado o la acción. Es la razón por la cual afirma (1994:34-35) que « le conditionnel ne mérite guère son nom (...) si l’on définit le mode comme la façon d’appréhender ou de présenter le procès, le conditionnel est un mode marquant une certaine distance du locuteur, qui peut même présenter l’évènement comme irréel alors que ce dernier est en train de se dérouler ».

Sabiendo que el infinitivo tiene dos formas; la forma nominal y la verbal, dado que la que nos interesa en nuestro caso es la forma verbal, debemos mencionar con la autora citada arriba que en francés, el infinitivo se considera modo verbal siempre y cuando es efectivamente una forma verbal, y lo es cuando tiene un sujeto propio, por ejemplo después de los verbos como: *faire, laisser, voir, entendre, écouter, sentir* hay un complemento de objeto en el que el infinitivo tiene su propio sujeto (*je fais manger le grand-père / laisse-le se doucher / ils voient passer les soldats / je regarde le metro partir*). En los ejemplos que tenemos entre paréntesis, *le grand-père* es sujeto de *travailler* de la misma manera que *le* es sujeto de *se doucher*, *les soldats* es sujeto de *passer* y *le metro* es sujeto de *partir*.

En español, los modos verbales son cuatro: el modo indicativo, que expresa la acción como un hecho posible y real; el subjuntivo, que expresa la acción como un deseo y no como un hecho real; el potencial, que expresa la acción en forma de orden, ruego o mandato; y el imperativo, que expresa la acción como posibilidad que depende de una condición. No todos los gramáticos consideran el potencial o condicional como modo independiente, sino como una forma verbal del indicativo. Es conveniente señalar que cada uno de estos modos posee a su vez distintos tiempos que no vemos necesario detallar.

El medúmba por su parte tiene sus procedimientos para expresar el modo, esto es, la manera de expresar la actitud del hablante en relación con el contenido de los mensajes. Esta lengua africana distingue tres modos denominados: infinitivo, real e irreal. En el modo infinitivo, el uso de la persona y del tiempo verbal no es necesario. Antes de entrar en este tema, es conveniente subrayar que, en medúmba, el infinitivo de un verbo se forma colocando el prefijo *nə-* y el sufijo *-ə* al radical, por ejemplo, *nə-làb-ə* ('pegar'), *nə-là-ə* ('nadar'), *nə-zwì-ə* ('reír'). Ahora, sabiendo cómo se forma un verbo en el **infinitivo**, vamos a usar algunos ejemplos para explicar el modo **infinitivo** en esta lengua africana.

- a) *nəzwì bwə* ('reír es bueno' / 'rire est bien')
- b) *nəló kə' bwə* ('ser perezoso no es bueno' / 'être paresseux n'est pas bien'). Se puede ver que el sufijo empleado en la formación del infinitivo cuando está fuera de una frase, no aparece en estos ejemplos porque, dentro de una frase, el infinitivo ya no es infinitivo en su sentido propio, aunque siga teniendo su misma función.

El modo **real** corresponde al indicativo en las gramáticas española y francesa. Este modo hace que los hechos señalados sean incuestionables. Por ejemplo, *mèn nen dòn* ('la niña llora'), la acción que se describe es real, por lo tanto fuera de una idea de duda o cuestionamiento

El modo **irreal** se caracteriza por los hechos cuestionables o inciertos. En este caso, los modos verbales equivalentes en español y francés son el imperativo y el subjuntivo, que sirven para dar orden, para expresar deseos. También se usa en fórmulas para pedir permiso (*¿puedo salir? = mà fit nə tsum gui*). Por ejemplo, *a fu ke ju' mbà â bwo* ('si oía sería bueno'); *nyeun* ('¡baila!').

5.1.4. Dificultades de aprendizaje del español a partir del contraste de lenguas

La enseñanza/aprendizaje de lenguas es un tema que ha tenido en las últimas décadas un lugar primordial en el ámbito de la investigación científica. En este proceso surge la cuestión de las dificultades de aprendizaje de una lengua para hablantes de otra lengua. Por una parte, hay mucha investigación sobre dificultades del español para hablantes de otras lenguas. Como, por ejemplo, las dificultades del español para hablantes de francés, dificultades del español para hablantes de inglés, dificultades del francés para hablantes de español, dificultades de inglés para hablantes de español, dificultades del inglés para hablantes de francés o dificultades del francés para hablantes de inglés. Sin embargo, hay por otra parte muy poca investigaciones sobre dificultades de esas lenguas citadas arriba para hablantes de lenguas africanas, en general, y de medumba, en particular.

De hecho, identificar y analizar las principales dificultades tanto gramaticales como fonético-fonológicas de los estudiantes cameruneses de lengua materna medumba a la hora de aprender español como LE y el francés como L2 es uno de los aspectos más complejos de esta tesis doctoral, puesto que, como hemos destacado más arriba, hay muy poca bibliografía al respecto. Sin embargo, pensamos que tratar este punto despertará en el lector un sentimiento de curiosidad acerca de las lenguas camerunesas, en general, y del medumba, en particular. Para llevar a cabo este epígrafe, tendremos en cuenta el estudio comparado que hemos hecho previamente en el nivel fonético-fonológico y en el nivel gramatical.

El aprendizaje de una lengua extranjera ha representado siempre un gran desafío para el aprendiz, puesto que lleva a enfrentarse a muchas dificultades que hay que superar para lograr con éxito el proceso de aprendizaje. Es necesario mencionar que las dificultades encontradas pueden variar en función de la relación que hay entre la lengua materna del aprendiz y la que se está aprendiendo. Por un lado, las dificultades pueden ser menores en la medida en que la lengua materna esté entroncada o no con la lengua meta, como por ejemplo el español y el italiano o el español y el francés, puesto que son lenguas románicas. Por otro lado, puede haber muchísimas dificultades si el idioma materno y el que se va a aprender no tienen nada en común, por ejemplo el árabe y el español o el chino y el español.

En el caso del medumba y del español, podemos decir que tienen muchas letras en común; no obstante, aunque la mayoría de las letras del alfabeto medumba se parezcan al alfabeto de lenguas como el francés, el español o el inglés, es necesario destacar que la pronunciación es distinta en algunos casos. De ahí, la fuente principal de las dificultades fonéticas del aprendizaje del español para un hablante del medumba, empezando por la lectura en voz alta. Esas dificultades podrían situarse en las letras propias del medumba y en las que se pronuncian de manera distinta.

Por tanto, la primera dificultad a la que un hablante de medumba puede enfrentarse a la hora de aprender una segunda lengua es la diferente correspondencia sonido-grafía tanto con respecto al español como al francés, que es la lengua mediadora.

Empezamos por la falta de distinción en la pronunciación entre las vocales “i” y “e” porque en medumba ambas vocales se pronuncian de la misma manera, [i], mientras que en español y en francés hay una distinción en la pronunciación de estas letras. Por ejemplo, en las palabras *bicicleta* y *belleza*, la primera sílaba de cada palabra se pronunciará de la misma manera por el aprendiz medumba, si no fuera porque en francés ya ha aprendido una diferencia similar, véase *ville* y *vélo*.

El mismo fenómeno se produce entre las vocales “o” y “u”, pero en este caso, ambas letras se pronuncian como la “u” española, por lo que se producirá la falta de distinción entre la “o” y “u” española, puesto que, en este caso, el francés no es de gran ayuda, dada su diferente correspondencia entre letra y sonido tanto en “o” como en “u”. Lo que significa que, en las palabras *nutrir* y *noción*, no habrá diferencia en la pronunciación de la primera sílaba.

Si pasamos a las consonantes, la “c” española corresponde, fonéticamente hablando, a la /k/ o a la /θ/ dependiendo de la vocal que sigue, por ejemplo, en la

palabra *casa* se pronuncia el sonido [k] mientras que en *cerdo* suena la [θ]. De hecho, el aprendiz tendrá problema a este nivel porque la “c” en su lengua materna se lee [tʃ] y no cambia de pronunciación en función de la vocal que sigue, como en el caso del español. Por ejemplo, para un hablante de medumba *casa* se leería ([tʃ a s a]) y *cerdo* ([tʃ e r d o]). En francés, por su parte, estaríamos hablando de correspondencia con los fonemas /k/ y /s/, respectivamente, por ejemplo, *caillou* o *ciel*.

Otra letra que puede causar problema es la “z”. El origen de esta dificultad reside en que, la “z” española tiene en medumba un sonido igual que en francés, correspondiente a [z], mientras que en español es una de las grafías del fonema /θ/. Lo podemos comprobar en “zapato”, que sería [z a p a t o] para un hablante de medumba y para un hablante francófono, y [θ a p a t o] para un español. En este caso, el francés no solo no ayuda a la pronunciación del español, sino que abunda en la interferencia fonética del medumba.

Además de estas letras enumeradas, podemos añadir la “g” a la lista. Es cierto que esta consonante existe en medumba, pero el alumno tendrá dificultades a la hora de pronunciar palabras en español como “gemelo”, “gigante” porque, en su lengua materna, la “g” tiene solo un sonido [g], mientras que en español hay dos [g] y [x] dependiendo de las vocales que sigue (véase la Tabla 8). De hecho, la pronunciación de “gemelo” en español es /xe'melo/ mientras que en medumba se pronunciaría /ge'melo/, “gigante” en español sería /xi'gante/, en medumba sería /gi'gante/. Paralelamente la “g” francesa puede ser fuente de dificultad para un hablante de medumba en ciertos casos, por ejemplo la combinación g (+e,i), que se pronuncia [ʒ].

El hablante de medumba tendrá también dificultades en la pronunciación y la escritura de la “r” y la “rr”, porque no existen en esta lengua africana y la articulación que tienen en francés está muy alejada a la articulación española. Por lo que no la sabrá reconocer ni pronunciar.

Como conclusión de las dificultades analizadas a partir del alfabeto, debemos señalar que las letras que hemos destacado como posibles fuentes de dificultades para el alumno de lengua medumba en el proceso de aprendizaje de lengua española pueden ser, en ciertos casos, los mismos problemas que este último encuentre a la hora de aprender francés. En el caso del francés, entre las letras que hemos analizado en español hay solamente la “g”⁸⁴ y la “z” que no causarán problemas al estudiante medumba a la

⁸⁴ Debemos subrayar que esta letra no causará problema solo si va acompañada de las vocales “a, o, u”.

hora de aprender francés. La “r” francesa y española serán una gran fuente de dificultad para el alumno porque no existe en su lengua.

Entrando en el nivel suprasegmental, le costará a un hablante de medumba distinguir en la lengua hablada si la entonación es afirmativa/negativa, exclamativa, o si se trata de una pregunta. La única posibilidad donde puede distinguir cada enunciado es cuando los signos se materializan gráficamente en la lengua escrita, por ejemplo, el signo de admiración o de interrogación, mientras que en francés y en español se puede distinguir en la lengua hablada una exclamación, una afirmación/negación, o una interrogación a partir de la entonación.

Si pasamos al nivel morfológico, la mayor dificultad que el hablante de lengua materna medumba puede tener en la categoría nominal se sitúa en el género y el número, dado que esta lengua africana no tiene estos morfemas del nombre, por lo que es muy difícil para el aprendiz asimilar este accidente gramatical, tanto en español como en francés.

Sabiendo que los sustantivos son invariables en medumba desde el punto de vista del género y, por consiguiente, también los determinantes y los adjetivos, le costará muchísimo a un hablante de medumba aprender o asimilar, tanto en español como en francés, que una misma palabra tiene terminaciones distintas según la designación sexual y según la cantidad de elementos de los que se esté hablando, así como la concordancia dentro del sintagma nominal.

Como hemos explicado más arriba, este idioma africano tiene su procedimiento propio para expresar el género, mejor dicho para indicar el sexo. Sin embargo, hay que destacar la ausencia del morfema de género en dicha lengua. En español la mayoría de los nombres acabados en –o son masculinos y la mayoría de los acabados en –a son femeninos. Otra forma que el español utiliza para expresar los géneros masculino y femenino es con los artículos “el” o “un” y “la” o “una”, respectivamente. Pero, debemos recordar que existen muchas excepciones, que no vemos necesario enumerar aquí. Estas excepciones aumentan la dificultad porque el hablante de medumba podría aprender, memorizar estas dos reglas y aplicarlas, pero tendrá que conocer todas las excepciones a estas reglas para saber en qué momento se deben aplicar o no. El francés por su parte, expresa el género masculino cuando los artículos “le” o “un” están delante de un sustantivo, y femenino cuando hay “la” o “une”. En cuanto al medumba, no existe este procedimiento.

La ausencia del morfema de género en medumba es una verdadera dificultad en el proceso de aprendizaje del español y del francés para el hablante de esta lengua camerunesa. Esta ausencia hace que los hablantes de medumba que entran en contacto con la lengua española tiendan a cometer errores a la hora de hacer una concordancia de género, puesto que, como hemos subrayado arriba, la única posibilidad que tienen para expresar el género es a través de los artículos **ta'**, que es a la vez femenino singular y masculino singular, y **bà**, que es a la vez masculino plural y femenino plural. Los errores que podemos, por ejemplo, observar serán la falta de distinción entre el masculino y el femenino, y entre el singular y el plural. Se puede apreciar esta diferencia en la Tabla 30, donde podemos observar un ejemplo de los errores que puede cometer el aprendiz en la concordancia de género y número en español y en francés.

Tabla 30. Problemas de concordancia en género y número entre español, en francés y en medumba

	Masculino singular	Femenino singular	Masculino plural	Femenino plural
Español	un / el plato	una / la cabeza	unos / los platos	unas / las cabezas
Francés	un / le plat	une / la tête	des / les plats	les têtes
Medumba	ta' kâ ¿un / el / una / la plato?	ta' ntu ¿un / el / una / la cabeza?	bà kâ ¿unos / los / unas / las platos?	bà ntu ¿unos / los / unas / las cabezas?

A partir de esta última tabla, retomamos la falta de distinción, que hemos mencionado más arriba, entre los artículos definidos e indefinidos porque en medumba solo existen dos artículos, **ta'** y **bà** que funcionan como presentadores, aunque el segundo también pueda funcionar, según el contexto, como actualizador. En la Tabla 31, podemos ver que no existen artículos definidos en esta lengua africana, de ahí la confusión que pueda producirse en un hablante medumba al hablar en una lengua románica y que ha quedado reflejada en la Tabla 30. La adquisición previa del francés, puede servir, en este caso, de puente para aprender la distinción entre presentación y actualización entre los determinante, y utilizarla adecuadamente en español.

Tabla 31. Artículos definidos e indefinidos en español, francés y medumba

	Artículos definidos en español		Artículos definidos en francés		Artículos definidos en medumba	
	singular	plural	singular	plural	singular	plural
masculino	EL	LOS	LE	LES	--	--
femenino	LA	LAS	LA		--	--
	Artículos indefinidos en español		Artículos indefinidos en francés		Artículos indefinidos en medumba	
	singular	plural	singular	plural	singular	plural
masculino	UN	UNOS	UN	DES	tà'	bà
femenino	UNA	UNAS	UNE			

Aparte de la confusión en el uso de los tipos de artículos que tienen el francés y el español, hay otro aspecto que debemos subrayar sobre este particular, que es la tendencia que tienen los hablantes de medumba a suprimir los artículos cuando hay que ponerlos, por ejemplo, “ordena cocina” en lugar de “ordena la cocina”, “lleva niña contigo” en lugar de “lleva a la niña contigo”. Es evidente que la causa de este error proviene de la ausencia del artículo definido en esta lengua camerunesa y para cuya neutralización no resulta suficiente la adquisición previa del francés.

Ya sabemos que la falta de morfema de género y número afecta tanto a los sustantivos como a los determinantes (artículos, demostrativos, posesivos, indefinidos, etc.). De hecho, los alumnos de esta lengua camerunesa autóctona tendrán también problemas de concordancia de género y número entre el adjetivo posesivo y el nombre al que acompaña. La complejidad de la expresión de las posesiones en medumba no es un lastre a la hora de aprender español. De hecho, la mayor dificultad que pueda tener este colectivo de alumnos será concordar el adjetivo y el nombre al que acompaña y la única manera de solucionar este problema es que aprendan el género gramatical que tienen los sustantivos y las formas de los distintos determinantes en función del género, del número y de otros significados que estos transmitan; por ejemplo, en los posesivos, el poseedor.

Pasando a la morfología verbal, el medumba tiene un uso obligatorio de los pronombres personales a la hora de conjugar verbos, al carecer de morfema de persona. Mientras que el uso de los pronombres no es obligatorio en español, en francés sí lo es. Por ejemplo, en español tendremos “yo soy” o “soy”, pero en francés solo tenemos una opción “je suis”, al igual que en medumba, “mə bæ”. La dificultad que subrayamos en este caso es que el alumno de lengua materna medumba tenderá a usar siempre el pronombre personal sujeto, incluso no siendo necesario, puesto que no solo su lengua se lo dicta, sino que se refuerza con el aprendizaje de la lengua francesa.

La expresión del pasado en español resultará difícil para un hablante de lengua medumba. Ya hemos visto más arriba que en esta lengua no existe diferencia entre tiempos perfectivos e imperfectivos y que lo que se indica a través del verbo es la cantidad de tiempo que ha pasado entre la acción realizada y el momento en el que se habla (horas, un día, dos o más días), así como si el final de la acción pasada se ha producido o no dentro del tiempo previsto. Eso significa que a este hablante de medumba le resultará fácil la distinción española entre el pretérito perfecto y el

indefinido, por ejemplo, pero no le resultará nada fácil, en cambio, la diferencia entre el pretérito indefinido y el imperfecto. No obstante, el aprendizaje de la lengua francesa podrá ayudarle a adquirir la oposición entre tiempo puntual y tiempo durativo, puesto que el francés también cuenta con tiempos perfectivos e imperfectivos.

También podemos destacar la dificultad para distinguir el presente de indicativo del presente del subjuntivo en las frases que indican, por ejemplo, el deseo. Sin embargo, debemos recalcar que no es una dificultad propia de los estudiantes de lengua materna medumba, sino que es una dificultad general para estudiantes de ELE de muy diversos orígenes. Por ejemplo, en vez de “quiero que hables” dirán, más bien, “quiero que hablas”.

Una dificultad que podemos destacar, y que no ha sido motivo de análisis en el apartado contrastivo verbal, es la derivada de la falta de distinción entre el verbo *ser* y *estar* en la lengua medumba. La única forma que reconoce esta lengua es el verbo *ser*, que sería “bə”. En medumba, para conjugar este verbo, se colocan los pronombres personales delante de “bə”, puesto que la forma verbal permanece inalterable; así, tenemos, para el presente, “mə bə” (‘yo soy’), “u bə” (‘tú eres’), “a bə” (‘él es’), **bag bə** (‘nosotros somos’), “ben bə” (‘vosotros sois’), “bu bə” (‘ellos son’). Los hablantes de esta lengua que quieren aprender español tendrán dos problemas con los verbos copulativos: así, en vez de decir “estoy contenta”, dirán “soy contenta”, y puede que digan “soy contento” por los problemas con el género gramatical anteriormente mencionados; en vez de decir ‘estoy en la universidad’, dirán “soy en universidad”. Precisamente esa dificultad en establecer los límites semánticos entre *ser* y *estar* explican casos de hipercorrección, que llevan a utilizar *estar* cuando corresponde *ser*, por ejemplo, “estoy moreno” en lugar de ‘soy moreno’.

El aprendizaje de la lengua francesa no resultará de utilidad para adquirir esta distinción léxico-semántica del español, puesto que el francés cuenta también con un único verbo, a saber, *être*, que equivale al “bə” del medumba.

Como conclusión de esta parte sobre dificultades para aprender el español por parte de hablantes de medumba que tienen el francés como segunda lengua, podemos decir que, la enseñanza/aprendizaje de ELE muestra una sucesión de problemas generales que son comunes a todos los destinatarios, sea cual sea su nacionalidad. Estas dificultades son las características propias de la lengua española como, por ejemplo, la presencia de algunas fricativas y de las vibrantes en su sistema fonológico, el uso facultativo u obligatorio de los pronombres personales sujeto o la concordancia en

género y número entre los sustantivos y los determinantes y adjetivos. Sin embargo, existen otras dificultades que residen en el aprendizaje de español y que dependen de la primera lengua⁸⁵, de la lengua materna o de otras lenguas aprendidas por el alumno con anterioridad. Generalmente, estas dificultades nacen por la falta de correspondencia entre los esquemas lingüísticos de la lengua materna y los de la lengua meta o con respecto a otras aprendidas previamente por el alumno, lo que se convierte en errores de aprendizaje que hay que tomar en cuenta y anticipar cuando uno se enfrenta a una labor docente de enseñanza de lenguas.

5.2. CREENCIAS LINGÜÍSTICAS Y EDUCATIVAS

Después de haber recolectado, tratado y estudiado los datos a partir de una encuesta, apoyada por varios cuestionarios, vamos a proceder ahora al análisis y a la interpretación de los resultados obtenidos para dar observancia, mejor dicho, utilidad e importancia a la encuesta diseñada y a los datos recogidos y tratados por la investigadora. Es la razón por la cual Balestrini (2003: 73) destaca que “se debe considerar que los datos tienen su significado únicamente en función de las interpretaciones que les da el investigador, ya que de nada servirá abundante información si no se somete a un adecuado tratamiento analítico”. Para facilitar la interpretación de los resultados y teniendo en cuenta la distribución que hemos explicado en el apartado dedicado a las encuestas en el capítulo 4 de Metodología, vamos a empezar por interpretar los resultados de las 500 encuestas sociolingüísticas para alumnos, luego haremos la interpretación de las 500 didácticas de los mismos y terminaremos con los resultados obtenidos en las encuestas sociolingüística (80) y didáctica (120) de los profesores.

De manera general, cuando se aborda el tema sobre creencias lingüísticas, la primera idea que nos viene a la mente se focaliza en la valoración o en la opinión sobre cómo se emplea la lengua. Sin embargo, en el mismo sentido que García Marcos (1993), indicamos que, en nuestro caso, no nos referimos a cómo se usa la lengua, sino a lo que piensan los hablantes y a la visión que tienen sobre el funcionamiento y sobre el entorno social donde se desarrolla su actividad comunicativa. De hecho, ¿qué opinión

⁸⁵ Queremos mencionar que la primera lengua del aprendizaje no es siempre su lengua materna. Puede ser otra lengua que ha adquirido antes que su idioma materno.

tiene el alumnado y el profesorado camerunés sobre las lenguas que conviven en la República de Camerún? ¿Qué valor conceden a esas lenguas, tanto en el ámbito educativo como en el social? Contestar esta pregunta nos lleva a tomar en cuenta tres aspectos: la conciencia, la actitud y las creencias sociolingüísticas de nuestros informantes acerca de las lenguas autóctonas, oficiales y extranjeras que coexisten en el contexto camerunés.

Por lo que se refiere a la conciencia sociolingüística, García Marcos (1993: 23) afirma que:

La conciencia sociolingüística indaga el conocimiento sobre la configuración del propio espectro sociolingüístico: ¿hasta qué punto los hablantes saben que algunos componentes de la lengua son característicos de uno u otro grupo social? La coincidencia (o la disonancia) entre las opiniones individuales y la realidad determina la alta (o baja) conciencia sociolingüística.

Basándonos sobre la idea de este autor, podemos decir que hemos notado una baja conciencia sociolingüística en nuestro primer grupo de informantes, el alumnado, porque en algunas preguntas de la encuesta didáctica, se detecta una gran distancia entre la realidad y lo percibido por los informantes. Por ejemplo, como respuesta a la pregunta de *¿En qué ámbito de la lengua española tienes dificultades?*, entre los ámbitos citados como potenciales fuentes de dificultades a la hora de aprender español, la mayoría de nuestros informantes no consideran la concordancia de género y número, ni la expresión oral, ni la expresión escrita ni la comprensión auditiva como posibles fuentes de dificultad para ellos, cuando en realidad son las grandes dificultades que tienen. Pensamos que esta falta de conciencia es debida a que estos aspectos no sean fuente de dificultad para ellos en francés, que es como su lengua materna, por lo que hacen una transferencia del francés al español.

En la Tabla 32 se observa que la percepción del grado de dificultad está bastante dispersa entre la población estudiada. Asimismo, se comprueba que los aspectos que el alumnado considera más difíciles son los relacionados con el verbo, esto es, la concordancia de los tiempos verbales (20,9%) y la conjugación (19,7%) lo que tiene su justificación en la falta de correspondencia entre la morfosintaxis verbal del medumba y otras lenguas africanas y la que tienen el francés y el español.

Tabla 32. Creencias del alumnado sobre el ámbito que resulta más difícil en el aprendizaje del español

Ámbito donde se percibe la dificultad	Frecuencia absoluta	Porcentaje
Ninguno	18	2,1
Vocabulario	98	11,4
Traducción	146	16,9
Concordancia de los tiempos verbales	180	20,9
Concordancia de género y número	60	7,0
Conjugación	170	19,7
Comprensión lectora	38	4,4
Expresión oral	52	6,0
Expresión escrita	24	2,8
Comprensión auditiva	12	1,4
Todo	64	7,4
TOTAL	862	100

Otro aspecto que permite afirmar la baja conciencia sociolingüística de nuestros sujetos de estudio es que los ámbitos mencionados por nuestros informantes como difíciles en español son casi los mismos que tienen en francés, por lo que, según ellos, dominar algunos aspectos en francés es suficiente para solucionar algunos problemas en español. Esto puede apreciarse también en la Tabla 32.

En este apartado vamos a presentar e interpretar los resultados más relevantes obtenidos en las encuestas sobre creencias en torno a las lenguas autóctonas del Camerún y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en la secundaria camerunesa, con la pretensión de identificar puntos flacos y potencialidades que dificulten y faciliten la adquisición de la lengua española en el contexto escolar de enseñanza de lengua extranjera.

5.2.1. Creencias sobre el estatuto de las lenguas autóctonas

Este apartado consiste en destacar las creencias de nuestros informantes sobre el estatuto de las lenguas autóctonas. Para llevar a cabo este epígrafe, procederemos al análisis de los resultados de las encuestas sociolingüísticas para alumnos y profesores. Sin perder de vista el propósito de esta parte, que trata de las creencias de nuestros informantes sobre las lenguas vernáculas, vamos también a apreciar lo que opinan ambos colectivos sobre las lenguas oficiales y extranjeras que cohabitan en la República

de Camerún. Empezaremos por el análisis de los resultados de la encuesta sociolingüística para alumnos y terminaremos con los de la encuesta de profesores.

5.2.1.1. Análisis de los resultados de la encuesta sociolingüística para el alumnado

Vamos a presentar el análisis de resultados siguiendo el mismo orden de las preguntas que se formulan en las encuestas.

P1- Clasifica, según tu opinión, estas lenguas desde la más hablada y escrita (1) hasta la menos hablada y escrita (4).

Tal como puede verse en la Tabla 33, se han dado tres combinaciones diferentes, esto es, los informantes se han congregado en tres formas distintas de agrupar las lenguas de mayor a menor cantidad de personas que las hablan y las escriben. El propósito es comprobar si las creencias de nuestros informantes se ajustan a la realidad. De hecho, los resultados conseguidos en esta pregunta revelan que la mayoría de los alumnos encuestados piensan que la lengua más hablada y escrita es el francés, luego le sigue el inglés, el español, la lengua materna y al final el alemán. Por ello han escogido el siguiente orden: *francés-inglés-español-lengua materna-alemán* con 79,8%. Por otra parte, hay una minoría de 14,0% que opina que el inglés es la lengua más hablada y escrita, por ello ha establecido el siguiente orden: *inglés-francés-español-lengua materna-alemán*. Y, al final un 6,0% piensa que la lengua materna es la más hablada y escrita entre todas las lenguas citadas, por lo que han establecido el siguiente orden: *lengua materna-francés-inglés-español-alemán*.

Es interesante anotar que la inmensa mayoría del alumnado encuestado (93,8%) ha colocado la lengua materna, por tanto, la lengua vernácula o autóctona, en el cuarto puesto, incluso por detrás del español o del alemán, que son lenguas que se aprenden en la escuela en el currículo de lengua extranjera. Esto nos revela el escaso uso que el alumnado cree que tienen las lenguas vernáculas entre los jóvenes, en general, y los alumnos en particular, puesto que las personas mayores usan más las lenguas vernáculas que los jóvenes.

Tabla 33. Clasificación de las lenguas según su grado de uso oral y escrito en opinión del alumnado

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Francés-inglés-español-lengua materna-alemán	400	79.8	80.0	80.0
	Inglés-francés-español-lengua materna-alemán	70	14.0	14.0	94.0
	lengua materna-francés-inglés-español-alemán	30	6.0	6.0	100.0
	Total	500	99.8	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.2		
Total		501	100.0		

Con estos resultados podemos concluir que la opinión del alumnado sobre la clasificación de las lenguas más habladas y escritas en el territorio camerunés coincide con la realidad que observamos en este país africano, por tanto, que la percepción de la realidad que tiene el alumnado no está distorsionada, sino que se ajusta a la situación sociolingüística concreta de Camerún.

P2- ¿En qué lengua te comunicas con tus padres en casa?

A partir de los datos estadísticos que se recogen en la Tabla 34, el francés es la lengua más usual en la comunicación entre los alumnos y sus padres en casa (69,9%). Un 14,0% de nuestros informantes afirma que la lengua empleada con sus padres es su lengua materna; el 12,0% dice que en casa utilizan el francés y la lengua materna para comunicarse con sus padres, mientras que una minoría (4,0%) certifica que utilizan más bien el inglés con sus padres.

Tal como hemos destacado en el capítulo 3, el francés y el inglés pueden ser lenguas principales en la mayoría de las familias camerunesas, siendo una u otra en función de la zona geográfica en la que residan dichas familias (la francófona o la anglófona). Puesto que hemos encuestado al alumnado y al profesorado de la zona francófona, es obvio que la principal lengua empleada para la interacción con los padres sea el francés. Por otro lado, hay un número muy reducido de familias en las que la lengua materna sea la que se utiliza en casa, esta actitud es debida a que el intercambio no sea siempre recíproco, es decir, que algunos padres hablan a sus hijos en su idioma vernáculo, pero los hijos responden en francés o en inglés. Hay muy pocos casos en los que los hijos se hacen protagonistas del uso de su lengua materna.

Tabla 34. Lengua de comunicación entre los alumnos y sus padres.

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Francés	350	69.9	70.0	70.0
	Inglés	20	4.0	4.0	74.0
	Lengua materna	70	14.0	14.0	88.0
	Francés y lengua materna	60	12.0	12.0	100.0
	Total	500	99.8	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.2		
Total		501	100.0		

Las respuestas de nuestros informantes reflejan esta realidad que existe en nuestro país donde las lenguas vernáculas no ocupan siempre un lugar principal en la casa, sino que lo hacen el francés o el inglés. Es cierto que las cifras de la Tabla 34 no acredita el inglés como lengua franca entre los padres y sus hijos, pero debemos reiterar que, si la investigación se hiciese en la zona anglófona, el inglés como lengua vehicular en el seno de la familia tendría el porcentaje más alto.

P3- ¿En qué lengua te comunicas con tus hermanos?

La siguiente pregunta no es muy distinta de la anterior, pero ha sido pensada para poner de relieve el tipo de lenguaje que existe entre la juventud camerunesa, se trata de una lengua pidgin llamada *francanglais*, que es una mezcla del francés y del inglés. Según la Tabla 35, la mayoría de nuestros informantes declaran que la lengua que usan con sus hermanos es el francés (61,9%) y el francanglais (35,9%).

Tabla 35. Lengua de comunicación entre los alumnos y sus hermanos

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Francés	310	61.9	62.0	62.0
	Inglés	10	2.0	2.0	64.0
	<i>Francanglais</i>	180	35.9	36.0	100.0
	Total	500	99.8	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.2		
Total		501	100.0		

Véase, pues, que más de la tercera parte de nuestros informantes afirma utilizar la lengua pidgin. Se trata de una cantidad notable. Las personas mayores piensan que la lengua pidgin no debe usarse por la juventud porque influye negativamente sobre el conocimiento que tiene este colectivo de la lengua francesa. En la mayoría de las

familias camerunesas, los padres prohíben el uso del *francanglais* en su casa. De hecho, las personas mayores tienen una creencia muy negativa sobre el pidgin. Sin embargo, los jóvenes la usan para codificar la conversación evitando así que sus padres u otras personas externas se enteren de lo que están diciendo. Es importante subrayar que entre los profesores, los más jóvenes, es decir los que están entre 20 y 40 años usan este lenguaje entre ellos, pero los mayores (45 años en adelante) no lo usan. Subrayamos también que los padres y profesores jóvenes que usan este lenguaje no lo hacen delante de sus hijos ni delante de sus alumnos, porque es vergonzoso tanto para los padres/profesores como para los hijos/alumnos descubrir, respectivamente, que no han sido un ejemplo para sus hijos/alumnos y que éstos también descubran que sus padres lo prohíben pero son los primeros en usarlo. En el contexto camerunés, el profesor es el protagonista, es decir, que es el que habla casi siempre, decide, da instrucciones y el alumno cumple y obedece. Por eso, el profesor se convierte en un *superman* para el alumno, por lo tanto no puede equivocarse y, si eso sucede, el profesor pierde su autoridad, su valor delante del alumno, que convierte la equivocación del profesor en burla continua hasta le pone un nombre. Con todo eso, queremos subrayar el hecho de que un profesor no puede usar el *francanglais* delante de un alumno y un padre tampoco lo puede usar delante de sus hijos, puesto que tendrá repercusiones negativas en ellos.

P4- ¿En qué lengua te comunicas con tus amigos y compañeros en el colegio?

En este caso, las lenguas que utilizan con sus amigos o compañeros en el colegio son también, aunque con frecuencias distintas, el francés (55,9%) y el *francanglais* (39,9%). En la interacción con amigos y compañeros, se reduce la diferencia entre el francés y el *francanglais*, puesto que esta última variedad alcanza ya el 40%. Solo el 4% afirma que se comunica en inglés, por tanto, es una lengua de interacción minoritaria en los centros escolares que estamos analizando. La Tabla 36 da información detallada del uso de cada una de las lenguas.

Tabla 36. Lengua de comunicación entre el alumnado y sus amigos y compañeros en el colegio

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Francés	280	55.9	56.0	56.0
	Inglés	20	4.0	4.0	60.0
	<i>Francanglais</i>	200	39.9	40.0	100.0
	Total	500	99.8	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.2		
Total		501	100.0		

P5- ¿Qué nivel tienes en cada una de esas lenguas?

Esta pregunta ha sido pensada para identificar el nivel de comprensión y comunicación oral, de lectura y de escritura que perciben que tienen los alumnos en cada una de las lenguas consideradas. Los datos de esta pregunta han sido tratados individualmente para cada lengua, por lo que hemos conseguido un resultado muy amplio. De hecho, consideramos necesario hacer un resumen de todas las informaciones conseguidas sobre cada lengua. Para ver más detalles de los resultados de esta pregunta, puede consultarse el apartado 3 en el CD que acompaña esta tesis doctoral.

Tal como aparece en la Tabla 37, la mayoría de los alumnos encuestados opinan que entienden, hablan, leen y escriben bien el francés. En cuanto a la lengua materna, que es la que nos interesa en este epígrafe, todo el mundo indica que la entiende con un nivel alto (63,9%) o medio (35,9%), solo una cuarta parte la lee y en un nivel básico (25,9%), pero muy pocos la hablan (un 6% con un nivel alto y un 8% con un nivel medio) y mucho menos la escriben (solo un 4% se atribuye un nivel básico en la escritura de la lengua vernácula). La conclusión que podemos destacar a partir de estos resultados es que, la mayoría de los alumnos cameruneses entienden su lengua materna, unos cuantos la leen y solo una minoría la habla y, todavía menos, la escribe.

Tabla 37. Nivel que el alumnado indica tener en cada destreza comunicativa, por lenguas.⁸⁶

	Entiendo	Hablo	Leo	Escribo
Francés	A (95,8%) M (4%)	A (91,8%) M (8%)	A (89,8%) M (10%)	A (18%) M (81,8%)
Inglés	A (6%), M (25%) B (65,9%), N (2%)	A (2%), M (12%), B (83,8%), N (2%)	A (2%), M (8%), B (89,8%)	A (8%), M (25,9%), N (65,9)
Español	A (25,9%), M (45,9%) B (27,9%)	A (8%), M (77,8%) B (14%)	A (18%), M (81,8%),	M (16%), B (83,8%)
Alemán	B (2%)	N (99,8%)	N (99,8%)	B (10%), N (89,8%)
Lengua materna	A (63,9%), M (35,9%)	A (6%), M (8%) N (69,9%)	B (25,9%), N (73,9%)	B (4%), N (95,8%)

De nuevo, la Tabla 37 nos recuerda que nos encontramos en una zona francófona del Camerún. También nos revela que el alumnado reconoce no tener un alto nivel de inglés, sino que es, sobre todo, medio y básico, este último especialmente en la escritura. Curiosamente, nuestros informantes declaran tener un mayor nivel de español que de inglés, cuando el inglés es la segunda lengua oficial de su país. Esta afirmación es justificable en la medida en que la mayoría de los cameruneses francófonos no son bilingües, de hecho hay un refrán muy común en Camerún que dice que “*le Cameroun*

⁸⁶ Recuérdese que A significa nivel alto; M, nivel medio; B, nivel básico, y N, ningún nivel.

est bilingüe, mais les camerounais ne le sont pas” para decir que Camerún es un país bilingüe, pero los cameruneses no lo son. El mismo fenómeno se produce en la parte anglófona del país, es decir que los anglófonos saben inglés y no francés. El escaso nivel que nuestros informantes declaran tener en alemán nos indica que no es una lengua extranjera que estudien en su centro escolar.

P6- ¿Qué lengua te gusta más?

Entre las lenguas que estamos estudiando, la gran mayoría de los alumnos prefieren el francés (55,9%), una pequeña parte afirma preferir su lengua materna (20%), otra parte más pequeña aún (14%) opta por el español como lengua de preferencia y un 10% escoge el inglés. Pensamos que la creencia del alumnado sobre la preferencia de las lenguas está relacionada con el nivel que tiene en cada una de ellas. Dado que tienen un nivel alto en francés, ésta se convierte, por lo tanto, en su lengua preferida, por saber hablar y comunicarse sin dificultad. A partir de los resultados de la Tabla 38, vemos que la lengua materna de los alumnos está en segunda posición después del francés, aunque a una distancia significativa (menos de la mitad). Eso significa que, a pesar de no utilizar la lengua vernácula, un conjunto de nuestros informantes tienen hacia ella un sentimiento positivo, probablemente porque la asocian a la familia, que es un puntal en la sociedad camerunesa. Podría, incluso, tratarse de un rasgo de identidad: la mitad del alumnado analizado prefiere la lengua de cultura de su zona geográfica, que es el francés, y menos de la cuarta parte muestra preferencia por su lengua materna.

Tabla 38. Lengua que gusta más

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Francés	280	55.9	56.0	56.0
	Inglés	50	10.0	10.0	66.0
	Español	70	14.0	14.0	80.0
	Lengua materna	100	20.0	20.0	100.0
	Total	500	99.8	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.2		
Total		501	100.0		

La pequeña conclusión que podemos subrayar en la P6 es que la creencia que se desprende de este análisis refleja efectivamente la realidad que observamos en nuestro país de origen.

P8- ¿Estás de acuerdo en que el francés y el inglés sean lenguas oficiales del país?

Esta pregunta ha sido pensada para ver si el alumnado encuestado valora su lengua materna hasta desear que fuera una de las lenguas oficiales. Sin embargo, el resultado de esta pregunta deja ver que nuestros informantes valoran su lengua materna pero no al punto de anhelar que forme parte de los idiomas oficiales del país. Así, un 58,9% afirman que están satisfechos por tener el francés y el inglés como idiomas oficiales. Sin embargo, un 40.9% dan una respuesta negativa a esta pregunta. Ahora bien, la pregunta que surge de esta reflexión es la siguiente: si los 40,9% no están de acuerdo con que el francés y el inglés sean lenguas oficiales, ¿qué lenguas les gustaría que estuvieran en el lugar de las dos mencionadas? Esta pregunta nos hizo ya pensar en una P9 cuando diseñamos el cuestionario, para que nos ayudara a resolver esta duda. De ahí la próxima pregunta. Pero antes de pasar al análisis de la P9, presentamos la Tabla 39 con los resultados cuantitativos de la P8.

Tabla 39. Acuerdo o desacuerdo en que el francés y el inglés sean lenguas oficiales del país

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	295	58.9	59.0	59.0
	No	205	40.9	41.0	100.0
	Total	500	99.8	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.2		
Total		501	100.0		

P9- En caso de haber elegido “no”, si fuera posible cambiar ambas lenguas por otras ¿con qué lenguas las cambiarías?

Como acabamos de subrayar, la P9 es la consecuencia de la P8, es decir que la primera surge de la segunda. En la Tabla 40, podemos ver que el 57,9% afirma que ninguna lengua puede estar en el lugar del francés y del inglés; sin duda, este grupo es el que ha manifestado una actitud positiva hacia la oficialidad del francés y del inglés en la P8. En segunda posición, tenemos un 29,9% que está de acuerdo con que el español fuera lengua oficial en lugar de esas dos, y solo un 12% prefiere tener su idioma materno como lengua oficial.

Pensamos que el grupo que ha escogido el español como lengua oficial es simplemente porque le gusta: la mayoría de los alumnos que se acercan al español dicen que es una lengua bonita y suena muy bien al oído. Algunos prefieren más el español

que el inglés por la belleza que afirman que tiene la lengua española. En nuestra época en secundaria, la mayoría de los alumnos no se interesaban por el inglés, durante las clases de inglés, unos aprovechaban para descansar, otros hacían otras cosas y otros dormían. Esto se justifica por la falta de conciencia que teníamos sobre la importancia de la lengua inglesa, y además, al no ser la lengua que usábamos diariamente, la estudiábamos solo para no suspender. Sin embargo, debemos mencionar que esta creencia ha ido desapareciendo porque el alumno de hoy en día es consciente de que el inglés es una lengua internacional, pero todavía le cuesta al alumnado camerunés dar al inglés la misma importancia que el francés tiene. Cuando algunos dicen que les gustaría que el español fuera lengua oficial en lugar del francés y del inglés, eso no significa que estén rechazando ambas lenguas sino que ven que el español es una lengua extranjera más bonita y además es la tercera lengua hablada en el mundo.

Tabla 40. Lengua que sustituiría como oficial al francés y al inglés

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	El español	150	29.9	30.0	30.0
	Mi lengua materna	60	12.0	12.0	42.0
	Ninguna	290	57.9	58.0	100.0
	Total	500	99.8	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.2		
Total		501	100.0		

Esta pregunta vuelve a redundar en la posición que nuestros informantes tienen con respecto a las lenguas vernáculas. Solo el 14% dice usarla con sus progenitores (Tabla 34), ninguno la usa con los hermanos ni con los amigos y compañeros del colegio (Tablas 35 y 36); aunque la entienden, no la hablan ni la escriben, aunque puedan leerla (Tabla 37). Un porcentaje algo superior, el 20%, afirma que es la lengua que más le gusta (Tabla 38). Pero solo el 12% elevaría a oficial la lengua vernácula en sustitución del francés y el inglés.

Si, entre las nuevas generaciones, las lenguas autóctonas tienen tan poco uso y tan escasa consideración, las posibilidades de que estas lenguas propias de Camerún sobrevivan son reducidas si no se produce un cambio en la política lingüística del país en defensa de dichas lenguas.

Antes de pasar al análisis de los resultados de la encuesta sociolingüística para profesores, es conveniente hacer una breve conclusión de lo hasta ahora dicho. En resumidas cuentas, podemos exponer, a partir de los resultados conseguidos en la

encuesta sociolingüística para alumnos, que la gran mayoría de nuestros informantes considera más el francés que su propia lengua materna. De hecho, las lenguas autóctonas son oficialmente su L1 (primera lengua) pero personalmente y realmente son más bien su L2 (segunda lengua) puesto que, a la hora de aprender una lengua extranjera como el español, se sirven del francés como lengua de partida para lograr el aprendizaje del español como lengua meta. Las creencias que tiene este colectivo acerca de las lenguas autóctonas son un reflejo de la realidad observada en Camerún. Sin embargo, debemos subrayar que el hecho de que los alumnos prefieran el francés no significa que no les guste su lengua materna. La verdadera dificultad que tienen es que no aprendieron a leer, ni a escribir en su lengua como aprendieron el francés, el inglés o el español. De hecho, la mayoría adquirió su idioma escuchando a los demás hablar. Además la imagen que tienen de las lenguas autóctonas podría relacionarse con el hecho de que no les puede ayudar en los estudios por no ser lenguas de la educación. Esperemos que la incorporación de las lenguas autóctonas en el sistema educativo camerunés pueda cambiar la creencia de la próxima generación, de modo que en las futuras investigaciones podamos conseguir resultados distintos a los que tenemos ahora y mejores con respecto a las lenguas vernáculas.

5.2.1.2. Análisis de los resultados de la encuesta sociolingüística para el profesorado

En este apartado, nos dedicamos al análisis de los resultados de algunas preguntas de la encuesta sociolingüística para este colectivo. También en esta ocasión, presentaremos e interpretaremos los datos siguiendo el mismo orden de las preguntas del cuestionario.

P1. ¿Qué lengua imparte usted?

Esta pregunta ha sido pensada para destacar, estadísticamente hablando, la característica de los profesores encuestados a través de la lengua que imparte. Hemos querido observar si el estatuto que el profesorado concede a su lengua materna depende de la lengua que imparte. De hecho, en la Tabla 41, se observa que la mayoría de nuestros informantes son profesores de español (53,8%), luego vienen los profesores de francés (17,5%), los de inglés (10%), los de lengua materna (8%) y, para terminar, los de alemán (6,3%). Debemos mencionar que el número de profesores encuestados en cada lengua no ha sido producto del azar, sino que ha sido bien pensado. En un principio, nuestro objetivo era encuestar solamente a los profesores de español, pero, en

el transcurso de la investigación, decidimos incorporar profesores de otras lenguas solamente en el análisis de los aspectos sociolingüísticos, para ver si la lengua que imparte el profesor influye positiva o negativamente sobre el estatuto que concede a los idiomas autóctonos. Sin embargo, hemos observado que este factor no ha sido relevante en ninguna pregunta y tampoco ha influido sobre el estatuto que conceden a las lenguas autóctonas. En la Tabla 41 se puede apreciar la distribución del profesorado.

Es imprescindible subrayar que hay docentes que imparten varias lenguas a la vez, es decir, que, por ejemplo, un profesor de español puede dar clases de francés o de inglés, por lo que se computa en cada una de esas lenguas que enseña. Lo importante no es cuántas lenguas enseña, sino el hecho de que el tipo de lengua que enseña pueda estar influyendo en sus creencias lingüísticas.

Tabla 41. Distribución del profesorado encuestado según la lengua que enseña

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Francés	14	17.5	17.5	17.5
	Inglés	10	12.5	12.5	30.0
	Español	43	53.8	53.8	83.8
	Alemán	5	6.3	6.3	90.0
	Lengua nacional	8	10.0	10.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

P2- Clasifique las lenguas enumeradas anteriormente por orden de preferencia, atendiendo a la importancia que usted considere que tiene cada una.

En cuanto a esta pregunta, hemos detectado tres combinaciones en las que se clasifican las lenguas por orden de preferencia: 1. Francés-Inglés-Español-Lengua materna-Alemán. 2. Lengua materna-Inglés-Francés-Español-Alemán. 3. Francés-Inglés-Lengua materna-Alemán-Español. Nuestros informantes se han identificado dentro de esas tres combinaciones.

Tabla 42. Clasificación de lenguas por orden de preferencia

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Francés-Inglés-Español-Lengua materna-Alemán	51	63.7	63.7	63.7
	Lengua materna-Inglés-Francés-Español-Alemán	16	20.0	20.0	83.8
	Francés-Inglés-Lengua materna-Alemán-Español	13	16.3	16.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

Como podemos ver en la Tabla 42, un 63,7% se muestra de acuerdo con la primera combinación; con la segunda tenemos un 20% y un 16,3% en la tercera. La conclusión que se desprende de estos resultados es que la mayoría de nuestros informantes da un gran valor al francés y la lengua materna viene en segunda posición.

Si comparamos estos datos con los obtenidos en la encuesta del alumnado, comprobamos que la gran mayoría del alumnado y del profesorado ha puesto el francés en primera posición.

P3- ¿Qué estatuto concede usted a cada una de esas lenguas en su profesión de docente?

Para tratar esta pregunta hemos visto necesario analizar cada lengua de manera independiente. Por eso empezamos por el estatuto del francés y el inglés, cuyos resultados revelan que el 100% de los informantes se lo dan alto. En el caso del español, hemos registrado un 52,5% que le concede un nivel medio y otros no le dan ningún valor; no se olvide que la mayoría del profesorado encuestado se dedica a la enseñanza del español (un 53,8%; véase la Tabla 41), por lo que no nos tiene que extrañar que un porcentaje similar le conceda a esta lengua un nivel medio, evidentemente no a la altura de las dos lenguas oficiales y de cultura de Camerún. El alemán, por su parte, tiene un estatuto elemental (47,5%) y un 52,5% no le conceden ninguna importancia.

Por lo que se refiere a la lengua materna, el 55,5% le conceden un estatuto alto y el 44,5% le asignan un nivel medio. Resulta curioso que la lengua materna reciba una consideración similar a la de una lengua extranjera, el español. Esto abunda en lo que ya hemos visto entre el alumnado, esto es, que la sociedad camerunesa da un valor limitado a las lenguas vernáculas, aunque el profesorado parece tener una visión más positiva de las lenguas autóctonas que el alumnado a tenor de estos primeros datos.

La distribución de las frecuencias y porcentajes de estos resultados pueden consultarse en el apartado 4 incluido en el CD.

P5- ¿Cuál es el estatuto de cada una de esas lenguas en el seno de su familia?

En el contexto de la familia, la mayoría de nuestros informantes otorgan un estatuto alto al francés (93,8%) y una minoría le da un estatuto medio (6,3%). El inglés ocupa un lugar elemental (52,5%) o medio (47,5%). El español, por su parte, ocupa un lugar elemental (25%) en la familia de los encuestados y un 75% declara que esta lengua no tiene ningún valor en su familia. Sin duda, el hecho de que una cuarta parte

de la población encuestada considere que una lengua extranjera como el español tiene un lugar en su familia, por elemental que sea, se deriva de que buena parte de esas personas a las que se les ha pasado la encuesta se dedican a la enseñanza del español, por tanto, puede ser que su lengua profesional entre en la cotidianidad de la familia cuando prepara clases, lee libros, escucha canciones, ve películas, etc.

El alemán no tiene ninguna posición, mejor dicho ningún valor dentro de sus familias. En cuanto a las lenguas autóctonas, un 83,8% les concede un estatuto elemental, mientras que el 16,3% le da una posición alta en sus familias. No debe extrañarnos si complementamos estos resultados con los obtenidos en la encuesta del alumnado. En el apartado 5.2.1.1 hemos visto que la lengua familiar de los alumnos de secundaria suele ser el francés, no la lengua vernácula, aunque la mayoría la entiende, por tanto, la deben escuchar con frecuencia, tal vez por eso un 20% afirma que es la lengua que más les gusta. Pero no alcanza el valor social suficiente para que la empleen con sus padres (solo lo hace un 14%) y menos con hermanos, amigos y compañeros. El panorama que tienen las lenguas vernáculas no es muy halagüeño.

En conclusión, la lengua materna viene en tercera posición, después del francés y del inglés, pero a bastante distancia. Los resultados detallados pueden apreciarse en el apartado 4 incluido en el CD.

P6- Clasifique estas lenguas desde la más hablada (1) hasta la menos hablada (4) en su familia.

Las clasificaciones de las lenguas por orden de uso que hemos obtenido en el vaciado de las encuestas son solo dos: 1. Lengua materna-Francés-Inglés-Español-Alemán, 2. Lengua materna-Francés-Inglés-Alemán-Español. En la primera combinación la lengua materna es la más hablada y el alemán es la menos hablada. La segunda combinación ilustra que la lengua materna es la más hablada y el español es la menos hablada. En el primer caso, hemos registrado un 52,5% que están de acuerdo con esa clasificación. Para la segunda clasificación tenemos un 47,5%. Puede comprobarse en la Tabla 43. En conclusión, la mayoría de nuestros informantes afirman que la lengua materna es la que prevalece en su familia.

Esto contrasta notablemente con lo que ha contestado el alumnado, que no usan la lengua materna con sus hermanos y que apenas la usan con los progenitores.

Tabla 43. Clasificación de las lenguas de la más hablada a la menos hablada en la familia

	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Lengua materna-Francés- Inglés-Español-Alemán	42	52.5	52.5
	Lengua materna-Francés- Inglés-Alemán-Español	38	47.5	100.0
	Total	80	100.0	100.0

P8- ¿Qué lengua le gustaría que sus hijos aprendieran primero?

Esta pregunta ha sido pensada para saber si las lenguas autóctonas son las que desean los profesores que sus hijos aprendan primero. Eso nos dará la medida del prestigio social que tienen estas lenguas. De hecho, los resultados que hemos conseguido revelan que un 47,5% prefiere que sus hijos aprendan primero el francés, un 35% que sea la lengua materna y un 17,5% optan por el inglés. En resumidas cuentas, el francés es la lengua más valorada y preferida por los profesores para sus hijos, lo que puede verse en la Tabla 44. Volvemos a repetir que estamos en territorio francófono. No nos cabe ninguna duda que en territorio camerunés anglófono, el inglés adelantaría al francés en la opinión de las personas entrevistadas.

Tabla 44. Lengua que el profesorado prefiere que aprendan sus hijos en primer lugar.

	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Francés	38	47.5	47.5
	Inglés	14	17.5	65.0
	Lengua materna	28	35.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0

Al igual que en la pregunta anterior, hay una discrepancia entre las preferencias del profesorado y las del alumnado en lo referente a la lengua materna.

P9- ¿Para qué quiere usted que sus hijos aprendan primero esa lengua?

Esta pregunta está relacionada con la P8. Los que optaron por el francés y el inglés en la pregunta anterior dicen que prefieren que sus hijos aprendan primero esas lenguas para facilitar su escolarización cuando tengan la edad de ir a la escuela, para que se integren en la sociedad y que tengan un buen trabajo más tarde. Los que han elegido que sus hijos aprendan la lengua materna dicen que es para que ellos tengan conocimientos en su cultura y que puedan conversar con sus abuelos, que a veces no

hablan francés ni inglés. Dado el número de tablas conseguido en esta P9, no podemos presentarlas aquí. De hecho, se pueden consultar en el CD, punto 4.

P10- *¿Es usted de los que afirman que la casa es el único lugar donde se debe hablar su lengua materna? Justifique su respuesta*

El 90% de la población encuestada está de acuerdo con la pregunta; el 8,8%, por su parte, están muy de acuerdo. En resumidas cuentas, prácticamente la totalidad de los profesores piensan que la lengua materna tiene que hablarse solamente en casa, en consecuencia, que no es una lengua para el ámbito social: una clara situación de diglosia. Podríamos dar como justificación a esta opinión de nuestros informantes el hecho de que no haya ninguna lengua autóctona que sea lengua franca entre los cameruneses y, en cambio, la existencia de muchas lenguas y dialectos vernáculos esparcidos por todo el territorio camerunés. Sin embargo, las posibles razones que puedan justificar esta respuesta son las siguientes:

- La lengua de comunicación en las escuelas es el francés y/o el inglés
- No todos los alumnos tienen la misma lengua materna.
- Algunos se sienten incómodos, como vulnerables, al hablar su lengua fuera de la casa. Perciben la lengua vernácula como la lengua de la intimidad.
- Sienten vergüenza al hablar su lengua materna en público, como si fuera indicador de estatus inferior.

Los datos estadísticos específicos de cada uno de los argumentos dados en la P10 pueden consultarse en el CD, en el mismo apartado indicado arriba.

Ahora pasamos a la P12, dado que la P11 recogía la justificación de la P10, para que se pueda entender mejor que están relacionados.

P12- *¿Usted piensa que los idiomas nacionales pueden llegar a tener un estatuto oficial en el territorio camerunés?*

Para esta pregunta pusimos cuatro respuestas entre las cuales los informantes tenían que elegir. Se trataba de: *sí, probablemente, no, nunca*. El resultado obtenido revela que el 100% de los informantes opina que los idiomas nacionales no llegarán “nunca” a tener un estatuto oficial. Para justificar su respuesta, afirman que:

- El número de esas lenguas es un freno para la oficialización de una entre ellas.

- Habrá conflictos entre comunidades de distintas lenguas.
- Si se oficializa una lengua materna, nunca será una lengua franca como sí lo es el francés entre los cameruneses.

Para concluir este apartado sobre el análisis de la encuesta sociolingüística tanto para alumnos como para profesores, podemos decir que las creencias de los profesores acerca de las lenguas autóctonas no son tan negativas como las de los alumnos. Sin embargo, subrayamos que este colectivo clasifica las lenguas autóctonas en segunda posición después del francés. Las tablas y los gráficos de algunos resultados que no han sido mencionados aquí pueden consultarse en el apartado 4 del CD.

5.2.2. Creencias sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje del español en Camerún

En este apartado, nos dedicaremos a analizar e interpretar los resultados obtenidos en la encuesta didáctica para alumnado y profesorado. El análisis se hará pregunta por pregunta, en el mismo orden que estas presentan en el cuestionario. En primer lugar, como hemos hecho en el análisis de los datos sobre creencias sociolingüísticas, empezaremos por las opiniones del alumnado y seguiremos por las del profesorado. Conviene señalar que no hemos considerado aquí todas las preguntas por la diferente pertinencia que ha demostrado tener cada una de ellas y porque no todos los datos recogidos son precisos para confirmar o refutar las hipótesis que hemos planteado en esta tesis doctoral. De hecho, analizaremos los resultados de las preguntas que consideramos centrales en esta parte, que trata de la didáctica del español.

5.2.2.1. Análisis de los resultados de la encuesta didáctica para el alumnado

P2- ¿Qué te motivó a elegir español y no alemán?

La primera pregunta que vamos a analizar en este apartado, es la segunda en la encuesta didáctica para alumnos. Esta pregunta cuenta con 8 respuestas cada una de las cuales incluye un argumento posible sobre cuyo contenido nuestros informantes deben indicar el grado de acuerdo o desacuerdo. Los valores que la encuesta ofrecía eran: *muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo*. Como se ve, no se ha contemplado un punto intermedio para obligar a los informantes a manifestar una opinión o positiva o negativa, y evitar así la cómoda posición de no manifestar lo que uno realmente piensa. En la presentación de los resultados, no obstante, hemos añadido

un valor más, que hemos llamado “sin especificar”, para los informantes que han dejado en blanco las casillas para valorar la frase.

A partir de los resultados obtenidos, vamos a destacar las diferentes motivaciones que declaran los alumnos para haber elegido estudiar español y no alemán. Pero antes de proceder a presentar los resultados de las respuestas a esta pregunta ofrecidas por los informantes, nos parece conveniente presentar primero una tabla en la que se puede ver la opinión sobre cada respuesta, a modo de panorámica general.

Tabla 45. Motivos para la elección del español como lengua extranjera

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Sin especificar
El español es más fácil que el alemán.	32,0 %	30,4 %	9,6 %	4,8 %	23,2 %
El español se parece un poco al francés, que domino muy bien.	41,6 %	35,2 %	7,6 %	4,4 %	11,2 %
Los que dominan muy bien el francés pueden aprender el español fácilmente.	23,6 %	29,6 %	18,8 %	6,0 %	22,0 %
Quiero estudiar lengua española en la universidad.	20,0 %	19,2 %	14,0 %	21,2 %	25,6 %
Quiero ser profesor/a de español.	7,6 %	10,4 %	24,4 %	28 %	29,6 %
Me gustaría ir a España para estudiar	33,2 %	23,2 %	12,0 %	10,8 %	20,8 %
España es el país de mis sueños.	22,0 %	16,0 %	24,8 %	13,6 %	23,6 %
Me gusta la lengua española y me gustaría hablar español como un nativo.	58,0 %	20,0 %	2,4 %	6,8 %	12,8 %

Lo primero que sorprende en la Tabla 45 es la cantidad de casos en los que los informantes no han declarado su opinión sobre el contenido del argumento, que va desde un 11,2% hasta un 29,6%. Interpretamos esta ausencia de respuesta, que en algunos casos alcanza casi la tercera parte de la muestra de alumnos, como ese posicionamiento intermedio, “ni sí ni no” que pretendíamos evitar. Puede que en algunos casos, nuestros informantes, por edad o por madurez intelectual, no se hayan planteado nunca anteriormente lo que se les indica en las frases incluidas como respuestas posibles a la P2 de la encuesta didáctica para alumnado.

Ahora vamos a proceder al análisis y a la interpretación de la opinión de los alumnos sobre cada motivación. A partir de este análisis, vamos a destacar las diferentes motivaciones de los alumnos para haber elegido estudiar español como lengua extranjera en su liceo.

Dicho esto empezamos con la primera motivación, que es *El español es más fácil que el alemán*. La Tabla 46 indica que la mayoría de los informantes están *muy de acuerdo* con la idea de que el español sea más fácil que el alemán, el 32 %; el 30,4%

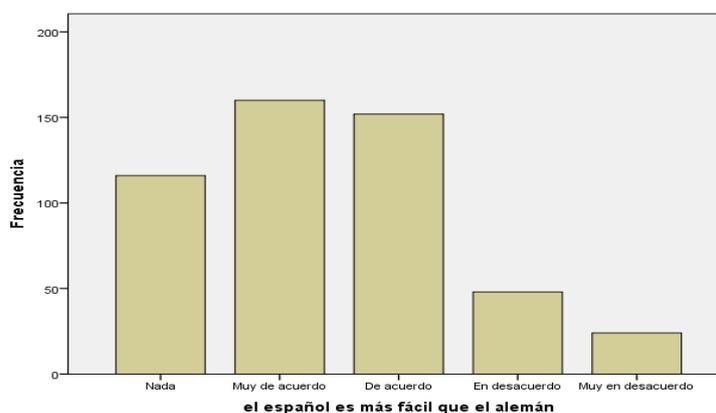
están *de acuerdo* con esta respuesta, el 9,6% están *en desacuerdo* y el 4,8% están *muy en desacuerdo*. Para esta misma respuesta, hay 23,2% de nuestros alumnos que no han dado su opinión, por lo que hemos calificado su falta de opinión como *sin especificar*.

Estos resultados dejan ver que la mayoría del alumnado camerunés (el 62,4%) se acerca al español por creer que es más fácil que el alemán. Sin duda, al encontrarnos en territorio camerunés francófono, el alumnado encuentra mayor proximidad y similitud entre el español y el francés –que es la lengua de cultura que dominan– que entre el español y el alemán. Probablemente, la opinión hubiera sido distinta de haber pasado esta encuesta en la zona anglófona de Camerún. No se olvide que el grado de facilidad o dificultad que se atribuye popularmente a una lengua es una valoración subjetiva.

Tabla 46. Opinión sobre si el español es más fácil que el alemán

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sin especificar	116	23,2	23,2	23,2
	Muy de acuerdo	160	32,0	32,0	55,2
	De acuerdo	152	30,4	30,4	85,6
	En desacuerdo	48	9,6	9,6	95,2
	Muy en desacuerdo	24	4,8	4,8	100,0
	Total		500	100,0	100,0

Gráfico 6. Opinión sobre si el español es más fácil que el alemán



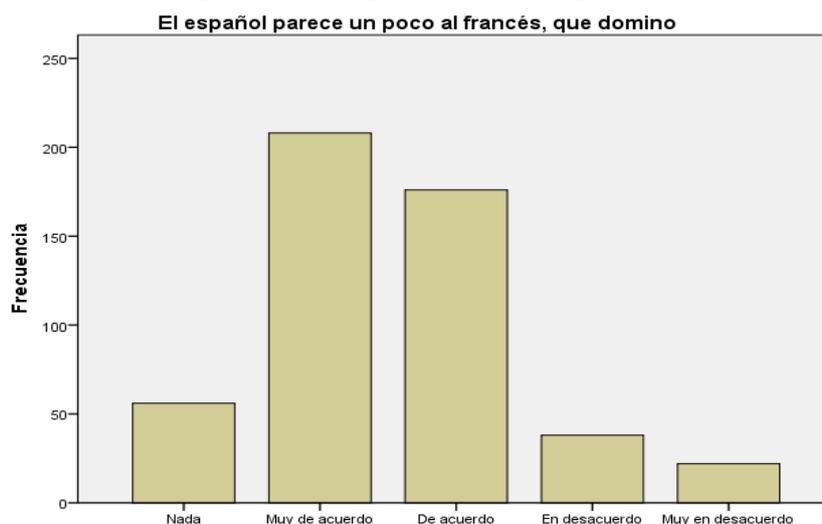
Con la siguiente respuesta, *El español se parece un poco al francés, que domino*, queremos analizar la conciencia que tienen los informantes sobre la posible influencia del conocimiento del francés sobre la elección del español como lengua extranjera en el medio escolar. También se quiere comprobar si el dominio de la lengua francesa resulta una motivación entre el alumnado camerunés para estudiar español, tal y como exponíamos más arriba. Entre los resultados obtenidos, que pueden verse en la Tabla 47

y en el Gráfico 7, tenemos un 41,6 % de informantes que están *muy de acuerdo* con esta idea; 35,2 % que están *de acuerdo*, un 7,6 % que están *en desacuerdo* y 4,4 % que están *muy en desacuerdo*. Los resultados afirman que la mayoría de los alumnos cameruneses (76,8%) se basan, en mayor o menor grado, sobre sus conocimientos del francés para elegir el español.

Tabla 47. Opinión sobre el parecido entre el español y el francés

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sin especificar	56	11,2	11,2	11,2
	Muy de acuerdo	208	41,6	41,6	52,8
	De acuerdo	176	35,2	35,2	88,0
	En desacuerdo	38	7,6	7,6	95,6
	Muy en desacuerdo	22	4,4	4,4	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

Gráfico 7. Opinión sobre el parecido entre el español y el francés



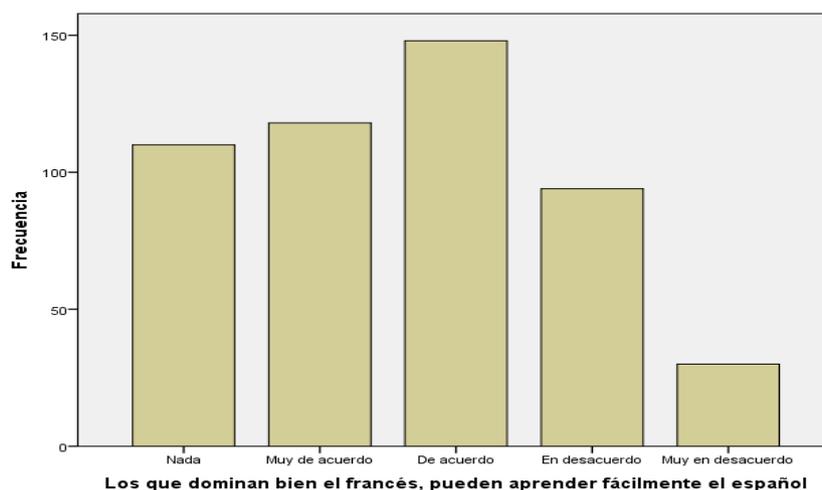
Por lo que respecta a la siguiente frase, un 29,6 % del alumnado están *de acuerdo* con el hecho de que los que dominan bien el francés pueden aprender fácilmente el español; un 23,6 % manifiestan estar *muy de acuerdo*, el 18,8 % están *en desacuerdo* y el 6,0 % están *muy en desacuerdo*. No podemos ignorar el 22,0 % que no ha dado su opinión sobre este argumento (véanse la Tabla 48 y el Gráfico 8). Puede que este grupo no tenga criterio al respecto, puede que lo piensen pero su contacto con el español los haya alertado de que tal vez no están en lo cierto. No podemos saberlo. Podría ser interesante seguir ahondando en este particular, puesto que se trata de casi la cuarta parte de la muestra, esto es, 110 informantes.

Como conclusión podemos decir que poco más de la mitad de los informantes alumnos (el 53,2%) piensa que, para desenvolverse en el aprendizaje del español, una de las condiciones es dominar la lengua francesa.

Tabla 48. Opinión sobre si el dominio del francés facilita el aprendizaje del español

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sin especificar	110	22,0	22,0	22,0
	Muy de acuerdo	118	23,6	23,6	45,6
	De acuerdo	148	29,6	29,6	75,2
	En desacuerdo	94	18,8	18,8	94,0
	Muy en desacuerdo	30	6,0	6,0	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

Gráfico 8. Opinión sobre si el dominio del francés facilita el aprendizaje del español



Los resultados de la variable *deseo de estudiar lengua española en la universidad* nos demuestran que la mayoría de los informantes no se siente motivado por el deseo de seguir con el español en la universidad. Se puede apreciar en la Tabla 49 y también en el gráfico correspondiente.

Tabla 49. Deseo de estudiar español en la universidad

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sin especificar	128	25,6	25,6	25,6
	Muy de acuerdo	100	20,0	20,0	45,6
	De acuerdo	96	19,2	19,2	64,8
	En desacuerdo	70	14,0	14,0	78,8
	Muy en desacuerdo	106	21,2	21,2	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

Gráfico 9. Deseo de estudiar español en la universidad



La Tabla 50, que vamos a analizar a continuación, contempla los datos obtenidos para la variable *quiero ser profesor/a de español*. Podemos decir que la respuesta positiva o negativa de esta opción está en relación con el sexo de los informantes, por ello, la Tabla 6 cruza ambas variables, una social (sexo del informante) y otra sociolingüística (deseo de ser profesor/a de español).

Tabla 50. Deseo manifestado por ser docente de español, según el sexo

		Sin especificar	Varones	Mujeres	Total	
Quiero ser profesor/a de español	Sin especificar	Recuento	2	55	91	148
		%	100,0%	25,7%	32,0%	29,6%
	Muy de acuerdo	Recuento	0	18	20	38
		%	0,0%	8,4%	7,0%	7,6%
	De acuerdo	Recuento	0	23	29	52
		%	0,0%	10,7%	10,2%	10,4%
	En desacuerdo	Recuento	0	66	56	122
		%	0,0%	30,8%	19,7%	24,4%
	Muy en desacuerdo	Recuento	0	52	88	140
		%	0,0%	24,3%	31,0%	28,0%
Total	Recuento	2	214	284	500	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tal y como puede observarse en el apartado de metodología, la mayoría de los alumnos que encontramos en las aulas de ELE en Camerún es de sexo femenino. De hecho, hemos decidido cruzar la variable *quiero ser profesor* con la variable *sexo* para poder hacer el contraste entre el número de chicas y chicos que se acerquen al español con la idea de querer ser profesor o profesora. Es verdad que no hay una gran diferencia entre el porcentaje de chicos y de chicas que están muy de acuerdo y de acuerdo con esta idea; sin embargo, podemos ver que hay menos chicas que chicos dispuestas a ser

profesoras de español o todavía no se lo han planteado, puesto que el 31% manifiesta estar muy en desacuerdo con esa salida profesional (frente al 24,3% de los chicos), y el 32% (frente al 25,7% de los chicos) no se define sobre esta idea. Es necesario subrayar que estas cifras no coinciden exactamente con la realidad que encontramos en las aulas de Camerún y entre los docentes porque, aunque hay más alumnas de español que alumnos –tal y como se puede ver en el contraste de informantes femeninas frente y hay menos profesoras de español que profesores. El caso que vemos en la Tabla 50 revela una diferencia muy pequeña, mientras que en realidad la diferencia es considerable.

En la siguiente opción de la P2, *Me gustaría ir a España para estudiar* (Tabla 51), los resultados indican que un 33,2% de los informantes están muy de acuerdo y 23,2% están de acuerdo con el argumento, por lo que tenemos un total de 56,4% que manifiestan una postura positiva respecto a la idea de estudiar español para ir a España. Por otro lado, hay un total de 22,8% (12,0% en desacuerdo y 10,8% muy en desacuerdo) de los informantes tienen una actitud negativa al respecto. En conclusión, la mitad de la población encuestada se acerca al aprendizaje del español porque quiere ir España a continuar sus estudios.

Tabla 51. Deseo de ir a España para estudiar

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sin especificar	104	20,8	20,8	20,8
	Muy de acuerdo	166	33,2	33,2	54,0
	De acuerdo	116	23,2	23,2	77,2
	En desacuerdo	60	12,0	12,0	89,2
	Muy en desacuerdo	54	10,8	10,8	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

En lo que se refiere a estudiar español porque España es el país de sus sueños (Tabla 52), tenemos un 22,0% que están muy de acuerdo con esta idea y un 16,0% que están simplemente de acuerdo, por lo que tenemos un total de 38,0% que muestran una creencia positiva sobre España. En cuanto a la postura negativa, tenemos un total de 38,4% (24,8% en desacuerdo y 13,6% muy en desacuerdo).

Notamos, pues, que la diferencia entre la actitud negativa y positiva es muy pequeña. Pensamos que la diferencia hubiera sido considerable si no hubiese tantos informantes que no especificaron su actitud al respecto.

Tabla 52. Opinión sobre “España es el país de mis sueños”

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sin especificar	118	23,6	23,6	23,6
	Muy de acuerdo	110	22,0	22,0	45,6
	De acuerdo	80	16,0	16,0	61,6
	En desacuerdo	124	24,8	24,8	86,4
	Muy en desacuerdo	68	13,6	13,6	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

En la última variable que presenta la P2, la mayoría manifiesta que le gusta la lengua español y el deseo de estudiarla para poder hablarla como un nativo: el 58,0% están muy de acuerdo y el 20,0% simplemente de acuerdo. La Tabla 53 revela los resultados que hemos conseguido.

Tabla 53. Opinión sobre la lengua española y sobre el deseo de hablarla con el mismo nivel que un nativo

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sin especificar	64	12,8	12,8	12,8
	Muy de acuerdo	290	58,0	58,0	70,8
	De acuerdo	100	20,0	20,0	90,8
	En desacuerdo	12	2,4	2,4	93,2
	Muy en desacuerdo	34	6,8	6,8	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

P3- ¿Tienes dificultades para aprender español?

La tercera pregunta (P3) de la encuesta didáctica para alumnos pone de relieve si estos tienen problemas en su aprendizaje del español. Los resultados obtenidos de esta pregunta revelan que un 22,4% afirma tener dificultades para aprender español, el 54,0% apunta tener muy pocas y el 23,2% dice no tenerlas en su aprendizaje del español.

Tabla 54. Opinión sobre la dificultad en el aprendizaje del español

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sin especificar	2	0,4	0,4	0,4
	Sí	112	22,4	22,4	22,8
	No	116	23,2	23,2	46,0
	Un poco	270	54,0	54,0	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

Esto abunda en la idea de que el español se percibe como una lengua fácil, al menos en comparación con el alemán, como veíamos en la Tabla 46, donde un 62,4% mostraba su acuerdo, aunque en diferente grado, con esta imagen del español. Aquí, solo el 22,4% reconoce tener dificultades para aprenderlo, aunque es significativo el 54% que admite tener unas cuantas, por pocas que sean.

Naturalmente, estamos hablando de percepciones. Estas se tendrían que cruzar con las calificaciones reales que saca el conjunto de sujetos que constituye nuestra muestra estudiantil para identificar el grado de conciencia lingüística que tienen sobre su interlengua y sobre su nivel de español.

P4- ¿En qué condiciones empezaste a estar en contacto con la lengua española?

Esta pregunta ha sido concebida para saber por qué medios nuestros informantes entraron en contacto con la lengua española. Los resultados obtenidos dejan ver que un 39,2% se pusieron en contacto por primera vez con el español a partir del sistema educativo, es decir, desde su primer año de lengua extranjera al acceder a los estudios de secundaria en Camerún. Es el procedimiento que genera más contacto primigenio con la lengua española. Un 26,0% afirma que se acercó al español por primera vez a través de sus hermanos, que pueden ser alumnos de segundo, tercero, cuarto o quinto curso de ELE e incluso universitarios. Algunos, el 14%, dicen que empezaron a estar en contacto con esta lengua a través de los programas televisivos (series, películas, telenovelas, juegos, etc.).

Tabla 55. Primer contacto con el español

	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sistema educativo	196	39,2	39,2	39,2
Clases particulares	26	5,2	5,2	44,4
Por internet	2	0,4	0,4	44,8
Programas televisados	70	14,0	14,0	58,8
Leyendo libros	44	8,8	8,8	67,6
Por mis hermanos	130	26,0	26,0	93,6
Programas televisados y leyendo libros	10	2,0	2,0	95,6
Sistema educativo y por mis hermanos	12	2,4	2,4	98,0
Sistema educativo y leyendo un libro	4	0,8	0,8	98,8
Otra razón: Por mis padres	6	1,2	1,2	100,0
Total	500	100,0	100,0	

Podemos observar en la Tabla 55 que hay 6 alumnos, es decir 1,2% que mencionan que su primer contacto con el español fue a través de sus padres. Podría tratarse de hijos de profesores de español o de exalumnos de español. Las otras primeras vías de contacto con el español (leyendo libros, por clases particulares, por internet o por combinaciones de dos canales) son minoritarias, aunque algunas con mayor incidencia que la última que hemos comentado, los padres (véase la Tabla 55).

P5- ¿Qué materiales usas a nivel personal para aprender español?

Hemos elaborado esta pregunta con el propósito de saber las estrategias que usa el alumnado para aprender español a nivel personal. Hemos canalizado esas estrategias hacia los materiales que usan. Tenemos que destacar que hemos combinado las variables en caso de que el informante haya elegido más de una respuesta. En la Tabla 56 hemos ordenado los diferentes materiales y combinaciones de materiales de mayor a menor uso. Para empezar, observamos una gran dispersión. Si comparamos todas las opciones planteadas por nuestros informantes (los 6 materiales propuestos y las combinaciones que han llegado a hacer entre ellos), los casos mayoritarios son los siguientes: el 13,6% de los informantes confiesa que utiliza solamente sus apuntes de clase para aprender español; por otra parte, hay un 14,4% que utiliza una combinación de libro de alumno y apuntes como materiales para el aprendizaje de ELE, mientras que el 21,2% dice utilizar una serie de materiales, a saber, el libro de texto, el diccionario y los apuntes. Hay también un grupo, el 19,6% de los informantes, que se confiesa utilizar tanto los apuntes como el diccionario para lograr con éxito el aprendizaje del español.

Tabla 56. Materiales utilizados para aprender español

	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sin especificar	18	3,6	3,6	3,6
Libro del alumno-diccionario-mis apuntes	106	21,2	21,2	52,8
El diccionario y mis apuntes	98	19,6	19,6	93,6
Libro del alumno y mis apuntes	72	14,4	14,4	74,0
Mis apuntes	68	13,6	13,6	30,0
Diccionario	32	6,4	6,4	16,4
Libro del alumno-diccionario-mis apuntes-libros de gramática	26	5,2	5,2	58,0
Libro del alumno	24	4,8	4,8	8,4
El libro del alumno-diccionario	20	4,0	4,0	97,6

Cuaderno de ejercicios	8	1,6	1,6	10,0
Libros de gramáticas	8	1,6	1,6	31,6
Libro del alumno-cuaderno de ejercicios-mis apuntes	8	1,6	1,6	59,6
Libro del alumno-CD audiovisual-diccionario-mis apuntes	4	0,8	0,8	98,4
Libro del alumno-cuaderno de ejercicios-diccionario-mis apuntes-libros de gramática	4	0,8	0,8	99,2
Libro del alumno-cuaderno de ejercicios-diccionario-mis apuntes	4	0,8	0,8	100,0
CD audiovisual	0	0,0	0,0	0,0
Total	500	100,0	100,0	

A partir de estos resultados, hemos notado que podría ser muy difícil para algunos alumnos disponer de materiales como el libro del alumno, el cuaderno de ejercicios, el diccionario, el libro de gramática o los CDs audiovisuales. Sin embargo, debemos recalcar que tienen un material en común: “sus apuntes”. Es la razón por la cual se puede observar que esta opción aparece en todas las combinaciones que hemos acabado recogiendo.

En la Tabla 57 reordenamos todos los datos para contabilizar todos los casos en los que se ha elegido cada material, al margen de si ha aparecido como único material utilizado o si ha sido combinado con otros.

Tabla 57. Materiales utilizados para aprender español. Resumen

		Frecuencia absoluta	Porcentaje
Válido	Sin especificar	18	3,6
	Mis apuntes	390	78
	Diccionario	294	58,8
	Libro del alumno	268	53,6
	Libros de gramática	38	7,6
	Cuaderno de ejercicios	24	4,8
	CDs audiovisuales	4	0,8

Esto nos permite ratificar que los apuntes son el material que emplea la inmensa mayoría de nuestros informantes, alumnos de secundaria, puesto que ha sido seleccionado por el 78% de los mismos. Los dos materiales que le siguen en

importancia son el diccionario, seleccionado por el 58,8% de la muestra, y el manual, seleccionado por el 53,6% de la población encuestada. La diferencia entre los apuntes y los siguientes materiales más seleccionados es, en el mejor de los casos, de casi un 20%, una brecha didáctica sustancial.

Es importante subrayar que no llega al 1% la cantidad de informantes que utilizan CDs (Tabla 57), aunque en la Tabla 56 hemos podido ver que nunca es como único material, sino como refuerzo de otros materiales que también se utilizan. La falta de uso de los CDs por los alumnos es debida a varios factores: financiero, es decir que no todos los alumnos tienen medios económicos para comprarse el libro del alumno en el que se incorpora el CD audiovisual; también puede ser que algunos tengan este material, pero hay una incapacidad de utilizarlo por carecer de soporte técnico para visualizarlo o escucharlo.

Los resultados de la P5 no revelan cuál es la situación educativa de la población camerunesa en edad de estudiar y en qué condiciones trabaja el profesorado de lenguas extranjeras en los centros de enseñanza de Camerún.

P6- ¿Qué materiales hay en tu aula?

En cuanto a esta pregunta, nuestros resultados revelan que, entre la pizarra, los ordenadores, los CDs y los DVDs que hemos enumerado como materiales que pueda haber en un aula, hay solamente la pizarra en la mayoría de las aulas de ELE en Camerún: un 99,2% de los informantes lo testifican. El hecho de que haya solo este material en el aula puede ser una fuente de dificultad en el proceso de aprendizaje porque no se podrán trabajar todas las destrezas y las posibilidades para dinamizar las clases de lengua extranjera son muy bajas. En la Tabla 58 recogemos los ítems que han sido elegidos, al menos, por un informante.

Tabla 58. Materiales que se encuentran en el aula

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sin especificar	2	0,4	0,4	0,4
	Pizarra	496	99,2	99,2	99,6
	Ordenadores	2	0,4	0,4	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

P7- ¿Cuál es la primera palabra que aprendiste en español?

Esta pregunta ha sido concebida para poner de relieve una dificultad del español para el alumnado camerunés, que es la escritura. Para conseguir nuestro objetivo, hemos

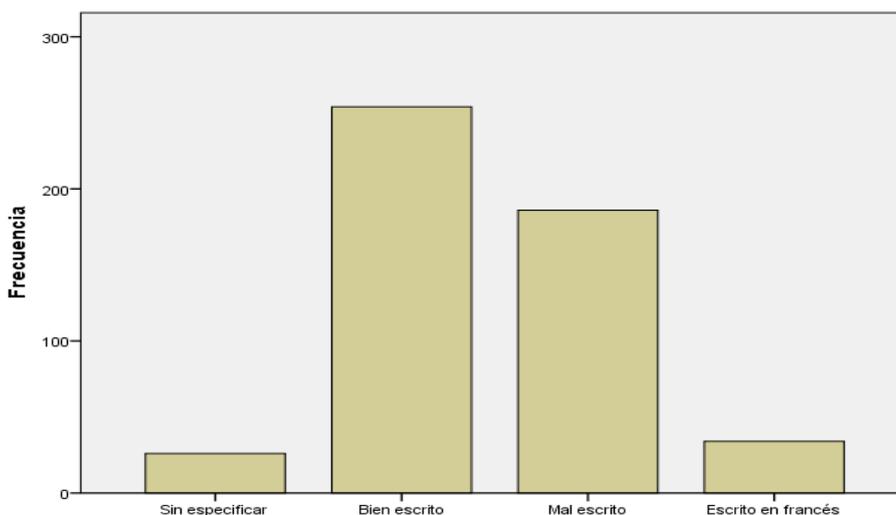
decidido analizar la ortografía de la primera palabra que este colectivo dice o recuerda que aprendió en español. La idea era saber si son capaces de reproducir aquella primera palabra que aprendieron. Por eso, hemos codificado tres valores: *bien escrito*, *mal escrito* y *escrito en francés*. Los resultados conseguidos en esta pregunta afirman, por una parte, que la mayoría de los alumnos han reproducido correctamente la primera palabra que aprendieron, es decir, un 50,8%. Por otra parte, 37,2% presentaron una mala ortografía de la primera palabra que aprendieron y un 6,8% escribieron en francés.

Tabla 59. Grado de corrección en la ortografía

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sin especificar	26	5,2	5,2	5,2
	Bien escrito	254	50,8	50,8	56,0
	Mal escrito	186	37,2	37,2	93,2
	Escrito en francés	34	6,8	6,8	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

Consideramos que podemos clasificar las palabras escritas en francés junto con las palabras mal escritas, porque está claro que los informantes las han escrito en francés por ser incapaces de escribirlas en español. De hecho, si las hubiesen escrito en español, pensamos que lo hubieran hecho mal. Sin embargo, podemos también notar que esos alumnos se interesan por el español, dado que la mayoría ha podido reproducir correctamente la primera palabra que aprendió en esta lengua. Seguidamente presentamos el Gráfico 10 con los datos obtenidos.

Gráfico 10. Grado de corrección en la ortografía



P8- ¿Piensas que el español es fácil de aprender porque solo hay que añadir la “o” o la “a” al final de cada palabra en francés?

Esta pregunta ha sido pensada para confrontar esta idea errónea que suelen tener los que se acercan al español por primera vez, y que la autora de esta tesis doctoral percibió entre compañeros con los que se relacionó en secundaria cuando iniciaron sus estudios de español. Es la razón por la que hemos decidido incluir esta pregunta, para comprobar si todavía existe esta creencia equivocada.

Los resultados obtenidos, y que pueden verse en la Tabla 60, demuestran que esta creencia que tenía la mayoría de los alumnos en nuestra época en secundaria, ha ido desapareciendo. De hecho, un 82,0% de alumnos no están de acuerdo con afirmar que el español es fácil de aprender porque solo hay que añadir la -a o la -o al final de cada palabra francesa, mientras que el 16,8% sostienen esta creencia. Podemos ver, a partir de estos resultados, que, con el tiempo, se ha producido un gran cambio en la actitud y la creencia de los que se acercan al español por primera vez.

Tabla 60. Opinión sobre las razones por las que el español resulta fácil

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sin especificar	6	1,2	1,2	1,2
	Sí	84	16,8	16,8	18,0
	No	410	82,0	82,0	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

P9- ¿En qué ámbito encuentras dificultades en español?

La siguiente pregunta que vamos a analizar descansa sobre aquello que se encuentra difícil en el aprendizaje del español. Los resultados de esta pregunta revelan la percepción de la dificultad que tienen los alumnos. Tal y como pasaba en la P5, nos encontramos con datos dispersos. Las variantes que han sido señaladas por nuestros informantes no se han limitado a las establecidas en el diseño de esta investigación, sino que han resultado también de las variadas combinaciones que se pueden hacer entre cada una de las variantes que habíamos preestablecido.

En la Tabla 61 presentamos los datos obtenidos en cada una de las variantes diseñadas en la investigación tanto si ha sido seleccionada por los informantes de manera individual como si se ha elegido junto con otras variantes al mismo tiempo. Lo que nos interesa es saber en qué porcentaje se considera difícil un aspecto de la lengua

española, más que si es el único que se considera así o si se juzga su dificultad al mismo tiempo que otros aspectos.

Tabla 61. Aspectos que se consideran difíciles en el aprendizaje del español

		Frecuencia absoluta	Porcentaje
Válido	Sin especificar	18	12
	Concordancia de los tiempos verbales	180	20,9
	Conjugación	170	19,7
	Traducción	146	16,9
	Vocabulario	98	11,4
	Todo	64	7,4
	Concordancia de género y número	60	7,0
	Expresión oral	52	6,0
	Comprensión lectora	38	4,4
	Expresión escrita	24	2,8
	Comprensión auditiva	12	1,4

Como vemos en la Tabla 61, el ámbito que ha sido señalado como difícil por un mayor grupo de informantes es la concordancia de los tiempos, en este ámbito tenemos un 20,9%. Un 19,7% encuentran dificultades en la conjugación, un 16,9% en la traducción y un 11,4% en el vocabulario. El resto de opciones, han sido seleccionadas por menos de un 10% de la muestra. Entendemos que el verbo se percibe como el mayor problema (40,6%) ya que la concordancia de los tiempos y la conjugación, a fin de cuentas, dependen del verbo, bien por su morfología, bien por su sintaxis.

En la Tabla 61, también podemos ver que en la concordancia de género y número, la comprensión auditiva y la expresión escrita, los alumnos afirman que no tienen muchas dificultades, mientras que en realidad son ámbitos de mucha dificultad para aquellos alumnos que se acercan al español. Resulta evidente que la percepción no necesariamente se corresponde con la realidad de los hechos. Deducimos que nuestros informantes no consideran dichos ámbitos como fuentes de dificultades, porque en francés no tienen problemas en ellos y trasladan la confianza que tienen en esta lengua, el francés, a la valoración de la lengua española. Lo que confirma la influencia del francés sobre los alumnos a la hora de elegir una lengua extranjera (alemán o español).

P10- ¿Cuál es la rama que te gusta en lengua española?

A partir de los resultados que hemos conseguido en esta pregunta vemos que la mayoría de los alumnos encuestados prefieren la lectura, un 60,4%. Después de la lectura, y a mucha distancia, hay un 15,2% que prefieren la gramática y un 13,2% que optan por el vocabulario. Estos resultados pueden observarse en la siguiente tabla.

Tabla 62. Aspecto que más gusta de la lengua española

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sin especificar	14	2,8	2,8	2,8
	La lectura	302	60,4	60,4	63,2
	La gramática	76	15,2	15,2	78,4
	El vocabulario	66	13,2	13,2	91,6
	La fonética	14	2,8	2,8	94,4
	vocabulario-lectura	10	2	2	96,4
	gramática-vocabulario o léxico	6	1,2	1,2	97,6
	gramática-vocabulario-lectura	4	0,8	0,8	98,4
	gramática-lectura	4	0,8	0,8	99,2
	todo	2	0,4	0,4	99,6
	la fonética y la lectura	2	0,4	0,4	100,0
Total	500	100,0	100,0		

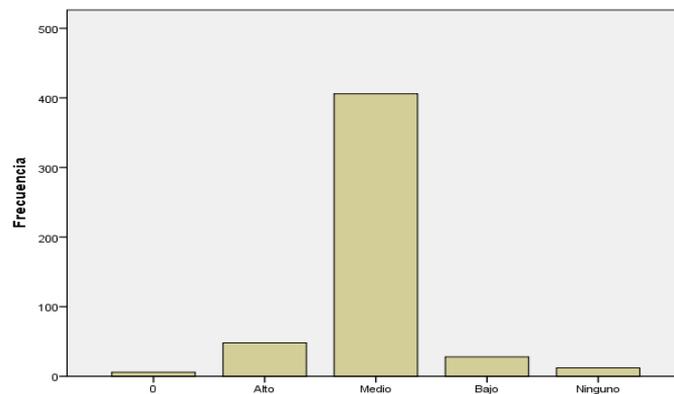
P11- ¿Qué nivel tienes en la pronunciación?

Esta pregunta ha sido pensada para valorar el nivel que nuestros informantes creen tener en la pronunciación. Las estadísticas conseguidas revelan que la mayoría de nuestros alumnos opinan que su nivel de pronunciación de la lengua española es medio, un 81,2%. Solo un 9,6% consideran que poseen un nivel alto en esta materia. Estas estadísticas pueden valorarse tanto en la Tabla 63 como en el gráfico que le sigue.

Tabla 63. Nivel que se cree tener en la pronunciación del español

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sin especificar	6	1,2	1,2	1,2
	Alto	48	9,6	9,6	10,8
	Medio	406	81,2	81,2	92,0
	Bajo	28	5,6	5,6	97,6
	Ninguno	12	2,4	2,4	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

Gráfico 11. Nivel que se cree tener en la pronunciación del español



P12- ¿Cuáles son las letras del alfabeto español que te resultan difíciles de pronunciar?

Hemos pensado en esta pregunta para detectar las dificultades que creen tener y que tienen los alumnos en la pronunciación de las letras del alfabeto español. Podemos determinar, a partir de los resultados conseguidos, que nuestros informantes se han basado solamente en el francés para destacar las dificultades que creen tener a la hora de pronunciar el español. En este caso, no han considerado su lengua materna como base, puesto que la mayoría de los alumnos cameruneses no saben escribirla.

Como nos ha sucedido en otras variables, algunos informantes han anotado más de una respuesta. Ello ha generado combinaciones muy diversas, que son las que recogemos en la Tabla 64.

Tabla 64. Dificultades percibidas en la pronunciación de las letras españolas según las combinaciones de los informantes

	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ninguna	140	28	28	28
J-R-RR	118	23,6	23,6	98
J	96	19,2	19,2	52,4
W-Y-Z	52	10,4	10,4	71,6
W-Y	36	7,2	7,2	60,4
G-J	6	1,2	1,2	29,2
J-R-LL-Y	6	1,2	1,2	72,8
Z-J-K-H	6	1,2	1,2	99,6
J-V-Z-Y	4	0,8	0,8	30
G-Z	4	0,8	0,8	32
J-Z	4	0,8	0,8	32,8
LL-Ñ-Y-Z	4	0,8	0,8	53,2

Todas	4	0,8	0,8	73,6
J-R-Z	4	0,8	0,8	74,4
Z	2	0,4	0,4	30,4
LL	2	0,4	0,4	30,8
J-Z-T-W-X	2	0,4	0,4	31,2
A-B-C-L-J	2	0,4	0,4	33,2
A-Q	2	0,4	0,4	60,8
W-Y-LL	2	0,4	0,4	61,2
RR	2	0,4	0,4	98,4
LL-CH	2	0,4	0,4	100
Total	500	100,0	100,0	

Las estadísticas revelan que la letra que causa más dificultad a los alumnos es la “j” puesto que ella sola ha registrado un 19,2% de informantes que la han elegido, y que, en casi todas las combinaciones que podemos observar en la Tabla 64, aparece esa letra. Además de la “j”, han sido seleccionadas la “r”, la “rr”, la “z”, la “y” como letras difíciles de pronunciar.

Podemos reafirmar estas primeras conclusiones si observamos la Tabla 65. En ella presentamos los datos obtenidos por cada una de las letras que ha sido consignada por los informantes tanto si ha sido anotada sola como si se aparece junto con otras letras al mismo tiempo. Lo que nos interesa es saber en qué porcentaje se considera difícil una letra del alfabeto español, más que si es la única que se considera difícil o si se juzga su dificultad al mismo tiempo que otras letras.

Así pues, comprobamos que la “j” es la letra que nuestros informantes creen que es más difícil de pronunciar (un 49,6%, casi la mitad de la muestra). A bastante distancia, puesto que ya se trata de una cuarta parte de la muestra, encontramos la “r” (con un 25,6%) y la “rr” (con un 24%). Las otras letras que se consideran difíciles de pronunciar por porcentajes de la muestra en torno al 20% son la “y” y la “w”.

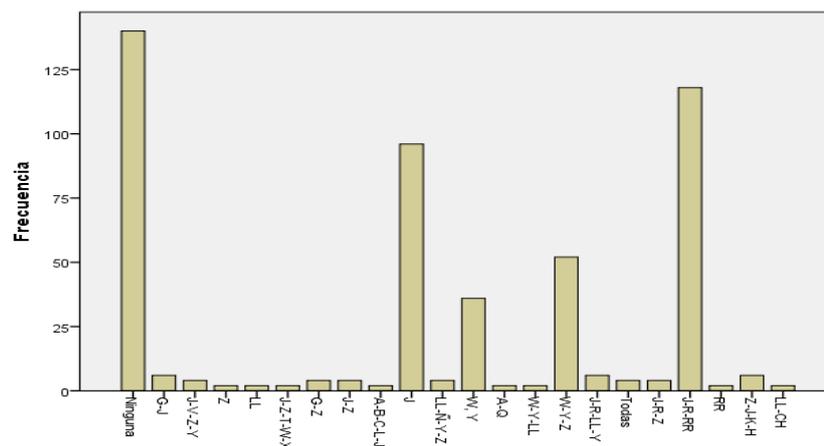
Tabla 65. Dificultades percibidas en la pronunciación de ciertas letras españolas

		Frecuencia absoluta	Porcentaje
Válido	Ninguna	140	28
	Todas	4	0,8
	J	248	49,6
	R	128	25,6
	RR	120	24
	Y	104	20,8

W	92	18,4
Z	82	16,4
LL	16	3,2
G	10	2
H	6	1,2
K	6	1,2
V	4	0,8
Ñ	4	0,8
A	4	0,8
T	2	0,4
X	2	0,4
B	2	0,4
C	2	0,4
Q	2	0,4
CH	2	0,4
L	2	0,4

Obsérvese que las letras que son tildadas de más difíciles no existen ni en medumba ni en francés, por tanto, esa creencia se basa en la falta de correspondencia en las lenguas que conoce el alumno camerunés previamente al aprendizaje del español.

Gráfico 12. Dificultades percibidas en la pronunciación de las letras españolas según las combinaciones de los informantes



P13- ¿Cuáles son las letras del alfabeto español que no se pronuncian igual que en francés?

Esta pregunta ha sido concebida para ver si los alumnos de ELE en Camerún dominan el alfabeto español de tal manera que sean capaces de distinguir las letras que

no se pronuncian igual que en francés. Con los resultados obtenidos, podemos concluir que la mayoría de nuestros informantes saben distinguir las letras del alfabeto español que no se pronuncian de la misma forma que en francés.

Tabla 66. Letras del alfabeto español que son percibidas como de pronunciación distinta en francés

	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ninguna	14	2,8	2,8	2,8
J-R-U-V-Z	132	26,4	26,4	29,2
J-V-Z-R-U	82	16,4	16,4	45,6
J-V-U	50	10	10	55,6
J-C-V-Z-R-U	48	9,6	9,6	65,2
J-V-Z-U	36	7,2	7,2	72,4
J-U	22	4,4	4,4	76,8
J-V-Z	18	3,6	3,6	80,4
Z-R-U	12	2,4	2,4	82,8
J-B-U	10	2	2	84,8
J-V	10	2	2	86,8
Válido J-R-U	10	2	2	88,8
J-Z-R-U	8	1,6	1,6	90,4
V-Z-U	8	1,6	1,6	92
J-Z-U	8	1,6	1,6	93,6
J	6	1,2	1,2	94,8
J-B-V-R-U	6	1,2	1,2	96
C	4	0,8	0,8	96,8
Todas menos la C	4	0,8	0,8	97,6
J-B-Z-R-U	4	0,8	0,8	98,4
V-R	4	0,8	0,8	99,2
V-U	4	0,8	0,8	100
Total	500	100,0	100,0	

P14- ¿Qué nivel tienes en español?

Los informantes contestaron a esta pregunta anotando la calificación sacada en los exámenes de español. Dicha puntuación va de 0 a 20, y se distribuye por niveles de la siguiente manera: alto (de 13 a 20), medio (de 10 a 12), bajo (de 6 a 9) y nulo (de 0 a 5).

Las cifras conseguidas en esta pregunta revelan que la mayoría de los encuestados tienen un nivel medio de español, el 56,4%; un 27,6% tienen un nivel alto y un 12,0%

un nivel bajo. Estos resultados que hemos conseguido se acercan a la realidad que observamos en las aulas de ELE en Camerún.

Tabla 67. Nivel de español que reconoce tener el alumnado

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sin especificar	9	1,8	1,8	1,8
	Alto (13-20)	138	27,6	27,8	29,6
	Medio (10-12)	282	56,4	56,7	86,3
	Bajo (6-9)	60	12,0	12,1	98,4
	Nulo (0.5)	8	1,6	1,6	100,0
	Total	497	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	3	0,6		
Total		500	100,0		

5.2.2.2. Análisis de los resultados de la encuesta didáctica para el profesorado

Tal como hemos subrayado al principio de este apartado, vamos a analizar también los resultados de la encuesta didáctica para profesores. Por eso, vamos a recordar las características sociales de la muestra que forman los informantes que han cumplimentado dicha encuesta y que han sido descritos en el apartado 4.2.2 de esta tesis. En la Tabla 16 hemos visto que la mayoría de nuestros informantes se sitúa entre 20-35 años, con un porcentaje de 71,0; el porcentaje de los que están entre 36-55 años es de 22,6% y los informantes de 56 años en adelante constituyen el 3,2%. Con estas estadísticas vemos que la mayoría de los profesores encuestados es joven. No solo eso, si miramos los años de enseñanza (Tabla 18), la mayoría de la muestra (el 77,4 %) lleva entre 2 y 4 años enseñando lengua extranjera, por consiguiente, la mayoría de la muestra tiene una experiencia reducida. En lo que se refiere al sexo, la muestra está distribuida entre un 50,8% de mujeres y un 46,0% de hombres (véase la Tabla 17).

Pasamos, pues, a analizar los resultados de la encuesta didáctica destinada al profesorado.

P1- ¿Qué es lo que le motivó a convertirse en profesor de lengua española?

Según las estadísticas reveladas por el Instituto Cervantes en 2014⁸⁷, Camerún es uno de los primeros países africanos negros que tiene cerca de 63.560 estudiantes de español. En la clasificación mundial que hizo sobre el número de estudiantes, Camerún aparece en la posición 17. La pregunta P1 de nuestra encuesta ha sido pensada para comprobar, estadísticamente hablando, la verdadera motivación de los profesores de español al acercarse al español como docente. Puesto que en este país africano existe una creencia según la cual la mayoría de los docentes no eligen esta profesión por amor, sino para tener una seguridad económica, dadas las necesidades de este tipo de profesionales en Camerún. Por eso, esta pregunta nos sirve para comprobar la autenticidad de esta creencia.

Los resultados obtenidos revelan que el 43,3% de los profesores encuestados se ha convertido en profesores de español por amor a esa lengua; el 22,5% afirma que ha sido para complacer a su familia, un 20,8% dice que fue por el interés que tiene para enseñar una lengua que no sea oficial ni nacional, y un 13,3% sostiene que se acercó al español como docente por la gran pasión que tiene por los idiomas extranjeros. La conclusión que sacamos de estos resultados es que la mayoría de los docentes de esta lengua escogió esta profesión, por una parte, por amor o interés por las lenguas extranjeras, especialmente el español. No se olvide que la muestra está constituida por profesorado de lenguas, no solo de lengua española, aunque este grupo es el mayoritario en la misma, lo que explica la mayor elección del argumento (“Por amor a la lengua española”). Tampoco se debe olvidar que en Camerún no se consideran lenguas extranjeras ni el francés ni el inglés, por consiguiente, cuando se habla de “lenguas extranjeras”, se piensa en el español, el italiano o el alemán, por ejemplo.

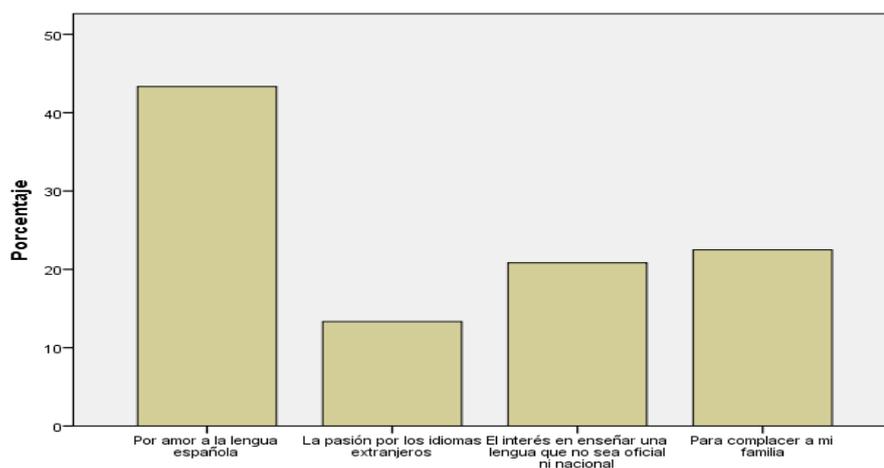
En consecuencia, según las estadísticas, podemos destacar que la creencia de que el profesorado de español no tiene vocación de serlo sino que trabaja en ello por cuestiones económicas no tiene base real hoy en día, puesto que afecta solo a una minoría, la que ha optado por ese trabajo por la presión familiar, seguramente dirigida a tener una formación con una buena salida profesional. Las cifras pueden valorarse en la tabla y en el gráfico que presentamos a continuación.

⁸⁷ Fuente: *El español: una lengua viva. Informe de 2014*, Instituto Cervantes (2014). Puede consultarse en <http://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo1.htm>

Tabla 68. Motivaciones de los profesores cameruneses por la docencia

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Por amor a la lengua española	52	43,3	43,3	43,3
	La pasión por los idiomas extranjeros	16	13,3	13,3	56,7
	El interés en enseñar una lengua que no sea oficial ni nacional	25	20,8	20,8	77,5
	Para complacer a mi familia	27	22,5	22,5	100,0
Total		120	100,0	100,0	

Gráfico 13. Motivaciones de los profesores cameruneses por la docencia



P2- ¿Qué metodologías usa en sus clases para transmitir con eficacia aspectos fonéticos

Sabemos que la metodología empleada en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua puede facilitar o dificultar dicho proceso dependiendo del método utilizado. Según la tabla siguiente, podemos ver que el porcentaje mayor de nuestros informantes (el 50%) reconoce que sigue todavía el método tradicional y que la competencia comunicativa no se trabaja como debería trabajarse, puesto que solo el 15% dice tenerla en cuenta por si sola o combinada con el método por tareas. El 35% afirma que intenta utilizar conjuntamente el método tradicional de gramática con el método comunicativo. Esta circunstancia dificulta el desarrollo de la competencia comunicativa entre

alumnado camerunés de español. Las cifras obtenidas pueden apreciarse en la tabla siguiente.

Tabla 69. Metodología de enseñanza empleada

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Tradicional (gramatical)	60	50,0	50,0	50,0
	Comunicativa	7	5,8	5,8	55,8
	Tradicional (gramatical) y comunicativa	42	35,0	35,0	90,8
	Comunicativa y por tareas	11	9,2	9,2	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

P3- ¿Qué dificultades encuentra al preparar las clases o en el aula a la hora de poner dichas metodologías en práctica?

Esta pregunta es una de las más importantes de esta encuesta didáctica para profesores. Tal como puede verse en la Tabla 70, hemos recapitulado las creencias sobre las dificultades que tiene el cuerpo docente a la hora de preparar las clases y a la hora de poner en práctica la metodología mencionada arriba en el aula de ELE. A partir de estas estadísticas, vamos a clasificar los verdaderos problemas que los profesores encuentran en el aula desde lo más significativo (porcentaje elevado) hasta lo menos significativo (porcentaje bajo). Vamos a presentar los datos agrupados, esto es, por un lado el acuerdo (en cualquiera de sus niveles) y por el otro el desacuerdo (también en cualquiera de sus niveles); por consiguiente, los porcentajes que damos en este comentario son resultado de la sumatoria dentro del acuerdo o desacuerdo que han manifestado los informantes. Las principales dificultades que tiene el docente son las siguientes:

- en el aula hay una falta de materiales adecuados, sobre todo audiovisuales (96,8%),
- no todos los alumnos tienen manuales (91,9%),
- los recursos y materiales disponibles son escasos (87,9%),
- los alumnos no colaboran por falta de interés (83,9%), y
- los alumnos se interesan solo por el francés (75,0%).

Cuando formulábamos esta pregunta, uno de los aspectos que considerábamos como posible fuente de problemas para el profesorado era el gran número de alumnos en las aulas de ELE en Camerún. Sin embargo, los resultados obtenidos revelan que este aspecto no es concebido como un problema para el profesorado, probablemente porque

los métodos de enseñanza que utilizan habitualmente no se ven afectados por la masificación de las aulas.

Los resultados conseguidos presentan un aspecto más detallado que puede consultarse en los anejos, en el apartado *Resultados de la encuesta didáctica para profesores*. En la Tabla 70 los sintetizamos.

Tabla 70. Recapitulativo del porcentaje sobre las dificultades de los profesores en el aula

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Los alumnos no colaboran por falta de interés.	83,9%	10,5%	--	--
Los alumnos no participan en clase.	2,4%	24,2%	23,4%	46,8%
Los alumnos se interesan solo por el francés.	75,0%	4,8%	--	2,4%
Los alumnos se interesan solo por su lengua materna.	8,9%	--	--	87,9%
Hay falta de materiales adecuados, sobre todo audiovisuales.	71,0%	25,8%	--	--
Los recursos y materiales disponibles son escasos.	87,9%	--	--	--
Gran número de alumnos en el aula.	7,3%	--	--	89,5%
No todos los alumnos tienen manuales.	91,9%	4,8%	--	--
Los alumnos se interesan por los materiales no disponibles.	8,9%	7,3%	--	80,6%
Dificultad para conseguir el marco teórico.	--	54,8%	41,9%	--

P4- ¿Cómo afronta esas dificultades?

Esta pregunta está relacionada con la anterior; de hecho ha sido pensada para saber cómo el cuerpo docente afronta las dificultades subrayadas en la P3. Para facilitar la interpretación de los resultados vamos a sumar los porcentajes *muy de acuerdo* con *de acuerdo* (muy de acuerdo + de acuerdo), tal y como hemos hecho en P3.

Los resultados de esta pregunta dejan ver que, para solucionar los problemas mencionados en P3, la mayoría de los profesores intenta adaptar el material al contexto (73,4% + 23,4% = 96,8%). Algunos de ellos llevan sus materiales y recursos personales al aula (84,7%). Otros afirman que utilizan su autoridad de profesor para solucionar esos problemas (96,8%). Para resolver algún aspecto de las dificultades que encuentran en el aula, otros profesores hacen fotocopias de los materiales que se van a utilizar en la clase para los alumnos (56,5%). Los detalles de los resultados de esta pregunta pueden consultarse en el CD (*resultados de la encuesta didáctica para profesores*).

Tabla 71. Métodos utilizados por el docente para solucionar las dificultades docentes.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Las soluciono con mi autoridad de profesor.	38,7%	58,1%	--	--
Intento adaptar el material al contexto.	73,4%	23,4%	--	--
Me conformo con lo que hay e intento que los alumnos estén interesados.	3%	3%	28%	3%
Me conformo totalmente con lo que hay, dado que no hay remedio.	--	--	--	2,4%
Llevo mis materiales y recursos personales al aula.	46,8%	37,9%	--	--
Haciendo fotocopias de materiales para los alumnos.	6,5%	50,0%	40,3%	--

P5- Según usted, ¿qué es lo que motiva a los alumnos cameruneses para aprender español?

Tal como vemos en la Tabla 72, la mayoría de los profesores piensa que la motivación de los alumnos para estudiar español reside en el amor por la lengua española (93,6%). Otros muchos profesores afirman que su motivación está en el deseo que tienen por ir a España (85,5%). Las tres cuartas partes de la muestra opina que elegir estudiar español es un reto personal (74,24%) para el alumnado, pero también que se decide estudiar esta lengua para complacer a los padres (72,5%). Estudiar español para conocer la cultura de este país es una razón que solo la mitad de la muestra considera posible (56,4%), y el interés de aprender un segundo idioma solo se considera una razón para haber elegido el español por una tercera parte del profesorado encuestado (35,5%).

La interpretación que podemos dar a estos resultados es que las creencias de los profesores sobre la motivación de los alumnos que se acercan al español son muy positivas, porque la atribuyen al amor por la lengua, al deseo de conocer España y como reto personal, sentimientos y actitudes todos que auguran éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, el peso de la presión familiar parece grande y este motivo no siempre genera efectos positivos en el proceso de aprendizaje.

La Tabla 72 que presentamos a continuación es un resumen del resultado global obtenido a partir de la pregunta P5, que puede consultarse detalladamente en el CD.

Tabla 72. Creencia de los profesores sobre la motivación de los alumnos para aprender español.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Conocer la cultura de España.	14,5%	41,9%	40,3%	--
Porque les gusta ese idioma.	71,0%	22,6%	3,2%	--
Porque quieren ir a España	73,4%	12,1%	11,3%	--
Porque les interesa aprender un segundo idioma.	1,6%	33,9%	50,8%	4,8%
Es un reto personal para ellos.	2,4%	71,8%	--	--
Para complacer a sus padres.	4,8%	67,7%	21,8	--

P6- Al corregir los trabajos o los exámenes de sus alumnos, ¿qué faltas frecuentes nota usted?

Esta pregunta ha surgido con el propósito de saber las dificultades de los alumnos a partir de la opinión de los profesores, que son las personas adecuadas para señalar los verdaderos problemas de los alumnos. Además, hemos visto la necesidad de comparar la creencia de los propios alumnos con la de sus profesores para hacer un acercamiento entre la realidad observada y los datos obtenidos entre ambos informantes. Por eso, el resultado de esta pregunta revela que nuestros informantes número 2 (profesores) señalan que las faltas frecuentes que observan al corregir los exámenes de sus alumnos es una combinación de problemas gramaticales, ortográficos e interferencias del francés (97,5%). A partir de este análisis, podemos afirmar que la creencia del profesorado se relaciona con la del alumnado, porque la mayoría de los informantes numero 1 afirman en la P10 de la encuesta didáctica para el alumnado que les gusta la lectura (60,4%) y solo un 15,2% prefiere la gramática, lo que significa que su inclinación a estudiar gramática será reducida, por lo que deben cometer muchos errores gramaticales a la hora de escribir o hablar español. Por otra parte, la interferencia del francés en el proceso de aprendizaje es más que frecuente, dado que una lengua extranjera se aprende a partir de la lengua materna, que el aprendiz considera como un *bastón* sobre el que puede apoyarse para vencer las dificultades que puede encontrar en ese proceso.

La creencia del profesorado sobre los errores más frecuentes del alumnado de español es el reflejo de la realidad que encontramos en el proceso de enseñanza/aprendizaje tanto de ELE como de otras lenguas en Camerún.

Tabla 73. Errores frecuentes que el profesorado atribuye a los alumnos

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Gramaticales-Interferencia del francés	3	2,5	2,5	2,5
	Gramaticales-ortográficas-Interferencia del francés	117	97,5	97,5	100,0
Total		120	100,0	100,0	

P7- ¿Qué tipos de actividades trabaja en el aula con sus alumnos?

Para esta pregunta, hemos facilitado una serie de opciones en las cuales el informante tenía que elegir las que le correspondieran. Entre ellas, habíamos incluido: *no hacemos actividades en el aula por falta de tiempo, hacen sus tareas en casa, canciones, actividades con video, actividades con audio, actividades con PowerPoint, actividades en internet, exposiciones orales de los alumnos, actividades interactivas entre alumnos, actividades interactivas entre profesor-alumno*. A partir de los resultados (véase Tabla 74), podemos ver que, de ese abanico de posibilidades, nuestros informantes han seleccionado muy pocas, solo cuatro, y en porcentajes muy bajos, por lo que tenemos que concluir que la mayoría de las clases deben ser magistrales.

El 37,5% de la muestra dice mandar deberes para casa a sus alumnos. Las razones por las que seguramente no se utiliza mayoritariamente esta actividad son que luego no se tiene tiempo para corregir en el aula o fuera del aula y que no todos los alumnos tienen manual o cuaderno de ejercicios, por tanto resulta inútil mandar que los realicen en casa. El 31,7% de la muestra dice que emplea las exposiciones orales de los alumnos, sin duda sobre los temas estudiados o por estudiar. En cuanto a las actividades interactivas entre alumnos, solo un 17,7% de la muestra afirma que las emplea en el aula; por su parte, solo un 12,1% de la muestra opta por las canciones.

Los resultados de esta pregunta reflejan solamente estas 4 actividades. Las demás no se trabajan, y pensamos que podría ser por falta de tiempo o por falta de materiales audiovisuales en el aula.

Tabla 74. Tipos de actividades que el profesorado trabaja con sus alumnos

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hacen sus tareas en casa	45	37,5	37,5	37,5
	Canciones	15	12,5	12,5	50,0
	Expresiones orales de los alumnos	38	31,7	31,7	81,7
	Actividades interactivas entre alumnos	22	18,3	18,3	100,0
Total		120	100,0		

P8- ¿En cuáles de las actividades citadas más arriba sus alumnos manifiestan interés?

Esta pregunta ha sido pensada para matizar la creencia de los profesores sobre el tipo de actividad que interesa a los alumnos. Los resultados obtenidos revelan que la mayoría de la muestra piensa que a los alumnos les interesa cantar (66,7%), mientras que un 30,8% considera la combinación de exposiciones orales de los alumnos y actividades interactivas entre alumnos-profesores. Podemos afirmar que esta creencia es válida, puesto que refleja la actitud del alumnado camerunés. La experiencia de la autora de esta tesis doctoral reafirma la creencia del profesorado, dado que, cuando era alumna de ELE en secundaria, el mejor momento de diversión en el aula era cuando cantábamos canciones en español.

Sin embargo, compárese esta creencia del profesorado con los resultados de P7, donde estos mismos profesores manifestaban el tipo de actividades que utilizaban en el aula. Hemos visto muy pocos tipos de actividades y, entre ellas, precisamente las canciones son escasamente usadas, solo por el 12,5% de la muestra. Es interesante también la coincidencia que se da entre el porcentaje de la muestra que considera que el alumnado está interesado en las exposiciones orales (el 30,8%) y el porcentaje de la muestra que afirma usar las exposiciones orales como actividad del alumnado en el aula.

Las cifras conseguidas a partir de esta pregunta pueden valorarse en la siguiente tabla.

Tabla 75. Opinión del profesorado sobre las actividades que más interesan a los alumnos

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Canciones	80	66,7	66,7	66,7
	Actividades con video	3	2,5	2,5	69,2
	Exposiciones orales de los alumnos-actividades interactivas entre alumnos-profesores	37	30,8	30,8	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

P9- ¿Qué recursos materiales usa para enfocar actividades en el aula?

Para esta pregunta, los resultados dejan ver que los recursos que el profesorado usa en el aula para orientar sus actividades es una combinación de pizarra, fotocopias y libro del alumno (72,5%); sin embargo debemos recalcar que la pizarra es el principal material que utilizan todos los profesores en el aula.

Tabla 76. Recursos materiales que utiliza el profesorado para enfocar actividades en el aula

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	La pizarra	33	27,5	27,5	27,5
	La pizarra-fotocopias-libro del alumno	87	72,5	72,5	100,0
Total		120	100,0	100,0	

P10- Si le tocara valorar el interés de sus alumnos por la lengua española, ¿qué calificación escogería usted?

Según el profesorado, el nivel de interés por el español que tienen los alumnos es medio (50,8%), mientras que un 35,8% afirma que el nivel de los alumnos es bajo y un 13,3% dice que este colectivo tiene un nivel alto. La siguiente tabla revela las estadísticas obtenidas en esta pregunta.

Tabla 77. Valoración del interés que tienen los alumnos por la lengua española

		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alto	16	13,3	13,3	13,3
	Medio	61	50,8	50,8	64,2
	Bajo	43	35,8	35,8	100,0
Total		120	100,0	100,0	

Comentados e interpretados todos los datos que se han presentado aquí y que se han obtenido de las encuestas didácticas, tanto destinadas al alumnado como destinadas al profesorado, la conclusión que se desprende de este apartado radica en que los resultados conseguidos reflejan la realidad que observamos en las aulas de ELE en Camerún. La muestra del alumnado afirmó que dominar la lengua francesa es una gran ventaja para los que se acercan al aprendizaje del español como lengua extranjera. La mayoría de estos alumnos eligen estudiar español y no alemán porque la primera lengua es más fácil que la segunda. Otro aspecto importante que hemos subrayado en este

apartado es que, en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español, la interferencia lingüística que se observa viene del francés, que no es la lengua materna del alumnado la que entra en juego en el proceso de transferencia, cuando sabemos que la interferencia viene habitualmente de la lengua materna del aprendiz. Este fenómeno de interferencia lingüística se observa en el caso del alumnado camerunés porque la mayoría de estos sujetos no saben hablar correctamente su lengua materna, ni mucho menos escribirla. De hecho, la primera lengua que adquieren y aprenden a escribir es el francés, mientras que su lengua materna ha sido para ellos como una lengua que han escuchado hablar muy a menudo, pero que no han tenido la posibilidad de aprender a leer, ni a escribir como ha sido con el francés y el inglés. Queremos reiterar que las lenguas camerunesas han sido introducidas en el sistema educativo hace muy poco tiempo. La interferencia del francés en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español se justifica por esas razones. En el mismo sentido, nuestros informantes no consideran algunos aspectos gramaticales del español (concordancia de género, comprensión auditiva, expresión oral, etc.) como dificultades porque se basan en su dominio del francés.

En el proceso de enseñanza, el profesorado considera que la mayor dificultad para él radica en que la mayoría del alumnado no tiene manual (96,7%), los recursos y materiales disponibles son escasos (87,9%) y que faltan materiales adecuados, sobre todo material audiovisual en aula. Es interesante subrayar que el gran número de los alumnos en el aula –como puede apreciarse en la muestra– no es una dificultad potencial para el profesorado (7,3%), cuando a la hora de diseñar nuestra investigación, por tanto, antes del análisis de los resultados, la hemos considerado como un aspecto que podría causar muchas dificultades. Sin embargo, señalamos que es difícil y hasta imposible hacer un seguimiento personal con cada alumno en la situación pedagógica de las aulas camerunesas, lo que impide trabajar la competencia comunicativa como se debe.

5.2.3. Dificultades de aprendizaje del español a partir de las creencias lingüísticas y educativas

En este punto, hablar de las dificultades del español a partir de las creencias lingüísticas y educativas significa destacar desde los resultados de las encuestas didácticas las creencias de nuestros informantes sobre el proceso de

enseñanza/aprendizaje del español. Desde ahí señalamos los puntos que podrían ser fuentes de dificultades para el alumnado camerunés. De hecho, ateniéndonos a esas creencias y a la realidad que observamos en nuestro contexto, la primera dificultad que podemos subrayar es el hecho de acercarse al español por creer que es más fácil que el alemán. Esta creencia se considera como fuente de dificultad porque al creer que el español es fácil, el alumno en su proceso de aprendizaje no toma en cuenta, mejor dicho, no es consciente de que es una lengua a la que tiene que dedicar tiempo y esfuerzo para aprenderla como se podría aprender el alemán. Nuestra experiencia como exalumna de ELE en secundaria en Camerún puede ser un ejemplo significativo para justificar este fenómeno en la medida en que, mientras teníamos en nuestra mente que el español era una lengua fácil de aprender, no nos dedicábamos a fondo para aprenderla, no porque no nos gustara, sino porque para nosotros era muy importante dedicar más tiempo a las materias que considerábamos difíciles como las matemáticas, la física, la ciencias naturales, etc. Esta creencia nos hizo acostumbrarnos a aprender español un día antes del examen o unas horas antes del examen. Esta idea es una verdadera dificultad en el proceso de enseñanza/aprendizaje, puesto que no afecta solamente al alumno, sino también al profesor, que podría buscar mil estrategias para impartir clases con el propósito de que el alumno pueda entenderlo todo y sacar buenas notas en el examen, sin embargo, si el alumno no toma conciencia de que el español –por muy fácil que pueda parecerle, puesto que existe esa mayor proximidad con el francés que en el caso del alemán– tiene que estudiarse como se estudian las matemáticas, esta dificultad no podrá sortearse.

En esta misma línea, aunque se haya comprobado estadísticamente que no está extendida la idea de que el español es fácil de aprender porque solo hay que añadir la -a o la -o al final de cada palabra francesa, hay todavía alumnos que siguen teniendo esta creencia equivocada. Ésta sería un verdadero veneno en el proceso de aprendizaje del alumno y podría ser infructuoso, hasta estéril.

La segunda dificultad que podemos subrayar en este proceso es que el alumno piensa que el español se parece al francés, lengua que conoce bien, por lo tanto se basa sobre sus conocimientos del francés para elegir el español y para usarlo. Esta creencia entorpece, por una parte, el proceso de aprendizaje del alumno y, por el otro, la tarea docente del profesor. La dificultad se subraya por parte del alumno porque éste tiende a utilizar fielmente todo lo que sabe del francés para solucionar cualquier duda que tenga en español, cuando sabemos que cada lengua tiene su funcionamiento propio. Sabemos

también que una persona que se acerca al aprendizaje de una lengua que no tiene nada que ver con las lenguas que domina se dedica más a su estudio que quien cree que su lengua materna o las lenguas que domina se asemejan a la que va a aprender. En cuanto al proceso de enseñanza, el profesor también sufre las consecuencias de esta creencia porque, tal como subraya Lee McKay (2002), la realidad del aula exige una relativa improvisación por parte del docente con el propósito de hacer frente y superar los desafíos y las dificultades de determinadas situaciones de enseñanza/aprendizaje. De hecho, esta creencia que tiene el alumnado podría llegar a hacer que los esfuerzos del profesor no tengan rendimiento hasta que los alumnos tomen conciencia de que saber una lengua que supuestamente se parezca a la que se va a aprender no significa que todos los aspectos gramaticales, fonéticos o fonológicos coincidan o funcionen de manera similar.

Por otra parte, tomar como referencia la lengua materna o las lenguas que se dominan para aprender o usar otra lengua diferente favorece la interferencia lingüística. Precisamente, en la encuesta didáctica del profesorado, se ha destacado que las interferencias del francés están entre los errores más frecuentes que comenten los alumnos.

Otro aspecto de mayor dificultad en el proceso de enseñanza/aprendizaje es la falta de materiales adecuados. La mayoría de los alumnos de ELE en Camerún utilizan solamente sus apuntes para aprender español, estamos hablando de un 78% (véase la Tabla 57). Por un lado, debemos destacar que se trata de un problema puramente socioeconómico, puesto que la mayoría de las familias tienen muchos hijos, entre tres y doce, y ello impide a los padres ofrecer a cada uno de sus hijos todos los materiales que necesitan. Por otro lado, es indispensable subrayar que, en el territorio camerunés, la mayoría de los padres y alumnos piensan que los libros de lengua extranjera (incluidos el francés y el inglés) y de otras materias como geografía o historia no son importantes como sí lo son los libros de matemáticas, ciencias naturales, física o química. De hecho, los padres ofrecen a sus hijos los libros que consideran importantes: en el caso de tener estrecheces económicas, dejan de comprarles los libros que no son vistos como importantes; cuando estas estrecheces no existen, sin embargo, tampoco se compran libros de lenguas o de geografía porque los padres piensan que es malgastar el dinero.

Esto es una dificultad sustancial que afecta la enseñanza/aprendizaje del español, puesto que, en el análisis de las opiniones del profesorado sobre los principales obstáculos que tienen en su actividad docente, la carencia de manuales entre el

alumnado constituye el segundo impedimento más seleccionado por la muestra (el 91,9%) dado que esta circunstancia no les permite seguir correctamente la clase o hacer las actividades indicadas por el profesor en el aula o en casa.

Asimismo, esa falta de manuales entre el alumnado explica que el libro del alumno sea el tercer material que el alumnado manifiesta utilizar más (un 53,6%), bastante lejos del primero de ellos, los apuntes, seleccionados por el 78% de la muestra. Sin libro de texto, los apuntes constituyen un elemento esencial para aprender.

Otra dificultad que destacamos es el gran número de alumnos que tenemos en las aulas de ELE en Camerún. Es verdad el hecho de que tal cosa no es culpa del profesor; sin embargo, el problema se sitúa en la falta de conciencia que tiene el profesorado sobre las repercusiones negativas que esto pueda tener en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Si el profesor no lo considera como un problema, la dificultad se hace todavía mayor, cuando sabemos que el docente ha de reflexionar continuamente acerca de la realidad del aula, analizando sistemáticamente la influencia de todos los factores implicados.

La pregunta que surge después de esta reflexión es la siguiente: si el profesor no considera el gran número de estudiantes en el aula como un freno en el proceso de enseñanza/aprendizaje, ¿cómo podrá elaborar estrategias para facilitar este proceso, para neutralizar las limitaciones que esa circunstancia conlleva? Además, pensamos que el modo de actuar del profesor en el aula supone un fiel reflejo de sus propias convicciones o planteamientos, que guían su práctica docente, es decir, las acciones que desarrollamos en el aula reflejan nuestras propias creencias respecto al aprendizaje. Por lo tanto, lo que no se considera como fuente de dificultad no puede tomarse en cuenta en el planteamiento de las estrategias de enseñanza, por lo que es necesario para los profesores cameruneses considerar el número de alumnos en el aula como una variable significativa para que pueda haber una salida para solucionar este problema. Es evidente que el profesorado no tiene poder para decidir sobre el número de alumnos en las aulas, sin embargo hacer una sugerencia a la administración puede ser un elemento muy importante para explorar todos los aspectos relativos a este punto.

Pensamos que una de las razones que hacen que el profesor no considere la masificación de las aulas como dificultad es el método de enseñanza que usa. Se trata pues del método tradicional de gramática/traducción en el que se dan clases magistrales escribiendo los contenidos en la pizarra y acompañándolos de algunas explicaciones en las que algunos profesores traducen ciertas palabras difíciles al francés para facilitar que

la clase comprenda lo que se está dando, y otros, en cambio, por ser conscientes de que traducir palabras al francés no favorece mucho a los alumnos en su proceso de aprendizaje, prefieren utilizar gestos, imágenes u objetos para facilitar la comprensión. Estas clases magistrales se dan sin atender a las destrezas comunicativas.

Hemos de subrayar que la masificación de las aulas es real, y que resulta un freno muy poderoso para los profesores que quieren atender a las destrezas comunicativas en el aula. Por lo que no podemos negar que es complicado para un profesor hacer participar a todos los alumnos en un aula de casi 120 alumnos y, además, en una duración de clase comprendida entre una y dos horas. Sin embargo, sabiendo que ese problema sobre el gran número de alumnos en las aulas no puede solucionarse de la noche a la mañana, es necesario buscar diferentes estrategias para poder desarrollar las destrezas comunicativas a pesar de la masificación.

Concluiremos este apartado diciendo que hemos subrayado las dificultades mayores, aunque pensemos que pueda haber más. El sistema de creencias, ideas y sentimientos del profesorado y del alumnado forma parte esencial del proceso de aprendizaje. Ciertamente, nuestro papel ha consistido, en primer lugar, en examinar las creencias y pensamientos de los alumnos y profesores que subyacen en las acciones docentes y en el aprendizaje para demostrar cómo tales creencias influyen o repercuten en la enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, cada profesor y cada alumno concibe de un modo particular el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Es obvio que las creencias de ambos colectivos respecto a lo que implica la enseñanza/aprendizaje inciden significativamente en su forma de enseñar o de aprender. Así pues, llegamos a la conclusión de que las creencias relativas a la enseñanza/aprendizaje de lenguas son importantes porque permiten detectar cual es la dificultad que pueda surgir.

5.3. MANUALES DE ELE EN CAMERÚN.

De entrada, es conveniente señalar que el análisis de los manuales de ELE no es algo nuevo. Ezquerria (1974) es uno de los primeros autores que realizó este trabajo. De hecho, Fernández (2004:717) hace un breve repaso histórico sobre el análisis de los manuales y materiales citando el trabajo de Ezquerria (1974) como uno de los primeros trabajos realizado en este ámbito. A este respecto apunta que:

Debemos recordar que el trabajo de Ezquerro comenzó ya en 1973, cuando la Junta Directiva de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE) le encomendó encargarse en un proyecto en que se recopila información sobre los métodos de español que estaban siendo utilizados en Europa, con el fin de conocer no solo el autor y el nombre del método, sino la metodología y las teorías del aprendizaje lingüísticas sobre las que se basa dicho método. El primer resultado de dicho proyecto lo encontramos en la publicación un año más tarde de las pautas necesarias para el análisis de métodos para la enseñanza del español como lengua extranjera Ezquerro (1974).

Ahora bien, el objetivo principal de este apartado es observar si los manuales empleados para la enseñanza de ELE en secundaria en Camerún llevan o no al desarrollo de la competencia comunicativa y también si se trabajan de manera adecuada todas las destrezas (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita e interacción). Además, con el propósito de poner de relieve un contraste entre los manuales de ELE utilizados en este país africano y otros manuales de ELE elaborados teniendo en cuenta los criterios del MCER, hemos decidido analizar otro manual (*Nuevo Ven 1*).

Es conveniente subrayar que muchos estudios se han hecho sobre el análisis de los manuales de ELE. Este nuestro no es el primero ni pretende ser el único. Podemos destacar la tesis doctoral de Árida Ares Ares (2007), titulada *Análisis tipológico de los textos de unidades didácticas específicas de los manuales de ELE*. En este trabajo, la autora repasa varios estudios realizados sobre el tema, entre ellos la tesis doctoral de Martín Peris (1996), titulada *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*, o el artículo de Fernández López (1995).

Ares (2006:18-19) recuerda que Fernández López (1995) afirma que: “dada la abundancia de materiales se hace necesario realizar un análisis sistemático de los mismos y propone organizar y agrupar los textos según las destrezas desarrolladas, los niveles y el tipo de alumno, en modo de establecer una comparación y analizar las ventajas e inconvenientes de cada manual”. Por otra parte, menciona que Martín Peris (1996) analiza unidades didácticas de un corpus de catorce manuales de ELE publicado entre 1979 y 1994 que tienen como característica común que siguen un enfoque *nocional-funcional*. Aunque estos trabajos estén relacionados con lo que queremos desarrollar en este apartado, es conveniente referirnos al modelo de Fernández López (2004:725-727), en el que propone una ficha de análisis de manuales que vamos a tomar como guía de los que hemos elegido.

Para empezar, Fernández López (2004:724) apunta lo siguiente para definir lo que se entiende por *manual*:

Por manuales entenderemos los instrumentos de trabajo que se detienen en la presentación de todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua: aspectos fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos, las distintas situaciones comunicativas en las que puede producir el intercambio comunicativo y sus peculiaridades, por tanto las diferentes destrezas o habilidades lingüísticas; y todo ello atendiendo a los diferentes niveles del proceso de aprendizaje de una lengua.

Por lo tanto, en el contenido del manual se debe encontrar aspectos fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos y también las diferentes destrezas o habilidades lingüísticas.

5.3.1. Análisis de los manuales de ELE para secundaria de Camerún

Antes de decir cualquier cosa sobre este punto, vemos necesario hacer un breve comentario sobre la justificación de la elección de los manuales que vamos a analizar. Además de lo que hemos mencionado sobre los manuales en el apartado de metodología, queremos añadir que hemos elegido estos manuales porque responden a nuestras expectativas, mejor dicho, a lo que pensábamos conseguir en el análisis de los manuales de ELE. Abordamos la cuestión del análisis de los manuales de ELE en Camerún porque somos consciente de las limitaciones de los materiales didácticos empleados en esta área. Analizar dichos manuales nos permitirá, pues, destacar de manera evidente esas limitaciones. Es la razón por la cual hemos elegido los manuales destinados a secundaria de Camerún, dado que nos interesa este colectivo de alumno de secundaria. Aparte de este material didáctico empleado en Camerún, hemos añadido un manual de ELE diseñado en España y por los españoles.

Analizaremos estos manuales basándonos en dos modelos de fichas que vamos resumir en una sola. Se trata de la ficha de Ares Ares (2006) empleada en su tesis doctoral para el análisis de los manuales de ELE y la de Fernández López (2004). La ficha que propone Fernández (2004) está dividida en tres apartados que vamos a resumir de la siguiente manera.

El primer apartado contiene la descripción externa del manual que permite la clasificación y localización del mismo, e incluye los datos del título, autor(es), lugar y año de publicación, editorial, niveles y componentes, información elemental pero a la

vez significativa, ya que se proporciona información sobre el enfoque de ciertos autores o las tendencias de ciertas casas editoriales.

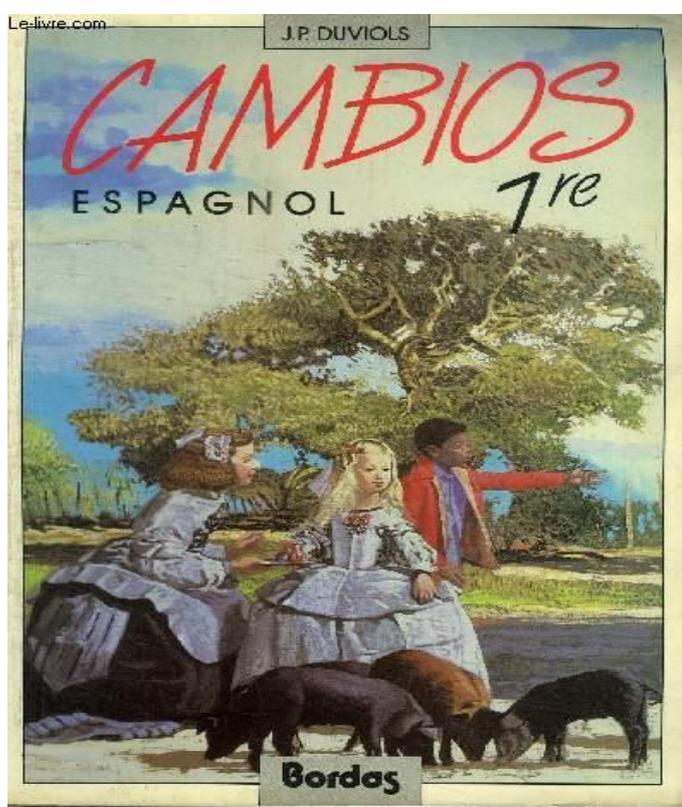
El segundo apartado presenta la descripción interna, donde se menciona la importancia de los componentes lingüísticos, la descripción gramatical, fonética y léxica de todo material didáctico para seleccionar instrumentos de trabajo en el aula. Esta descripción interna incluye también las presentaciones que los propios autores de los manuales hacen en las introducciones. Los tres elementos son los objetivos generales, que deben ser claros para que los alumnos comprendan bien lo que van a trabajar y aprender, la metodología que resulta importante para la adopción del material y el público a quien va dirigido el manual (destinario).

El tercer apartado incluye el análisis del manual, dentro del cual encontramos tres grupos de contenidos: lingüísticos, culturales y comunicativos. Los contenidos lingüísticos están subdivididos, a su vez, en tres otros contenidos: fonéticos y ortológicos, gramaticales y léxicos. Tanto los contenidos culturales como los comunicativos están divididos en tres partes: programación, presentación y ejercitación (actividades o ejercicios).

Cabe señalar que la autora subraya la necesidad de revisar los elementos fonéticos y ortológicos. Por ello, afirma: “Es necesario revisar si se tienen en cuenta todos los fonéticos y ortológicos, discriminación de sonidos, acento, entonación, ritmo, etc., y ver cómo es la introducción, programación, y progresión de dichos contenidos a lo largo del manual” (Fernández, 2004:729). En cuanto a los contenidos culturales, menciona la importancia cada vez más creciente en los manuales de las nuevas tendencias metodológicas. Nota también la importancia del grado de integración entre la lengua y la cultura a través de los aspectos culturales en fotos, imágenes, dibujos, referencias a personajes conocidos, a tópicos y lugares comunes españoles e hispanoamericanos, etc. Por lo que concierne los contenidos comunicativos, se analizan dentro de la programación de los elementos siguientes: temas de comunicación, situación de comunicación, funciones lingüísticas, elementos pragmáticos, comunicación no verbal. Tenemos también la presentación de los contenidos comunicativos basados en los diálogos, imágenes, dibujos, etc. Por último, hay la ejercitación de los contenidos de carácter comunicativo, que se caracteriza por actividades de simulación, de vacío de información, interactivas, personalizadas, de práctica libre, de respuesta abierta o cerrada, de transferencia de información, de resolución de problemas.

5.3.1.1. Cambios: Espagnol 1^{er}

Antes que nada es necesario hacer una descripción general de este manual. Cuenta con 11 capítulos cuyos temas son: *Hermosa tierra de España, 35 años de paz, España se mueve, moros, judíos y cristianos, siglo tras siglo, La España de Goya, Américas, América india, América criolla y mestiza, América negra, nuestra América*. Dentro de cada tema, encontramos otros subtemas, mejor dicho, encontramos textos relacionados con el tema principal. Hay temas gramaticales acompañados de ejercicios. Además tenemos un léxico, es decir, un léxico español/francés y también una parte de conjugación de verbos regulares e irregulares.



DESCRIPCION EXTERNA DEL MANUAL	
Título	<i>Cambios: Espagnol 1^{re}</i>
Autor (es)	Jean-Paul Duviols
Ciudad	París
Editorial/ Año	Bordas / 1988
Componentes	Un libro de 256 páginas con ilustraciones en color. Tres casetes de audiciones: uno con documentos auténticos (reportajes, publicidades, entrevistas, discurso, etc.), otro con canciones, españolas e hispanoamericanas, y el tercer casete lleva textos del manual. No hay libro del profesor ni cuaderno de ejercicios.

DESCRIPCION INTERNA DEL MANUAL	
Objetivos general	Ofrecer al docente como al alumno un instrumento de trabajo práctico, agradable y eficaz. Facilitar el trabajo del profesorado y del alumnado ofreciéndoles un comentario guiado susceptible de organizar el diálogo e incitar a la expresión oral
Metodología	Según los diseñadores la finalidad es comunicativa. Pero en realidad se trata de la metodología de gramatical y traducción con léxico (español/francés).
Destinatario	Público adolescente del cuarto curso de ELE en secundaria de Camerún
Niveles	Los niveles no están definidos, ya que el manual no responde a los criterios (niveles de referencia) del MCER. Sin embargo, siendo un manual para el cuarto curso de ELE, hubiera sido relacionado con los criterios del nivel B1 si fuera elaborado basándose en el MCER. En realidad, no le podemos atribuir un nivel, solo se sabe que es un manual de 4° curso de ELE.

ANÁLISIS DEL MANUAL

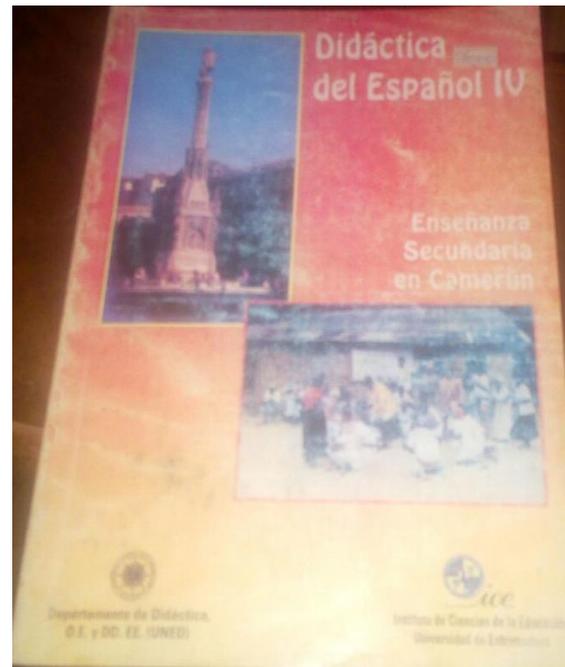
Contenidos lingüísticos	Contenidos fonéticos	Metodología	Tal como se puede notar en la descripción general que hemos hecho más arriba, el manual no presenta una sección específica de pronunciación o de fonética. Tampoco hay ejercicios para trabajar la pronunciación fonética.
		Presentación	Si no se trabaja la fonética, tampoco se puede hablar de la presentación de un contenido que no existe.
		Ejercitación	No aplica
	Contenido gramaticales	Metodología	Se propone reglas gramaticales con explicaciones en francés, es decir, que la explicación del tema gramatical que se pretende trabajar está en francés y al lado se pone la traducción en español. La fórmula de la metodología es: reglas + ejercicios.
		Presentación	Las reglas principales están encuadrado, las explicaciones y los ejemplos están fuera del cuadro.
		Ejercitación	En cuanto a los ejercicios presentados, se trata de completar los vacíos con elementos gramaticales estudiados, traducir al francés y viceversa, transformar oraciones por ejemplo al estilo directo. Por ello, la ejercitación se resume en tres palabras: completar, traducir y transformar según los elementos estudiados.
	Contenidos léxicos	Metodología	Texto, fotografía, dibujos y mapas
		Presentación	No hay ningún enunciado léxico antes ni después del texto. Pero se pone al lado de cada texto la explicación de las palabras difíciles mencionadas en el mismo. Después del texto, se proponen también actividades de comprensión. Hay un léxico en las últimas páginas del manual (de 246 a 250).
		Ejercitación	Completar los vacíos con el vocabulario del texto y encontrar vocabulario a partir de la descripción. Responder a las preguntas empleando las palabras del texto.

Contenidos culturales	Diversidad cultural		Hay variedades de documentos, textos y fotografías que tienen que ver con las antiguas realidades españolas e hispanoamericanas. Se trata de texto que hablan de la antigua España con las antiguas maneras de vestirse, y fotografía que enseñan los antiguos medios de transportes y manera de vestirse. En general los textos y fotografías presentan la España e Hispanoamérica de los siglos XV.
	Integración lengua/cultura		En algunas secciones, los textos están relacionados con el tema gramatical, pero no en todas.
	Ejercitación		El texto va acompañado de fotografías. Se trata de leer, comprender y responder a las preguntas y analizar los textos.
Contenidos comunicativos	Programación	Tema de comunicación	La mayoría de los temas de comunicación se centra en las preguntas elaboradas en torno a los textos estudiados.
		Situaciones de comunicaciones	En este manual, no se identifica claramente las situaciones de comunicación. Pero pensamos que los textos dialogados se pueden usar como situación de comunicación.
		Funciones lingüísticas	Referencial, poética. Se nota un amplia contenido de textos literarios, poéticos por ejemplo como los textos de Don Quijote de la Mancha y los textos poéticos de los autores como Federico García Lorca, Rafael Alberti, etc.
	Presentación	Diálogos	Se encuentran diálogos a partir de algunos textos. Por ejemplo, en la página 123 tenemos un texto dialogado.
		Imágenes	Hay una gran variedad de fotografías y dibujos muy antiguos.
		Otros	Revistas, por ejemplo en la página 60 hay un periódico: el Diario 16, del 12 de octubre de 1987.
	Ejercitación		Todos los ejercicios de este manual son de forma escrita. No hay ningún ejercicio oral que se debe trabajar en pareja. Son ejercicios como: completar, contestar preguntas en torno a un texto.
Evaluación	Este manual propone ejercicios al final de cada texto y reglas gramaticales. Dichos ejercicios permiten la revisión de los contenidos		

	estudiados. Cabe señalar que son ejercicios escritos que se trabajan individualmente.
Observación	<p><i>Cambios Espagnol 1^{er}</i> es un manual que presenta muchas limitaciones. Los ejercicios diseñados para trabajar la lengua reflejan el método tradicional de gramática y traducción. No hay ejercicios susceptibles de desarrollar las habilidades comunicativas. Lo único que se trabaja mucho es la gramática. Se da gran relevancia a la expresión escrita a través de los ejercicios de comprensión lectora, de gramática. No hay actividades que se trabajen en pareja para desarrollar la destreza oral. De las cinco destrezas (leer, escribir, hablar, conversar y escuchar), se trabajan adecuadamente solo dos: leer y escribir. Leer a través de los textos y escribir en los ejercicios escritos. Así que la competencia comunicativa está totalmente ausente en este manual. Los casetes no se pueden escuchar porque en las aulas no hay materiales para eso. Además los textos literarios y fotografías presentan en su gran mayoría la España tradicional, miserable y conflictiva. Son textos y fotografías muy antiguas. Algunos títulos de dichos texto son: <i>Arbolé, Andalucía romántica, lluvia en Galicia, reyerta gitana</i>, etc. Cabe señalar que la España que conocemos hoy en día no presenta más estas características. De ahí la necesidad de revisar los contenidos de este manual y adaptarlos a las realidades del siglo presente y, sobre todo a los criterios del MCER. La motivación nace también a partir del contenido del manual. Las fotografías no son atractivas.</p>

5.3.1.2. *Didáctica del Español IV: Enseñanza Secundaria en Camerún*

Tal como hemos señalado más arriba, este es un manual de cuarto curso de ELE en la secundaria camerunesa. Es un manual de cinco volúmenes, es decir, que los 5 cursos de ELE en la secundaria de Camerún tienen, cada uno en su programa, *Didáctica del Español* (I, II, III, IV y V). Es uno de los manuales más populares en la enseñanza secundaria de Camerún. Desde 2003 hasta hoy en día ha sido y sigue siendo solicitado y apreciado por muchos centros cameruneses, puesto que, a pesar de la incorporación de nuevos manuales en el programa escolar, algunos centros o profesores siguen utilizando *Didáctica del español*. No podemos justificar la preferencia de este manual por los centros educativos camerunés o por algunos profesores, dado que, según nuestro punto de vista, en comparación con otros manuales, éste es el que tiene más limitaciones y en el que se trabaja menos la competencia comunicativa.



DESCRIPCION EXTERNA DEL MANUAL

Título	<i>Didáctica del Español IV: Enseñanza Secundaria en Camerún</i>
Autor (es)	Raúl Aguada, Bidoung Habissou Sadjo, Jesús Hernando, Ana Moreno, Félix Sepúlveda, Jesús Terrón
Ciudad	Yaundé
Editorial/ Año	UNED-ICE/2003
Componentes	Un libro de 168 páginas con ilustraciones en color y casetes de audiciones. Consta de 15 unidades, cada una se divide en cinco secciones: leer para aprender, gramática, léxico, hablar y escuchar y escribir. Hay el cuaderno de ejercicio. Pero no hay libro del profesor.

DESCRIPCION INTERNA DEL MANUAL

Objetivos general	No se describe claramente los objetivos de este manual. Sin embargo, podemos ver lo que se pretende alcanzar a través de las cinco secciones enumeradas. Se pretende: <ul style="list-style-type: none">- practicar la lectura comprensiva de texto que presentan la geografía y la historia de los países de Hispanoamérica y leer textos literarios de autores hispanoamericanos.- Profundizar conocimientos teóricos sobre la sintaxis del español.- Practicar la lengua oral y escrita a través de los temas o centro de interés.
Metodología	Las cinco secciones proponen diferentes métodos orientados hacia una perspectiva comunicativa.
Destinario	Público adolescente de cuarto curso de ELE para la enseñanza secundaria.
Niveles	No definidos, ya que el manual no responde a los criterios (niveles de referencias) del MCER.

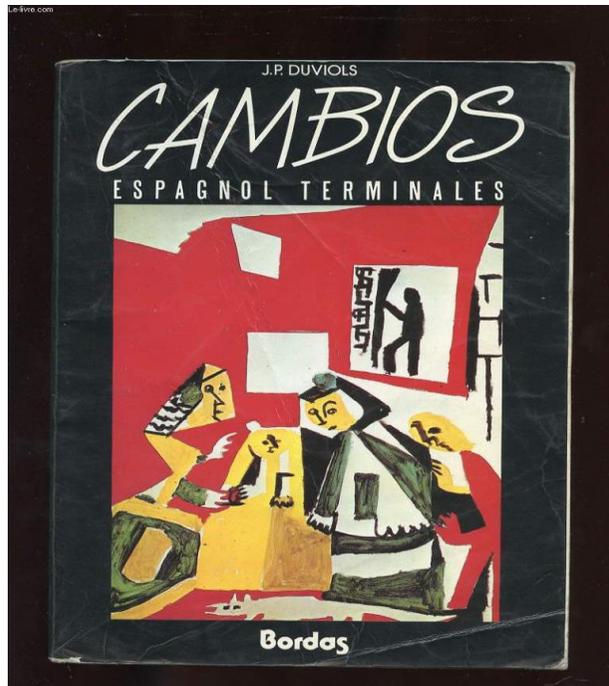
ANALISIS DEL MANUAL

Contenidos lingüísticos	Contenidos fonéticos	Metodología	Este manual no presenta una sección específica de pronunciación ni de actividades para trabajar la fonética.
		Presentación	No aplica
		Ejercitación	No aplica
	Contenido gramaticales	Metodología	Reglas acompañada de ejercicios de práctica.
		Presentación	Dentro de cada unida, hay una sección gramatical donde entramos recuadros con reglas gramaticales y explicaciones con al algunos ejemplos.
		Ejercitación	Completar textos, expresarse a través de los temas de comunicación. Por ejemplo, expresar miedo: se propone al alumno las expresiones formales y las menos formales para expresar miedo (113).
	Contenidos léxicos	Metodología	Aprender palabras en los ejercicios propuestos.
		Presentación	Cada unidad tiene una sección llamada léxico que cambia según las unidades. Por ejemplo, en la unidad 11 se pretende que el alumno aprenda palabras relacionadas con NACIÓN y PAÍS (página 114) y que puede emplearlas en las actividades de las secciones escribir, habar y escuchar.
		Ejercitación	Ejercitar algunas de las palabras aprendidas mediante algunos ejercicios. Por ejemplo, en la página 114, se propone un ejercicio donde el alumno tiene que completar los vacíos con las palabras aprendidas.
Contenidos culturales	Diversidad cultural		Hay variedad de texto que presentan la geografía y la historia de los países hispanoamericanos. Dichos textos van acompañados de fotografías. En la unidad 11 (página 108) el texto habla de las repúblicas latinoamericanas en el siglo XX.
	Integración lengua/cultura		Los contenidos gramaticales no tienen nada que ver con los textos de la sección leer y aprender.
	Ejercitación		Responder preguntas después de la lectura del texto.

Contenidos comunicativos	Programación	Tema de comunicación	Encontramos los temas de comunicación en la sección hablar y escuchar de cada unidad. Los temas cambian según la unidad. Por ejemplo en la unidad 8, el tema de comunicación es: “en mi escuela...”, el tema de la unidad 9 es “¿Quieres saber cómo es mi barrio?”.
		Situaciones de comunicaciones	Se trata de tema que permiten a los alumnos acercarse a las situaciones reales de la vida cotidiana. Por ejemplo, en las páginas 63, 73, 83 se trata respectivamente de aprender cómo felicitar a alguien y cómo mantener un diálogo telefónico.
		Funciones lingüísticas	Metalingüística (en la sección gramática, escuchar y hablar, hay oraciones declarativas o enunciativas), poética (presencia de textos literarios y poéticos).
	Presentación	Diálogos	No aplica.
		Imágenes	Hay muchas fotografías en color. Tenemos por ejemplo las fotografías de algunos escritores como: Pío Baroja, Miguel de Unamuno, José Martí, etc. (páginas 10 y 91).
		Otros	Fragmentos de textos, refranes (páginas 74 y 142)
	Ejercitación	La sección hablar y escuchar es donde se proponen algunas actividades en pajera y en grupo. La revisión de lo que se ha estudiado se hace enseguida a través de los ejercicios, es decir, que después de una lección, se propone actividades para revisarla.	
Evaluación	Este manual no propone una autoevaluación especial, sino que propone actividades a lo largo de las unidades.		
Observación	La organización y claridad en los contenidos permite una fácil manipulación del manual. El diseño gráfico es agradable y deja identificar cada sección. Al inicio de cada unidad, se descubre claramente lo que se va trabajar a lo largo de la unidad. Pero no se identifica claramente los objetivos que se pretende alcanzar. No hay muchas actividades de interacción oral. Pero, podemos decir que este manual está muy bien organizado, se trabaja las cinco destrezas, aunque no sea de manera adecuada. En las últimas páginas del manual hay un apéndice en el que se transcribe los ejercicios de audición. Los objetivos que se pretende alcanzar a través de estas transcripciones es permitir que el alumno compruebe su grado de entendimiento de las audiciones que se trabajan en la sección hablar y escuchar de cada unidad.		

5.3.1.3. Manual del quinto curso (bachillerato) de ELE: Cambios: Espagnol Terminales

En cuanto a la descripción general de este manual, podemos decir que responde a los mismos escritos que el manual precedente ya que viene del mismo autor. Solo se nota algunas diferencias en los contenidos. Es un manual de 14 capítulos: *España sin ir más lejos*, *Genios y figuras*, *España en el corazón*, *Cambios y diferencias*, *La vida simplemente*, *De cara al futuro*, *Siglo tras siglo*, *Nuevos mundos*, *Estampas criollas*, *Memorias del subdesarrollo*, *Imperios del miedo*, *América insurgente*, *El tío Sam* y *Ficciones*. Estos son los temas principales dentro de los cuales encontramos temas secundarios. A diferencia de otro manual, hay ejercicios orales en este.



DESCRIPCION EXTERNA DEL MANUAL

Título	<i>Cambios: Espagnol Terminales</i>
Autor (es)	Jean-Paul Duviols
Ciudad	París
Editorial/ Año	Bordas, 1989
Componentes	Un libro de 272 páginas con ilustraciones en color. Tres casetes de audiciones: uno con documentos auténticos (reportajes, publicidad, entrevistas, discursos, etc.), otro con canciones españolas e hispanoamericanas y el tercer casete lleva texto del manual. No hay libro del profesor ni cuaderno de ejercicios.

DESCRIPCION INTERNA DEL MANUAL

Objetivos general	Ofrecer tanto al docente como al alumno un instrumento de trabajo práctico, agradable y eficaz. Facilitar el trabajo del profesorado y del alumnado ofreciéndoles un comentario guiado susceptible de organizar el diálogo e iniciar a la expresión oral
Metodología	Método de gramática y traducción. Aquí se podría hablar de una aproximación al método comunicativo ya que se propone ejercicios orales.
Destinario	Público adolescente de quinto curso de ELE en secundaria
Niveles	Niveles no definidos, ya que el manual no responde a los criterios (niveles de referencias) del MCER.

ANÁLISIS DEL MANUAL

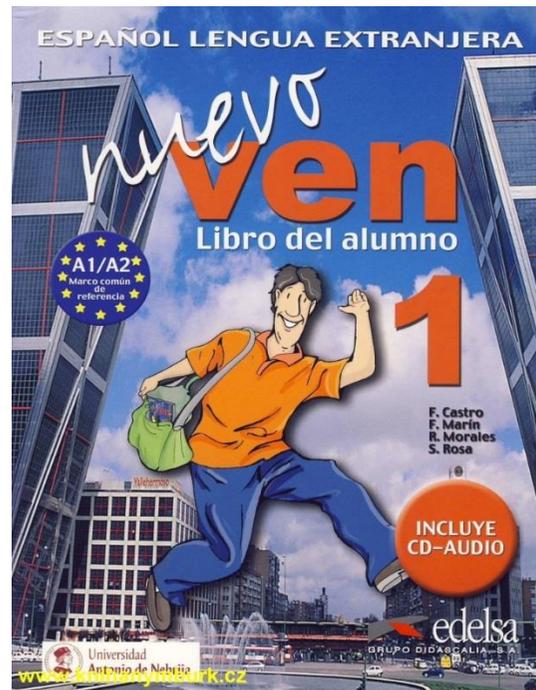
Contenidos lingüísticos	Contenidos fonéticos	Metodología	El manual no presenta una sección específica de pronunciación o de fonética.
		Presentación	No se aplica.
		Ejercitación	No se aplica.
	Contenido gramaticales	Metodología	Reglas y explicaciones acompañadas de ejercicios escritos.
		Presentación	A lo largo de cada tema, hay reglas gramaticales con explicaciones y algunos ejemplos. Además hay una parte especialmente gramatical, de la página 243 a la 265.
		Ejercitación	Se trata solo de completar por escritos textos con elementos gramaticales estudiados.
	Contenidos léxicos	Metodología	Traducción de las palabras difíciles y desconocidas del texto en francés.
		Presentación	Al lado de cada texto, hay un margen donde encontramos algunas palabras del texto traducidas en francés.
		Ejercitación	No hay actividades específicas. Propone traducciones de algunas en el margen de cada texto. Hacia el final del libro, encontramos un pequeño diccionario (español/francés) para las palabras desconocidas evocadas en el texto. Este léxico está en las páginas 267-269.
Contenidos culturales	Diversidad cultural		Algunos textos y fotografías ponen de relieve la historia de España donde se destacan algunos elementos culturales.
	Integración lengua/cultura		En algunos textos capítulos, los textos están relacionados con el tema gramatical pero no en todos.
	Ejercitación		No hay actividades específicas ni temas específicos que traten de la cultura. Pero al final de cada texto hay una parte de comprensión y análisis de texto. En este apartado el alumno intenta comprender el texto y analizarlo respondiendo a las preguntas.

Contenidos comunicativos	Programación	Tema de comunicación	Hay unas actividades orales llamadas entrenamiento oral que su vez están subdivididas en tres partes: presentar, analizar y desarrollar. Después de cada texto, se propone al alumno unas preguntas en torno al texto para trabajar la competencia oral. También se le da la posibilidad de presentar o describir oralmente las fotografías que aparecen antes o después del texto. Los temas de comunicación se centran en los textos literarios y fotografías que tienen que ver con España y América Latina.
		Situaciones de comunicaciones	Se trata en su mayoría de textos literarios y de la España de los años 70-90. Los temas de la situación de comunicación no permiten al alumno acercarse a situaciones reales de la vida cotidiana. Por ejemplo, en la página 67 tenemos una fotografía que viene después de un texto sobre Juan Carlos I, Rey de España, y otras personalidades. En esta actividad se pretende que el alumno presente a los personajes de dicha fotografía y que haga una descripción.
		Funciones lingüísticas	La función dominante es la poética. Hay en este manual un amplio contenido de textos literarios. Tenemos también la metalingüística (el uso de la lengua a través de los ejercicios gramaticales).
	Presentación	Diálogos	Hay algunos dibujos que se presentan como un diálogo. Tenemos, por ejemplo, los dibujos de la página 105 (Dibujos de Romeu en <i>El País Semanal</i> , 19.4.1987)
		Imágenes	Hay una gran variedad de fotografías y dibujos. Antes o después de un texto, hay fotografías.
		Otros	Mapas, textos poéticos
	Ejercitación	Aparte de los ejercicios propuestos en torno a los textos dialogados donde los alumnos pueden trabajar en pareja, la mayoría de los ejercicios se trabajan individualmente. No hay muchas actividades de interacción oral.	

Evaluación	<p><i>Cambios: Espagnol Terminales</i> es un manual donde se trabaja mucho la gramática. Se da gran relevancia a la expresión escrita a través de los ejercicios de comprensión de texto, de gramática. Hay algunas actividades orales. La mayoría de las actividades se trabajan individualmente. De las cinco destrezas (leer, escribir, hablar, conversar y escuchar), se trabajan tres: leer a través de los ejercicios de presentación, de descripción y de análisis de los documentos y fotografías. Se trabaja mucho la competencia escrita, lectora. Pero la competencia comunicativa (hablar) no se trabaja de manera adecuada. Tampoco hay actividades de interacción oral. Los casetes no se pueden escuchar porque en las aulas no hay equipos técnicos para eso. Además los textos y fotografías son muy antiguos, reflejan casi los mismos problemas señalados en el caso de <i>Cambios: Espagnol 1^{er}</i>. Se trata de textos y fotografías de los años 70 y 90 como muy reciente. Pensamos que es necesario revisar este manual y adaptarlo a las realidades del siglo presente y sobre todo a los criterios del MCER, es decir, adaptarlo a un manual donde encontraremos las cinco destrezas con los niveles muy bien definidos (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Todos los manuales de ELE empleados en secundaria de Camerún no se adecuan a los niveles de referencia.</p>
------------	---

5.3.2. Análisis de un manual comunicativo de ELE de España: *Nuevo Ven 1*

El manual que vamos a analizar en este punto ha sido elaborado apoyándose en las recomendaciones del MCER. Teniendo en cuenta el número de páginas recomendado en este trabajo, no podemos analizar los tres niveles de *Nuevo Ven*. Por ello, nos limitaremos al análisis del primer nivel. Debemos mencionar que no vamos a hacer un análisis detallado como en los manuales precedentes. Intentaremos hacer una descripción y una observación general teniendo en cuenta que el propósito es poner de manifiesto las competencias y las destrezas que un manual debe ofrecer para la enseñanza de un lengua extranjera.



DESCRIPCION EXTERNA DEL MANUAL	
Título	<i>Nuevo Ven 1</i>
Autor (es)	Francisco Castro, Fernando Marín, Reyes Morales y Soledad Rosa
Ciudad	Madrid
Editorial/ Año	Edelsa /2003
Componentes	Es un libro de 192 páginas con ilustraciones a color. Los materiales que lo componen: libro de ejercicios, libro del profesor con CD audio titulado <i>Voces de Latinoamérica</i> y una carpeta de explotación. Hay también casetes o CD audio y video o DVD (opcional).
DESCRIPCION INTERNA DEL MANUAL	
Objetivos generales	Al finalizar el aprendizaje de este manual, el alumno será capaz de comprender y expresar ideas básicas y cotidianas, tanto de forma oral como escrita.
Metodología	Método comunicativo
Destinatario	Público adolescente y adulto
Niveles	A1/A2
Observación general	<p>En <i>Nuevo Ven 1</i>, el libro del profesor reproduce el libro del alumno e incluye las claves de los ejercicios, sugerencias de explotación, transcripciones de los audios del libro del alumno y del libro de ejercicios, CD Audio <i>Voces de Latinoamérica</i> con un cuadernillo fotocopiable que incluye actividades de explotación. Este manual tiene un gran número de actividades que permiten la comunicación y la interacción orales. Se trabajan las 4 destrezas. En cada unidad, se trabajan todas las competencias: competencias pragmáticas, competencias lingüísticas (gramatical, léxica y fonológica).</p> <p>Encontramos en cada unidad una parte llamada “conocimiento sociocultural” donde se trabaja la competencia cultural a través de los temas como presentación de los países de Hispanoamérica (Unidad 1), lugares para comprar, esto es, mercado y mercadillos</p>

(Unidad 7), etc.

El manual resulta agradable a la vista. Se apoya en las recomendaciones del MCER. A través de los componentes y de los contenidos de este manual, podemos decir que la serie de *Nuevo Ven* (1, 2 y 3) responde a los criterios de aprendizaje de español como lengua extranjera. Es un libro de 15 unidades, cada unidad consta de 7 secciones:

- Secciones A y B: muestra de lengua, control de la comprensión y actividades de interacción.
- Sección C: Pronunciación y ortografía.
- Amplía tu vocabulario: actividades de ampliación y consolidación del léxico.
- Contenidos gramaticales: práctica específica de los exponentes gramaticales.
- Actividades: práctica más libre de los contenidos de la unidad.
- Descubrimiento: elementos de civilización española e Hispanoamérica.
- Internet: actividades de prolongación.

Para concluir, se puede afirmar sin duda que este manual ofrece todas las competencias (lingüísticas, pragmáticas, culturales y comunicativas) necesarias para el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Para concluir este capítulo, será necesario hacer un breve comentario sobre los dos manuales del cuarto curso que hemos analizado. *Didáctica del español IV: Enseñanza secundaria en Camerún* y *Cambios: Espagnol 1^{re}* forman parte de los manuales empleados en secundaria de Camerún⁸⁸ Tal como se puede notar en los nombres de los autores, el primer manual ha sido elaborado por especialistas españoles (Raúl Aguada, Jesús Hernando, Ana Moreno, Félix Sepúlveda, Jesús Terrón⁸⁹) con la participación de una especialista camerunesa (Bidoung Habissou Sadjó)⁹⁰. Este manual responde un poco a los criterios del MCER. Sin embargo, el verdadero problema es que, una vez en el aula, no se trabajan todas las competencias por falta de recursos técnicos (no se puede escuchar CD ni casete). El segundo manual, *Cambios: Espagnol 1^{er}*, fue elaborado por el francés Jean-Paul Duviols⁹¹, sin ninguna participación de los cameruneses ni de los españoles, que son nativos de la lengua española y también de su cultura, puesto que enseñar una lengua es también enseñar su cultura. No se puede disociar una lengua de su cultura y pretender alcanzar el propósito de enseñanza/aprendizaje de un idioma. Queremos reiterar que *Didáctica del español IV* ha sido diseñado para alumnado camerunés del cuarto curso de ELE, mientras que *Cambios: Espagnol 1^{re}* y *Cambios: Espagnol Terminales*, aunque hayan sido diseñados para alumnos de cuarto y quinto curso de la enseñanza secundaria en Francia, pensamos que se adaptarían a los mismos cursos de ELE en cualquiera de los países cuyo sistema educativo sigue el sistema francés, como sucede en países africanos que fueron colonias francesas.

Además no podemos dudar sobre el hecho de que estos manuales hayan sido elaborados, en principio, para alumnos franceses y luego para alumnos de aquellos países que tienen el mismo sistema educativo que Francia, como, por ejemplo, el Camerún. En cambio, *Nuevo Ven* es un manual que define claramente el nivel de enseñanza/aprendizaje según los criterios del MCER y es para toda categoría de

⁸⁸ Además de estos manuales analizados existen otros como: *Horizontes*. Antes el Ministerio de Enseñanza Secundaria era el que decidía sobre la elección de los manuales escolares, pero actualmente la elección depende de cada centro. El consejo de cada centro se reúne y decide sobre qué manual pueden adoptar según su conveniencia

⁸⁹ Algunos de estos autores son o han sido profesores de la UNED, lo que explica que la editorial de este manual sea el ICE de esta universidad española.

⁹⁰ Esta autora es la única camerunesa que colaboró como coordinadora y autora en la elaboración del manual *Didáctica del español IV*. Es doctora en didáctica de la lengua española por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

⁹¹ Jean-Paul Duviols es profesor de la Sorbona, especialista en literatura y civilización latinoamericanas.

persona, sin distinción de sexo, ni de edad y mucho menos de nacionalidad; es, pues un manual de ELE para principiantes.

5.3.3. Dificultades de aprendizaje del español a partir los manuales de ELE para estudiantes de secundaria en Camerún

El objetivo de este punto es identificar si las características de los manuales analizados u otros similares dificultan o facilitan el aprendizaje de ELE, sabiendo que la mayoría del alumnado no tiene manual, por lo tanto, que no lo usa. Ahora bien, la pregunta que surge de esta circunstancia es la siguiente: ¿por qué la mayoría de los alumnos no tienen manuales? Esta pregunta ha sido contestada en el punto 5.2.3 de esta tesis, en el que subrayábamos que es por razón económica y también por la creencia que algunos tienen sobre que las materias científicas (matemáticas, física, química, etc.) son más importantes y difíciles de aprender que las lenguas (francés, inglés, español, alemán, etc.), lo que desaconsejaría invertir dinero en los libros de texto de estas últimas asignaturas. Además de estas razones, queremos añadir otro elemento importante, que pudiera ser que a algunos alumnos no les gustan ciertos manuales. La que suscribe esta tesis doctoral ha percibido, tanto en el trascurso de sus estudios secundarios como durante sus años de universidad en su país de origen, las creencias de alumnos y profesores sobre la inadecuación de algunos manuales empleados para la enseñanza de español en secundaria, porque los contenidos no son muy apropiados.

Los manuales de ELE en Camerún que hemos analizado en esta tesis doctoral tienen puntos fuertes y puntos flacos. Sin embargo, hay que subrayar que los puntos flacos son más importantes que los fuertes, por lo que podrían ser considerados como verdaderas fuentes de dificultades. El punto que hemos detectado y que pueda ser una dificultad considerable es que los niveles de referencia no están bien definidos, es decir, que estos manuales no indican si son para los niveles básico (A1, A2), intermedio (B1, B2) o superior (C1, C2). Es obvio que los factores subrayados pueden perjudicar el proceso de aprendizaje del español. Porque los que los usan podrían no tener el nivel que corresponde al manual que están utilizando, es decir que, por ejemplo, un alumno que haya pasado de *quatrième* a *seconde* por haber saltado un curso (*troisième*) –tal como hemos explicado en el análisis de los resultados de la encuesta didáctica para los alumnos–, corre el peligro de usar un manual que no se adecue a su verdadero nivel. En

este caso, ese alumno estará aprendiendo el español de un nivel B1, cuando su verdadero nivel es A2.

La correlación con los niveles de referencia contempla también otra dificultad. Ni los manuales de enseñanza de ELE ni la propia planificación de la enseñanza de lenguas extranjeras en Camerún se han ajustado todavía al MCER ni están siguiendo las pautas del PCIC, por tanto, no están actualizados ni la distribución de contenidos, ni el método de enseñanza.

Sabemos que la finalidad del aprendizaje de una lengua extranjera es capacitar a los alumnos para comunicarse en dicha lengua. Sin embargo estos manuales no ofrecen ejercicios ni actividades consistentes en trabajar como se debe la competencia comunicativa, esto es, además de la gramática y el vocabulario, las destrezas comunicativas (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita e interacción oral) y las funciones pragmáticas y usos sociales. Es obvio que se puede conseguir la competencia comunicativa a nivel personal aun cuando los manuales que usemos no nos permitan alcanzar este objetivo final. Pero, se supone que un manual está pensado para dar al usuario las herramientas necesarias para desarrollar todas las competencias lingüísticas, comunicativas y socioculturales. De hecho, si faltan ejercicios comunicativos y de comprensión auditiva en un manual, ¿qué logro comunicativo tendrá el alumno al final del proceso de aprendizaje? Será, pues, un alumno que sabe escribir y leer, pero que no puede hablar o mantener una conversación, y que puede no ser adecuado en su comportamiento social entre hablantes nativos.

Esto nos lleva a un escollo aún mayor, y es que pensamos que los manuales que llevan CDs o casetes no son adecuados para usarse todavía en las aulas de Camerún, porque, tal como hemos visto más arriba, no existen equipos audiovisuales en las aulas de ELE en Camerún. Resulta evidente que, según las creencias que circulan en la sociedad camerunesa sobre jerarquía de materias, las personas que toman decisiones en el ámbito de la enseñanza preferirán dedicar los recursos a equipar a los centros en aquellas necesidades ligadas a las asignaturas consideradas “científicas”, antes que invertirlos en materias que se juzgan como menos importantes. Así, por ejemplo, desde la incorporación de la materia informática en el sistema educativo camerunés, se han ido creando y equipando salas de informática en los centros educativos con ordenadores y materiales audiovisuales a fin de conseguir una buena formación en este ámbito.

Esta circunstancia introduce un reto en la tarea de los docentes de lenguas extranjeras en Camerún, puesto que tienen que planificar sus clases apoyándose

escasamente en los manuales y sin recursos suficientes. Pero eso no significa que no puedan plantear actividades de comprensión auditiva sin audio (el profesor puede simular el audio con su voz) o de interacción. Ya hemos visto que algunos profesores emplean la expresión oral como actividad, pero no son muchos. Y sabemos que no siempre pueden corregir las tareas que el alumnado prepara en casa, que es el lugar más indicado para realizar una expresión escrita. Pero hay mecanismos que pueden ayudar a mejorar esa limitación, por ejemplo, la corrección entre iguales.

Por otra parte, la entrada de ordenadores en los centros de enseñanza puede suponer una oportunidad para explotar su uso en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Ello exigiría una buena gestión del aula de informática, que podría utilizarse no solo para las clases de informática, sino también para realizar algunas actividades de carácter comunicativo en algunas sesiones de las clases de español impartidas en dicha aula.

Este apartado ha consistido en subrayar las dificultades del aprendizaje de ELE a partir de los manuales para alumnos cameruneses. La principal dificultad subrayada es la carencia de éstos y su no siempre adecuación al método comunicativo para la enseñanza de las lenguas.

Planteamos aquí como posible solución a la falta de manuales que los centros utilicen el sistema de libros socializados, con la complicidad de las familias y de las instancias educativas superiores, esto es, que el centro disponga de manuales que sean reutilizados por las distintas promociones de estudiantes y que el coste de esos manuales haya sido repartido entre las familias de dichas promociones. La implicación de los propios centros de enseñanza y del Ministerio de Educación sería de gran ayuda.

Ello paliaría la falta de manuales, pero no la calidad de los mismos y su adecuación al MCER, para lo cual sería necesario una revisión de su contenido por parte de las editoriales, pero estas no suelen plantearse cambios si no hay una demanda de ellos por parte de sus usuarios, profesores y alumnos.

6. CONCLUSIONES

El tema desarrollado en esta tesis doctoral, ha consistido, fundamentalmente en un estudio exhaustivo y sistemático de las dificultades que plantea la enseñanza/aprendizaje del español y del francés para alumnado de lengua materna medumba. Sin embargo, antes de llegar a ese estudio, hemos tenido que explorar varias pistas, entre las cuales están el estatuto de las lenguas en la sociedad camerunesa y en su sistema educativo; la situación geográfica, la perspectiva histórica de la lengua medumba y la cuestión del medumba como lengua o dialecto; la metodología de enseñanza/aprendizaje de ELE en Camerún, según el MCER y según el PCIC; la lingüística contrastiva en ayuda de la enseñanza de lenguas extranjeras. También hemos tenido que diseñar una metodología de investigación que facilitara la consecución de nuestros objetivos y la confirmación o refutación de nuestras hipótesis.

Después de haber tratado cada uno de los temas mencionados, según las expectativas de esta tesis doctoral, nos hemos lanzado, pues, al desarrollo de las dificultades de adquisición del español para alumnado de lengua materna medumba y que utiliza el francés en su vida social, incluso familiar. Cuestión que ha consistido en tratar primero las diferencias y similitudes entre el medumba, el francés y el español –pasando por el sistema fonético-fonológico, por la morfología nominal y por la morfología verbal–, para terminar con las creencias sobre las lenguas y sobre la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, especialmente el español, que caracterizan la sociedad camerunesa –a partir de los resultados de las encuestas sociolingüísticas y didácticas para el alumnado y el profesorado, y del análisis de los manuales de ELE en Camerún, dado que los hemos mencionado en las hipótesis como materiales escasos que existen en el proceso de enseñanza/aprendizaje–.

A continuación nos vamos a ocupar de una valoración general de todo lo que se ha hecho en esta tesis doctoral insistiendo sobre el aspecto metodológico, el logro o fracaso de las hipótesis planteadas y los resultados conseguidos en las diferentes encuestas. Terminaremos con algunas propuestas que podrían ser estudiadas y resueltas en futuras investigaciones.

En cuanto al aspecto metodológico, hemos utilizado el enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) como herramienta para valorar e interpretar mejor las hipótesis, los resultados de las encuestas, las ideas y las suposiciones hechas sobre el estatuto de las lenguas en la República de Camerún, sobre las dificultades y las supuestas facilidades de aprender y enseñar español, en particular, y lenguas extranjeras, en general. Este enfoque nos ha permitido valorar esas ideas y suposiciones a través, por un lado, del análisis de los resultados de las encuestas elaboradas para nuestros informantes y, por el otro, de la experiencia personal y del entorno de la propia autora de esta tesis. Hemos abarcado tanto alumnos como profesores, por tanto, los principales actores en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Asimismo, hemos contemplado dos tipos de encuesta, la de contenido sociolingüístico y la de contenido didáctico, adaptada cada una al colectivo al que iba dirigida (alumnado o profesorado) con la voluntad de confrontar los datos que generaban una y otra, para darles su justa medida.

A la luz de los resultados obtenidos, hemos llegado a la conclusión de que el enfoque mixto empleado nos ha permitido confirmar que el francés es la lengua que ocupa la primera posición tanto en el sistema educativo como en la administración y en la gran mayoría de las familias en Camerún. También hemos valorado que es la lengua más hablada en las familias, en lugar de las lenguas autóctonas. Por ello, la lengua materna, que es en realidad la L1, se convierte, sin embargo, en L2 reemplazada por el francés en las generaciones jóvenes.

La primera hipótesis señalada en nuestra tesis doctoral, esto es, que los alumnos de la zona francófona tienen mayor facilidad a la hora de aprender español que los de la zona anglófona, resulta ser cierto a 100%. Sabemos que es atrevido de nuestra parte afirmar con mayor certeza esta hipótesis, cuando sabemos que no hemos encuestado a los alumnos de la zona anglófona para que las cifras hablen por sí mismas. Sin embargo, reiteramos que esta hipótesis es válida. Primero, el francés y el español son lenguas románicas, por lo tanto tienen algunos aspectos lingüísticos que se parecen. La segunda razón es que en el sistema educativo de la zona anglófona en Camerún, no existe la enseñanza de lenguas extranjeras.

La segunda hipótesis, sobre la percepción de las lenguas autóctonas como un estorbo para el desarrollo del país, no ha quedado confirmada, pero sí las razones por las que dicha creencia podría existir en el seno de la sociedad camerunesa. Por

un lado, la imposibilidad de adoptar una lengua autóctona como lengua oficial en Camerún por el gran número que hay, ha sido admitida puesto que la mayoría de nuestros informantes ha declarado que nunca podría ser posible. Sin embargo, hay una minoría que ha afirmado que una lengua autóctona podría convertirse en lengua oficial –y eso sería así si el gobierno tomara medidas adecuadas–, aunque reconocen que nunca sería lengua franca, como lo es el francés, entre los cameruneses, sin duda por la complejidad lingüística que tiene el territorio nacional. También debemos destacar que la validez de la hipótesis sobre la imposibilidad de oficializar una lengua autóctona por la diversidad lingüística se justifica también por razones políticas y porque dichas lenguas no han alcanzado todavía el nivel escrito. En el mismo sentido, ya explicaba Siguán (1986: 41-42), como hemos visto en el punto 3.1.1.2.2 sobre las lenguas en el sistema educativo de Camerún, que el multilingüismo se debe a que las lenguas coloniales llegaron a unos territorios en los que las lenguas vernáculas no tenían tradición escrita y las instituciones políticas no se habían implicado en su proceso de normativización, a lo que había que añadir que la separación política de África se hizo trazando fronteras artificiales que no tuvieron en cuenta las divisiones étnicas o culturales, así como a que la lengua de los regímenes coloniales se convirtió en la lengua de la administración y de la enseñanza, barrando el paso al desarrollo de las lenguas vernáculas.

Los resultados de la encuesta didáctica para los alumnos nos ha permitido validar la tercera y la cuarta hipótesis que consistían, respectivamente, en que el alumnado camerunés prefiere la destreza de comprensión lectora sobre las otras cuatro destrezas y que la percepción de los aspectos más difíciles del español que tiene el alumnado camerunés de enseñanza secundaria no coincide exactamente con lo que realmente supone una mayor dificultad de aprendizaje. Por una parte, esas hipótesis han sido confirmadas en la medida en que la gran mayoría de los alumnos encuestados han elegido la lectura como actividad que les gusta entre las tareas de lengua española, y además no solo consideran que dominar el francés es suficiente para aprender español con facilidad, sino que las dificultades que afirman tener no coinciden con las que declaran los profesores o las que se observan en la realidad.

Por otra parte, la pregunta 8 (P8) de la encuesta didáctica para los alumnos es una suposición que teníamos al iniciar este trabajo de investigación, porque esa era la idea que la autora de esta tesis conocía por experiencia propia como mayoritaria entre los

alumnos que se acercaban al español por primera vez. Sin embargo, hemos convertido esa suposición en una pregunta para poder valorar si la idea según la cual el español es fácil de aprender porque solo hay que añadir la “o” o la “a” al final de cada palabra en francés sigue siendo la creencia de los alumnos de hoy en día. A la luz de los resultados conseguidos, hemos llegado a la conclusión de que esa idea ya no tiene fundamento entre los alumnos, pero no la hemos podido comprobar entre personas no escolarizadas, por lo que sería interesante pasar una encuesta o entrevistar a personas no escolarizadas en una futura investigación para saber su opinión respecto a este tema.

A partir de los resultados de las encuestas, podemos subrayar que la cuestión de la desmitificación del español como lengua fácil entre el alumnado camerunés ha sido solucionada por una parte, pero, por otra, el problema permanece en el proceso de adquisición del español, puesto que, para este colectivo, el hecho de saber francés hace que el español se convierta en una lengua fácil de aprender. Es, pues, una creencia persistente que no se puede cambiar de la noche a la mañana y que precisará de un enfoque nuevo en la enseñanza del español, por ejemplo, haciendo hincapié en los falsos amigos (*faux amis*) –esto es, elementos léxicos (aunque también gramaticales) que se perciben como similares en dos lenguas pero que tienen significados distintos–, y no especialmente en los falsos cognados –es decir, los términos de lenguas diferentes que, por tener el mismo étimo aunque hayan evolucionado de manera diferente, comparten el significado y una ortografía y pronunciación similares–, por muy útil que esto último pueda ser para ampliar rápidamente el vocabulario y afianzar la estructura sintáctica que se está adquiriendo en la lengua extranjera.

A la luz de los resultados de la encuesta didáctica para los profesores, uno de los aspectos que subrayamos como posible fuente de dificultad para el docente en el aula fue el gran número de alumnos, la masificación de las aulas. Sin embargo, los resultados demuestran que el docente no considera este aspecto como una dificultad para él, sino que la primera dificultad que subraya es la escasez de los materiales disponibles y la falta de materiales adecuados, sobre todo audiovisuales. A partir de estos resultados, llegamos a la conclusión de que todo depende del contexto en el que nos movemos. Un profesor de secundaria en Camerún no considera una clase de 120 alumnos como un aspecto negativo para su profesión de docente. Mientras que para un docente de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO) de un país como, por ejemplo, España, sería imposible trabajar con ese gran número de alumnos en un aula.

En la misma línea, llegamos a destacar que la actividad que interesa más a los alumnos de primero, segundo y tercer curso de ELE es la canción. Esos alumnos prefieren cantar en español. La propuesta que surge de esta conclusión es que el docente podría elegir un tema o una lección que causa mayor dificultad para los alumnos y transformarlo en una canción, o podría buscar letras de canciones españolas que el alumnado pueda conocer para que las canten y, por ejemplo, rellenen huecos con palabras que se han omitido, o revisen el uso de los verbos, las preposiciones, las unidades fraseológicas que aparezcan, etc. Para ello no se precisan equipos audiovisuales, basta que el profesor conozca la canción, que la conozcan también algunos alumnos y que, cantándola delante de todos, puedan contribuir a una comprensión auditiva y a que la aprenda el resto de la clase. Todas las tareas relacionadas con la canción, como las que hemos anotado más arriba, pueden planificarse para que se realicen antes o después de aprenderla, y puede seguir usándose y explotándose a lo largo de algún tiempo.

Uno de los aspectos claves de nuestro estudio es que una buena parte de los resultados de las encuestas demuestra la realidad que se observa en las aulas de ELE en Camerún. Aunque el docente o el alumno no consideren algunas circunstancias como obstáculo/dificultad en el proceso de enseñanza/aprendizaje (por ejemplo, el gran número de alumnos en el aula, utilizar el francés como puente para aprender español con facilidad), pensamos que todos esos aspectos tienen que tomarse en cuenta. Hay que subrayar que, a veces, tanto el docente como el aprendiz no son conscientes de que las dificultades señaladas en esta tesis doctoral afectan a su proceso de enseñanza/aprendizaje, esto es, la falta de materiales adecuados, sobre todo audiovisuales, la masificación de las aulas, que no todos los alumnos tengan libro de texto o que los alumnos se interesen por los materiales no disponibles. Esta falta de conciencia influye negativamente sobre las medidas que podrían tomarse para cambiar o mejorar la metodología de enseñanza de lenguas, en general, y del español, en particular. Así, si el docente/alumno tomase conciencia de que esos aspectos subrayados son un freno para la mejora de la enseñanza/aprendizaje de ELE en Camerún, pensamos que las cosas serían diferentes en este mismo momento que redactamos este apartado de Conclusiones.

Finalmente, la quinta hipótesis planteada ha sido confirmada a lo largo del subcapítulo 5.2 al demostrarse que las encuestas que hemos diseñado, recogido, vaciado, sometido a cálculo estadístico y analizado nos han proporcionado datos que

nos han ayudado a identificar errores y dificultades no percibidas previamente y a ratificar faltas y escollos ya conocidos por la experiencia personal de la investigadora como estudiante de español en la secundaria camerunesa.

Se sabe que el final de todo trabajo de investigación trae muchas reflexiones y preguntas que muy a menudo forman parte de lo que no ha sido resuelto ni tratado por el investigador o la investigadora. Por eso, siempre es necesario subrayar reflexiones o dudas que puedan surgir al final de un trabajo de investigación para que sea una guía para futuros trabajos de investigación. De hecho plantearemos a través de esta tesis doctoral una serie de ideas/preguntas orientativas para investigaciones futuras.

A la luz de los resultados de la encuesta sociolingüística para los alumnos, hemos llegado a la conclusión de que ese colectivo valora más el francés que su propia lengua materna. Esta creencia se justifica principalmente por el hecho de que las lenguas africanas no han alcanzado un nivel escrito y, por tanto, estos adolescentes y jóvenes no han aprendido su lengua materna como han aprendido el francés o el inglés, por falta de normativización lingüística y por su reiterada ausencia en el currículo de la secundaria en Camerún. Ahora bien, sabiendo que las lenguas autóctonas han sido incorporadas en el sistema educativo camerunés recientemente, la pregunta que planteamos y que podría ser una orientación en futuras investigaciones es la siguiente: la encuesta sociolingüística que hemos elaborado para los alumnos, ¿tendría los mismos resultados que hemos conseguido en el proceso de investigación de esta tesis doctoral si la tuviéramos que volver a pasar dentro de cinco o diez años? Es decir, que la generación de los alumnos que se van a familiarizar con las lenguas autóctonas no solo como lengua hablada en su familia sino también como materia en el sistema educativo, ¿tendrá las mismas creencias lingüísticas que la que tienen quienes no las han estudiado en la escuela?

Además, los resultados de la encuesta didáctica para el docente nos han permitido concluir también que el francés se ha convertido verdaderamente en L1 para los actuales alumnos cameruneses de la zona francófona, en la medida en que los profesores han afirmado que las faltas frecuentes que encuentran al corregir los exámenes de sus alumnos son, sobre todo, la interferencia del francés. Ahora bien, la reflexión que nace a la luz de esta conclusión es que, si el francés se convierte en lengua primera (L1) para la gran mayoría de los alumnos cameruneses de territorio francófono, ¿cómo será el futuro de las lenguas camerunesas?, ¿qué cabe esperar sobre la supervivencia de las lenguas

autóctonas?, ¿será suficiente con la incorporación de las mismas al currículo de secundaria que se está produciendo ahora o se estará llegando ya demasiado tarde?

Siguiendo el mismo hilo conductor, si la enseñanza/aprendizaje de las lenguas autóctonas se limita solamente al sistema educativo, ¿habrá un verdadero cambio de mentalidad dentro de cinco o diez años? Pensamos que, si el gobierno toma medidas adecuadas para que la enseñanza/aprendizaje de esos idiomas no se limiten solamente al sistema educativo sino que puedan extenderse hasta los centros de formación que se van crear para enseñar y aprender las lenguas nacionales, la próxima generación no solo sabrá hablar y escribir su lengua materna sino que será capaz de enseñársela a sus hijos utilizando la norma. Así, tendremos una generación que sepa leer, hablar y escribir su lengua materna. Entendemos que el gobierno camerunés ha de elaborar una meditada, detallada y panorámica política lingüística para la que puede aprovechar los modelos existentes en Europa o en Asia Menor (en concreto, en Israel) que han permitido recuperar lenguas que habían sido arrinconadas al ámbito familiar y que corrían peligro de perderse o que incluso se habían perdido ya en la interacción verbal (el caso del hebreo, por ejemplo), y hacer posible una verdadera situación de bilingüismo.

A la luz de los manuales de ELE analizados, hemos concluido que los libros de texto de ELE empleados en Camerún no determinan el verdadero nivel de español de los alumnos. Mientras que *Nuevo Ven* tiene casi todas las características que debe tener un buen manual. De hecho, en comparación con los manuales de ELE en Camerún que hemos analizado, podemos afirmar que *Nuevo Ven* establece muy bien y con detalle el nivel de los alumnos, se puede saber si es nivel básico (A1, A2), intermedio (B1, B2) o superior (C1, C2). Es cierto que hay una indicación sobre los manuales de ELE en Camerún que permiten saber si es un nivel básico, intermedio o superior, sin embargo los contenidos no reflejan el verdadero nivel según el MCER.

En la Introducción a esta tesis doctoral, se ha planteado la necesidad de contribuir a la dignificación de las lenguas camerunesas. De hecho, pensamos que la dignificación de las lenguas africanas, en general, y de las camerunesas, en particular, sigue siendo una utopía a nivel internacional a pesar de los esfuerzos que hacen los hablantes de esas lenguas. Sin embargo, creemos que las lenguas africanas no serán reconocidas ni valoradas internacionalmente hasta que no veamos una profunda inversión que pueda provocar una transformación total y radical a través de la creación de un documento como por ejemplo, un *Marco Común Africano de Referencia* (MCAR) para las lenguas africanas, que sería a la vez una verdadera guía para la enseñanza/aprendizaje de

lenguas africanas y también un soporte didáctico que facilitara la elaboración de libros para enseñar y aprender los idiomas africanos, tal como el MCER lo es para las lenguas europeas. Pero, para ello, es imprescindible previamente la elaboración de gramáticas de las lenguas africanas y que éstas no sigan el modelo de las gramáticas francesa, inglesa o alemana (según la lengua europea colonizadora en cada territorio), sino que se construyan de nueva planta a partir del análisis del uso real de cada lengua vernácula.

Hemos alcanzado todos los objetivos que nos habíamos propuesto, a saber, caracterizar la lengua medumba, reconstruir la percepción de las lenguas autóctonas en el contexto escolar, identificar las creencias sobre las dificultades del aprendizaje del español y su correspondencia con la realidad, así como determinar por qué y cómo se enseña y se aprende el español en las aulas de los liceos cameruneses. Reconocemos que no hemos llegado a elaborar una gramática del medumba, pero nos hemos aproximado a aquello que podría generar dificultades no solo para aprender el español, sino el propio francés en aquellos aspectos que comparten ambas lenguas románicas y que no posee el medumba. Consideramos que una investigación futura sería acabar de perfilar lo que podría ser la gramática del medumba, sin tomar el francés como referencia.

Esta tesis doctoral se inició con el deseo de aportar nuestra contribución en la mejora de la enseñanza de lenguas, en general, y del ELE en particular. Por eso, pensamos que esta investigación va a suscitar reflexiones y cambios en este ámbito de enseñanza en nuestro país de origen. Sin embargo, debemos subrayar que hay ciertas limitaciones, como en el caso de la lengua medumba, que ya hemos dicho que precisa de investigaciones más profundas para poder solucionar las dudas que puedan surgir tanto en la gramática como en los niveles fonético-fonológico, léxico-semántico y pragmático. Somos conscientes de que todavía hay mucho por hacer sobre este tema. Pero, hemos intentado subrayar, a la luz de nuestro conocimiento como hablante de lengua medumba y de la poca bibliografía existente al respecto, algunos aspectos que pueden servir de guía e incluso ser fuente de bibliografía para otras investigaciones.

7. BIBLIOGRAFÍA

Bilingüismo y contacto de lenguas

- ABDELILAH-BAUER, B. (2007). *El desafío del bilingüismo: Crecer y vivir hablando varios idiomas*. Madrid: Morata.
- ABRAM, Matthias. (2011). *La educación intercultural bilingüe desde una mirada transdisciplinar; lenguas indígenas en la formación docente*. Quito: Abya-Yala.
- ALARCOS LLORACH, E. (2001). *Gramática de la lengua española*. Espasa Calpe, S. Madrid.
- APPEL, René. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- BAKER, Colin. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- CARRIÓ PASTOR, M. (2005). *Perspectivas interdisciplinares de la lingüística aplicada*. Valencia: Asociación Española de Lingüística Aplicada.
- CONGOSTO MARTÍN, Y. (2011). *Variación lingüística y contacto de lenguas en el mundo hispánico: In memoriam manuelalavar*. Madrid: Iberoamericana.
- CORBEIL, Jean-Claude. (2007). *El mini visual: Español/francés*. Barcelona: Larousse.
- Dane, F. C. (1990). *ResearchMethods*. PacificGrove, CA: Brooks/cole.
- DOVAL REIXA, Irene (2003). *Adquisición, enseñanza y contraste de lenguas, bilingüismo y traducción*. Vigo: Universidad de Vigo.
- Echevarría Samones, B. (1982). *Estadística aplicada a las Ciencias Humanas*. México: Daimon.
- FERRERO, Carmen. (2005). *Variedades lingüísticas y lenguas en contacto en el mundo de habla hispana*. Bloomington, Ind: AuthorHouse.
- FOX, D. J. (1981): *El proceso de investigación en Educación*. Eunsa, Pamplona.
- GALLARDO, Lourdes (2011) “Especial idiomas 2011-2012” <http://www.aprendemas.com/Guias/Especial-Idiomas-Noviembre-2011-2012>” <http://www.aprendemas.com/Guias/Especial-Idiomas-Noviembre-2011-2012/Descargas/EspecialIdiomas20112012.pdf> [consulta: 18/02/13]

- GARCÍA DE TORO, C. (2009). *La traducción entre lenguas en contacto: catalán y español*. Bern: Peter Lang.
- García Marcos, Francisco J. (1993): *Nociones de sociolingüística*. Colección Lenguaje y Comunicación. Barcelona, Octaedro.
- GARCÍA PURRIÑOS, F. (2008). *Diccionario bilingüe de términos religiosos español-francés*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1999). Conceptualización del proceso de la Investigación Educativa. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- HERRERA CUBAS, J. (2010). *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas: Diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje*. La Laguna, Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna.
- KLEE, C. (2009). *El español en contacto con otras lenguas*. Georgetown: University Press.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.
- MALINGRET, Laurence (2002). *Stratégies de traduction: Les lettres hispaniques en langue française*. Arras: Artois Presses Université.
- MATTOSO CÂMARA, J. (1956). *Diccionario de fatos gramaticais*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa.
- MERCEUR, Marie-Christine (2005). *Guide d'espagnol en français*. Madrid: Espasa Calpe.
- MOYA CORRAL, J.A (2008). *El español en los territorios bilingües: Actas de las XIII jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- NOLL, Volker (2005). *El español en América: Aspectos teóricos, particularidades, contactos*. Madrid: Iberoamericana.
- RUIZ QUEMOUN, F (2000). *Expresiones idiomáticas: español-francés, francés-español*. Alicante: Universidad de Alicante.

- SALA, Marius. (1988). *El problema de las lenguas en contacto*. México: Universidad nacional autónoma de México.
- SIERRA BRAVO, R. (1995). *Tesis Doctorales y trabajos de Investigación Científica. Metodología general de su elaboración y documentación*. Madrid: Paraninfo.
- SIGUAN, M. (1986). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza.
- VERDEGAL, Joan Manuel. (2010). *Me gusta traducir del francés: Curso de traducción general*. Oviedo: Septem.

Lengua medumba

- BAMEN, A. et BARBIER, J. C. (1977). *chants d'espoir en pays bamileke: poèmes composés et chantés en langue medumba (bangangte)*. Yaoundé : ISH
- DJEUNDJE BIATAT, Viani (2015). *Medumba – Alphabet*
<https://www.youtube.com/watch?v=9tM8iUy0A0E> [consulta: 07/05/2017]
- CREISSELS, Denis. (1991). *Description des langues négro-africaines et théorie syntaxique*. Grenoble : Université de Grenoble
- CREISSELS, Denis. (1994). *Aperçu sur les structures phonologiques des langues négro-africaines*. ELLUG : Université Stendhal
- DANIS, Nick *et al* (2011). “Downstep and contour formation in medumba: A Grassfields Bantu Language” <http://eden.rutgers.edu/~nsd43/acal-42-final.pdf> [consulta: 12/02/2017]
- DANIS, Nick. “Downstep and Contour Formation in Medumba: A Prosodic Account” <http://www.lingref.com/cpp/acal/42/paper2755.pdf> [consulta: 03/02/2012]
- DOMCHE-TEKO, E (1980). *Du dialecte à la langue dans le pays bamiléké: Un essai de dialectologie appliquée*. Paris III : Université de la Sorbonne.
- KATHRYN FRANICH *et al* (2012). “Tonal merger in medumba (bamileke) nouns”.
<http://www.lingref.com/cpp/acal/42/paper2756.pdf>
- GFELLER, Elisabeth. (2000). *La société et l'école face au multilinguisme: L'intégration du trilinguisme extensif dans les programmes scolaires du Cameroun*. KARTHALA : ISBN

- KABUNDA BADI, M. (2009). *Mitos y realidades de África subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Mandjudjia Nguegang, P. “L’origine égyptienne ancienne de la langue Bamileké: la parenté linguistique et génétique entre le Medu Neter et le MeduMba”, s/a, en línea <http://www.egypt-tehuti.org/francais/articles/medu-neter.html>.
- NGANGOUM, F. (1970). *Le bamiléké des fe'fe': Grammaire descriptive usuelle*. Abbaye: Sainte-Marie de la Pierre-qui-vire.
- NGUIFFO, N (2001). “Enseignement des langues africaines: Nécessité d’un pont entre l’école et la communauté. le cas de quelques communautés au Cameroun”, *African Journal of Applied Linguistics* (2), 86-99.
- VOORHOEVE, J. (1963). “La classification nominale dans le bangangté”, in *Journal of African Languages* 2(3), 206-209.
- VOORHOEVE, J. (1964). “Note sur les noms-d’éloge Bamiléké”, in *Cahiers d’Études Africaines* 4(15), 452-455.
- VOORHOEVE, J. (1965). “The structure of the morpheme in Bamileke (bangangté dialect)”, *Lingua* 13, 319-334.
- VOORHOEVE, J. (1967). “Personal pronouns in Bamileke”, *Lingua* 17(3), 421-430.
- VOORHOEVE, J. (1968). “Noun classes in Bamileke”, *Lingua*, 21, 584-593.
- VOORHOEVE J. (1971) “Tonology of the Bamileke noun” *JAfrL10* (2) - p. 44-53.
- VOORHOEVE J. (1974) “Locatives in Bangangte-Bamileke” *SAfrL5* (2) - p. 205-221.
- VOORHOEVE, J. (2010). *Locatives in bangangte-bamileke*.
- QUILIS, Antonio (1979). “La enseñanza de la lengua materna”, *Cauce* 2, pp. 251-273.

Enseñanza de ELE

- ALONSO, A. (1994). “Expresión escrita y transferencia: Análisis de errores en la lengua escrita de estudiantes de español como segunda lengua” in *Revista de Estudio de Adquisición de la Lengua Español*, número 2. España: Universidad de Alcalá de Henares.
- ÁLVARO GARCIA. S-C. (1995). *El currículo del español como lengua extranjera*. España: Edelsa.

- ARES ARES, Álida (2007). *Análisis tipológico de los textos de unidades didácticas específicas de los manuales de ELE*, Universidad de Barcelona. Tesis doctoral. Consultable en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41400>
- BALESTRINI, M. (2003). *Cómo se Elabora el Proyecto de Investigación*. (3ª ed.). Caracas, Venezuela: Editorial Consultores Asociados.
- BARALO, M. (2004). “La interlengua del hablante no nativo”. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. 369-389.
- BELINGA BESSALA, S. (1996). *Didáctica Aplicada a la formación del profesorado y a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Lothan.
- BELINGA BESSALA, S. (1996). *Formación del profesorado y enseñanza del E/LE en Camerún: Problemática actual y nuevas perspectivas*. Actas VII del ASELE. Pp. 129-134.
- CAMPILLOS LLANOS, L (2010). *Español oral en contexto: Material de ELE en corpus, comprensión auditiva*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- CANELLADA, M J (2001). *Refranero español: refranes, clasificación, significación y uso*. Madrid: Castalia.
- CAPÓN, M. L (2003). *Dificultades del español para hablantes de inglés*. Madrid: Ediciones SM
- CARO MUÑOZ, M. (2013). Enseñar español en Gabón. Entrevista con Minerva Caro, profesora de ELE en Gabón (2013). <http://www.il3.ub.edu/blog/?p=2042> [Consultado el 17/02/2017].
- CASTILLO CARBALLO, M. A (2005). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: Deseo y realidad: Actas del XV congreso internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla
- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001), consultable en <http://lema.rae.es/drae/?val=entnaci%C3%B3n>
- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2012), consultable en <http://lema.rae.es/drae/?val=entnaci%C3%B3n>

- EZQUERRA, R. (1974), «Análisis de métodos para la enseñanza del español», Boletín de AEPE, 11: 31-46
- FÁBREGAS ALFARO, A. (2006). *La definición de la categoría gramatical en una morfología orientada sintácticamente*. Madrid: UAM Ediciones.
- Fernández López, M. C. (1995). “Materiales didácticos de ELE: una propuesta de análisis”, *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española* 5, 54-57.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. (2004) “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos”. En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dirs.), Madrid, SGEL, 715-734.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1993). *Las categorías gramaticales, morfológicas, en español*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Gregorio Benítez, R. S. (2010). *La situación actual del español en Senegal. Contextos específicos para la enseñanza de ELE*. Monográficos. Marco ELE. Núm. 11. pp. 238-251.
- <http://dle.rae.es/?id=TSMclLh>
- KEM-MEKAH KADZUE, O. (2016). Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: Análisis de las creencias del alumnado/profesorado e implicaciones didácticas para una formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE. Lleida: Universitat de Lleida.
- Koffi Konan, H. (2009). Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de Costa de Marfil: situación del español como lengua extranjera. Tesis de DEA. Universidad de Granada.
- LEAL RIOL, M. J. (2011). *La enseñanza de la fraseología en español como lengua extranjera: Estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- LOSANA, J. E. (2003). *Dificultades del español para hablantes de francés*. Madrid: Sm.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE)*, Universidad de

Barcelona, Tesis doctoral. Consultable en:
http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/286731/01.%20EMP_1de3.pdf?sequence=1

- Messakimove, S. (2009) Las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa acerca de su proceso de aprendizaje del español como LE. Marco ELE. N°9. pp. 1-17.
- NGUEPI, G. V. (2007). “Interferencias lingüísticas y variedades dialectales en la enseñanza del español como lengua segunda en un contexto africano: Caso de Camerún”, in *Tonos Digital*, 14(0)
- PÉREZ SAIZ, M (2011). *Método de los relojes: Gramática descriptiva del español* (2ª ed.). Salamanca: Ediciones Universidad de Cantabria.
- PUCHTA, H (2012). *Inteligencias múltiples en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- RAE-ASALE (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Madrid: Espasa.
- RIBAS, T (2001). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó.
- RUEDA BERNAO, M. J. (1994) “Análisis de cuatro manuales para la enseñanza del español, lengua extranjera” in *Revista de Estudio de Adquisición de la Lengua Español*, número 2. España: Universidad de Alcalá de Henares.
- SADJO, H. (1999). Bases para una nueva didáctica del español en el contexto multilingüe camerunés. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- SAMPEDRO, J. L (2012). *José Luis Sampedro en mil y una lenguas*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- SÁNCHEZ LOBATO, J (2004). *Vademécum: Para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE)*. Alcobendas: SGEL.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1944): *Manual de entonación española*, Guadarrama, Madrid, 4ª edición, 1974.
- SANZ, F. (2008). *Horizontes: español nueva lengua*. Madrid: Sm Ele.

- SERRANO AVILÉS, J. (2013). Enseñar español en Kenia. Entrevista con Javier Serrano, profesor de ELE en Kenia. <http://www.il3.ub.edu/blog/?p=1564> [Consultado el 16/02/2017].
- SERRANO AVILÉS, J. (2014). La enseñanza del español en África Subsahariana. Instituto Cervantes, Casa África y los Libros de la Catarata.
- SERRANO DOLADER, D (2004). *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- SEYDOU, K. (2005). La enseñanza de la lengua española a hablantes ivorienses de diversas lenguas autóctonas: dificultades y problemas que plantea. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- SEYDOU, K. (2009). *El alfabeto de las principales lenguas ivorienses como (posible) fuente de errores en español lengua extranjera*. Rio de Janeiro (Brasil), Hispanista, (octubre-diciembre), N°35
- TORIJANO PÉREZ, J. (2002). *Análisis teórico práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L-2: Expresión escrita*. Salamanca: Universidad De Salamanca.

Enseñanza de lenguas extranjeras

- CORTÉS MORENO, M. (2000) *Guía para el profesor de idiomas, didáctica del español y segundas lenguas*, Barcelona: Octaedro
- COTS CAIMONS, J (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó.
- DÖRNYEI, Z (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: UOC.
- DOUGHTY, C (2009). *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula*. Madrid: Edinumen.
- DURÁN MARTÍNEZ, R (2004). *Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- FRANK, C (2012). *Escritura creativa: Actividades para producir textos significativos en ELE* (1ª ed.). Madrid: SGEL.

- GARCERÁN INFANTES, E (2002). *La interpretación de las categorías gramaticales tácitas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- GARCÍA PLATERO, J. M (2009). *Investigación lexicográfica para la enseñanza de lenguas*. Málaga: Universidad de Málaga.
- GIL, Juana (2007). *Fonética para profesores de español: De la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros.
- GODÍNEZ GONZÁLEZ, F. *et al* (2006). “El español en Camerún”. En *el español en el mundo. Anuario 2006-2007*, Centro Virtual Cervantes. Consultable en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_06.pdf
- INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes-Editorial Biblioteca Nueva, 3 vols.
- HERNANDO CUADRADO, L (1994). *Aspectos gramaticales del español hablado*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- LASAGABASTER HERRARTE, D (2004). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE.
- LEE McKAY, S. (2002). *Teaching English as an international language*, Oxford, Oxford University Press.
- LORENZO, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.
- MADRID FERNÁNDEZ, D. (2004). *Importancia de las características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras*. Granada: Universidad de Granada.
- MATEOS, C. G. (2004). *Experiencias y propuestas didácticas y metodológicas para la enseñanza de la L2 a personas inmigradas*. Madrid: Edinumen.
- MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN (2002). Consultable en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf
- MENO BLANCO, F (2004). *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*. Madrid: Secretaría General Técnica

- MONTES MOZO, C (2005). *La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- MORENO CABRERA, J. C (2005). *Las lenguas y sus escrituras: Tipología, evolución e ideología*. Madrid: Síntesis.
- MUÑOZ LAHOZ, C. (2000). *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- MURILLO PUYAL, J (1996). *La enseñanza de las lenguas: Lenguas extranjeras y lengua materna en enseñanza primaria y enseñanzas medias: Obligatoria y postobligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- NUNAN, D (2011). *La enseñanza de las lenguas basada en tareas: [una edición ampliamente revisada del diseño de tareas para la clase comunicativa]*. Madrid: Edinumen.
- NUSSBAUM, L (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- O'CALLAGHAN, V (2002). *La voz del profesor: Sobre la enseñanza de lenguas extranjeras*. León: Universidad de León
- PÉREZ CAÑADO, M. L (2010). *Claves para la adaptación de la enseñanza de lenguas al EEES: Un proyecto europeo*. Madrid: Síntesis.
- RÁBANO LLAMAS, M. F. (2008). *Investigar enseñando lenguas extranjeras: Análisis, reflexiones y ejemplos prácticos*. Guadalajara: Aache.
- RICHARDS, J. C (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (2ª ed.). Madrid: Edinumen.
- RIVAS ZANCARRÓN, M (2000). *El aspecto verbal perifrástico en las gramáticas del español y su relación con otras lenguas*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- RODRÍGUEZ HALFFTER, E (2008). *Nuevas enseñanzas en las escuelas oficiales de idiomas: Renovación metodológica*. Madrid: Secretaría General
- SALAZAR GARCÍA, V. (2004). *Adquisición de segundas lenguas: Guía bibliográfica 1957 -2001*. Granada: Granada Lingüística.
- SAMPEDRO, J. L (2012). *José Luis Sampedro en mil y una lenguas*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- SÁNCHEZ, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: Evolución histórica y análisis didáctico*. Alcobendas: SGEL
- SÁNCHEZ, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- SÖHRMAN, I. (2007). *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*. Madrid: Arco/Libros.
- TORIJANO PÉREZ, J (2002). *Análisis teórico práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L-2: Expresión escrita*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- TRENCHS I PARERA, M. (2001). *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Lleida: Milenio.
- JESUS MOYA, G (2006). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el marco europeo =The teaching and learning of foreign languages within the european framework*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- VEZ JEREMÍAS, J. M (2001). *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- VILLORIA PRIETO, J (2011). *Historia de las ideas lingüísticas: gramáticas, diccionarios y lenguas (siglos XVIII y XIX)*. Frankfurt am Main: Lang

Lingüística contrastiva

- ABRAM, M. (2011). *La educación intercultural bilingüe desde una mirada transdisciplinar; lenguas indígenas en la formación docente*. Quito: Abya-Yala; Lleida
- ALMELA PÉREZ, R (2005). *Fraseología contrastiva: Con ejemplos tomados del alemán, español, francés e italiano*. Murcia: Universidad de Murcia.
- ALVAR, M. (ed.) (1996): *Manual de dialectología hispánica. El Español de España*. Barcelona: Ariel
- BALLARD, M (2004). *Correct-incorrect*. Arras: Artois presses Université.
- BERNÁRDEZ, E. (2004). *¿Qué son las lenguas?* (Nueva ed.). Madrid: Alianza.

- CHANDRASEKHAR, A. (1982): "Base Language", en A. Kelkar (ed.), *Proceedings of the Fourth All India Conference of Linguists*, Agra: Kendriya Hindi Sansthan, 85-102
- CANELLADA, M (2001). *Refranero español: Refranes, clasificación, significación y uso*. Madrid: Castalia.
- DOVAL REIXA, I (2003). *Adquisición, enseñanza y contraste de lenguas, bilingüismo y traducción*. Vigo: Universidad de Vigo.
- FENTE GOMEZ, R. (1980): *Lingüística de contrastes*, Granada, Universidad de Granada .
- ZANCARRÓN, M. R. *Estudios de historiografía lingüística* (2009). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- GARCÍA DE TORO, C (2009). *La traducción entre lenguas en contacto: Catalán y español*. Bern: Peter Lang.
- Lado, R. (1957/1973). *Lingüística contrastiva: lenguas y culturas*, Madrid, Alcalá
- GARCÍA PURRIÑOS, F (2008). *Diccionario bilingüe de términos religiosos español-francés*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- GONZÁLEZ ROMERO, L. (2002). *Estudios de gramática contrastiva: Las construcciones medias en inglés y español contemporáneos*. Huelva: Universidad de Huelva.
- IGLESIAS RÁBADE, L (1999). *Estudios de lingüística contrastiva: [actas del I congreso de lingüística contrastiva, lenguas y culturas, santiago de compostela, 21-23 de mayo de 1998]*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- LACORTE, M. (2007). *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arco/Libros.
- DRÄXLER, Hans-Dieter (2009). *Las lenguas extranjeras como vehículo de comunicación intercultural*. Madrid: SGT
- LOSADA DURÁN, J. (2001). *Actas do I congreso internacional de lingüística contrastiva, bilingüismo, traducción e a súa aplicación ó ensino das linguas :XXV aniversario da facultade de humanidades, universidade de vigo, 6 ó 8 de maio de 1998*. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidad de Vigo.

- Nickel, G. (1971). "Contrastive Linguistics and Foreign Language Teaching" en *Papers in Contrastive Linguistics*, Cambridge, The University Press, , pág. 23.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Morfología Sintaxis I. Espasa Libros, S. L. U. Madrid.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Morfología Sintaxis II. Espasa Libros, S. L. U. Madrid.
- RODRÍGUEZ HALFFTER, E (2008). *Nuevas enseñanzas en las escuelas oficiales de idiomas: Renovación metodológica*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- SANTOS GARGALLO, I. (2004). *El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo*”. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (pp. 391-409). Madrid: SGEL.
- SEVILLA MUÑOZ, J (1998). *877 refranes españoles con su correspondencia catalana, gallega, vasca, francesa E inglesa*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- SÖHRMAN, I. (2007). *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*. Madrid: Arco/Libros.
- Valenzuela Manzanares, J. (2002). «Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general», Carabela. La lingüística contrastiva en la enseñanza de ELE (I), 51: 27-45.
- VEZ JEREMIAS, J. M. (2004): “Aportaciones de la lingüística contrastiva”, en *Vademécum Para La Formación De Profesores. Enseñar Español Como Segunda Lengua (L2)/lengua Extranjera (LE)* 147-163.
- TOUKAM, Dieudonné (2008). *Parlons Bamiléké: Langue et Culture Bafousam*. Paris: L’Harmattan. Consultable en: <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/131387/4da2a127af6669c2103bc1006362226.pdf?sequence=1>

SÖRÉS, A. (2008). *Typologie et linguistique contrastive. Théorie et applications dans la comparaison des langues*. Berne : Peter Lang.

Lengua francesa

BILOA, E. (2004). *La langue française au Cameroun: Analyse linguistique et didactique*. Bern; New York: Peter Lang Publishing.

BILOA, E. (2001). *La syntaxe du français parlé au Nord Cameroun*. Consultable en: <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/15/biloa.html>

BILOA, E. (2001). « La syntaxe du français parlé au Nord Cameroun ». *Le français en Afrique*. ROFCAN 15, pp. 115-131.

Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (1998): *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

CENTRE national de la recherche scientifique. (2004). *Trésor de la langue française informatisé*. Paris: CNRS Éditions.

DASSI, M. (2002). *A la rescousse de la norme : de l'entretien de la langue française en situation de plurilinguisme camerounais*. Consultable en : <http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-16.pdf>

DE GOURMONT, R (2000). *Esthétique de la langue française*. Paris: Pocket.

DELATOUR, Y. (2004). *Nouvelle grammaire du français: Cours de civilisation française de la Sorbonne*. Paris: Hachette.

GÓMEZ FERNÁNDEZ, A (2006). *Estudio morfosemántico de los adjetivos deverbales en -ble en francés y español desde la teoría sentido-texto* (1ª ed.). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

GUILLÉN DÍAZ, C (2010). *Francés, investigación, innovación y buenas prácticas: El desarrollo del currículo de francés lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato problemática y actuaciones docentes*. Barcelona: Graó.

IMBS, P. (1962). *L'emploi des temps verbaux en français moderne: Essai de grammaire descriptive*. Paris: Klincksieck.

LEEMAN-BOUIX, D (1994). *Grammaire du verbe français: des formes au sens – Modes, aspects, temps, auxiliaires*. France: Nathan

- LÉPINETTE, B (2001). *El francés y el español en contraste y en contacto, siglos XV-XVII: Estudios de historiografía lingüística, lexicografía, gramática, traducción*. València: Universitat de València.
- MAROUZEAU, J. (1961). *Lexique de la terminologie linguistique français-allemand-anglais-italien*. Paris : Librairie Orientaliste Paul Geuthner. 3^e ed.
- REY, A (2004). *Dictionnaire historique de la langue française : Contenant les mots français en usage et quelques autres délaissés, avec leur origine proche et lointaine*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- SEVILLA MUÑOZ, J (2001). *1.001 refranes españoles con su correspondencia en ocho lenguas: Alemán, árabe, francés, inglés, italiano, polaco, provenzal Y ruso* (1^a ed.). Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Tabi-Manga, J. (2000). *Les politiques linguistiques du Cameroun. Essai d'aménagement linguistique*. Paris, Karthala.
- THOMAS, J. M (1967). *La détermination des catégories grammaticales dans une langue à classes*
- WAMBA, R. S., et NOUMSSI. G. M. (2008). *Le français au Cameroun Contemporain : statuts, pratiques et problèmes sociolinguistiques*. Consultable en : <http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-40.pdf>
- WOLTON, D (2006). *Mondes francophones: Auteurs et livres de langue française depuis 1990*. Paris: Adpf.
- YLLERA, A (2002). *Estudios de traducción: francés-español*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Direcciones en internet

- http://1.bp.blogspot.com/_vTjN_R0Hu74/SSPPzILxCI/AAAAAAAAAbo/9LmvtHrzURg/s1600/africa.gif. Consultada el 22/07/2016
- <http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-16.pdf>. Consultada el 13/06/2013
- <http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-40.pdf>. Consultada el 20/06/13
- <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/biloa.html>. Consultada el 18/07/13
- http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=275 Consultada el 30/05/2013)

- <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00280-FR.pdf>. Consultada el 26/01/2017
- <http://www.yaoundeinfos.com/article-cameroun-les-langues-nationales-bientot-enseignees-dans-le-secondaire-59133658.html>. Consultada el 26/01/2017
- http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce02/cauce_02_010.pdf . Consultado el 17/04/2013
- http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_0607/pdf/paises_06.pdf. Consultada el 07/06/13
- http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_06.pdf. Consultada el 29/05/13
- <http://www.dentrodeafrika.free.fr/cameroun-moyenne.jpg>. Consultada el 26/01/2017
- <http://www.academia.org.mx/espin/Detalle?id=58>. Consultada el 26/01/2017
- <https://searchworks.stanford.edu/view/9051921>. Consultada el 26/01/2017
- <https://www.youtube.com/watch?v=dLVQWk9EwWg>. Consultada el 26/01/2017
- <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/131387/4da2a127af6669c2103bcc1006362226.pdf?sequence=1>. Consultado el 18/04/2014
- <http://lema.rae.es/drae/?val=entnaci%C3%B3n>. Consultada el 26/01/2017
- <https://www.youtube.com/watch?v=9tM8iUy0A0E>. Consultada el 27/01/2017
- <http://eden.rutgers.edu/~nsd43/acal-42-final.pdf> Consultada el 12/02/2017
- http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf Consultada el 16/02/2017

8. ANEXOS

8.1. AUTORIZACIÓN DEL DELEGADO REGIONAL DE ENSEÑANZAS MEDIAS DE LA CIUDAD DE YAUNDÉ PARA ACCEDER A LOS INSTITUTOS DE ESA CIUDAD.

REPUBLICQUE DU CAMEROUN <i>Paix – Travail – Patrie</i>	REPUBLIC OF CAMEROUN <i>Peace – Work – Fatherland</i>
MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES	MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION
DELEGATION REGIONALE DU CENTRE	CENTRE REGIONAL DELEGATION
INSPECTION REGIONALE DE PEDAGOGIE/LAL	REGIONAL INSPECTORATE OF PEDAGOGY/LAL
Sous-section Espagnol	

N° 043-1 /14/MINESEC/DRES-CE/ICR-LAL/SS-ESPA

Yaoundé, le 10 SEPT 2014

LE DELEGUE REGIONAL
à
Mademoiselle YAGANG Christelle

Réf : V/lettre du 14 août 2014

Objet : Autorisation d'accès dans les établissements.

Mademoiselle,

Faisant suite à votre correspondance ci-dessus-référencée,

J'ai l'honneur de vous autoriser à accéder aux établissements publics de votre choix dans le Département du Mfoundi, pour mener vos recherches, dans le cadre de la rédaction de votre thèse.

Tout en prenant attache avec les Chefs d'établissements de votre échantillon pour envisager avec eux les modalités pratiques d'accès dans les salles ciblées, vous voudrez bien mettre un exemplaire de votre questionnaire à la disposition de l'Inspection Régionale de Pédagogie en charge de l'enseignement de l'Espagnol.

Veuillez agréer, Mademoiselle, l'expression de ma considération distinguée.



LE DELEGUE REGIONAL,

Mme Ndok Anne Marie Francine
PLET / HORS ECHELLE

8.2. ENCUESTA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA ALUMNOS (VERSIÓN ORIGINAL EN ESPAÑOL)

Encuesta sociolingüística sobre el estatuto social de las lenguas en Camerún

Encuesta dirigida a los alumnos desde el primer curso hasta el bachillerato.

Queridos estudiantes:

Vosotros no os comprometéis en nada participando en este cuestionario. Por lo tanto, os rogamos que seáis sinceros en vuestras respuestas. Estáis colaborando en un estudio científico que contribuirá a mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras en Camerún; por eso es tan importante vuestra honesta ayuda. Muchas gracias por vuestra inestimable ayuda.

Fecha de la encuesta Escuela donde estudias.....
 Edad..... Curso
 Sexo..... Número de alumnos en tu aula.....
 Lengua materna
 Ciudad de residencia
 Barrio de residencia.....
 Años de residencia en tu ciudad
 ¿Has estudiado anteriormente en otra escuela? ¿En cuál?

Contesta las siguientes preguntas o selecciona la respuesta que te convenga

P1- Clasifica, según tu opinión, estas lenguas desde la más hablada (1) y escrita hasta la menos hablada y escrita (4).

	Francés	Inglés	Español	Lengua materna	Alemán
1					
2					
3					
4					

P2- ¿En qué lengua te comunicas con tus padres en casa?

- En francés
- En inglés
- En español
- En alemán
- En mi lengua materna

P3- ¿En qué lengua te comunicas con tus hermanos?

- En francés.....
- En inglés.....
- En español

- En alemán.....
- En mi lengua materna
- En otras lenguas (Señálalas).....

P4- ¿En qué lengua te comunicas con tus amigos y compañeros en el colegio?

- En francés.....
- En inglés.....
- En español
- En alemán.....
- En mi lengua materna
- En otras lenguas (Señálalas).....

P5- ¿Qué nivel tienes en cada una de esas lenguas? Pon **A**, si es alto; **M**, si es medio; **B**, si es básico, y **N**, si es ninguno.

	Entiendo	Hablo	Leo	Escribo
Francés				
Inglés				
Español				
Alemán				
Lengua materna				

P6- ¿Qué lengua te gusta más?

- El francés.....
- El inglés.....
- El español
- El alemán.....
- Mi lengua materna.....

P7- Justifica tu respuesta anterior

.....

P8- ¿Estás de acuerdo en que el francés y el inglés sean lenguas oficiales del país?

- Sí
- No

P9- En caso de haber elegido “no”, si fuera posible cambiar ambas lenguas por otras ¿con qué lenguas las cambiarías?

- Con el español
- Con el alemán.....
- Con mi lengua materna
- En otras lenguas (Señálalas).....

P10- Justifica tu respuesta anterior

8.3. ENCUESTA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA ALUMNOS (VERSIÓN TRADUCIDA AL FRANCÉS)

Enquête sociolinguistique sur le statut des langues au Cameroun

Questionnaire dirigé aux élèves

Cher(s) élève(s):

Vous ne vous engagez en rien en participant à ce questionnaire. Par conséquent, nous vous prions d'être sincères dans vos réponses. Vous êtes tout simplement en train de collaborer dans une étude scientifique qui, certainement, pourrait contribuer à l'amélioration de l'enseignement des langues étrangères au Cameroun ; pour cela, votre honnête participation est très importante. Merci pour votre inestimable contribution.

Date de l'enquête Etablissement scolaire
 Age Classe
 Sexe Effectif des élèves de ta classe
 Langue maternelle

Réponds aux questions suivantes en sélectionnant la réponse qui convient

Q1- Classe les langues suivantes, selon ton opinion, de la plus parlée et écrite (1) à la moins parlée et écrite (4).

	Français	Anglais	Espagnol	Langue maternelle	Allemand
1					
2					
3					
4					

Q2- Dans quelle langues te communique-tu avec tes parents à la maison ?

- En français.....
- En anglais
- En espagnol
- En allemand.....
- En ma langue maternelle

Q3- Dans quelles langues te communique-tu avec tes frères ?

- En français.....
- En anglais
- En espagnol
- En allemand.....
- En ma langue maternelle
- En d'autres langues (indiques-les).....

Q4- Dans quelles langues te communique-tu avec tes amis/camarades de classe au lycée ?

- En français.....
- En anglais.....
- En espagnol.....
- En allemand.....
- En ma langue maternelle
- En d'autres langues (indiques-les).....

Q5- Quel niveau as-tu dans chacune de ces langues ? Utilise **E**, si c'est élevé, **M**, si c'est moyen, **B**, si c'est bas, et **N**, si c'est nul

	Je comprends	Je parle	Je lis	J'écris
En français				
En anglais				
En espagnol				
En allemand				
Langue maternelle				

Q6- Quelle langue aimes-tu le plus ?

- Le français.....
- L'anglais.....
- L'espagnol.....
- L'allemand.....
- Ma langue maternelle

P7- Justifie ta réponse précédente

.....

Q8- Es-tu d'accord avec le fait que le français et l'anglais soient des langues officielles du pays?

- Oui
- Non

Q9- Si ta réponse est « non », s'il était possible de changer ces deux langues par d'autres, quelles seraient ces langues ?

- L'espagnol.....
- L'allemand.....
- Ma langue maternelle
- En d'autres langues (indiques-les).....

Q10- Justifie ta réponse

.....

8.4. ENCUESTA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA PROFESORES

Encuesta sociolingüística sobre el estatuto social de las lenguas en Camerún

Encuesta dirigida a profesores de lenguas.

Querido(a) profesor(a):

Queremos someterle a esta encuesta que consiste en saber su opinión sobre el valor, mejor dicho, sobre el estatuto que usted concede a las lenguas tanto oficiales como nacionales y extranjeras, que forman parte de nuestro trabajo de investigación. Le agradecemos su colaboración, garantizándole la privacidad de estas informaciones.

Fecha de la encuesta

Escuela donde imparte clases

Años que lleva enseñando

Sexo

Ciudad donde reside

Barrio donde reside

Lengua materna

Conteste las siguientes preguntas o seleccione la respuesta que le convenga señalándola con una cruz.

P1- ¿Qué lengua imparte usted?

El francés.....

El inglés.....

El español.....

El alemán.....

Una lengua nacional

P2- Clasifique las lenguas enumeradas anteriormente por orden de preferencia, atendiendo a la importancia que usted considere que tiene cada una.

1.

2.

3.

4.

5.

P3- ¿Qué estatuto concede usted a cada una de esas lenguas en su profesión de docente?

	Alto	Medio	Elemental	Ninguno
Francés				
Inglés				
Español				

Lengua materna				
Alemán				

P4- Justifique su respuesta.....

.....

P5- ¿Cuál es el estatuto de cada una de esas lenguas en el seno de su familia?

	Alto	Medio	Elemental	Ninguno
Francés				
Inglés				
Español				
Lengua materna				
Alemán				

P6- Clasifique estas lenguas desde la más hablada (1) hasta la menos hablada (4) en su familia.

	Francés	Inglés	Español	Lengua materna	Alemán
1					
2					
3					
4					

P7- Justifique su respuesta.....

.....

P8- ¿Qué lengua le gustaría que sus hijos aprendieran primero?

El francés.....

El inglés.....

El español.....

El alemán.....

Mi lengua materna.....

P9- ¿Para qué quiere usted que sus hijos aprendan primero esa lengua?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Para facilitar su escolarización cuando tengan la edad de ir a la escuela.				
Para que tengan conocimientos en su cultura.				
Para integrarse en la sociedad.				
Para tener un buen trabajo más tarde.				
Para poder conversar con sus abuelos.				

Otras razones (Señálelas):

P10- ¿Es usted de los que afirman que la casa es el único lugar donde se debe hablar su lengua materna?

- Sí
 No

P11- ¿Qué razón da usted para justificar su opción precedente?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
En la escuela, la lengua de comunicación es el francés.				
Todos los alumnos no tienen la misma lengua materna.				
Algunos se sienten incómodos por hablar su lengua materna fuera de la casa.				
Algunos tienen vergüenza de hablar su lengua materna en público.				

Otras razones (Señálelas):

P12- ¿Usted piensa que los idiomas nacionales pueden llegar a tener un estatuto oficial en el territorio camerunés?

- Sí.....
 Probablemente.....
 No.....
 Nunca

P13- Justifique su opción anterior.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
El número de esas lenguas es un freno para la oficialización de una entre ellas.				
Es posible si el gobierno toma medidas adecuadas.				
Habrá conflictos entre comunidades de distintas lenguas.				
Si se oficializa una lengua materna, nunca será una lengua franca como el francés entre los cameruneses.				

Otras razones (Señálelas):

8.5. ENCUESTA DIDÁCTICA PARA ALUMNOS CAMERUNESSES (VERSIÓN ORIGINAL EN ESPAÑOL)

Encuesta didáctica para alumnos

Cuestionario dirigido a alumnos de español.

Queridos/as alumnos/as

Vosotros no os comprometéis en nada participando en este cuestionario. Por lo tanto, os rogamos que seáis sinceros en vuestras respuestas. Estáis colaborando en un estudio científico que contribuirá a mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras en Camerún; por eso es tan importante vuestra honesta ayuda. Muchas gracias por vuestra inestimable ayuda.

Fecha de la encuesta Escuela donde estudias.....
 Edad..... Curso
 Sexo..... Número de alumnos en tu aula
 Lengua materna
 ¿Has estudiado anteriormente en otra escuela? ¿En cuál?

P1- ¿Cuántos años llevas estudiando español?

- Es mi primer año
- 1 año
- 2 años
- 3 años
- 4 años
- 5 años

P2- ¿Qué te motivó a elegir español y no alemán?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
El español es más fácil que el alemán.				
El español parece un poco al francés que domino muy bien.				
Los que dominan muy bien el francés pueden aprender el español fácilmente				
Quiero estudiar lengua española en la universidad				
Quiero ser profesor/a de español				
Me gustaría ir a España para estudiar				
España es el país de mis sueños				
Me gusta la lengua española y me gustaría hablar español como un nativo o más.				

Otras razones (Señálelas):

P3- ¿Tienes dificultades para aprender español?

Sí

No

Un poco

P4- ¿En qué condiciones empezaste a estar en contacto con la lengua española?

Sistema educativo

Clases particulares

Por internet

Programas televisivas

Leyendo un libro

Por mis hermanos

P5- ¿Qué materiales usas a nivel personal para aprender español? (Puedes elegir más de una opción)

Sin especificar

El libro del alumno

El cuaderno de ejercicios

El CD audio-visual

El diccionario

Mis apuntes

Libros de gramática

P6- ¿Qué materiales hay en tu aula? (puedes elegir más de una opción)

La pizarra

Los ordenadores

Los CD audios

Los DVD video

P7- ¿Cuál es la primera palabra que aprendiste en español?

P8- ¿Piensas tú que el español es fácil de aprender porque solo hay que añadir la “o” o la “a” al final de cada palabra en francés?

Sí

No

P9- ¿En qué ámbito encuentras dificultades en español?

Ninguno

Vocabulario

Traducción

Concordancia de tiempo

Concordancia de G y N⁹²

⁹²G: género
N: número

- Conjugación
- Comprensión lectora
- Expresión oral
- Expresión escrita
- Comprensión auditiva

P10- ¿Cuál es la rama que te gusta en lengua española?

- La gramática
- El vocabulario / léxico
- La fonética
- La lectura

P11- ¿Qué nivel tienes en la pronunciación?

- Alto
- Medio
- Bajo
- Ninguno

P12- ¿Cuáles son las letras del alfabeto español que te resultan difíciles de pronunciar?

.....

P13- ¿Cuáles son las letras del alfabeto español que no se pronuncian igual que en francés?

- La “j”
- La “c”
- La “b”
- La “v”
- La “z”
- La “r”
- La u”

P14- ¿Qué nivel tienes en español?

- Alto (13-20)
- Medio (10-12)
- Bajo (06-09)
- Ninguno (**00-05**)

8.6. ENCUESTA DIDÁCTICA PARA ALUMNOS CAMERUNESSES (VERSION TRADUCIDA AL FRANCÉS)

Enquête didactique

Questionnaire dirigé aux élèves d'espagnol

Cher(s) élève(s):

Vous ne vous engagez en rien en participant à ce questionnaire. Par conséquent, nous vous prions d'être sincères dans vos réponses. Vous êtes tout simplement en train de collaborer dans une étude scientifique qui, certainement, pourrait contribuer à l'amélioration de l'enseignement des langues étrangères au Cameroun ; pour cela, votre honnête participation est très importante. Merci pour votre inestimable contribution.

Date de l'enquête Etablissement scolaire

Age Classe

Sexe Effectif des élèves de ta classe

Langue maternelle

Q1- Ça fait combien d'années que tu étudies la langue espagnole ?

- C'est ma première année
- 1 an
- 2 ans
- 3 ans
- 4 ans
- 5 ans

Q2- Tu as des difficultés pour apprendre l'espagnol ??

- Oui
- Non
- Un peu

Q3- Qu'est-ce qui t'a motivé à choisir l'espagnol et non l'allemand ?

	En accord parfait	En accord	En désaccord	En désaccord total
L'espagnol est plus facile que l'allemand.				
L'espagnol est un peu similaire au français que je maîtrise bien.				
Ceux qui maîtrisent très bien le français peuvent facilement apprendre l'espagnol.				
Je veux étudier philologie espagnole à l'université.				
Je veux être professeur d'espagnol.				
J'aimerais aller en Espagne poursuivre mes études.				
L'Espagne c'est le pays de mes rêves.				

J'aime la langue espagnole et je voudrais la parler de la même manière ou plus qu'un natif.				
---	--	--	--	--

D'autres raisons (indique-les).....

Q4- Dans quelles conditions as-tu commencé à être en contact avec la langue espagnole ?

- Système éducatif
- Cours particuliers
- Par internet
- Des émissions télévisées
- En lisant un livre
- Par mes frères

D'autres raisons

Q5- Quels matériels utilises-tu au niveau personnel pour apprendre l'espagnol ? (Tu peux choisir plus d'une réponse)

- Aucun
- Le livre de l'élève
- Le cahier d'exercice
- Le CD audio-visuel
- Le dictionnaire
- Mes cours
- Les livres de grammaire

Q6- Quels matériels y a-t-il dans ta salle de classe ? (Tu peux choisir plus d'une réponse)

- Le tableau noir
- Les ordinateurs
- Livre de texte
- Les CD audio
- Les DVD video

Q7- Quel est le premier mot que tu as appris en espagnol ?

Q8- Crois-tu que l'espagnol est facile à apprendre parce qu'il suffit d'ajouter la lettre **-o** ou **-a** à la fin de chaque mot français ?

- Oui
- Non

Q9- Dans quels domaines rencontres-tu des difficultés en espagnol ?

- Aucun
- Vocabulaire
- Traduction
- Concordance des temps
- Concordance de genre et nombre
- Conjugaison
- Compréhension de lecture

- Expression orale
- Expression écrite
- Compréhension auditive

Q10- Quelle est la branche que tu aimes en langue espagnole?

- La grammaire
- Le vocabulaire ou lexique
- La phonétique

Q11- Quel niveau as-tu dans la prononciation ?

- Elevé
- Moyen
- Bas
- Aucun ou nul

Q12- Quelles sont les lettres de l'alphabet espagnol qui te paraissent difficiles à prononcer ?

.....

Q13- Quelles sont les lettres de l'alphabet espagnol qui ne se prononcent pas de la même manière qu'en français ?

- « j »
- « c »
- « b »
- « v »
- « z »
- « r »
- « u »

Q14- Quel niveau as-tu en espagnol?

- Elevé (13-20)
- Moyen (10-12)
- Bas (06-09)
- Aucun ou nul (00-05)

8.7. ENCUESTA DIDÁCTICA PARA PROFESORES

Cuestionario dirigido a profesorado de español

Querido(a) profesor(a):

Queremos someterle a esta encuesta que consiste en saber las dificultades que encuentra en su labor como docente de lengua española. Está colaborando en una investigación sobre la enseñanza ELE en Camerún. Le agradecemos su colaboración, garantizándole la privacidad de estas informaciones.

Fecha de la encuesta

Escuela donde imparte clases

Años que lleva enseñando

Sexo

Edad: 20-35 años 36-55 años 56 en adelante

Ciudad donde reside

Barrio donde reside

Lengua materna

P1- ¿Qué es lo que le motivó a convertirse en profesor de lengua española? (Puede seleccionar más de una opción)

- Por amor a la lengua española.
- Era la única salida profesional que tenía.
- La pasión por los idiomas extranjeros.
- El interés en enseñar una lengua que no sea oficial ni nacional.
- Un reto personal.
- Para complacer a mi familia.
- Otros.....

P2- ¿Qué metodologías usa en sus clases para transmitir con eficacia aspectos fonéticos, gramaticales o léxicos?

- Tradicional (gramatical)
- Comunicativa
- Audio-oral
- Por tareas

P3- ¿Qué dificultades encuentra al preparar las clases o en el aula a la hora de poner dichas metodologías en práctica?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Los alumnos no colaboran por falta de interés.				
Los alumnos no participan en clase.				
Los alumnos se interesan solo por el francés.				
Los alumnos se interesan solo por su lengua materna.				

Hay falta de materiales adecuados, sobre todo audiovisuales.				
Los recursos y materiales disponibles son escasos.				
Número muy elevado de alumnos en el aula.				
No todos los alumnos tienen manuales.				
Los alumnos se interesan por los materiales no disponibles.				
Dificultad para conseguir el marco teórico.				

Otros.....

P4- ¿Cómo afronta esas dificultades?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Las soluciono con mi autoridad de profesor.				
Intento adaptar el material al contexto.				
Me conformo con lo que hay e intento que los alumnos estén interesados.				
Me conformo totalmente con lo que hay, dado que no hay remedio.				
Llevo mis materiales y recursos personales al aula.				
Haciendo fotocopias de materiales para los alumnos.				

Otros.....

P5- Según usted, ¿qué es lo que motiva a los alumnos cameruneses para aprender español?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Conocer la cultura de España.				
Porque les gusta ese idioma.				
Porque quieren ir a España				
Porque les interesa aprender un segundo idioma.				
Es un reto personal para ellos.				
Para complacer a sus padres.				

Otros motivos.....

P6- Al corregir los trabajos o los exámenes de sus alumnos, ¿qué faltas frecuentes nota usted? (Puede seleccionar más de una opción)

- gramaticales
- ortográficas
- interferencia del francés
- interferencia del inglés
- interferencia de la lengua materna.....

P7- ¿Qué tipos de actividades trabaja en el aula con sus alumnos? (Puede seleccionar más de una opción)

- No hacemos actividades en el aula por falta de tiempo
- Hacen sus tareas en casa.....
- Canciones
- Actividades con video
- Actividades con audio
- Actividades powerpoint
- Actividades en internet
- Exposiciones orales de los alumnos
- Actividades interactivas entre alumnos
- Actividades interactivas entre profesor-alumno

P8-¿En cuales de las actividades citadas más arriba sus alumnos manifiestan interés?

Señálelas.....

.....

P9- ¿Qué recursos materiales usa para enfocar actividades en el aula? (Puede seleccionar más de una opción)

- La pizarra
- Fotocopias
- Libro del alumno
- Libro del profesor.....

P10- Si le tocara valorar el interés de sus alumnos por la lengua española, ¿qué calificación escogería usted?

- Alto.....
- Medio
- Bajo
- Ninguno

8.8. EJEMPLO DE CUESTIONARIO SOCIOLINGÜÍSTICO PARA ALUMNOS CUMPLIMENTADO

I. Enquête sociolinguistique sur le statut social des langues au Cameroun

I.2 Questionnaire dirigé aux élèves

Cher(s) élève(s):

Vous ne vous engagez en rien en participant à ce questionnaire. Par conséquent, nous vous prions d'être sincères dans vos réponses. Vous êtes tout simplement en train de collaborer dans une étude scientifique qui, certainement pourrait contribuer à l'amélioration de l'enseignement des langues étrangères au Cameroun, pour cela, votre honnête participation est très importante. Merci pour votre inestimable contribution.

Date de l'enquête.....02/10/2011..... Etablissement scolaire.....Lycée bilingue de Mendong
 Age.....15 ans..... Classe.....PAF ES
 Sexe.....M..... Effectif des élèves de ta classe.....112
 Langue maternelle.....Bamileké.....
 Ville de résidence.....Yaoundé.....
 Quartier de résidence.....Mendong derrière zibi.....
 Nombre d'années vécu dans le quartier.....14 ans.....
 As-tu précédemment fréquenté un autre établissement? Si oui, lequel?.....non.....

Réponds aux questions suivantes ou coche la réponse qui te convient.

Q1- Classe selon ton point de vue ces langues de la plus parlée et écrite (1) à la moins parlée et écrite (4).

	Français	Anglais	Espagnol	Langue maternelle	Allemand
1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Q2- Dans quelle langue communique-tu avec tes parents à la maison?

- En français
 En anglais
 En espagnol
 En allemand
 En ma langue maternelle

Q3- Dans quelle langue communique-tu avec tes frères?

- En français
 En anglais
 En espagnol
 En allemand
 En ma langue maternelle

En d'autres langues (indique-les).....

Q4- Dans quelles langues communique-tu avec tes amis et camarades de classe du lycée ou du collège?

- En français
- En anglais
- En espagnol
- En allemand
- En ma langue maternelle

En d'autres langues (indique-les).....

Q5- Quel niveau as-tu dans chacune de ces langues? Utilise E si tu as un niveau élevé, M pour moyen, B pour bas et N pour nul.

	Je comprends	Je parle	Je lis	J'écris
Français	E	E	E	E
Anglais	M	M	M	M
Espagnol	M	B	M	B
Allemand	B	N	N	N
Langue maternelle	E	E	N	N

Q6- quelle est la langue que tu aimes le plus?

- Le français
- L'anglais
- L'espagnol
- L'allemand
- Ma langue maternelle

Q7- Justifie ta réponse précédente. *parce que ça peut aider lors des concours orales ou lors d'une soutenance de fin de formation*

Q8- Es-tu d'accord avec le fait que nous ayons comme langues officielles le français et l'anglais?

- Oui
- Non

Q9- Au cas où ta réponse précédente est négative, par quelle(s) langue(s) les remplacerais-tu si c'était possible ?

- L'espagnol
- L'allemand
- Ma langue maternelle

D'autres langues (indique-les)..... *Russe, Arabe, Chinois, Allemand*

Q10- Justifie ta réponse.....

8.9. EJEMPLO DE CUESTIONARIO SOCIOLINGÜÍSTICO PARA PROFESORES CUMPLIMENTADO

I. Encuesta sociolingüística sobre el estatuto social de las lenguas en Camerún

I.1. Encuesta dirigida a profesores de lenguas.

Querido(a) profesor(a):

Queremos someterle a esta encuesta que consiste en saber su opinión sobre el valor, mejor dicho, sobre el estatuto que usted concede a las lenguas tanto oficiales como nacionales y extranjeras, que forman parte de nuestro trabajo de investigación. Le agradecemos su colaboración, garantizándole la privacidad de estas informaciones.

Fecha de la encuesta

Escuela donde imparte clases

Años que lleva enseñando 3 años

Sexo Femenino

Ciudad donde reside

Barrio donde reside

Lengua materna Bamun

Conteste las siguientes preguntas o seleccione la respuesta que le convenga señalándola con una cruz.

P1- ¿Qué lengua imparte usted?

El francés

El inglés

El español X

El alemán

Una lengua nacional

P2- Clasifique las lenguas enumeradas anteriormente por orden de preferencia, atendiendo a la importancia que usted considere que tiene cada una.

1. francés

2. inglés

3. español

4. Bamun

5. Alemán

P3- ¿Qué estatuto concede usted a cada una de esas lenguas en su profesión de docente?

	Alto	Medio	Elemental	Ninguno
Francés	X			
Inglés		X		
Español		X		
Lengua materna		X		
Alemán				X

P4- Justifique su respuesta francés y inglés son lenguas oficiales.

P5- ¿Cuál es el estatuto de cada una de esas lenguas en el seno de su familia?

	Alto	Medio	Elemental	Ninguno
Francés	X			
Inglés		X		
Español			X	
Lengua materna		X		
Alemán			X	

P6- Clasifique estas lenguas desde la más hablada (1) hasta la menos hablada (4) en su familia.

	Francés	Inglés	Español	Lengua materna	Alemán
1				X	
2	X				
3		X			
4			X		

P7- Justifique su respuesta. *Somos africanos, la lengua materna predomina sobre las otras lenguas.*

P8- ¿Qué lengua le gustaría que sus hijos aprendieran primero?

El francés

El inglés

El español.....

El alemán

Mi lengua maternaX....

P9- ¿Para qué quiere usted que sus hijos aprendan primero esa lengua?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Para facilitar su escolarización cuando tengan la edad de ir a la escuela.				
Para que tengan conocimientos en su cultura.	X			
Para integrarse en la sociedad.				
Para tener un buen trabajo más tarde.				
Para poder conversar con sus abuelos.	X			

Otras razones (Señálelas):

P10- ¿Es usted de los que afirman que la casa es el único lugar donde se debe hablar su lengua materna?

Sí

No

P11- ¿Qué razón da usted para justificar su opción precedente?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
En la escuela, la lengua de comunicación es el francés.				

Todos los alumnos no tienen la misma lengua materna.				
Algunos se sienten incómodos por hablar su lengua materna fuera de la casa.				
Algunos tienen vergüenza de hablar su lengua materna en público.				

Otras razones (Señálelas): *Debemos hablar nuestros idiomas en cualquier lugar como el inglés o el francés sin tener vergüenza.*

P12- ¿Usted piensa que los idiomas nacionales pueden llegar a tener un estatuto oficial en el territorio camerunés?

Sí.....

Probablemente *X*.....

No.....

Nunca.....

P13- Justifique su opción anterior.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
El número de esas lenguas es un freno para la oficialización de una entre ellas.				
Es posible si el gobierno toma medidas adecuadas.	<i>X</i>			
Habrá conflictos entre comunidades de distintas lenguas.				
Si se oficializa una lengua materna, nunca será una lengua franca como el francés entre los cameruneses.				

Otras razones (Señálelas):

8.10. EJEMPLO DE CUESTIONARIO DIDÁCTICO PARA ALUMNOS CUMPLIMENTADO

II. Enquête didactique

II.1. Questionnaire dirigé aux élèves d'espagnol

Cher(s) élève(s):

Vous ne vous engagez en rien en participant à ce questionnaire. Par conséquent, nous vous prions d'être sincères dans vos réponses. Vous êtes tout simplement en train de collaborer dans une étude scientifique qui, certainement, pourrait contribuer à l'amélioration de l'enseignement des langues étrangères au Cameroun; pour cela, votre honnête participation est très importante. Merci pour votre inestimable contribution.

Date de l'enquête 02/10/2014 Etablissement scolaire L.B.M
 Age 17 ans Classe PA4 ESP
 Sexe Féminin Effectif des élèves de ta classe MR
 Langue maternelle Baguante
 Ville de résidence Yde (Moundoung)
 As-tu précédemment fréquenté un autre établissement? Si oui, lequel?

Q1- Ça fait combien d'années que tu étudies la langue espagnole ?

- C'est ma première année
- 1 an
- 2 ans
- 3 ans
- 4 ans
- 5 ans

Q2- Qu'est-ce qui t'a motivé à choisir l'espagnol et non l'allemand ?

	En accord parfait	En accord	En désaccord	En désaccord total
L'espagnol est plus facile que l'allemand.		<input checked="" type="checkbox"/>		
L'espagnol est un peu similaire au français que je maîtrise bien.	<input checked="" type="checkbox"/>			

Ceux qui maîtrisent très bien le français peuvent facilement apprendre l'espagnol.			<input checked="" type="checkbox"/>	
Je veux étudier langue espagnole à l'université.		<input checked="" type="checkbox"/>		
Je veux être professeur d'espagnol.			<input checked="" type="checkbox"/>	
J'aimerais aller en Espagne poursuivre mes études.				<input checked="" type="checkbox"/>
L'Espagne c'est le pays de mes rêves.				<input checked="" type="checkbox"/>
J'aime la langue espagnole et je voudrais la parler de la même manière ou plus qu'un natif.	<input checked="" type="checkbox"/>			

D'autres raisons (indique-les)

Q3- Tu as des difficultés pour apprendre l'espagnol ?

- Oui
- Non
- Un peu

Q4- Dans quelles conditions as-tu commencé à être en contact avec la langue espagnole ?

- Système éducatif
- Cours particuliers
- Par internet
- Des émissions télévisées
- En lisant un livre
- Par mes frères
- D'autres raisons

Q5- Quels matériels utilises-tu au niveau personnel pour apprendre l'espagnol ? (Tu peux choisir plus d'une réponse)

- Aucun
- Le livre de l'élève
- Le livre d'activités
- Le CD audio-visuel
- Le dictionnaire
- Mes cours

Les livres de grammaire

Q6- Quels matériels y a-t-il dans ta salle de classe ? (Tu peux choisir plus d'une réponse)

Le tableau noir

Les ordinateurs

Les CD audio

Les DVD video

Q7- Quel est le premier mot que tu as appris en espagnol ? Buenos días

Q8- Crois-tu que l'espagnol est facile à apprendre parce qu'il suffit d'ajouter la lettre -o ou -a à la fin de chaque mot français ?

Oui

Non

Q9- Dans quels domaines rencontres-tu des difficultés en espagnol ?

Aucun

Vocabulaire

Traduction

Concordance de temps

Concordance de genre et nombre

Conjugaison

Compréhension de lecture

Expression orale

Expression écrite

Compréhension auditive

Q10- Quelle est la branche que tu aimes en langue espagnole ?

La grammaire

Le vocabulaire ou lexique

La phonétique

La lecture

Q11- Quel niveau as-tu dans la prononciation ?

Elevé

Moyen

Bas

Aucun ou nul

Q13- Quelles sont les lettres de l'alphabet espagnol qui te paraissent difficiles à prononcer ?

W, Y, X, Ñ, Z

Q14- Quelles sont les lettres de l'alphabet espagnol qui ne se prononcent pas de la même manière qu'en français ?

« j »

« c »

« b »

« v »

« z »

« r »

« u »

Q15- Quel niveau as-tu en espagnol ?

Elevé (13-20)

Moyen (10-12)

Bas (06-09)

Aucun ou nul (00-05)

8.11. EJEMPLO DE CUESTIONARIO DIDÁCTICO PARA PROFESORES CUMPLIMENTADO

II. Encuesta didáctica

II.1 Cuestionario dirigido a profesorado de español

Querido(a) profesor(a):

Queremos someterle a esta encuesta que consiste en saber las dificultades que encuentra en su labor como docente de lengua española. Está colaborando en una investigación sobre la enseñanza ELE en Camerún. Le agradecemos su colaboración, garantizándole la privacidad de estas informaciones.

Fecha de la encuesta.....

Escuela donde imparte clases.....

Años que lleva enseñando 3 años

Sexo Masculino

Edad: 20-35 años 36-55 años 56 en adelante

Ciudad donde reside.....

Barrio donde reside.....

Lengua materna Mouindong

P1- ¿Qué es lo que le motivó a convertirse en profesor de lengua española? (Puede seleccionar más de una opción)

Por amor a la lengua española.

Era la única salida profesional que tenía.

La pasión por los idiomas extranjeros.

El interés en enseñar una lengua que no sea oficial ni nacional.

Un reto personal.

Para complacer a mi familia.

Otros A causa de la actitud de mi prof de español en el

P2- ¿Qué metodologías usa en sus clases para transmitir con eficacia aspectos fonéticos, gramaticales o léxicos?

Tradicional (gramatical)

Comunicativa

Audio-oral

Por tareas

P3- ¿Qué dificultades encuentra al reparar las clases o en el aula a la hora de poner dichas metodologías en práctica?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Los alumnos no colaboran por falta de interés.				
Los alumnos no participan en clase.	X			
Los alumnos se interesan sólo por el francés.				
Los alumnos se interesan sólo por su lengua materna.				
Hay falta de materiales adecuados, sobre todo audiovisuales.	X			

Los recursos y materiales disponibles son escasos.				
Efectivo muy elevado de alumnos en el aula.				
No todos los alumnos tienen manuales.	X			
Los alumnos se interesan por los materiales no disponibles.				
Dificultad para conseguir el marco teórico.				

Otros malas pronunciaciones

P4- ¿Cómo afronta esas dificultades?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Las soluciono con mi autoridad de profesor.				
Intento adaptar el material al contexto.	X			
Me conformo con lo que hay e intento que los alumnos estén interesados.	X			
Me conformo totalmente con lo que hay, dado que no hay remedio.				
Llevo mis materiales y recursos personales al aula.				
Haciendo fotocopias de materiales para los alumnos.	X			

Otros.....

P5- Según usted, ¿qué es lo que motiva a los alumnos cameruneses para aprender español?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Conocer la cultura de España.				
Porque les gusta ese idioma.	X			
Para conversar con personas que sólo hablan ese idioma.				
Para adquirir nuevas ideas y ampliar su perspectiva.				
Porque les interesa aprender un segundo idioma.				
Es un reto personal para ellos.				
Para complacer a sus familias.				

Otros motivos para ser docente

P6- Al corregir los trabajos o los exámenes de sus alumnos, ¿qué faltas frecuentes nota usted? (Puede seleccionar más de una opción)

- gramaticales
- ortográficas
- interferencia del francés
- interferencia del inglés

interferencia de la lengua materna

P7- ¿Qué tipos de actividades trabaja en el aula con sus alumnos? (Puede seleccionar más de una opción)

No hacemos actividades en el aula por falta de tiempo

Hacen sus tareas en casa

Canciones

Actividades con video

Actividades con audio

Actividades powerpoint

Actividades en internet

Exposiciones orales de los alumnos

Actividades interactivas entre alumnos

Actividades interactivas entre profesor-alumno

P8- En cuales de las actividades citadas más arriba sus alumnos manifiestan interés?

Señálas... Canciones, exposiciones orales de los
alumnos

P9- ¿Qué recursos materiales usa para enfocar actividades en el aula? (Puede seleccionar más de una opción)

La pizarra

Fotocopias

Libro del alumno

Libro del profesor

P10- Si le tocara valorar el interés de sus alumnos por la lengua española, ¿qué calificación escogería usted?

Alto

Medio

Bajo

Ninguno

8.12. LÉXICO BÁSICO MEDÙMBA-FRANCÉS-ESPAÑOL

MEDÙMBA	FRANCÉS	ESPAÑOL
Bu	Main	Mano
Bà'	Maison	Casa
Bàm	Ventre	Barriga
Mbum	Oeuf	Huevo
Ca'a	Terre	Tierra
Fu	Feuille d'arbre	Hoja de árbol
Ju	Chose/objeto	Cosa/objeto
Mbu'ki	Cahier	Cuaderno/libreta
Mbu'ḡwà'nì	Livre	Libro
Ndà'	Cadeau	Regalo
Nkàb	Argent	Dinero
Ngab	Poule	Gallina
Nyàm	Montre/heure	Reloj/hora
Ndu	Mari /epoux	Marido/esposo
Ngàfà'	Ouvrier/employer	Obrero/empleado
Ncà	Problème	Problema
Ndòb	Fil	Hilo
Ntántà	Querelle	Pelea
Nəto	Statue	Estatua
Njo	Dettes	Deuda
ntanə	Marché	Mercado
Ntsə	Eau	Agua
Ntùbu	Doigt	Dedo
Nywi	Machette	Machete
Ngə'	Souffrance	Sufrimiento
Ntsəlag	Nez	Nariz
Nkò'	Table/étagère	Mesa/estantería
Ngùb	Peau	Piel
Miag / lag	Yeux / oeil	Ojos / ojo
Nkù	Pieds	Pies
Nkun	Riz/haricot	Arroz/judía
Nkwa	Bracelet	Pulsera
Nkwì	Chant	Canción
Nsà	Étoile	Estrella
Nsa	Jeux / danses	Juegos /bailes
Nsanə	Oiseau	Pájaro
Fà'	Travail	Trabajo
Fən	Chance	Suerte
Kunnda	Lit	Cama
Mbɛ	chien	Perro
Dɛ'	Place / lieu	Lugar
Ntɛ	Coeur	Corazón
Dwɛ	Mois	Mes
Jûnu	Boisson	Bebida
Jûntanə	Marchandise	Mercancía
Ncùb	Taxes / impôts	Impuestos