



Universidad de Granada



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Título de la Tesis Doctoral**

*Aproximación a la contribución de la motivación del profesorado de secundaria como factor significativo en la calidad de la enseñanza de ELE en Costa de Marfil*

**Línea:** Didáctica de las Lenguas y sus Literaturas

**DIRECTOR:** Juan de Dios Villanueva Roa

**TUTOR:** José Luis Ortega Martín

**DOCTORANDO:** Jean-Roch-Donald ABI

Granada, .....

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: Jean-Roch-Donald Abi  
ISBN: 978-84-1195-741-0  
URI: <https://hdl.handle.net/10481/103163>

## En Memoria

*A nuestro difunto Maestro, el Profesor Ekou William Jacob, por quien sentimos un profundo respeto y admiración. Su repentina partida nos ha dejado sin palabras. Desde donde esté, acepte mi profundo agradecimiento por la calidad de la enseñanza y los preciosos consejos que nos ha dado. A su lado, aprendimos los fundamentos de la filología española, y su humildad fue para nosotros un modelo de vida, de aptitudes y de actitud.*

## Dedicatoria

*A mis padres, Abi Taki Eric-Pacôme y Koré Drepoba Chantal,*

*Por la calidad de mi educación, los valores que me enseñaron, mi escolarización, sus consejos y ánimos.*

*A mi esposa, Coulibaly Yélé Corine Jeanne,*

*Por su paciencia, apoyo moral y presencia en mi vida.*

## Agradecimientos

*Jodavía nos encontramos con gentes que piensan que la enseñanza es llenar cabezas vacías de contenidos (...) Yo, eso lo cuestiono. Entiendo más bien la educación como el hecho de ayudar a encender las luces del cerebro de nuestros alumnos, con el fin de que iluminen sus pasos y sus capacidades de desarrollo en el futuro.*

*Juan de Dios Villanueva Roa*

Con sus palabras comienzo este capítulo de agradecimientos, gratitudes y reconocimientos a todas aquellas personas que, desde cerca y desde lejos, me han ayudado a llevar a cabo esta investigación. A Usted, profesor Juan de Dios Villanueva Roa, director de esta tesis, quiero expresarle mi gratitud por su disponibilidad, su gran sentido humanista y su rigor en el trabajo. A su lado, he aprendido valores que siguen iluminando mis pasos en este infinito campo del conocimiento científico y de desarrollo personal.

Mi más sincero agradecimiento a mi familia, que ha apoyado todas mis decisiones, desde mis comienzos en la Universidad Félix Houphouët-Boigny hasta la Universidad de Granada. A vosotros, os estoy muy agradecido por vuestra notable contribución.

A todos los docentes del Departamento de Español de la Universidad Félix Houphouët-Boigny, que guiaron mis primeros pasos en la investigación. En particular, quiero dar las gracias al profesor Djandué Bi Drombé, a la profesora Kouamé Estelle, al doctor Kumon Simplicite y a la doctora Djé Ana Maria por su disponibilidad y humildad.

A los miembros de la Association des Professeurs d'Espagnol du Secondaire de Côte d'Ivoire (APESCI), les expreso mi gratitud por su participación en la encuesta que permitió recoger los datos para este estudio.

A mi querido amigo, Mimi Laphin Innocent, con quien he vivido tantas experiencias, desde nuestra infancia en el grupo de los monaguillos hasta hoy. A ti, te doy las gracias por la brillante colaboración en un capítulo de la tesis que tenemos en común.

Termino agradeciendo a todos aquellos que, de una forma u otra, me habéis acompañado en la realización de este trabajo, que ahora llega a su fin, os digo GRACIAS. Podéis alegraros porque esta obra también es vuestra.

## Siglas y Abreviaturas

AM: Abi y Mimi

APC: Approche Par Compétences

BEPC: Brevet d'Etude du Premier Cycle (Certificado de Estudio del Primer Ciclo de Educación Secundaria)

CAFOP: Centre d'Animation et de Formation Pédagogique (Centro de Animación y Formación Pedagógica)

CAP/PC: Certificat d'Aptitude Pédagogique Professeur de Collège (Certificado de Aptitud Pedagógica para Profesorado de Colegio)

CAP/PL: Certificat d'Aptitude Pédagogique Professeur de Lycée (Certificado de Aptitud Pedagógica para Profesorado de Instituto-Bachillerato)

CE: Comprensión Escrita

CE: Cours Elementaire (Segundo ciclo de enseñanza primaria)

CM: Cours moyen (Tercer ciclo de enseñanza primaria)

CNEI: Concertation Nationale sur l'Ecole Ivoirienne (Concertación Nacional sobre la Escuela Marfileña)

CO: Comprensión Oral

CP: Cours Préparatoire (Primer ciclo de enseñanza primaria)

DPFC: Dirección de la Pedagogía y de la Formación Continua

DRENA: Direction Régionale de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation  
(Dirección Regional de Educación Nacional y la Alfabetización)

EE: Expresión Escrita

ELE: Español Lengua Extranjera

ENS: Escuela Normal Superior

EOC: Expresión Oral en Continuo

EOI: Expresión Oral en Interacción

FPC: Formación Por Competencias

L1: Primera lengua

L2: Secunda lengua

LE: Lengua Extranjera

LV: Lengua Viva

MCER: Marco Común Europeo de Referencias

MEN: Ministère de L'Éducation Nationale (Ministerio de Educación nacional)

MENA: Ministerio de Educación Nacional y la Alfabetización

OIT: Organización Internacional del Trabajo

PPO: Pedagogía Por Objetivos

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

UNESO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la  
Cultura

## Lista de tablas

Tabla 1. Títulos de los últimos seis cursos escolares en Costa de Marfil.....	26
Tabla 2. Fases de la investigación.....	33
Tabla 3. Las competencias del profesorado.....	88
Tabla 4. Estándares profesionales docentes.....	92
Tabla 5. Definición resumida de didáctica .....	108
Tabla 6. Componentes de la didáctica .....	111
Tabla 7. Niveles taxonómicos y verbos de acción.....	126
Tabla 8. AM Contenidos de situación de aprendizaje y de evaluación .....	176
Tabla 9. AM Esquema de clase del ELE en la enseñanza secundaria en Costa de Marfil .....	180
Tabla 10. AM Ficha de clase del ELE la enseñanza secundaria en Costa de Marfil..	181
Tabla 11. AM Libros de texto para la enseñanza de español en Costa de Marfil (1960- 1997) .....	182
Tabla 12. AM Estructura de la prueba sumativa/certificativa de ELE en Costa de Marfil .....	199
Tabla 13. Fases de la investigación empírica .....	207
Tabla 14. Dimensión 1: Condiciones ambientales, infraestructuras, recursos de la labor docente y necesidades de formación.....	215
Tabla 15. Dimensión 2: Uso TIC en la labor docente .....	216
Tabla 16. Dimensión 3: Reconocimiento de la laboral docente .....	217
Tabla 17. Género de los informantes .....	221
Tabla 18. Edad de los participantes .....	222
Tabla 19. Experiencia profesional .....	223
Tabla 20. Herramientas y recursos adaptados a las necesidades docentes.....	224
Tabla 21. Eficacidad organizacional de la enseñanza.....	226
Tabla 22. Adquisición de formación necesaria para la docencia.....	228
Tabla 23. Formación en nuevos procedimientos de enseñanza .....	230
Tabla 24. Consulta del profesorado .....	231
Tabla 25. Implicación de las autoridades educativas.....	233

Tabla 26. Material didáctico adaptado.....	235
Tabla 27. Uso de las TIC y conocimientos del alumnado .....	238
Tabla 28. Uso de material audiovisual en la clase de ELE.....	240
Tabla 29. Planificación de estrategias para comunicarse online con el alumnado .....	241
Tabla 30. Coordinación del equipo docente .....	243
Tabla 31. Organización de la enseñanza mediante las TIC .....	244
Tabla 32. Uso TIC para intercambiar con las familias .....	247
Tabla 33. Material informático en los centros educativos .....	248
Tabla 34. Reconocimiento de la labor docente .....	250
Tabla 35. Condiciones de trabajo del profesorado .....	252
Tabla 36. Implicación de las autoridades educativas.....	253
Tabla 37. Participación del profesorado en programas de movilidad .....	255
Tabla 38. Pasión del profesorado como factor motivacional .....	257
Tabla 39. Motivación del profesorado y participación del alumnado .....	258
Tabla 40. Felicidad de trabajar como docente de ELE en Costa de Marfil .....	260
Tabla 41. Condiciones ambientales y calidad de la enseñanza .....	262
Tabla 42. Calidad de las infraestructuras de los centros educativos y la motivación del profesorado.....	263
Tabla 43. Adaptación recursos didácticos y calidad de la enseñanza.....	264
Tabla 44. Organización de la docencia y calidad de la enseñanza .....	265
Tabla 45. Formación del profesorado y calidad de la enseñanza .....	266
Tabla 46. Uso TIC en el aula de ELE y calidad de la enseñanza .....	267
Tabla 47. Reconocimiento de la labor docente y la motivación del profesorado de ELE .....	268
Tabla 48. Consulta del profesorado y calidad de la enseñanza .....	269

## Lista de Figuras

Figura 1. Factores motivadores en el profesorado.....	96
Figura 2. Pirámide de la taxonomía de Bloom .....	126
Figura 3. Taxonomía de Bloom revisada.....	128
Figura 4. AM Grupos lingüísticos de Costa de Marfil .....	144
Figura 5. AM Clasificación de las lenguas del grupo Krou .....	147
Figura 6. AM Distribution des immigrés, par pays d'origine (2013, %)......	152
Figura 7. AM Estadística de alumnado en países africanos (2014).....	156
Figura 8. Repartición por género	221
Figura 9. Intervalo de edad	222
Figura 10. Experiencia profesional .....	223
Figura 11. Recursos y necesidades docentes .....	225
Figura 12. Organización de la enseñanza .....	227
Figura 13. Formación básica del profesorado.....	228
Figura 14. Formación en métodos de enseñanza .....	230
Figura 15. Opiniones del profesorado.....	231
Figura 16. Implicación de las autoridades educativas .....	233
Figura 17. Adaptación del material didáctico.....	235
Figura 18. Uso de la tecnología para recopilar información sobre el conocimiento de los alumnos .....	238
Figura 19. Uso del material audiovisual como recurso didáctico.....	240
Figura 20. Estrategias de comunicación online con el alumnado.....	242
Figura 21. Uso de las TIC como recurso de trabajo del profesorado .....	243
Figura 22. Uso de las TIC para organizar la enseñanza.....	245
Figura 23. Uso de las TIC para comunicar con las familias .....	247
Figura 24. Disponibilidad suficiente de recursos informáticos .....	249
Figura 25. Motivación docente ligada al reconocimiento de su trabajo .....	250
Figura 26. Condiciones de trabajo satisfactorias .....	252
Figura 27. El centro educativo ofrece la oportunidades para desarrollar la carrera profesional de los docentes .....	254

Figura 28. Participación satisfactoria en programas de movilidad docente .....	255
Figura 29. Mantener la motivación en la docencia ligada a la pasión por enseñar ....	257
Figura 30. Motivación docente relacionada con las reacciones apropiadas de los alumnos al contenido del curso.....	259
Figura 31. Me siento feliz de trabajar como docente de ELE en Costa de Marfil.....	261

## Resumen

Este estudio se inscribe en el marco de la valorización de las prácticas docentes del profesorado de ELE en Costa de Marfil y de la mejora de sus condiciones laborales. El objetivo es poner de relieve los factores de motivación del profesorado de ELE de la enseñanza secundaria en Costa de Marfil, susceptibles de crear condiciones adecuadas para una enseñanza de calidad y un aprendizaje eficaz. Este estudio identificó 3 factores de motivación principales centrados en las condiciones ambientales y de infraestructura relacionadas con la función docente, la integración de las TIC en la enseñanza de ELE y la digitalización de los manuales de enseñanza, y el reconocimiento de la función docente como fuente de motivación. Para alcanzar nuestros objetivos y verificar nuestras hipótesis, utilizamos el método mixto de análisis. Con un cuestionario como herramienta de investigación cuantitativa y una entrevista como instrumento de análisis cualitativo, y utilizando el coeficiente Rho de Spearman, llegamos a la conclusión de que los 3 principales factores de motivación mencionados son decisivos para lograr un sistema educativo marfileño de alto rendimiento centrado en la calidad de la enseñanza. Nuestra contribución a la calidad de la enseñanza del español en Costa de Marfil presupone que tomemos en consideración ciertos elementos que orientan la acción profesional de los docentes. El español en Costa de Marfil es una disciplina en rápida evolución que debe ajustarse a las exigencias de las sociedades actuales, en un mundo en el que las competencias son el principio motor de las relaciones humanas.

**Palabras clave:** motivación docente, enseñanza de ELE, calidad de la enseñanza, educación secundaria

## Abstract

This study is part of an effort to enhance the teaching practices of teachers of French as a foreign language in Côte d'Ivoire and to improve their working conditions. The objective is to highlight the motivational factors of secondary school teachers in Côte d'Ivoire, which are likely to create appropriate conditions for quality teaching and effective learning. This study identified three main motivational factors centered on the environmental and infrastructural conditions related to the teaching role, the integration of ICT in ELE teaching and the digitization of teaching manuals, and the recognition of the teaching role as a source of motivation. To achieve our objectives and verify our hypotheses, we used the mixed method of analysis. Using a questionnaire as a quantitative research tool and an interview as a qualitative analysis instrument, and using Spearman's Rho coefficient, we conclude that the three main motivational factors mentioned above are decisive in achieving a high-performing Ivorian educational system focused on teaching quality. Our contribution to the quality of Spanish language teaching in Côte d'Ivoire presupposes that we take into consideration certain elements that guide the professional action of teachers. Spanish in Côte d'Ivoire is a rapidly evolving discipline that must adjust to the demands of today's societies, in a world where skills are the driving principle of human relations.

**Keywords:** teaching motivation, ELE teaching, teaching quality, secondary education

# Índice General

En Memoria .....	2
Dedicatoria .....	3
Agradecimientos .....	4
Siglas y Abreviaturas .....	6
Lista de tablas .....	9
Lista de Figuras .....	11
Resumen .....	13
Abstract .....	14
Índice General .....	15
Introducción Y Planteamientos De La Investigación .....	23
Primera Parte:.....	35
Marco Teórico Y Conceptual Del Estudio .....	35
1. Teorías de aprendizaje y sus implicaciones en la educación .....	36
1.1. El conductismo y enseñanza basada en objetivos .....	38
1.1.1. Generalidades sobre el conductismo .....	38
1.1.2. El condicionamiento clásico .....	39
1.1.3. El condicionamiento operante .....	41
1.2. Las teorías cognitivo-constructivistas .....	45
1.2.1. El constructivismo y la psicología genética .....	47
1.2.2. La teoría del aprendizaje por categorización y conceptualización.....	50
1.2.3. La teoría del constructivismo sociocultural.....	52
1.2.4. La teoría del aprendizaje significativo .....	55
Teorías de adquisición de lenguas extranjeras.....	57
2.1. Las teorías ambientalistas.....	58

2.2. Las teorías nativistas.....	59
2.3. Las teorías interaccionistas.....	62
El Concepto De Motivación: Entre Teoría Y Práctica .....	65
3.1. Generalidades sobre el concepto de motivación .....	65
3.1.1. Motivación intrínseca .....	70
3.1.2. Motivación extrínseca.....	72
3.2. Teorías sobre la motivación .....	73
3.2.1. Teorías clásicas de la motivación .....	74
<b>3.2.1.1. Teoría de las necesidades</b> .....	74
<b>3.2.1.2. Teoría de los dos factores de motivación</b> .....	77
<b>3.2.1.3. Teoría X e Y</b> .....	78
3.2.2. Teorías contemporáneas de la motivación .....	81
<b>3.2.2.1. Teoría de las 3 necesidades de David McClland</b> .....	81
<b>3.2.2.2. Teoría de la equidad de John Adams</b> .....	83
<b>3.2.2.3. Teoría de las expectativas de Victor Vroom</b> .....	84
3.3. La motivación en el profesorado y calidad de la enseñanza en el contexto educativo.....	86
3.3.1. Retos y organización de la profesión docente .....	86
3.3.2. Factores motivadores en el profesorado .....	94
3.3.3. Motivación del profesorado y calidad de la enseñanza: una relación indisociable para la mejora de las prácticas educativas .....	98
<b>3.3.3.1. Aproximación al concepto de calidad de la enseñanza</b> .....	98
<b>3.3.3.2. La motivación del profesorado como elemento clave para alcanzar una enseñanza de calidad</b> .....	102
4. Didáctica Y Enseñanza .....	106
5. Enseñanza y aprendizaje .....	113

5.1. Modelos clásicos de enseñanza .....	118
5.1.1. El modelo de la pedagogía de la transmisión directa .....	118
5.1.2. La enseñanza basada en objetivos, un modelo pedagógico derivado del conductismo .....	124
5.1.3. La postura del profesorado y del alumnado en la enseñanza por objetivos	129
5.2. Inicios de la enseñanza en costa de marfil .....	132
Segunda Parte: .....	140
Contextualización De La Investigación: La Enseñanza Del Español En Costa De Marfil .....	140
6. La enseñanza de ELE en Costa de Marfil .....	141
6.1. El español en el contexto sociolingüístico marfileño .....	141
6.1.1. Contexto sociolingüístico de Costa de Marfil .....	142
<b>6.1.1.1. Las lenguas locales marfileñas</b> .....	142
<b>6.1.1.2. Las lenguas extranjeras en Costa de Marfil</b> .....	150
6.2. El español en el sistema educativo marfileño .....	155
6.2.1. El español en África subsahariana.....	155
6.2.2. Inicios de la enseñanza del español en Costa de Marfil.....	158
6.2.3. El profesorado del ELE en Costa de Marfil .....	162
<b>6.2.3.1. Los métodos de enseñanza de español en Costa de Marfil</b> .....	162
<b>6.2.3.1.1. Métodos de gramática-traducción y audiolingual</b> .....	163
<b>6.2.3.1.2. Método comunicativo</b> .....	167
6.2.3. Los recursos pedagógicos y didácticos.....	174
<b>6.2.3.1. El desarrollo de clase del ELE</b> .....	175
6.3. Los libros de texto del ELE.....	182

6.4. Formación del profesorado de ele en la enseñanza secundaria de costa de marfil 188	
6.4.1. La Escuela Normal Superior .....	189
6.4.2. La Dirección de la Pedagogía y la Formación Continua .....	191
6.5. Uso TIC en la enseñanza de ELE, necesidades de formación y condiciones laborales del profesorado de ELE.....	192
6.6. Miradas sobre la evaluación en la enseñanza de español en Costa de Marfil	
196	
Tercera Parte: .....	200
Estudio Empírico .....	200
7. Metodología de la investigación .....	202
7.1. Método y técnica de análisis de los datos.....	202
7.2. Diseño de la investigación con método mixto.....	204
7.3. Planificación y fases de la investigación empírica .....	206
7.4. Población, muestreo y campo de estudio .....	207
7.5. Instrumentos de recogida de datos .....	213
7.5.1. Construcción y validación del cuestionario.....	214
<b>7.5.1.1. Construcción</b> .....	214
<b>7.5.1.2. Validation del cuestionario</b> .....	218
Cuarta Parte.....	219
Análisis, Interpretación, Discusión De Los Datos Y Conclusiones .....	219
8. Análisis e interpretación de los datos.....	220
8.1. Datos personales de los participantes.....	221
8.1.1. Sexo .....	221
8.1.2. Edad .....	222
8.1.3. Experiencia profesional .....	223

8.2. Dimensión 1: Condiciones ambientales, infraestructuras, recursos de la labor docente y necesidades de formación .....	224
8.2.1. Las condiciones ambientales de mi centro educativo (número de alumnos, climatización, iluminación, decoración, ruidos, ventilación...) facilitan mi actividad docente	224
8.2.2. La organización de la docencia en mi centro educativo (horarios, calendario, etc.) es eficaz. ....	226
8.2.3. Recibo la formación necesaria para desempeñar correctamente mi labor docente	228
8.2.4. Cuando se implantan nuevos procedimientos, métodos de enseñanza, se facilita formación específica del profesorado. ....	229
8.2.5. En mi centro educativo se me consulta sobre las iniciativas para la mejora de la calidad de la enseñanza. ....	231
8.2.6. La institución educativa a la que pertenezco me proporciona apoyo suficiente para ampliar mi formación .....	232
8.2.7. El material didáctico que utilizo para impartir clases está adaptado a las necesidades actuales del alumnado, sobre todo los alumnos con dificultades. ...	234
8.3. Dimensión 2: Uso TIC en la labor docente .....	238
8.3.1. Utilizo las tecnologías para recoger información sobre los conocimientos del alumnado (intereses, motivaciones, evaluaciones, etc.).....	238
8.3.2. Utilizo frecuentemente materiales audiovisuales como recurso didáctico.	240
8.3.3. Planteo estrategias a los discentes para comunicarse online de manera segura.	241
8.3.4. Me coordino con el resto del equipo docente del grupo-clase a través de diferentes medios digitales como videoconferencias, correos electrónicos, chats, grupos de WhatsApp, etc. ....	243

8.3.5.	Realizo la preparación de mis cursos a través de documentos en línea modificables (Google, Drive, Dropbox...)	244
8.3.6.	Utilizo TIC para comunicar a la familia el comportamiento de sus hijos, la asistencia, las tareas, etc.	246
8.3.7.	Mi centro educativo dispone suficientemente de recursos informáticos (Ordenadores, Conexión Wifi, Aula Virtual, etc.)	248
8.4.	Dimensión 3: Motivación y reconocimiento de la labor docente	250
8.4.1.	El reconocimiento de mi labor docente es importante para la motivación en el mismo.	250
8.4.2.	Mis condiciones laborales (salario, horarios, vacaciones, beneficios sociales, etc.) son satisfactorias.	252
8.4.3.	La Institución educativa me proporciona oportunidades para desarrollar mi carrera profesional.	253
8.4.4.	He participado en los programas de movilidad del centro educativo y estoy satisfecho con los mismos.	255
8.4.5.	Considero que mi pasión por la enseñanza es un factor significativo para mantener mi motivación en mis prácticas docentes.	256
8.4.6.	Me siento mucho más motivado cuando mis alumnos reaccionan adecuadamente al contenido del curso.	258
8.4.7.	Me siento feliz de trabajar como docente de ELE en Costa de Marfil...	260
8.5.	Análisis de las correlaciones	262
8.5.1.	Correlación entre las condiciones ambientales de trabajo del profesorado de ELE y la calidad de la enseñanza	262
8.5.2.	Correlación entre la calidad de las infraestructuras de los centros educativos y la motivación del profesorado de ELE	263
8.5.3.	Correlación entre adaptación de los recursos didácticos y la calidad de la enseñanza de ELE	264

8.5.4.	Correlación entre organización de la docencia y la calidad de la enseñanza de ELE	265
8.5.5.	Correlación entre formación del profesorado y la calidad de la enseñanza de ELE	266
8.5.6.	Correlación entre el uso TIC en el aula de ELE y la calidad de la enseñanza	266
8.5.7.	Correlación entre el reconocimiento de la labor docente y la motivación del profesorado de ELE.....	267
8.5.8.	Correlación entre la consulta del profesorado en la toma de decisiones entorno a la docencia y la calidad de la enseñanza.....	268
9.	Discusión de los datos.....	270
9.1.	Discusión sobre las condiciones ambientales, infraestructuras, recursos de la labor docente y las necesidades de formación.....	270
9.1.1.	Condiciones ambientales de trabajo del profesorado de ELE en Costa de Marfil	271
9.1.2.	Infraestructuras y recursos didácticos .....	272
9.1.3.	Necesidad de formación del profesorado .....	274
9.2.	Discusión sobre el uso TIC en la labor docente como factor de motivación	276
9.2.1.	Integración de las TIC en la enseñanza y formación del profesorado de ELE en su uso.....	276
9.2.2.	Digitalización de los manuales de enseñanza.....	278
9.3.	Discusión sobre reconocimiento de la laboral docente como factor de motivación .....	279
9.3.1.	Del reconocimiento de la labor docente .....	279
9.3.2.	Pasión por la enseñanza, consulta del profesorado y participación del alumnado .....	281
	Conclusiones.....	283

Referencias bibliográficas.....	288
Anexos .....	301

## **Introducción Y Planteamientos De La Investigación**

## **Introducción**

El español en Costa de Marfil goza de la condición de lengua extranjera. En la mayoría de los países que fueron colonias francesas en el África subsahariana, el español ha sido introducido en el sistema educativo como lengua de enseñanza desde el periodo colonial por los colonizadores. De hecho, ya en 1947, los distintos pueblos indígenas pidieron al colonizador que modificara los sistemas educativos para adoptar lo que se enseña en Francia (Koffi, 2009; Djandué, 2012; Kumon, 2015). Estas quejas se referían a la incorporación de la enseñanza de varias lenguas extranjeras como el inglés, el español y el alemán, en el plan de estudios africano.

Actualmente, la mayoría de estos países, y Costa de Marfil en particular, han implantado la enseñanza del español en sus planes de estudio, enseñándolo oficialmente como lengua viva (LV). Desde entonces, el español se enseña en el país a partir del tercer curso de la enseñanza secundaria como asignatura optativa en competencia con el alemán, tras la enseñanza obligatoria del inglés en el primer curso de secundaria. En cuanto a las horas lectivas, es importante recordar que las 4 horas semanales se redujeron en 1966 a tres horas desde el primer ciclo hasta el final de la enseñanza secundaria y esto hasta hoy. En la actualidad, se han realizado varios estudios para mejorar su enseñanza en el país.

Esta investigación se inscribe en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras con una valiosa contribución de la psicología de la educación. Abre una verdadera reflexión sobre el tema de la motivación del profesorado y su relación con la calidad de la enseñanza del español en la enseñanza secundaria de Costa de Marfil. Esto se debe al aporte significativo del papel que desempeñan los docentes en la educación.

El proceso de enseñanza-aprendizaje está en el centro de las prácticas didácticas en la educación. No cabe duda de que toda la práctica del profesorado se basa en conocimientos teóricos y prácticos ampliamente disponibles, por disciplinas científicas como la psicología y muchas otras. Las últimas décadas se han caracterizado por el intento de establecer una relación directa entre el uso de modelos de actuación didáctica y los conceptos nacidos de las teorías del aprendizaje, cuyos conceptos han contribuido a abrir importantes debates sobre las realidades educativas.

El papel del docente ha evolucionado significativamente dentro de las principales escuelas de pensamiento. En el conductismo, el docente es muy activo, incluso imponente. Por otro lado, en el cognitivismo/constructivismo, el docente es flexible, dando al alumnado la oportunidad de construir su conocimiento. En todos los casos, el papel del docente cobra una importancia capital en la educación porque tiene esta triple función: la de organizador, mediador y comunicador. La enseñanza es, por tanto, una actividad que requiere una importante planificación, estructuración y organización para la mejora de los contenidos curriculares y la calidad tanto de la propia enseñanza como la del sistema educativo.

En Costa de Marfil, la noción de calidad es un término que ha estado en el centro de las preocupaciones de las autoridades educativas marfileñas durante la última década, como se ilustra en el siguiente cuadro, que muestra los temas de los últimos 6 cursos escolares:

**Tabla 1.** Títulos de los últimos seis cursos escolares en Costa de Marfil

<b>Año escolar</b>	<b>Títulos</b>
2021-2022	Seamos ciudadanos responsables por una escuela de calidad.
2019 – 2020	Docentes competentes, eficaces y comprometidos, que garantizan una escuela de calidad.
2018 – 2019	Civismo y compromiso de todos por una escuela de calidad.
2017 – 2018	Civismo y compromiso de todos por una escuela de calidad.
2016 – 2017	Éxito para todos en un sistema escolar de calidad.
2015 – 2016	Juntos por la educación obligatoria y una escuela de calidad

*Nota:* Esta tabla muestra los títulos que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas que forman parte del sistema educativo de Costa de Marfil. Cada curso escolar, el Ministerio de Educación elige un tema en el que se basan todas las acciones pedagógicas.

Entre estos temas que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas en Costa de Marfil, el correspondiente al curso 2019-2020, "Docentes competentes, eficientes y comprometidos, que garantizan una escuela de calidad", ha llamado nuestra atención y entra en el ámbito de este estudio. Creemos que las nociones de competencia, rendimiento y compromiso del profesorado dependen necesariamente de las motivaciones personales, sociales y profesionales del mismo.

Fue en la segunda mitad del siglo XX cuando el concepto de motivación se desarrolló realmente en el contexto de la psicología del trabajo. La motivación está directamente vinculada a la noción de "comportamiento", es decir, al conjunto de reacciones producidas por un estímulo. Por tanto, la motivación condiciona el comportamiento laboral y desempeña un papel importante la satisfacción de las necesidades. En las ciencias de la educación, los trabajos sobre la motivación se han dirigido en gran medida a los determinantes que definen el nivel de satisfacción del

alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se han realizado pocos estudios sobre el personal docente, especialmente en Costa de Marfil, donde notamos una carencia de publicaciones sobre la motivación del profesorado de secundaria en un contexto de mejora de las prácticas educativas. No obstante, el docente es el responsable del aprendizaje de los alumnos, es quien guía y establece las condiciones para el aprendizaje. Y lo que es mejor, su participación en las actividades diarias del aula puede contribuir significativamente a la motivación de los alumnos. Hablando de las funciones del docente, Chehaybar (2007) escribe:

Se requieren docentes conscientes de su labor, que sean investigadores en y de su propia práctica, que se cuestionen y cuestionen constantemente la realidad, que observen, que reflexionen sobre su entorno inmediato y que generen alternativas a las situaciones de la realidad que así lo requieran. Por lo tanto, en la actualidad se necesita de un docente más protagónico, que pueda ejercer un papel realmente profesional, un docente autónomo que, en lugar de tener siempre que acatar y ejecutar órdenes, tenga espacio para tomar decisiones con base en las características específicas del proceso de enseñanza. (pp. 105-106)

Como acabamos de ver, el docente es el agente clave para conseguir la calidad del proceso de las disciplinas en general, y del español en particular, en un país como Costa de Marfil, donde la función docente se enfrenta a muchas dificultades. El presente estudio responderá a estas numerosas dificultades, entre las cuales la motivación del personal docente sigue siendo una preocupación importante.

## **Justificación de la investigación**

Todos los sistemas educativos del mundo evolucionan cada vez más y buscan una calidad educativa acorde con la evolución de la sociedad, mediante prácticas reveladoras de enseñanza. En este contexto, es importante identificar los factores que contribuyen al logro de esta calidad educativa. No cabe duda de que el valor más significativo en este proceso es el del papel del profesorado, ya que es él, el mediador directo entre el conocimiento y el aprendizaje (Escurrea, 2019; Yao, 2016; Franco-López et al., 2015). Sin embargo, los docentes se enfrentan a una serie de dificultades que pueden alterar el crédito que dan a esta noble función. Por lo tanto, creemos que, ante esta situación, es fundamental poner en marcha estrategias que puedan aumentar la motivación de los mismos.

El interés de este estudio es poner de relieve los factores de motivación del profesorado como elemento principal que facilita el camino hacia la calidad de la enseñanza de español en el sistema educativo marfileño. Esto se debe a que la motivación es parte integrante del bienestar moral y social y de la autoeficacia del profesorado, ya que cuanto más motivados están, mejor muestran su eficacia en una tarea. La cuestión de la motivación sigue siendo el eje central de las demandas del profesorado marfileño, en manos de quien está la enseñanza y este, ahora, está alzando voces por la mejora de sus condiciones laborales.

Esta investigación nace de la necesidad de tener en cuenta los factores que, en nuestra opinión, pueden desempeñar un papel importante en el desarrollo de la educación en Costa de Marfil. Abordar la cuestión de la relación entre la motivación del profesorado y la calidad de la enseñanza de español en el sistema educativo marfileño

es una tarea difícil de llevar a cabo, ya que el propio concepto de motivación contiene una complejidad multidimensional. Esto se debe a la diversidad de contenidos que abarca: sociales, humanísticos, cognitivos, etc. En el ámbito de la educación, todas estas perspectivas son necesarias para el buen funcionamiento de la práctica docente.

El presente trabajo de investigación se orienta hacia la motivación y sus efectos en el trabajo del profesorado marfileño de español en la enseñanza secundaria. El problema surge de la motivación inicial que tomó forma en mi experiencia como profesor de español y como observador de las prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria en Costa de Marfil. La elección de este tema está motivada por tres categorías de interés: el interés personal, el interés social y la pertinencia científica.

- Interés personal

La elección de este tema en el marco de nuestra tesis doctoral estuvo motivada por el objetivo de aportar respuestas a los numerosos interrogantes que se plantean sobre la noción de calidad de la enseñanza introducida en el sistema educativo marfileño desde hace casi una década. Creemos que esta calidad de la enseñanza se quedará sólo en el lenguaje teórico si no se combina con la voluntad de contar con un cuerpo docente motivado por la causa. Al tratarse de cuestiones que atañen directamente a nuestro futuro profesional como docente e investigador en ciencias de la educación, nos parece muy importante analizar los diferentes factores motivacionales que pueden modificar la actuación del profesorado de español en sus prácticas educativas.

- Interés social

En las ciencias de la educación, un tema de investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje suele ser de interés social porque contribuye a resolver un problema de la sociedad. La cuestión de la motivación del profesorado en relación con la calidad de la enseñanza que reciben las personas afecta a todas las partes de la sociedad en la medida en que una enseñanza de calidad siempre conduce a que el alumnado esté dotado de competencias sólidas para hacer frente a los numerosos problemas de la sociedad. Esto porque un alumnado suficientemente formado es un verdadero motor de desarrollo social. En resumen, estamos convencidos de que las soluciones propuestas en este estudio ayudarán sin duda a los responsables políticos y educativos marfileños tomar decisiones adecuadas en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras en general, y del español en particular.

- Pertinencia científica

Situada en el centro de las prácticas psicopedagógicas y didácticas, la cuestión de la motivación en relación con la calidad de la enseñanza es una de las preocupaciones actuales en ciencias de la educación en Costa de Marfil. A la vista de la literatura sobre el tema, podemos decir que se trata de un campo de estudio bastante reciente en la enseñanza secundaria de Costa de Marfil, sobre todo en lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto se debe a que, en día de hoy, hay muy pocos escritos científicos sobre la motivación del profesorado, ya que la atención se centra más en la motivación del alumnado. Si estamos de acuerdo en el hecho de que un individuo motivado libera más energía en la realización de su tarea profesional, entonces este trabajo tendrá un alto interés científico en un país donde la función docente es cada vez más codiciada por muchos jóvenes marfileños. Este trabajo contribuirá sin duda a la

apertura de varios temas de investigación relacionados con los factores de motivación en el profesorado marfileño de secundaria y representará una baza innegable para la didáctica de las lenguas extranjeras en Costa de Marfil.

### **Hipótesis de la investigación**

De acuerdo con la revisión de la literatura en el campo de investigación, listamos a continuación las tres hipótesis de la investigación:

- ❖ H1: A mayor satisfacción laboral, mayor motivación del profesorado marfileño de ELE.
- ❖ H2: La enseñanza con estrategias pedagógicas modernas y la digitalización de los recursos didácticos en el aula de ELE son factores motivadores para el profesorado marfileño de secundaria.
- ❖ H3: Si no se reconoce la labor docente del profesorado de ELE, no llegaremos a una enseñanza de calidad.

### **Objetivos**

El objetivo de la investigación es el conjunto de metas o propósitos que el investigador pretende alcanzar en el estudio que realiza. En general, los objetivos de la investigación constituyen el eje en torno al cual se define el marco teórico del estudio. Se dividen en grupos respectivos: el objetivo principal y los objetivos específicos. Destacar el importante papel que desempeña el profesorado en la consecución de la calidad del sistema educativo en general y particularmente la enseñanza de ELE de Costa de Marfil es, sin duda ninguna, un aspecto fundamental para el desarrollo de las reformas educativas y la mejora de las propias prácticas docentes.

Por eso, el objetivo principal que pretende alcanzar esta investigación es:

- ❖ Analizar de manera crítica la relación entre la motivación del profesorado y la calidad de la enseñanza en un contexto de la enseñanza-aprendizaje de ELE en Costa de Marfil.

Se trata de un estudio correlacional que quiere establecer una relación de causa-efecto entre estos dos polos que, en nuestra opinión, van de la mano en la educación.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- ❖ Identificar los factores que contribuyen a la motivación de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en Costa de Marfil.
- ❖ Proponer medidas que refuercen la profesionalidad de los docentes, promoviendo un entorno de enseñanza-aprendizaje adaptado como fuente de motivación para el profesorado de secundaria.
- ❖ Participar en la mejora de las condiciones de trabajo de los profesores de secundaria para una enseñanza de calidad en el sistema educativo de Costa de Marfil.

### **Planificación temporal**

El trabajo de investigación se dividirá en tres partes: contextual, experimental y evaluadora, tal como aparecen en la tabla de abajo.

**Tabla 2.** Fases de la investigación

<b>PARTES</b>	<b>CONTENIDO</b>	<b>PERIODO</b>
CONTEXTUAL	Análisis del estado de la cuestión	Enero – mayo de 2022
	Objetivos, preguntas e hipótesis de la investigación	Junio – agosto de 2022
	Marco teórico de la investigación	Septiembre – diciembre de 2022
EXPERIMENTAL	Elaboración del cuestionario	Febrero de 2023
	Validación del cuestionario	Marzo de 2023
	Estudio de campo	Mayo – Diciembre de 2023
	Análisis, interpretación y discusión de los datos	Enero – Julio de 2024
	Conclusiones	Agosto de 2024
EVALUADORA	Presentación del informe previo	Septiembre de 2024
	Revisión del informe	
	Correcciones finales	
	Presentación del informe final	
	Defensa de la tesis	Noviembre - diciembre de 2024

**Fuente:** Elaboración propia

### **Medios y financiación**

La presente investigación, al tener un fuerte trabajo de campo, exige ciertos medios entre los que se destacan: vehículo, libros, costos para edición, impresión y

publicación del estudio, recursos didácticos, reproducción de instrumentos de recolección de datos, costos telefónicos, costos de viajes, alimentación y estadía para recolección de datos y con fines académicos. Tocante a la financiación, el investigador no dispone de becas o ayudas.

**Primera Parte:**

**Marco Teórico Y Conceptual Del Estudio**

Esta parte destaca los fundamentos teóricos y los conceptos abordados en el estudio. En primer lugar, aborda específicamente la contribución de las teorías del aprendizaje y sus implicaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras. Luego se aborda la cuestión de la adquisición de lenguas extranjeras. Finalmente, se destaca la noción de motivación, desde sus fundamentos teóricos hasta su aplicación práctica en el profesorado de secundaria en Costa de Marfil, poniendo de manifiesto la relación entre la misma y la calidad de la enseñanza de ELE.

## **1. Teorías de aprendizaje y sus implicaciones en la educación**

El proceso de enseñanza-aprendizaje está en el centro de todas las prácticas didácticas en el campo de la educación. No cabe duda de que toda práctica docente se basa en conocimientos teóricos y prácticos desarrollados, en gran parte, por disciplinas científicas, entre ellas la psicología. Las últimas décadas fueron marcadas por la pretensión de establecer una relación entre el uso de modelos de actuación didáctica y los conceptos nacidos de las teorías de aprendizaje. Gingras (1993) dice lo que es una teoría de aprendizaje y cuál es su característica fundamental. Escribe que (...) *un ensemble de propositions logiquement reliées, encadrant un plus ou moins grand nombre de faits observés et formant un réseau de généralisations dont on peut dériver des explications pour un certain nombre de phénomènes sociaux.* (p. 114)

El concepto de teoría del aprendizaje nace desde una perspectiva psicológica, orientada hacia mecanismos esencialmente basados en la práctica y el uso de paradigmas, cuyo propósito es realizar reflexiones críticas sobre el proceso de

aprendizaje. Schunk (2012) ubica el origen de estos paradigmas desde la epistemología, cuando Platón y Aristóteles, en el siglo IV a.C., desarrollaron dos grandes corrientes de ideas sobre la percepción del conocimiento. Uno consideraba la experiencia y los sentidos como fundamentos del conocimiento, mientras que el otro situaba la razón en el centro del conocimiento. Esta dicotomía sobre el origen del conocimiento fue ampliada, siglos después, por otros pensadores, entre otros Francis Bacon, Auguste Comte, en nombre de la experiencia y, luego, por otro lado, René Descartes, Emmanuel Kant, que sostuvieron que esa razón puede dar explicaciones a los fenómenos sociales.

Estas teorías de aprendizaje están diseñadas para proporcionar explicaciones relacionadas con el fenómeno de la adquisición del conocimiento y son útiles por dos razones principales. Primero, proporcionan un marco conceptual para la interpretación de lo que observamos. Luego, ofrecen una guía para encontrar soluciones a los problemas encontrados en la sociedad. Estos paradigmas han encontrado una evolución significativa y tenido una influencia considerable en el campo de la educación.

Es obvio, como se mencionó anteriormente, que estas teorías han tomado forma en la psicología. Sin embargo, hoy en día, se utilizan en varios campos como las ciencias humanas, las ciencias de la educación, hasta ocupar un lugar preferente en la didáctica de las lenguas (Gallardo Vázquez y Camacho Herrera, 2008; Gimeno et al., 2002). Hablando de sus necesidades en las ciencias de la educación, Yves Bertrand y Valois (1992) conciben estas teorías como mapas que ayudan a comprender la percepción de lo que está pasando y de lo que debería pasarse en la educación. Esta transposición responde a la necesidad de dotar al alumnado de herramientas que favorezcan su aprendizaje. En la relación que ha unido enseñanza y aprendizaje en las últimas décadas,

las teorías de aprendizaje han jugado un papel significativo al brindar resultados que han contribuido a la dinamización de las prácticas educativas.

De manera concreta, puede ser difícil establecer una relación directa, es decir, una relación de causa-efecto entre las teorías de aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Pero, si tomamos en consideración, desde un punto de vista didáctico, que estos paradigmas ofrecen instrumentos que configuren el desarrollo de las habilidades cognitivo-constructivistas del alumnado, lo cierto es que representan recursos confiables y bases sólidas que producen herramientas y métodos sobre los cuales el profesorado se apoya para llevar a cabo su práctica docente.

Las líneas que siguen abordarán las grandes teorías de aprendizaje y sus implicaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras, destacando sus especificidades y la figura del profesorado dentro de cada uno de estos paradigmas.

## **1.1.El conductismo y enseñanza basada en objetivos**

### **1.1.1. Generalidades sobre el conductismo**

Las prácticas psicológicas anteriores al siglo XX se caracterizaban por los pensamientos estructuralistas y funcionalistas dominantes en la llamada psicología clásica (Schunk, 2012). Bajo la influencia de los trabajos de Darwin en este periodo, estas reflexiones encontraron una serie de dificultades en su desarrollo, ya que, por un lado, el estructuralismo utilizaba el método de la introspección que parecía ajeno a las normas de la teoría de la evolución y, por otro, el funcionalismo que seguía un enfoque mucho más general en el que se abordaban conjuntamente varios campos de investigación. Estas tendencias, orientadas en gran medida al estudio de los procesos mentales, se calificaron de subjetivas en vista de sus resultados no objetivos y, por tanto,

poco observables. A partir de esta observación nació el conductismo o teoría del condicionamiento o modelo conductista, que supuso un avance significativo en la psicología del aprendizaje (Rachlin, 1977).

El conductismo se situó así a la cabeza de la influencia de los conceptos del siglo XX en la psicología como disciplina de base de las ciencias modernas. Lo revela el trabajo de Watson en el que el autor propone el uso de procedimientos y conductas estrictamente experimentales con el objetivo de estudiar conductas observables, rechazando los pensamientos anteriores por su contenido poco científico (Cristóbal, 2016). Este paradigma, que nació bajo la influencia de un método puramente científico, se dedicaba al análisis de la conducta y basaba su planteamiento en el aprendizaje como principal instrumento de desarrollo en el que el organismo modifica su comportamiento para adaptarlo al medio en el que vive.

Las principales figuras de este movimiento fueron Ivan Pavlov, John Watson, Edward Thorndike, Frederic Skinner entre otros. Las importantes líneas de reflexión de sus estudios se orientaron hacia el análisis del comportamiento animal y humano en respuesta a estímulos tanto positivos como negativos. Este modelo conductista estaba influido por dos escuelas de pensamiento: el condicionamiento clásico de la fisiología animal y la psicología experimental del condicionamiento operante.

### **1.1.2. El condicionamiento clásico**

Las figuras representativas de la teoría del condicionamiento clásico fueron Pavlov (1849-1936) -el principal representante-, Watson (1878-1958) y Guthrie (1896-1958). En su trabajo, Bugelski (1974) añade a Tolman (1886-1959) a este modelo

porque su trabajo mantiene puntos en común con las percepciones conductistas. La característica fundamental de la teoría del condicionamiento clásico es la percepción del comportamiento como manifestación de un complejo sistema de reflejos. Pérez (1989, p. 17) define el reflejo como "la unidad mínima de conducta que presenta una autonomía relativa".

Desde este punto de vista, podemos considerar que todo organismo nace con una panoplia de reflejos (no condicionados) que consolidan movimientos para satisfacer necesidades existenciales. En otras palabras, el organismo observa la capacidad de aprender y su comportamiento manifiesta un cambio relativo en función de las características que le impone el entorno en el que se mueve. Éste es el punto de partida de la contribución de Pavlov a la psicología del aprendizaje, y de ahí la necesidad de explicar cómo funcionan estos reflejos. Sobre esta base, la teoría del condicionamiento clásico vincula un estímulo neutro (un estímulo que no produce ninguna respuesta conductual) con un estímulo incondicionado que posteriormente provocará una respuesta incondicionada, por lo que la mera presencia del estímulo condicionado es suficiente para provocar la respuesta condicionada.

En su análisis de la relación entre estímulo y respuesta, Pavlov realizó experimentos de laboratorio con perros para profundizar en su razonamiento sobre estos reflejos condicionados. Según él, para condicionar al animal, bastaba con presentarle repetidamente un estímulo originalmente neutro durante un tiempo antes de mostrarle el estímulo condicionado. Utilizando un metrónomo como estímulo neutro, comprobó que el animal no respondía tras un primer ensayo. Sin embargo, con el paso del tiempo, descubrió que el animal reaccionaba cuando asociaba la carne con el sonido del

metrónomo. El metrónomo, que inicialmente era un estímulo neutro, se convirtió en un estímulo condicionado que provocó una respuesta condicionada.

El condicionamiento clásico fue un paso importante en el desarrollo y la consolidación del pensamiento sobre el aprendizaje. El trabajo de Pavlov percibía el condicionamiento como un proceso automático que surgía de la asociación de un estímulo condicionado y otro incondicionado. Estos reflejos se basan esencialmente en realidades aplicables a las reacciones emocionales, que condicionarían cualquier estímulo a una respuesta. Sin embargo, como señala Schunk (2012), la diversidad de especies, especialmente la complejidad de la especie humana, puede hacer que esta concepción no sea adecuada para su uso en diferentes contextos, ya que el condicionamiento depende de respuestas específicas de cada especie. Ante esta situación, el aprendizaje humano no puede ser eficaz, ya que desempeña un papel más bien pasivo de receptor que permanece dominado por fuerzas externas.

### **1.1.3. El condicionamiento operante**

El condicionamiento operante es el resultado de los trabajos realizados por Skinner (1904-1990) a principios de la década de 1930. En su libro *La conducta de los organismos*, publicado en 1938, Skinner, utilizando experimentos previos con animales en el laboratorio, sentó los fundamentos del condicionamiento operante e intentó aplicar estos resultados al organismo humano.

Es cierto que se atribuye a Skinner la creación de esta corriente. Sin embargo, es importante incluir la contribución de Thorndike (1874-1949) en este movimiento. Thorndike sostiene el punto de vista de que el aprendizaje se percibe como un

mecanismo de resolución de problemas que reúne en dos leyes fundamentales: la ley del ejercicio y la ley del efecto (Pérez, 1989). En el primer caso, afirma que la conexión entre el estímulo y la respuesta puede intensificarse o debilitarse en función de las consecuencias que vaya a producir. La conexión se hace más fuerte cuando el estímulo produce una respuesta inmediata, y más débil cuando no hay respuesta al estímulo o cuando la respuesta se retrasa. En este último, el aprendizaje se caracteriza por las consecuencias observables en el comportamiento del individuo, que pueden tener una recompensa (consecuencia satisfactoria) o un castigo (consecuencia insatisfactoria).

Así, para intensificar esta conexión, será necesario centrarse en el ejercicio o práctica que se consolida a medida que se repite la actividad. Estos principios basados en la teoría del conexionismo están elaborados en su obra *Psicología educativa*, un manifiesto producido en tres volúmenes (1913a, 1913b y 1914). Según Thorndike, el verdadero aprendizaje implica la formación de asociaciones o conexiones entre experiencias sensoriales (estímulos) e impulsos (respuestas) que se manifiestan en un comportamiento.

Otro aspecto importante de la contribución de Thorndike a la psicología del aprendizaje es el modelo disposicional, en el que considera que la disposición o preparación para una actividad puede tener una consecuencia significativa al inicio de la misma. Para ello, en el transcurso del aprendizaje, el individuo puede ser recompensado si está mejor preparado para realizar la tarea o, en caso contrario, castigado o escarmentado. Desde este enfoque, se puede postular que el alumno que está preparado para la tarea tiene más probabilidades de éxito, ya que verá mejoradas sus

habilidades de aprendizaje, mientras que, por otro lado, se considerará una pérdida de tiempo.

Con Skinner, el estudio de los mecanismos del comportamiento conoció un desarrollo excepcional. Como resultado de sus experiencias en la sociedad, decidió orientar sus investigaciones hacia el campo de la educación, el desarrollo de la enseñanza y las instrucciones programadas, donde intentó aplicar los principios del condicionamiento operante al aprendizaje en las escuelas, el desarrollo infantil, la adquisición del lenguaje, el estudio del comportamiento social, etc. En su planteamiento, Skinner (1974) distingue entre condicionamiento clásico y condicionamiento operante. El primero se centra en la relación estímulo-respuesta y el segundo en la relación entre respuesta y recompensa. En su modelo de condicionamiento operante, la respuesta es el motor del proceso de aprendizaje y la recompensa es el refuerzo que construye la asociación entre el estímulo y la respuesta. Skinner denomina refuerzo a cualquier situación que aumente la probabilidad de que se repita una conducta, por lo que cualquier estímulo que aumente esta probabilidad se denomina reforzador. Este refuerzo puede ser positivo o negativo. Si el refuerzo es positivo, el comportamiento se refuerza hasta el punto de convertirse en una actitud automática. Si el refuerzo es negativo, hay castigo y la asociación entre el estímulo y la respuesta se debilitará y el comportamiento también desaparecerá.

Las derivaciones didácticas de sus principios pueden verse en el hecho de que los modelos y esquemas presentados por Skinner han tenido éxito en su aplicación al aprendizaje. Su aportación presupone una concepción del hombre como producto de las contingencias reforzantes del entorno, en la medida en que el objetivo de la ciencia es

promover el descubrimiento de estas contingencias para controlar sus efectos sobre el comportamiento humano. El comportamiento humano está determinado, en gran medida, por las contingencias sociales que le rodean.

En esta corriente, el aprendizaje se reduce a la aplicación de un sistema de programación en el que se hace hincapié en la idea de reforzar la respuesta para alcanzar un objetivo. En esta perspectiva, y según la concepción de que el aprendizaje humano tiene una flexibilidad bastante compleja, la enseñanza se reduce a la preparación y organización de modelos que faciliten el aprendizaje del alumnado para controlar su conducta.

El modelo conductista ha proporcionado un importante apoyo en el campo de la educación (Cristóbal, 2016). De la palabra inglesa "behavior", este modelo vislumbra el conocimiento de la especie humana a través del estudio de la relación entre ésta y su entorno. Contrariamente al postulado de la psicología clásica basado en la conciencia, el modelo conductista apunta a la conducta como base de los fenómenos observables (Good y Brophy, 1995). Así, la teoría del condicionamiento, que adapta la conducta humana a la realidad externa, reflejará un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la misma relación estímulo-respuesta, el estímulo como la condición externa y la respuesta como la conducta observable y científica que se deriva de ella. Esto significa que el estímulo como representación externa ejerce una influencia sobre el sujeto (el alumnado) que produce una reacción interna a priori que posteriormente se traduce en un comportamiento observable.

En el ámbito de la educación, se han realizado estudios con el objetivo de identificar los comportamientos que manifiesta el alumnado en respuesta a un estímulo

de una situación de enseñanza. La aplicación de los principios de este modelo se lleva a cabo para identificar y analizar las conductas o comportamientos que pueden observar los alumnos en su proceso de aprendizaje. Así pues, para inducir el aprendizaje, es útil modificar el comportamiento del alumno reforzando las respuestas positivas, de ahí la necesidad de alcanzar objetivos de aprendizaje. Es lo que se conoció como Pedagogía Por Objetivos (en adelante PPO).

La aplicación de los principios fundamentales de la teoría del condicionamiento ha provocado un cambio en la conducta y la realización de las prácticas docentes en el siglo XX. En la práctica, este modelo ha otorgado al profesorado una posición absoluta porque es él quien pone en marcha las condiciones ambientales que permitirán alcanzar los objetivos fijados para el aprendizaje. El conductismo y el modelo de la PPO, como puede verse, vinculan al alumnado a un condicionamiento y le privan de la expresión de sus facultades cognitivas. Tal actuación no puede favorecer un dinamismo continuo y recíproco del contrato didáctico dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

### **1.2.Las teorías cognitivo-constructivistas**

La teoría del condicionamiento excluía radicalmente cualquier posibilidad de introspección del individuo durante el proceso de aprendizaje debido a la naturaleza inobservable del método utilizado. Como reacción a las interpretaciones de esta teoría, a mediados del siglo XX surgieron estudios sobre la importancia del papel que desempeña la estructura cognitiva en el proceso de aprendizaje. Según Gaonac'h (1987), la corriente cognitivista surgió con el objetivo de explicar el mecanismo de los procesos cognitivos internos del individuo para realizar las tareas a las que se enfrenta e interpretar la realidad.

El origen real de este paradigma sigue siendo una ecuación difícil de resolver, aunque según Pozo (2006), el nacimiento de esta corriente se produjo en 1956, año en el que se celebró el II Simposio de Teoría de la Información. El cognitivismo dio lugar entonces a la teoría del procesamiento de la información, considerando el aprendizaje como un proceso en el que la estructura interna del alumno, que ya posee conocimientos previos, recoge la nueva información, la modifica y la adapta a las circunstancias ambientales (Shuell, 2011). Lachman et al (1990, p. 308) definen esta corriente como:

(...) la manière dont l'être humain recueille, emmagasine, modifie et interprète l'information de l'environnement ou l'information accumulée à l'intérieur de l'individu. (...) à savoir comment une personne ajoute de l'information à sa connaissance permanente du monde, comment elle y accède et comment elle utilise cette information face aux différentes situations de la vie humaine.

Tardif (1992, p. 15) hablando del papel de la teoría cognitiva añade:

La psychologie cognitive permet de mieux comprendre la construction du savoir ; comment elle se réalise, et de planifier en conséquence les actions pédagogiques et didactiques les plus susceptibles de non seulement faciliter, mais également de provoquer l'apprentissage des élèves. (p. 15)

Esta corriente propone ir más allá de la teoría conductista, a la que acusa de no haber explicado en profundidad el proceso de aprendizaje y de haber desestimado la intervención de las estructuras mentales que, por cierto, juegan un papel bastante crucial

en este proceso (Serrano y Pons, 2011). Del latín *cognitio* que significa "conocimiento", el cognitivismo se identifica con el estudio del conocimiento, la memoria, la percepción y el razonamiento, para luego agrupar diferentes modelos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Kozanitis, 2005). Su intención es reintegrar el estudio de los procesos mentales en el aprendizaje. Reúne varios modelos, los principales de los cuales se exponen a continuación.

### **1.2.1. El constructivismo y la psicología genética**

Evidentemente, es difícil completar este estudio sin apreciar la rica contribución que la psicología genética ha aportado al desarrollo del conocimiento. Los impresionantes trabajos de Piaget (1896-1980) en la segunda mitad del siglo XX sentaron las bases y los principios de esta corriente, que sigue teniendo repercusiones ineludibles hasta nuestros días, dados los convincentes resultados de sus investigaciones sobre la complejidad del aprendizaje humano. Es importante, de acuerdo con los estudios realizados por la Escuela de la Gestalt, esclarecer el funcionamiento de la estructura interna del organismo como instancia mediadora de los procesos de aprendizaje. La perspectiva de la escuela de la Gestalt apoya la idea de que el aprendizaje debe basarse en la comprensión de las percepciones e implicar exclusivamente el pensamiento creativo por parte del alumno, y no basarse en presentaciones de fragmentos de conocimientos que deben relacionarse progresivamente mediante la memorización.

Según Pérez (1989, p. 44), lo importante en esta aportación no es afirmar la existencia de tal estructura dentro del organismo humano, sino proceder a su estudio integral, identificar su génesis y explicar su funcionamiento. Para abordar este

postulado, el trabajo de Piaget se basa en las siguientes preguntas: ¿Cuál es la estructura interna? ¿Cómo funciona? ¿Cómo genera esta instancia mediadora?

En la concepción de Piaget, el comportamiento o conducta humana es un intercambio funcional con el medio en el que se desarrolla; un intercambio que se caracteriza por dos (2) dimensiones fundamentales e indisolubles: la dimensión estructural que es cognitiva y la dimensión energética que es afectiva (Piaget, 1975). La combinación de estas dimensiones defiende la idea de que todo organismo se mueve para satisfacer una necesidad. Pero este movimiento no es una acción vaga, sino una actividad organizada, estructurada por el conocimiento. En otras palabras, la estructura cognitiva orienta el comportamiento del hombre, de modo que su acción no es estéril ni prejuiciosa, sino el resultado de una construcción permanente basada en experiencias y procesos de aprendizaje. Por tanto, el aprendizaje es tanto un factor como un producto del desarrollo. Para Schunk (2012) entre desarrollo y aprendizaje es necesaria una relación dialéctica. Como explica Piattelli-P (1979), la relación entre estas dos nociones dio lugar al concepto de "nivel de competencia". Rechazando las interpretaciones del conductismo, Piaget sostiene que, para que el organismo pueda dar una respuesta, es necesario poseer cierto grado de sensibilidad específica a los diversos estímulos del entorno.

Este grado de sensibilidad, también llamado nivel de competencia, se construye a lo largo del desarrollo sobre la base de las adquisiciones de aprendizaje. Así, el aprendizaje es el proceso cognitivo de adquisición que explica el enriquecimiento y transformación de las instancias mediadoras internas y que pone en marcha los

mecanismos de regulación y estructuración de la conducta observable (Aebli, 1973) citado por Pérez (1989).

Es evidente que la aportación de Piaget hace hincapié en una actividad humana organizada por la estructura interna y no en una actividad guiada desde el exterior en la que el alumno está ciego y privado de sus capacidades creativas. Aquí radica la importancia de la construcción del conocimiento por el propio alumno, en la que desempeña un papel activo. Así, sobre esta base, el conocimiento debe ser necesariamente construido y/o reconstruido por el propio aprendiz, a través de los procesos de las estructuras cognitivas, respondiendo a las necesidades del entorno. El constructivismo rechaza, por tanto, la concepción del alumno como receptor, reproductor y pasivo del conocimiento cultural (Díaz et al., 2002). Basándose en la resolución de los problemas generales que tienen lugar durante el aprendizaje, la aportación de Piaget se centra en general, según escribe Kozanitis (2005), en los siguientes puntos:

- La construcción del conocimiento por la propia acción del alumno;
- La concepción del aprendizaje y del desarrollo intelectual como un proceso interno y autónomo, poco resistente a los efectos e intervenciones externas, especialmente del profesor;
- El aprendizaje sólo puede tener lugar cuando el alumno posee conocimientos previos, y sólo pueden desarrollarse nuevos conocimientos si el alumno dispone de las estructuras mentales que lo permitan. (p.7),

Estos puntos no exhaustivos de la contribución de Piaget sirven como auténticos recursos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al realizar la práctica didáctica, se lleva al alumno a desarrollar nuevos conocimientos y habilidades que le permitirán resolver problemas. En cuanto al profesor, su práctica se considera un activo innegable que retará al alumno a construir su conocimiento. La importancia de la contribución de Piaget a la didáctica radica en el hecho de que se ocupa de promover la formación intelectual, que no sólo proporciona una comprensión profunda de las estructuras mentales del alumno, sino que también permite un conocimiento preciso de los mecanismos formativos.

### **1.2.2. La teoría del aprendizaje por categorización y conceptualización**

En el pensamiento conductista, el aprendizaje reflexivo es un reflejo de la realidad tal y como se experimenta. Sin embargo, esta realidad se percibe mejor cuando la construye quien la convierte en objeto de aprendizaje. Siguiendo la perspectiva de Piaget, Bruner (1915-2016) no sólo atestigua la existencia de instancias mediadoras internas en el organismo del aprendiz. Se dedicó a aclarar estas estructuras internas y sentó las bases para el estudio de los procesos dentro de la "caja negra", desde la entrada de estímulos hasta la formulación de la respuesta. Bruner (1978) considera que los procesos cognitivos -que él presenta como procesos de adquisición y transformación de la información- definen "mapas cognitivos" que intervienen como instancias mediadoras entre el estímulo y la respuesta.

Esta situación se basa en el análisis de los "conceptos", que es el elemento fundamental de esta actividad (Pérez, 1989). En su relación con el entorno, el hombre

conceptualiza, construye categorías de elementos para comprender mejor la realidad y el funcionamiento de las instancias cognitivas internas. Para ello, es necesario, como indica Pérez, comprender la naturaleza psicológica de los conceptos, así como las estrategias que utilizan las personas para descubrir indicadores útiles para el proceso de aprendizaje. En este enfoque, las nociones propuestas para el éxito del aprendizaje son la categorización y los conceptos o la conceptualización.

Según Bruner, la categorización consiste en agrupar diferentes elementos o conocimientos de manera que resulten equivalentes. De este modo, la categorización permite reducir al máximo la complejidad del aprendizaje e induce la necesidad de emprender un aprendizaje significativo creando una red estructurada dentro de la estructura interna, en la que el alumno podrá ser creativo y hacerse cargo de su aprendizaje.

Según Mouly (1978), los conceptos se definen como clases abstractas de experiencias mentales -estructuradas cognitivamente- aprendidas por el individuo en su relación con el entorno. Para Bruner (1978), la adquisición de conceptos es esencialmente el proceso mediante el cual el individuo trata de descubrir elementos u objetos de conocimiento en su entorno con el fin de categorizarlos o agruparlos para consolidar su aprendizaje.

La contribución de Bruner constituye un paso significativo en la comprensión de los paradigmas que caracterizan los fundamentos de la práctica didáctica, cuyo objetivo es consolidar un aprendizaje consecuente, orientado al desarrollo creciente del educando. Aquí -como en la aportación de Piaget-, ya no es responsabilidad del profesor

"transmitir" conocimientos, sino facilitar la tarea del alumno desarrollando su capacidad para resolver problemas de forma automática.

La aportación de Bruner se basa en la idea de que el alumno, al construir el conocimiento, da sentido a su aprendizaje. Bruner hace hincapié en dos principios fundamentales:

- El conocimiento lo construye activamente el alumno y no lo recibe pasivamente del entorno;
- El aprendizaje es un proceso adaptativo que se basa en las propias experiencias del mundo en constante cambio.

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar al servicio de este postulado, que consiste en valorar al alumno como actor irreversible de su proceso de aprendizaje, en la medida en que construye su propio conocimiento mediante la categorización o conceptualización de la información de que dispone.

### **1.2.3. La teoría del constructivismo sociocultural**

La teoría del constructivismo psicogenético de Piaget y la teoría del desarrollo cognitivo de Bruner se han centrado en gran medida en la idea de que el proceso de aprendizaje está íntimamente relacionado con el desarrollo de las estructuras mentales del organismo. En otras palabras, el aprendizaje pertenece exclusivamente al ámbito de la cognición y se centra en mecanismos individuales. Partiendo del trabajo de Bandura (1986), Vygotsky (1896-1934) ofrece una interesante crítica del carácter individual del aprendizaje. Para él, la construcción del conocimiento es ciertamente individual, pero teniendo en cuenta que el individuo se mueve en un contexto social y cultural, su

aprendizaje debe ser fruto de la interacción entre él y sus semejantes. Así, da primacía al carácter social sobre el aspecto genético del proceso de aprendizaje porque el conocimiento se construye a través de experiencias e interacciones sociales. Según Cristóbal (2016), la obra de Vygotsky distingue 2 tipos de funciones mentales: la función inferior que se refiere al aspecto genético del aprendizaje y la función superior que se caracteriza por el aspecto social del aprendizaje.

El constructivismo social o constructivismo sociocultural de Vygotsky acepta que el factor social juega un papel determinante en la construcción del conocimiento y concibe la realidad como una construcción humana basada en las relaciones entre el hombre y el contexto sociocultural, haciendo de él -del individuo- un producto social. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, este modelo se basa en tres principios didácticos que, según Serano y Pons (2011, p. 12), favorecen su progreso:

1. La dimensión constructivista que se refiere al sujeto del aprendizaje: el alumno;
2. La dimensión social, que se refiere a los interlocutores implicados: los demás alumnos y el profesor;
3. La dimensión interactiva que se refiere al entorno: las situaciones y el objeto de aprendizaje organizado dentro de estas situaciones. El objeto de aprendizaje propuesto es el contenido de la enseñanza.

Así, descuidado por Piaget en el modelo de psicología genética, el concebido por Vygotsky integra el parámetro de la mediación de los demás para consolidar el aprendizaje. La contribución de la mediación de los demás es bastante significativa en este paradigma en la medida en que crea una interacción, un clima de co-construcción

del conocimiento entre el alumno y sus compañeros. En esta situación, lo ideal es que el otro tenga un nivel de conocimientos superior al del sujeto. Así, Vygotsky desarrolla la Zona Próxima de Desarrollo, que define como la distancia entre el nivel actual de desarrollo del alumno y su nivel potencial de desarrollo. Escribe en este sentido:

...El nivel de desarrollo actual es el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (1988, p. 133).

Según su perspectiva, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga éxito, es importante, si no obligatorio, seguir los estándares de esta Zona Próxima de Desarrollo. Pues impartir conocimientos más allá de esta zona es una práctica estéril en la medida en la que el alumno no posee capacidad de adquisición y enseñar lo que el alumno ya sabe tampoco tiene sentido (Rosas y Sebastián, 2001). La práctica didáctica radica, por tanto, en este enfoque mediador en el que alumnos y profesores desempeñan un papel decisivo y el éxito del acto educativo debe ser su colaboración. El papel del profesor es situar al alumno en el centro de su práctica docente y proceder a la creación de situaciones que favorezcan la interacción en el aula. Por lo tanto, es necesario saber que el profesor desempeña una tarea privilegiada ya que sigue siendo un actor esencial que domina de manera significativa los conocimientos a desarrollar.

Otro aspecto importante en este modelo es la reciprocidad de la experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este enfoque hay que tener en cuenta, a priori, la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación, que han producido importantes transformaciones en el sistema educativo y han aportado múltiples

beneficios a la enseñanza. Su integración en la acción educativa no sólo contribuye a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también participa en el refuerzo de las motivaciones del alumno, haciéndole más activo e incitándole al gusto por la investigación. Este mecanismo refuerza la co-construcción del conocimiento y permite al alumno actualizar realmente su aprendizaje.

La observación de los principios socio-constructivistas conduce a una reorganización de los métodos de enseñanza y de la organización interna de las aulas. Según Kozanitis (2005), en el modelo socio-constructivista aplicado a la enseñanza, habría que modificar la disposición física del aula. Los pupitres y las mesas deben disponerse en islas y los alumnos deben agruparse en pequeños equipos para permitir el aprendizaje entre iguales y la colaboración, adaptando los materiales didácticos, que también deben estructurarse para fomentar la interacción entre los alumnos.

#### **1.2.4. La teoría del aprendizaje significativo**

La teoría del aprendizaje significativo fue desarrollada por Ausubel (1918-2008) a principios de la década de los 60. Los estudios de Ausubel han proporcionado un impresionante corpus de trabajo en el campo del aprendizaje y una importancia significativa para el entorno didáctico. Basados en gran medida en la obra de Piaget -de quien fue discípulo-, los estudios de Ausubel se sitúan en el marco del aprendizaje escolar, que él describe como "un tipo fundamental de aprendizaje que se refiere al uso de materiales o soportes que le den sentido" (Ausubel, 2002, p. 24).

El concepto de aprendizaje significativo se refiere a un tipo de aprendizaje que se basa en los conocimientos previos de los alumnos y añade nuevos conocimientos. En

otras palabras, para que se produzca el aprendizaje debe reconocerse que el alumno ya posee conocimientos adquiridos sobre los que construir nuevos conocimientos. Así lo señala Smith (1975), citado por Ouellet cuando escribe:

Dans une situation d'apprentissage signifiant, le sujet est capable de relier une nouvelle information à ce qu'il sait déjà (...); il est de plus capable d'établir des interrelations ou d'imposer une structure aux nouvelles informations et, par conséquent, de réduire les efforts de mémorisation qu'exigeraient l'activité d'apprentissage (1994, p. 77).

Esto significa que la relación entre conocimientos previos y conocimientos por adquirir impone las condiciones para un aprendizaje significativo, que es la clave del desarrollo cognitivo del alumno y la base de las prácticas de enseñanza. Este enfoque se opone radicalmente al tipo de aprendizaje mecánico, repetitivo y memorístico preconizado por los autores de la teoría del condicionamiento. Como en la mayoría de las aportaciones cognitivistas, el alumno desempeña un papel activo en este modelo y ocupa un lugar importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje: a veces puede ocupar el lugar del profesor y también adelantarse al contenido de la próxima lección.

Para lograr un aprendizaje significativo, Ausubel hace hincapié en dos factores principales: la significatividad lógica y la significatividad psicológica. El primero sienta las bases de la coherencia en la estructura interna de los soportes o materiales, es decir, la existencia de una relación lógica entre los elementos que los componen. La segunda es que sus contenidos deben ser comprensibles para la estructura cognitiva del alumno. Así pues, la cuestión de la elaboración de material potencial es el punto de partida de un

aprendizaje significativo en la medida en que está concebido para orientar la adquisición de nuevos conocimientos.

Las teorías cognitivo-constructivistas han supuesto un notable avance en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras por su trabajo orientado a la construcción del conocimiento, haciendo del aprendiz el principal motor de su desarrollo cognitivo y social. Estos enfoques están en el origen de las convulsiones metodológicas en la educación y han influido especialmente en las prácticas pedagógicas basadas en el método comunicativo. Por este motivo, el presente estudio se basará en dos modelos específicos: el modelo de aprendizaje significativo y el modelo del constructivismo social. Esta elección está motivada por el hecho de que estos modelos mantienen relaciones intrínsecas con el enfoque por competencias, el modelo pedagógico actual para la enseñanza de lenguas extranjeras en Costa de Marfil.

## **Teorías de adquisición de lenguas extranjeras**

La literatura sobre la adquisición de lenguas extranjeras o segundas lenguas ha proporcionado durante muchos años una diversificación de métodos y enfoques en el campo de las ciencias de la educación. En el sentido literal del término, una lengua extranjera o segunda lengua es cualquier idioma adquirido por un individuo tras la adquisición de su lengua materna, que es su primera lengua de socialización. Koné (2005, p.70) define la lengua extranjera como *toda lengua no materna*.

Los orígenes de los estudios sobre la adquisición de lenguas extranjeras o segundas lenguas se remontan a muchas décadas atrás. Marzena Watorek y Spohie

Wauquier (2016) sitúan los inicios de este campo de investigación a mediados del siglo XX a través de los trabajos de Corder (1967). A partir de este periodo, otros investigadores como Labov (1972), Larsen-Freeman y Long (1991), Perdue (1993), Chomsky (1986) entre otros, se inscribieron en esta dinámica. La mayoría de los trabajos tenían por objeto la descripción de las distintas variedades del alumnado y la hipótesis de la existencia de un dialecto idiosincrásico en la adquisición de la segunda lengua y/o lengua extranjera.

Estas investigaciones han dado lugar a una multitud de concepciones teóricas dentro del proceso de adquisición de las lenguas extranjeras. Para este capítulo, tendremos en cuenta tres teorías fundamentales que, según Larsen-Freeman y Long (1991), agrupan mayor parte de estas concepciones teóricas: las teorías nativistas, ambientalistas e interaccionistas.

### **2.1. Las teorías ambientalistas**

La teoría ambientalista tiene sus orígenes en la teoría clásica del condicionamiento, que se centraba en la relación entre el individuo y las fuerzas naturales. Cuando el individuo se sitúa en un entorno vital, se enfrenta a los elementos socioculturales que le rodean. Estos elementos pueden tener efectos positivos o negativos sobre él, en su proceso de adquisición de la lengua extranjera o segunda lengua. Claude Levy-Leboyer (1980) habla de las influencias físicas del entorno vital sobre las condiciones humanas. Los factores que influyen directa o indirectamente en el individuo en el proceso de adquisición de una lengua extranjera se relacionan intrínsecamente con las dimensiones natural, psicológica, lingüística y social que rodean al individuo.

En tal contexto, el proceso de adquisición de lenguas extranjeras y/o segundas lenguas pasará necesariamente por una serie de dificultades provocadas por la transición de la lengua materna del individuo a la lengua meta. Esto conducirá inevitablemente a la aparición de la interlengua y de otros factores sociolingüísticos como la aculturación y la hipótesis de la pidginización, que se caracterizan por ser fenómenos que surgen del contacto intercultural entre distintos grupos de individuos.

La relación entre la motivación y las actitudes de los aprendices es un aspecto a considerar en este apartado. Alfonso Martínez y Violeta Martínez (2014, p.35) plantean el postulado de que, en el proceso de adquisición de la lengua extranjera, el individuo se siente atraído por lo que le interesa, es decir, por lo que le motiva. Y de esta motivación depende su actitud en la realización de una tarea pedagógica. En la aplicación, el profesor considera que el alumno motivado es el que participa activamente en la clase. Mientras que los factores que desencadenan la motivación del alumnado representan fenómenos mucho más complejos, ya que se define por una necesidad de comunicación condicionada por componentes ambientales. Cristóbal (2016, p. 104), refiriéndose a Larsen-Freeman y Long (1991), atestigua que la concepción ambientalista no ha tenido éxito y fue inmediatamente debilitada por las teorías nativistas.

## **2.2. Las teorías nativistas**

El ser humano es la suma de dos factores fundamentales: uno relacionado con la influencia cultural y otro con su aspecto biológico. En otras palabras, el primero se refiere a los factores ambientales que inciden en su desarrollo sociocultural y educativo; el segundo, a su propia naturaleza biológica, es decir, a lo que lleva consigo desde su nacimiento. Es dentro de esta dinámica biológica donde encaja la teoría nativista, que

considera que el hombre tiene en su interior la existencia de una serie de conocimientos no aprendidos. Los nativistas rechazan que el proceso de adquisición de conocimientos esté condicionado por estímulos externos y que, en consecuencia, los antecedentes para el desarrollo de las habilidades del hombre estén en su interior. Por tanto, el hombre está predeterminado a saber o a adquirir conocimientos.

El concepto de nativismo tiene su origen en la historia del conocimiento del hombre como ser pensante. La concepción de que el hombre no aprende ciertas cosas, sino que éstas son fruto de su naturaleza intrínseca se remonta a Platón y fue retomada, siglos después, por Descartes y Leibniz. Forest M-C (2013) explica que, en el transcurso de los siglos XIII hasta mediados del XX, los trabajos posteriores sobre el tema condujeron a la difusión de los estudios funcionales del cerebro humano y dieron lugar a la creación de disciplinas como la etiología, la genética y la lingüística.

Los trabajos del lingüista Chomsky sobre el lenguaje son de gran importancia y se difundieron muy rápidamente. Según él, la estructura universal de la organización del lenguaje es un factor innato en el hombre. Por el hecho de pertenecer a la especie humana, el hombre hereda un sistema que predetermina su capacidad para adquirir nuevas lenguas. Así, para adquirir una lengua, el ser humano posee mecanismos internos que le permitirán producir una secuencia de palabras lógicamente estructuradas y comprensibles. Este es el supuesto que plantea en su "gramática generativa y transformacional". La adquisición de una lengua presupone, pues, una facultad cognitiva particular que conducirá a una ordenación coherente de las unidades sintácticas a partir de las cuales el sujeto orientará su aprendizaje.

Los trabajos de Chomsky (1986) sobre la gramática generativa forman parte de una apropiación universal del lenguaje humano. Hay que decir que esta innovación se utilizó inicialmente para la adquisición de la lengua materna. Sin embargo, en vista de los resultados satisfactorios que produjo, el modelo de la gramática generativa se extendió a la adquisición de segundas lenguas y/o lenguas extranjeras. Esta capacidad natural que tiene el ser humano le permitirá aprender nuevas lenguas y enriquecer su universo lingüístico con agilidad. Para lograrlo, los individuos crean las condiciones de su propio aprendizaje alejándose de las condiciones impuestas por el medio ambiente. Se trata, pues, de ir más allá de los principios fundados en la teoría del condicionamiento, que presupone un aprisionamiento del sistema cognitivo del aprendiz y de su capacidad de producir libremente sin pasar necesariamente por un acto repetitivo. Cristóbal escribe en este sentido:

(...) Supuso así una superación del conductismo, puesto que el proceso de aprendizaje deja de ser predecible y computable mediante la simple repetición, imitación o transferencia sistemática de reglas, y encuentra acomodo en el cognitivismo y en constructivismo, donde el desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa se vincula con procesos psicológicos internos, aunque estén provocados por la interacción social del individuo (2016, p. 106).

Por otro lado, también podemos añadir en este apartado las investigaciones realizadas por Krashen sobre cómo puede adquirir o aprender una lengua un hablante no nativo. El principal punto de vista de Krashen es el carácter comunicativo de la lengua, ya que, según él, una lengua se utiliza para comunicarse. Por lo tanto, cualquier trabajo en el campo de la adquisición/aprendizaje de lenguas extranjeras debe perseguir

necesariamente este objetivo. Para poner en práctica su postulado, desarrolla 5 hipótesis específicas que, en su opinión, son útiles para la adquisición de lenguas extranjeras. La primera se refiere al ciclo de adquisición, que presupone la homogeneidad en el proceso de adquisición de la segunda lengua o lengua extranjera. Esto implica que las lenguas extranjeras se adquieren de la misma manera que la lengua materna. El segundo supuesto es el del ciclo consciente, que permite comprobar la calidad de la producción oral y escrita. En tercer lugar, desarrolla la hipótesis del orden natural porque, para él, uno de los principales fundamentos del proceso de adquisición es adquirir de forma natural la comprensión y la expresión orales antes de pasar a las demás destrezas escritas. La cuarta hipótesis está relacionada con el input, que presupone un marco del nivel medio de comprensión del alumnado, ajustando el contenido de adquisición a su nivel de comprensión. La quinta y última hipótesis está relacionada con el filtro afectivo, que muestra la importancia de tener en cuenta las emociones y otros aspectos que puedan motivar al alumnado en su proceso de adquisición.

A pesar de que la aportación de Krashen ha supuesto una importante contribución al proceso de adquisición de lenguas extranjeras, se le han hecho varias críticas. Entre ellas, la confusión en la diferenciación entre aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras, y la dificultad de aplicar el mismo método tanto a la adquisición en niños como en adultos.

### **2.3. Las teorías interaccionistas**

La década de 1980 estuvo marcada, en gran medida, por las representaciones relacionadas con la aplicación de enfoques constructivistas y socio-constructivistas en el aula de lenguas extranjeras. Ello se debía a la sencilla razón de que la enseñanza de

lenguas extranjeras en el aula debía corresponder a la autosuficiencia del alumnado, situándolo en el centro del aprendizaje. De ahí el significado terminológico de "construcción" en el sentido de que el alumno debe construir sus conocimientos por sí mismo a partir de los prerrequisitos que posee, o bien co-construir estos conocimientos a partir de la relación con otros alumnos en el aula. Estas dos representaciones han tenido una influencia significativa en el mundo de la educación, ya que hoy en día son la base de la redacción de varios programas educativos y de numerosas innovaciones metodológicas.

En un contexto de adquisición de lenguas extranjeras, por un lado, el enfoque constructivista conduce a la consecución individual de tareas en el aula. Por otro lado, se supone que se supera el carácter individual del alumno en el proceso de adquisición. De esta segunda representación nace la idea de asociar al alumnado dentro de un equipo, con el fin de permitirles intercambiar sus conocimientos y experiencias lingüísticos y, por tanto, interactuar para alcanzar conjuntamente los objetivos del curso. Así pues, la interacción entre el alumnado pretende enriquecer el enfoque individual destacado en el primer caso, sin anularlo. Esto se debe a que el trabajo individual permite una representación personal de la situación o problema a discutir en equipo. Según Fernando Hitt (2013), es crucial que el alumno tenga un enfoque individual antes de implicarse en el trabajo colaborativo.

En este enfoque interaccionista, la figura del profesor es muy importante. Es al mismo tiempo el organizador de los intercambios, el mediador y el facilitador de las interacciones entre los alumnos. Es el promotor de la comunicación entre los miembros de los distintos equipos, pero no es el emisor de las respuestas. Su función es

preguntarlos para obtener las respuestas correctas y promover así el debate entre ellos. Los diferentes elementos de respuesta aportados por el alumnado en dichos equipos se discuten hasta llegar a un consenso que representará el resultado final del grupo de discusión. En este sentido, una buena práctica docente pasa necesariamente por este acto interaccionista que responde eficazmente a las exigencias de los métodos comunicativo y accional, utilizados en muchos sistemas educativos.

Según Cristóbal (2016), el enfoque interaccionista se centra en los procesos de interacción que se producen entre los hablantes de una lengua. Este proceso condicionaría la adquisición de la propia lengua y la producción lingüística global. Esto llevaría a la modificación de la producción de algunos aprendices, a la vista de los elementos lingüísticos presentados por el resto del grupo. Más allá de su carácter puramente lingüístico, el proceso también afecta a la vertiente emocional de los aprendices. Con razón, Fernández Moreno escribe:

Las teorías interaccionistas intentan explicar la adquisición teniendo en cuenta que la interacción personal afecta a la percepción y la producción de la lengua adquirida y que, en su análisis, deben manejarse principios psico-socio-lingüísticos y pragmáticos (2007, p. 59).

La mayoría de los interaccionistas se han centrado en el uso de la lengua en una determinada situación de comunicación. La intención de comunicar pasa, por tanto, a la acción de comunicar. Comunicar implica, desde entonces, actuar por un lado e interactuar por otro lado. Es lo que Ewa Lenart (2021) denomina lingüística comunicativa, que considera la comunicación verbal como un proceso interactivo en el aula de lenguas. Este postulado, cabe señalar, ha tomado forma desde la dicotomía de

Ferdinand de Saussure, en la que el lingüista explica la distinción entre la lengua y el habla, que son dos términos importantes en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras y/o segundas lenguas. Uno se refiere a los elementos de la propia lengua y el otro se orienta hacia una dinámica de comunicación en el aula. Este proceso de adquisición de una lengua extranjera necesita, por supuesto, un alto grado de motivación, sobre todo, por parte del profesorado.

## **El Concepto De Motivación: Entre Teoría Y Práctica**

Tanto la motivación como los mecanismos de enseñanza y aprendizaje tienen su origen en conceptos psicológicos que posteriormente se han desarrollado en el campo de la educación. En este capítulo se abordará el concepto de motivación en sí, destacando en primer lugar el contexto en el que han surgido los estudios sobre la motivación, las diversas aportaciones teóricas que se han realizado, antes de centrarlo en el profesorado en un contexto educativo.

### **3.1.Generalidades sobre el concepto de motivación**

La motivación es un concepto que, hoy en día afecta a todas las partes de nuestras sociedades en el mundo. Hace referencia a todos los factores que pueden contribuir a animar a un individuo a llevar a cabo las tareas que se le asignan. Vallerand y Thill (1993, p.18) definen la motivación como *le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement*. Se parte de la base de que el concepto de motivación representa los elementos que pueden condicionar las acciones de los individuos, e incluso influir en su rendimiento en el trabajo. Esto le confiere una importancia crucial en la consecución de los objetivos fijados por cualquier trabajo individual o colectivo.

Ya sea en empresas privadas, administraciones públicas, escuelas o universidades, las personas siempre necesitan estar motivadas para tener éxito en sus tareas. En la introducción de su libro *La motivation au travail: modèles et stratégies*, Levy-Leboyer (2006) escribió :

Les entreprises n'existent pas sans les hommes et les femmes qui y travaillent. Et la tâche numéro un de tout cadre consiste à obtenir de ses collaborateurs une productivité et une qualité de travail maximales. Ce qui suppose des compétences adéquates, une organisation optimale, mais, avant tout, la motivation de tous. (p.13)

Para motivar a un individuo, es necesario comprender su comportamiento y sus reacciones ante una situación determinada. No se trata en absoluto de una tarea fácil, sobre todo si se tiene en cuenta la complejidad de los elementos que se difunden en el comportamiento humano. Chantal Rivaleau (2003) afirmó que el comportamiento humano nunca puede explicarse totalmente por la motivación. Sin embargo, todo comportamiento está motivado cuando tiene una intencionalidad, cuando persigue un objetivo y cuando tiene un significado. En estas condiciones, la motivación de un individuo introduce ese proceso psicológico que guía su acción.

El concepto de motivación es bastante reciente, ya que la literatura sitúa los primeros trabajos sobre la motivación en el siglo XX. Es a partir de la segunda mitad del mismo siglo cuando los trabajos sobre el concepto adquieren un ritmo fulgurante, en un intento de explicar la naturaleza dinámica del comportamiento humano en un mundo

tan incierto. Las razones que impulsan a un individuo a adoptar un comportamiento o una actitud pueden desarrollarse en términos de valor, deseo, satisfacción, propósito o incentivo. Estos términos, no exhaustivos, son los más utilizados en la investigación científica sobre la motivación.

Históricamente, el concepto de motivación apareció por primera vez en los trabajos de Lewin (1936) y Tolman (1932), que los orientó hacia una dinámica psicológica. Desarrollaron el concepto de campo de fuerzas, que postula que la actividad de las personas está influida por las fuerzas de su entorno. Estas fuerzas pueden ser impulsoras o inhibidoras del cambio. En términos prácticos, para que estas fuerzas impulsen la actividad humana, es importante examinar las necesidades que sienten las personas y las condiciones que las impulsan a satisfacerlas.

La propia complejidad del ser humano dificulta el estudio de su comportamiento. Este hecho influye directamente en la percepción de los deseos y expectativas, y dificulta el estudio de los factores que pueden modificar la actitud ante el trabajo. En esta dinámica, la motivación se convierte en un concepto difícil de definir, por la sencilla razón de que varía significativamente de un individuo a otro. Esto explica porque una disciplina tan reciente haya requerido la atención de numerosos investigadores en las cuatro últimas décadas.

Fenouillet (2011) es uno de los autores que llamó nuestra atención al revisar la literatura sobre el tema de la motivación. En su aproximación a la definición del concepto de motivación, se apoya en cinco autores que, según su punto de vista, intentan objetivar las definiciones de motivación. Se trata de Weiner (1992), Vallerand y Till (1993), Ford (1992), Campbell et al. (1970) y Heckhausen (2008).

Según Weiner (1992), el objetivo de la psicología de la motivación es desarrollar un lenguaje, un sistema explicativo, una representación o lo que comúnmente se denomina una teoría, aplicable a una multitud de ámbitos conductuales y capaz de explicar por qué se inicia, se mantiene y se dirige la conducta.

Según Ford (1992), el concepto de motivación es un constructo integrador que representa la dirección en la que se mueve el individuo, la energía emocional y la experiencia afectiva que apoya o inhibe el movimiento en esa dirección, y el conjunto de expectativas que el individuo puede tener sobre alcanzar finalmente ese destino.

Para Campbell et al (1970), la motivación del individuo está relacionada, en un primer momento, con la dirección de la conducta o lo que el individuo elige hacer cuando hay varias alternativas posibles. En una segunda etapa, se relaciona con la magnitud o fuerza de la respuesta una vez hecha esta elección. Por último, en una tercera etapa, se relaciona con la persistencia del comportamiento o la forma en que se mantiene.

En cuanto a Heckhausen (2008), siguiendo la perspectiva de los dos últimos, la psicología motivacional trata de explicar la dirección, persistencia e intensidad de la conducta dirigida a un objetivo.

Partiendo de estos enfoques definitorios del concepto de motivación, Fenouillet (2009) introduce su propia definición que, desde nuestro punto de vista, se ajusta a las realidades del presente trabajo de investigación. Escribe:

La motivation désigne hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet

d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action. (p.26)

En esta definición que Fenouillet da de la motivación, observamos que se destacan básicamente 4 características: dirección, desencadenamiento, persistencia e intensidad. Para él, abordar la cuestión de la motivación sin hacer referencia a estos cuatro pilares sería reducir la comprensión del concepto de motivación, que es, a priori, complejo en sí mismo. Así, en su visión, la motivación como dirección se refiere a las fuerzas que orientan al individuo hacia una meta, unos objetivos a alcanzar y/o superar.

Esto implica que, para que el individuo sea productivo y eficaz, es importante conocer la finalidad de su comportamiento, es decir, las razones que le impulsan a trabajar o a realizar una acción. En cuanto al desencadenante, corresponde al efecto más visible o incluso inmediato de la motivación. Son los factores que pueden modificar el comportamiento o la reacción del individuo. Puede tratarse de una recompensa que el individuo recibe de su empleador en el transcurso de su trabajo. Considera que el aspecto de persistencia de la motivación es la duración de la acción motivadora del individuo. Es precisamente en este aspecto en el que hay que insistir para mantenerlo motivado. Por último, la intensidad designa la fuerza que puede explicar la producción de esfuerzos repetidos.

Masson (2011, p.19), citando a Pintrich y Shunk (2002), afirma que la motivación es esa fuerza que mantiene al hombre en movimiento, que le impulsa y le ayuda a realizar tareas. La motivación impone así la idea de la voluntad del hombre para realizar una acción, que no tiene nada que ver con sus aptitudes personales. Por tanto, es necesario diferenciar entre lo que uno quiere hacer y lo que uno puede hacer o conseguir.

Esta voluntad de actuar es una cuestión de capacidad mental. De ahí que los trabajos sobre la motivación se orienten con mayor frecuencia hacia la psicología cognitiva y ciertos aspectos fisiológicos. En su modelo de autodeterminación, Deci y Ryan (2000, 2002) distinguen dos tipos de motivación que son muy importantes para la consecución de los objetivos de esta investigación. Este modelo plantea que el individuo busca potencialmente nuevos retos y una motivación continua o incluso permanente. Estos son los conceptos de motivación intrínseca y motivación extrínseca. Yvan Paquet et al (2016) consideran que la combinación de la motivación intrínseca y la motivación extrínseca puede producir una motivación total en el lugar de trabajo.

### **3.1.1. Motivación intrínseca**

El concepto de motivación intrínseca, como su nombre indica, se refiere a lo que viene de dentro. Más concretamente, se refiere a la búsqueda de placer o satisfacción personal en o tras la realización de una actividad, en nuestro caso, una acción profesional. Según Deci y Ryan (2002), la motivación intrínseca es un hecho inherente a la actividad que se realiza por el interés que representa en primer lugar en sí misma, y posteriormente, por la satisfacción que genera en el interior de la persona que la realiza. En otras palabras, la motivación intrínseca implica que el sujeto realiza una acción o actividad porque obtendrá placer y satisfacción de ella. Este interés por el desarrollo personal suele utilizarse para crear nuevas pautas que contribuyan al propio desarrollo profesional.

La trayectoria que hace Vallerand (1997) sobre el concepto de motivación intrínseca es extraordinaria, ya que el autor, basándose en los trabajos de Deci y Ryan, concluye que la motivación intrínseca tiene tres fundamentos que explican las razones

que justifican el comportamiento humano en el trabajo. En primer lugar, habla de la motivación intrínseca, que está vinculada al descubrimiento o al conocimiento y que se relaciona con el placer de aprender o descubrir nuevos fenómenos. Además, introduce la motivación intrínseca relacionada con la estimulación, que se refiere al placer de experimentar sensaciones susceptibles de modificar la propia actuación. Por último, la motivación intrínseca está relacionada con el propósito o la realización de la tarea para superar los retos y sobresalir en el trabajo.

La motivación intrínseca, de acuerdo con la literatura sobre el tema, demuestra que no solo es una fuente de rendimiento en el trabajo, sino que también y sobre todo representa un verdadero activo que contribuye a la felicidad del trabajador. Porque, como suele decirse, lo que sale de dentro es puro y retentivo. Aunque los estudios han demostrado que varios factores externos pueden influir en el interés personal del trabajador. Más allá de todos los datos individualistas, la motivación intrínseca tiende un puente maravilloso entre el hombre en su carácter intrínseco y la vida comunicativa con los demás con los que se mueve en el contexto profesional. Wenger y Snyder (2000), citados por Natalia Martín et al. (2009), hablan de la motivación intrínseca como una forma eficaz de combatir todas las barreras que pueden obstaculizar la transmisión de conocimientos y el desarrollo del individuo en su vida profesional. Escriben:

La motivación intrínseca es, por tanto, una poderosa herramienta para superar algunas de las barreras que dificultan la transmisión de conocimiento entre los individuos. En concreto, la motivación intrínseca favorece el desarrollo de grupos informales al margen de las estructuras formales, lo cual permite la rápida resolución de problemas, la transferencia de las mejores prácticas y el

desarrollo de habilidades profesionales al compartir experiencias y conocimiento tácito. (p.7)

Esto demuestra lo importante que es la motivación intrínseca y cómo puede influir positivamente en el trabajador no solo en la transmisión de sus conocimientos, sino también, y sobre todo, en su contribución al equilibrio de las relaciones entre él y sus compañeros. Y esta contribución desarrollará o mejorará el clima de cooperación en el lugar de trabajo. Así pues, si existe una presencia significativa de motivación intrínseca entre los trabajadores de un mismo grupo de trabajo, ello redundará sin duda en una mejor calidad de vida laboral y en la consecución de resultados satisfactorios para todos los participantes. Por este motivo, consideramos que la motivación intrínseca es importante para este trabajo de investigación, ya que nos permitirá conocer los factores reales que impulsan o han impulsado a los profesores de español de secundaria a dedicarse a esta profesión tan apasionante.

### **3.1.2. Motivación extrínseca**

A diferencia de la motivación intrínseca, la motivación extrínseca no se centra en el interés o el placer personal del trabajador, sino en factores externos. Yvan Paquet et al (2016, p. 17) afirman que, en la motivación extrínseca, el individuo emprende una actividad basándose en una consecuencia que le es externa. Más importante aún, se produce cuando el propósito principal de una tarea es obtener una recompensa o evitar un castigo. Está determinada, en gran medida, por los factores socioeconómicos y ambientales que rodean al trabajador. Pues el trabajador está motivado extrínsecamente desde el momento en que puede satisfacer estas necesidades básicas, ya sea directa o indirectamente.

Para ello, el trabajador se orienta mucho más hacia lo que la organización puede aportarle a él que hacia lo que él puede aportar a la organización. En otras palabras, su capacidad para producir un trabajo eficaz estaría condicionada por la calidad de las recompensas que recibe a cambio, una vez que ha cumplido su tarea. Es este postulado el que se recoge en parte en la primera hipótesis de nuestro trabajo de investigación, ya que creemos que estos factores de motivación externos al trabajador pueden considerar acciones fundamentales que guiarán su conducta en el trabajo.

A partir de esta breve historia del concepto de motivación, puede decirse que el elemento central que le da sentido y, de este modo, orientará nuestra investigación, es el del porqué del comportamiento del individuo. En concreto, cuáles son los factores que pueden provocar la satisfacción del profesorado de español de secundaria no solo en su práctica docente, sino también en su vida social. Para ello nos basaremos en los factores de motivación intrínseca y extrínseca.

### **3.2. Teorías sobre la motivación**

Las teorías de la motivación se han concebido no solo para ofrecer explicaciones de por qué actúan los individuos, sino también y sobre todo para proporcionar un marco referencial a los estudios científicos sobre la contribución de la motivación en diversos contextos. Concretamente, se trata de aportar un contenido científico centrado en las necesidades que siente el individuo y en las condiciones que conducirán a la satisfacción de dichas necesidades. Estas teorías han evolucionado a lo largo del tiempo y diversas investigaciones han ampliado los contenidos básicos presentes en el origen del concepto, con nuevas orientaciones. En esta sección, nos centraremos exclusivamente en las teorías clásicas y contemporáneas de la motivación.

### **3.2.1. Teorías clásicas de la motivación**

Los trabajos sobre las teorías clásicas de la motivación se llevaron a cabo en los años cincuenta. Existen varias de ellas, pero nos centraremos en estos tres modelos que, desde nuestro punto de vista, son los más representativos: la teoría de las necesidades de Maslow, la teoría de los dos factores de motivación de Herzberg y la teoría de McGregor conocida como teoría X/Y.

#### **3.2.1.1. Teoría de las necesidades**

El modelo teórico de motivación propuesto por Maslow (1954) es uno de los más utilizados en la investigación sobre motivación. Esta propuesta hace hincapié en la concepción sistemática de las necesidades del hombre en la realización de sus tareas. Y que, en consecuencia, todas las acciones humanas están guiadas por el principio de satisfacción de las necesidades. Escribe lo siguiente:

L'homme est un animal qui a des besoins, aussitôt qu'un de ses besoins est satisfait, un autre apparaît à sa place. Ce processus est infini. Il se déroule de la naissance à la mort. L'homme fait un effort continuel, ou travaille si vous voulez, pour satisfaire ses besoins. (p.30)

El autor considera que el individuo solo puede alcanzar cierto grado de eficacia en su trabajo si se satisfacen los cinco niveles jerárquicos de una pirámide. Estos niveles representan los distintos grupos de necesidades entre los que distingue:

- *Necesidades fisiológicas;*
- *Necesidades de seguridad;*
- *Necesidades sociales;*

- *Necesidades de estima;*

- *Necesidades de autorrealización.*

Maslow denomina necesidades fisiológicas a todas las relacionadas directa o indirectamente con la supervivencia humana. Estas se consideran necesidades básicas o primarias. Por primarias entendemos necesidades básicas como la alimentación, el vestido, la vivienda, etc. En segundo lugar, tenemos las necesidades relacionadas con la seguridad del individuo, que implican su capacidad para protegerse de todos los peligros que puedan afectar a su seguridad física y mental. En tercer lugar, tenemos las necesidades sociales o de pertenencia, que están relacionadas con las relaciones que el individuo mantiene con quienes le rodean (familia, amigos, compañeros de trabajo, etc.). En la cuarta etapa de la pirámide están las necesidades de estima, que corresponden a la necesidad de consideración o auto-consideración. Se trata de la consideración emocional que el individuo puede recibir de los demás a su alrededor. Por último, las necesidades relacionadas con la idea de autorrealización o realización, que muestran el potencial o las habilidades que el individuo pone a su disposición para triunfar. En otras palabras, lo que es, lo que es capaz de producir.

La riqueza del modelo de Maslow reside en el hecho de que cada uno de los estadios que componen esta pirámide se alcanza de forma gradual. Esto significa que el paso de un estadio a otro presupone el logro del nivel de satisfacción anterior. En términos prácticos, no se puede pasar a la etapa de las necesidades sociales (nivel 3) si no se han satisfecho adecuadamente los elementos que constituyen las necesidades de seguridad (nivel 2) y las necesidades básicas (nivel 1). El diferente carácter de los hombres también hace que este modelo sea variado, en el sentido de que cada individuo

se sentirá atraído por los elementos de los que carece. Por tanto, no todas las personas tendrán las mismas necesidades: algunos empezarán en la base de la pirámide, mientras que otros lo harán en la cúspide.

Levy-Leboyer (2006) informa de que este modelo se basa en 3 supuestos fundamentales. Los enumera en el siguiente orden:

- 1) *Tout comportement est déterminé par la recherche de satisfactions concernant un des besoins fondamentaux.*
- 2) *Tous les individus commencent par chercher à satisfaire les besoins les plus élémentaires et ne passent au besoin suivant, dans l'ordre hiérarchique, qu'une fois satisfait le besoin situé plus bas. De ce fait, il existe une relation négative entre la force motivante d'un besoin et son degré de satisfaction et entre la satisfaction d'un besoin et la force motivante de celui qui se trouve plus haut dans la hiérarchie.*
- 3) *Les besoins fondamentaux, ceux de premier niveau, ont une priorité absolue sur tous les autres. Ce qui explique qu'un nombre plus restreint de personnes se trouve mobilisé par la satisfaction des besoins de niveau élevé, en particulier par la réalisation de soi. De toutes manières, ce besoin, le plus haut de la hiérarchie, n'est jamais complètement satisfait. (p.39)*

Aunque se atribuye a Maslow el mérito de haber introducido en la investigación científica el modelo de las necesidades del individuo en la sociedad, hay que señalar que su concepto apenas era relevante para la motivación en un entorno laboral. Así, aplicarlo en el contexto laboral podría acarrear muchas dificultades, ya que algunos estudios han

llegado a la conclusión de que la teoría clásica de las necesidades no es capaz de explicar cómo influyen los componentes de la pirámide en la motivación de los trabajadores.

### **3.2.1.2. Teoría de los dos factores de motivación**

Otra corriente que influyó en la motivación en la década de 1950 fue el modelo de dos factores de motivación desarrollado por Herzberg. Partiendo del hecho de que las personas es un ser extremadamente complejo, la aportación de este psicólogo estadounidense abrió una serie de reflexiones y debates sobre el concepto de motivación y lo que ésta podía aportar a la realización del individuo en su profesión. La contribución del autor se basa fundamentalmente en el principio de que la motivación es la satisfacción que el individuo obtiene de su trabajo y esta se basa en dos variables o factores esenciales: los factores higiénicos y los factores motores. Para él, la motivación puede considerarse como el proceso a través del cual se alcanzan necesariamente estas dos variables esenciales.

Los factores de higiene, también llamados factores fisiológicos o factores externos, se consideran, desde el punto de vista del autor, inherentes a todos los individuos. Se refieren globalmente a las diferentes condiciones que determinan el trabajo del individuo. En su opinión, estos factores higiénicos son importantes, pero no suficientes para alcanzar un nivel óptimo de motivación de una persona. Tienen en cuenta la remuneración del individuo, el entorno laboral y la relación con los demás empleados. Evidentemente, Herzberg considera que todos estos factores de higiene no son, en ningún caso, fuentes directas de motivación, sino que contribuyen a la satisfacción del trabajador. Según Pierre Louard (2002, p.8), estos factores extrínsecos de motivación responden a necesidades en cuya ausencia el individuo se siente

incómodo y que, por consiguiente, su falta o mal funcionamiento le hace sentirse insatisfecho.

En el segundo caso, los factores impulsores son las variables internas o psicológicas que pueden influir significativamente en el rendimiento del individuo en el trabajo. Para garantizar la satisfacción y mantener motivado a un individuo, éste debe sentirse estimulado e interesado por lo que hace. Estos factores van mucho más allá de la satisfacción de simples necesidades fisiológicas, ya que dan un lugar importante a otros aspectos como el reconocimiento del trabajo realizado, el interés por el trabajo y la responsabilidad que se confía al individuo. Ya no se trata de lo que el entorno puede aportar a la realización profesional. Se trata más bien de su interés por el trabajo que realiza y su desarrollo personal. Es lo que Herzberg denomina factores de motivación, ya que representan los valores intrínsecos fundamentales del ser humano.

Aunque el modelo de Herzberg supone una buena aportación a la concepción clásica de la motivación, no ha estado exento de críticas. La principal crítica es que separa dos variables que, en principio, forman parte de una dinámica común. Aunque, en el fondo, el objetivo de Herzberg era hacer que lo pasivo latente en cada trabajador se activara, permitiéndole implicarse en innovaciones productivas.

### **3.2.1.3. Teoría X e Y**

La formación profesional de McGregor (1906-1964) y su experiencia en relaciones humanas le llevaron a realizar esta importante contribución a la motivación laboral. En su libro *The human side of enterprise*, publicado en 1960, sentó las bases de lo que se conocería como Teoría X y Teoría Y. Partió de la observación de las relaciones humanas y de la vida en la empresa para llegar a conclusiones que condujeran a una

organización eficaz de la vida laboral. Desde su punto de vista, está claro que la motivación del personal que trabaja en cualquier campo depende exclusivamente de las creencias de los directivos, porque detrás de sus acciones hay suposiciones implícitas sobre el comportamiento del personal. Para mantener motivado a un trabajador, es necesario controlarlo. Esto implica tomar medidas que les hagan rendir bien en sus tareas. McGregor formula la hipótesis de que la eficacia y el liderazgo no son innatos, sino que evolucionan en función del clima de relaciones humanas que existe en el lugar de trabajo. Agrupa todo esto en las teorías X e Y, que contraponen.

El trabajador está sometido a una cuidadosa influencia o control, que a menudo el trabajador no aprecia. Se obliga al trabajador a esforzarse mucho, ya sea bajo coacción o a cambio de algún tipo de recompensa. Pero lo específico de este planteamiento es que ni siquiera la recompensa basta para motivar al trabajador. Para ello, es imprescindible someterlo a presión, crear medidas de control para castigarlo si no realiza correctamente sus tareas o se niega a hacerlo. El autor explica la dificultad de la ejecución real de las tareas por la propia naturaleza del ser humano medio. Postula que el ser humano medio es generalmente ocioso, perezoso, alguien que teme asumir responsabilidades, como si tuviera alguna evitación innata del trabajo. En cierto modo, la Teoría X se basa en las necesidades de motivación y satisfacción desarrolladas por Maslow. La persona media estaría motivada si sus necesidades primarias o fisiológicas estuvieran satisfechas.

Según Céline Wynne (2001), al hacer posible la satisfacción de las necesidades básicas, la dirección se encuentra entonces en una situación compleja, ya no puede utilizar los medios de control citados por la teoría X: recompensas, promesas, incentivos, amenazas y otros medios de coacción. La gestión y el control no sirven para motivar porque las

necesidades humanas en las que se basan tienen poca importancia. Para subsanar estas deficiencias, McGregor encuentra una alternativa a la Teoría X, que denomina Teoría Y.

En la Teoría Y, el autor expone la opinión de que el control, el castigo y las sanciones apenas son los principales factores para conseguir que la gente trabaje. La persona media tiene capacidad para aprender, desarrollarse y asumir responsabilidades, siempre que las condiciones de trabajo sean favorables. Mejor aún, la motivación de una persona para trabajar también depende de su autodeterminación o del papel que pueda desempeñar en el desarrollo y la influencia de la organización o empresa en la que trabaja. Al estar motivado por el deseo de realizar todo su potencial, necesita por tanto sentirse útil, sentirse implicado. Esto implica también que no sólo se confíe en él, sino que se le haga partícipe de la gestión de la organización. Este concepto significa, por tanto, ir más allá de la noción de empleado: de ser un simple empleado, pasa a ser un colaborador, sin el cual la influencia de la organización no es eficaz.

El objetivo de este modelo no es solo recompensar o pagar al individuo o mejorar su entorno de trabajo. Se trata más bien de combinar todo ello con la consecución de objetivos que le permitan auto-organizarse. Ya que, en la práctica, a la vista de las experiencias sobre el terreno, la satisfacción más importante es la que concierne al ego del individuo, la alegría que siente ante la idea de haber realizado una tarea correcta y libremente. Por ello, McGregor considera que la Teoría Y es la más importante de todas, ya que todas las personas son capaces de ser creativas en una organización.

La figura principal de este modelo es el líder, el responsable de la organización del que depende la motivación del trabajador. Su estrategia de gestión puede motivar o

desmotivar al personal. Esta actitud implica una contribución significativa a la visión común de participar en el desarrollo de la empresa. El papel del directivo consiste en descubrir el potencial de sus recursos humanos para motivarlos aún más. Mientras que en la Teoría X los factores económicos y medioambientales son las principales fuentes de motivación, en la Teoría Y la atención se centra en los motores de motivación intrínsecos del ser humano.

### **3.2.2. Teorías contemporáneas de la motivación**

Hablar de teorías contemporáneas de la motivación es revisar la literatura sobre estos conceptos motivacionales postclásicos que han contribuido a la expansión del trabajo en este campo. En esta investigación, consideraremos tres de estas teorías que, en nuestra opinión, son relevantes para la orientación de nuestro trabajo.

#### **3.2.2.1. Teoría de las 3 necesidades de David McClelland**

El concepto de la teoría de las 3 necesidades fue introducido en los trabajos sobre motivación en 1961 por el teórico psicólogo estadounidense David McClelland (1917-1998). Su aportación se basa en el principio fundamental de que el comportamiento humano está motivado en gran medida por elementos en su mayoría desconocidos. Más allá de los principios básicos de las necesidades de Maslow, McClelland sostiene que los factores que determinan la motivación no están exclusivamente relacionados con el carácter innato del individuo. Se trata de un conjunto de necesidades que toman forma en su infancia, a partir de sus primeras relaciones con el entorno. De este modo, el autor considera que la motivación humana está causada por tres necesidades fundamentales: la necesidad de afiliación, la necesidad de poder y la necesidad de logro. Afirma que

estas necesidades aparecen independientemente de la cultura, la edad o el sexo del individuo y que, en esta dinámica, todas las personas las tienen.

- La necesidad de afiliación

También se denomina necesidad de asociación. Se refiere al hecho de que las personas de esta dimensión valoran mucho el trabajo en colaboración. Para ellas, la colaboración prima sobre cualquier idea de competencia o rivalidad y se sienten atraídas por la interacción en el grupo de trabajo. La motivación de estas personas también está ligada al respeto de las reglas establecidas en el grupo. Así, para trabajar mejor y estar satisfecho con el propio rendimiento, es importante pasar por la obediencia a las normas comunes establecidas.

- La necesidad de logro o éxito

La motivación en este sentido viene determinada por la necesidad de alcanzar objetivos laborales y se centra en los resultados producidos. Quienes suscriben este punto de vista relatan que la motivación y la satisfacción en el trabajo dependen indudablemente de la capacidad de los trabajadores para producir resultados satisfactorios en relación con los objetivos que deben alcanzarse. Para lograrlo, es esencial minimizar el riesgo de un bajo índice de éxito y aspirar a la excelencia.

- La necesidad de poder

McClelland contraponen a las personas con necesidad de poder a las motivadas por la necesidad de afiliación. A diferencia de estas últimas, las personas con necesidad de poder se implican más en controlar a los demás para influir en sus acciones, dando importancia a la competencia en el grupo de trabajo.

En la aplicación, observamos que la contribución de McClelland aporta una triple dimensión al concepto de motivación laboral. En primer lugar, da a los trabajadores la oportunidad de resolver por sí mismos las dificultades que encuentran en su trabajo. En segundo lugar, les da la oportunidad de evaluar su rendimiento laboral a través de la consecución de los objetivos fijados.

### **3.2.2.2. Teoría de la equidad de John Adams**

John Adams (1925 – hasta hoy) introduce el concepto de equidad en la motivación laboral. Basa la realización de su aportación teórica en dos aspectos que considera fundamentales para lograr una motivación eficaz en el trabajo. Uno se refiere al input en relación con el propio trabajo, el tiempo concedido para su realización, las experiencias, habilidades y compromisos del trabajador. El otro se refiere al output, es decir, a factores como el salario, la formación y los beneficios ambientales relacionados con la ocupación. Estos distintos factores encuentran su eficacia y significado en la organización que el individuo se hace de sí mismo, en relación con su contribución y su recompensa.

Roussel (2000) señala que la teoría de la equidad experimentó su principal desarrollo a principios de los años sesenta. Sin embargo, ha cobrado un nuevo impulso desde mediados de los años ochenta, bajo el impulso de los trabajos de Greenberg sobre el concepto de justicia organizativa. Adam (1965) formuló la hipótesis de que la motivación laboral es más valiosa cuando el individuo compara su situación profesional y socioeconómica con la de los demás. Los demás influyen positiva o negativamente en el grado de motivación laboral. Basándose en los trabajos de Festinger (1954, 1957) sobre la comparación social y la disonancia cognitiva, que constata una diferencia entre

lo que se percibe y lo que debería percibirse, Adam cree que esta premisa hace que el individuo observe su entorno laboral para ver si las cosas se hacen con justicia.

Para Greenberg (1987), la noción de equidad o justicia organizativa como factor real de motivación en el trabajo se basa en dos dimensiones importantes: la justicia distributiva y la justicia procedimental. La justicia procedimental se refiere a la naturaleza del proceso de toma de decisiones y, por tanto, es distinta de la justicia distributiva, que se refiere a la equidad de los resultados de estas decisiones. Mejor aún, al introducir el concepto de justicia distributiva, el autor propone la idea de que el individuo verifique de forma tangible que el reparto realizado en el contexto profesional respeta adecuadamente una igualdad relativa entre contribuciones y recompensas; en otras palabras, entre inputs y outputs.

### **3.2.2.3. Teoría de las expectativas de Victor Vroom**

La aportación de Vroom (1932-2023) se opone formalmente a los trabajos de Maslow y Herzberg, que se basan en las necesidades del individuo en su contexto profesional. En su lugar, hace especial hincapié en las expectativas y las oportunidades que tiene para alcanzarlas. Introducido en las ciencias cognitivas en 1964 con la publicación de su libro Trabajo y motivación, el trabajo de Vroom revela que los trabajadores, en su búsqueda de motivación, querrán adoptar un comportamiento que les dé más posibilidades de alcanzar los resultados esperados. Roussel (2000) escribe que la contribución de Vroom retomó los conceptos fundamentales de valencia y expectativa introducidos por Tolman (1932). Para Vroom, la motivación viene determinada por tres factores principales en principio inseparables: la valencia, la instrumentalidad y la expectativa. Es lo que se conoce como teoría VIE o teoría de la expectativa.

La evolución de estos tres factores responde a tres preguntas que es importante plantearse para comprender mejor su significado. En primer lugar, ¿cuáles son los valores atribuidos a los beneficios que deben obtenerse? En segundo lugar, ¿qué se puede conseguir combinando el rendimiento profesional? Y por último, ¿cuáles son las posibilidades de éxito? Cada una de estas preguntas responde a cada uno de los factores mencionados. La primera pregunta pone de relieve los distintos valores atribuidos a la recompensa del trabajador como fuente de motivación. La segunda pregunta se centra en los esfuerzos realizados por el trabajador para obtener la recompensa. La última se refiere al nivel de confianza del trabajador en su capacidad para alcanzar los objetivos. Roussel hace una bonita conexión que, desde nuestro punto de vista, resume este postulado de Vroom. Escribe:

(...) Sa motivation au travail serait déterminée par les attentes de pouvoir réaliser des objectifs de performance grâce aux efforts qu'il se sent capable de déployer. Ces attentes l'inciteront à agir s'il perçoit une relation d'instrumentalité. Il doit percevoir qu'il a des chances de recevoir telle ou telle récompense en fonction de la performance qu'il pourrait réaliser. Ces relations d'attentes et d'instrumentalité produiront de la motivation si l'individu ressent de l'attrait (une valence) à l'égard des objectifs de performance et des récompenses espérées. (2000, p. 11)

Con toda evidencia, estos diferentes enfoques de las concepciones teóricas de la motivación proporcionan una base sólida para que nuestra investigación aborde la cuestión de la motivación en un contexto educativo.

### **3.3.La motivación en el profesorado y calidad de la enseñanza en el contexto educativo**

La motivación es el motor de las prácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo. Como se ha mencionado en las líneas anteriores, la motivación estimula la acción y, en nuestro caso, desarrolla el deseo de enseñar en los profesores y el deseo de aprender en los alumnos. Incluso se puede decir con pretensión que sin motivación no se puede alcanzar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, la consecución de los objetivos fijados por el sistema educativo sería problemática. En este apartado, mostraremos la necesidad de contar con un profesorado motivado para lograr un aprendizaje eficiente del alumnado y una educación de calidad. Para ello, destacaremos en primer lugar el papel del profesor, los factores motivacionales que lo determinan y la contribución de su motivación al logro de la calidad de la enseñanza.

#### **3.3.1. Retos y organización de la profesión docente**

En la enseñanza de idiomas, el profesorado ocupa un lugar especial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como agentes clave de lo dicho, sus prácticas docentes contribuyen eficazmente al advenimiento de un sistema educativo de calidad. La ética en la profesión docente les otorga uno de los primeros lugares en la escala social dada la grandeza y fuerza de su vocación. Enseñar supone entregarse por completo a los demás. Lo que significa que enseñar va mucho más allá de transmitir conocimientos: es transmitirse a uno mismo porque el conocimiento de un individuo está intrínsecamente vinculado a su identidad. Es por ello que convertirse en docente implica una motivación

pre-profesional, una moral capaz de adaptarse a la ética de esta profesión. Coincidimos con Chehaybar (2007) en que esta ética también promueve una enseñanza de calidad.

Escribe:

se requieren docentes conscientes de su labor, que sean investigadores en y de su propia práctica, que se cuestionen y cuestionen constantemente la realidad, que observen, que reflexionen sobre su entorno in- mediato y que generen alternativas a las situaciones de la realidad que así lo requieran. Por lo tanto, en la actualidad se necesita de un docente más protagónico, que pueda ejercer un papel realmente profesional, un docente autónomo que, en lugar de tener siempre que acatar y ejecutar órdenes, tenga espacio para tomar decisiones con base en las características específicas del proceso de enseñanza. (pp. 105-106)

Como venimos indicando, el docente debe ajustarse a una serie de elementos que caracterizan su profesión y la hacen compleja. En la lista de estos elementos, además de la ética profesional, debemos tener en cuenta la noción de competencias docentes. Cuando hablamos de competencias docentes, no nos referimos únicamente a sus competencias en el aula. De lo contrario también a los múltiples contextos que se encuentran dentro y fuera de la clase. Se trata, entre otras cosas, del conocimiento de sus alumnos y sus niveles de progreso durante las actividades educativas, su apoyo, etc. Es evidente que se trata de dominar los contornos educativos que dan lugar a una enseñanza de calidad. Estos contornos educativos desarrollan en los docentes competencias tales como el conocimiento -conocimiento en sí mismo-, el saber hacer -

habilidades adquiridas en el ejercicio de la función docente-, las habilidades interpersonales -todas cualidades profesionales- y el conocimiento enseñado -que tiene en cuenta factores educativos y la diversidad cultural del alumnado. Ecurra (2019), citando las referencias de La Agencia Nacional de la Calidad y Acreditación (ANECA), destaca 23 competencias fundamentales de la función docente a partir de las habilidades específicas comunes a todos los docentes, el saber hacer, el saber estar y el saber ser:

**Tabla 3.** Las competencias del profesorado

<b>Listado de competencias docentes según la ANECA</b>	
<b>Competencias específicas comunes a todos los maestros</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacidad para comprender la complejidad de los profesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular.</li> <li>2. Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica.</li> <li>3. Sólida formación científico-cultural y tecnológica</li> </ol>
<b>Saber hacer</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa.</li> <li>5. Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación, así como las propuestas curriculares de la Administración Educativa.</li> <li>6. Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículo al contexto sociocultural.</li> <li>7. Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación.</li> <li>8. Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco de los paradigmas epistemológicos de las áreas, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo.</li> </ol>

- 
9. Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas.
  10. Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación.
  11. Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos.
  12. Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación.
  13. Capacidad para realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva.
  14. Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos.
  15. Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa.

---

**Saber estar**

16. Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional.
  17. Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.
  18. Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.
  19. Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.
-

---

**Saber ser**

20. Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.
21. Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.
22. Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral.
23. Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica.

---

**Fuente:** Escurra Sara (2019, pp.44-45)

Enseñar en el siglo XXI, especialmente con los recursos actuales que ofrecen las ciencias de la educación, no es una tarea fácil, sobre todo cuando conocemos el importante papel que desempeñan los profesores en la educación de la sociedad. Nuestra sociedad actual es una sociedad del conocimiento y de la información en la que todas las personas tienen fácil acceso. Esta sociedad está dominada por las tecnologías digitales y esto representa un verdadero reto para los profesionales de la educación y una organización para los profesores. A pesar de este hecho, es importante saber que la profesión docente, en las últimas décadas ha gozado de un privilegio impresionante. Pues en muchos países del mundo, especialmente en África Occidental, las escuelas de enseñanza primaria, secundaria y los departamentos universitarios de disciplinas pedagógicas están abarrotados. En Costa de Marfil, por ejemplo, la elevada tasa de candidatos a las oposiciones del Centro de Animación y de Formación Pedagógica (CAFOP) para la enseñanza primaria y de la Escuela Normal Superior (ENS) para la

enseñanza secundaria es una prueba palpable de ello. Y esta realidad, hay que decirlo, es compartida por todos los países del África subsahariana.

Según Moral (2019), la profesión docente es una de las profesiones en el mundo que se considera base constructiva de las sociedades modernas, en la medida en que los profesores son vistos como verdaderos intelectuales capaces de mejorar la visión del mundo a través de sus prácticas educativas. En sus propias palabras, *en España como en cualquier país del mundo el profesor es considerado clave para lograr una sociedad igualitaria y justa* (p. 18). Es aquí donde cobra sentido el fomento de una educación de calidad, ya que, a través de ella, los ciudadanos estarán capacitados para contribuir al desarrollo de sus países en todos los ámbitos de la sociedad. Ante el concepto de globalización, las sociedades han optado casi unánimemente por una estandarización de los contenidos de enseñanza y por un marco común que contenga los requisitos a los que deben ajustarse todo el profesorado para lograr esta calidad de la enseñanza. Todo ello orientado a un rendimiento eficaz de los alumnos. En el siguiente cuadro se resumen los estándares de la profesión docente utilizadas en la enseñanza secundaria de muchos países.

**Tabla 4.** Estándares profesionales docentes

---

Estándares relacionados con la enseñanza
<ul style="list-style-type: none"><li>- Establecer altas expectativas con los alumnos que permitan estimularlos hacia el aprendizaje.</li><li>- Conseguir un buen progreso y unos buenos resultados con los alumnos.</li><li>- Demostrar un amplio conocimiento de la materia así como un conocimiento didáctico de la materia.</li><li>- Planificar y enseñar unas lecciones estructuradas y bien desarrolladas.</li><li>- Adaptar la enseñanza para responder a las fortalezas y necesidades de los alumnos.</li><li>- Hacer un uso adecuado y productivo de la valoración del aprendizaje de los alumnos.</li><li>- Dirigir la conducta efectivamente en clase y asegurarse de que existe un ambiente seguro para el aprendizaje.</li><li>- Cumplir con las responsabilidades profesionales.</li></ul>
Estándares de conducta personal y profesional
<ul style="list-style-type: none"><li>- Cumplir con los estándares éticos y de conducta.</li><li>- Atender a la política y la cultura de la escuela donde trabaje.</li><li>- Atender a sus derechos y responsabilidades.</li></ul>

---

**Fuente:** Moral (2019, 24)

La idea de combinar contenidos de enseñanza dentro de un marco común es un paso adelante no solo para la normalización de las competencias, sino también para responder a la necesidad de contar con ciudadanos formados de manera equitativa y justa. En el caso de los países europeos, por ejemplo, el deseo de unión ha llevado a la creación del Marco Común Europeo de Referencias (MCER), precisamente para reflexionar de forma común sobre los numerosos problemas relacionados con la educación en estos diferentes países. En el caso de las lenguas, el Consejo de Europa (2001) publicó un documento oficial con estándares que definen los distintos niveles

lingüísticos de los aprendices de lenguas extranjeras (A1, A2, B1, B2, C1 y C2). Se trata al mismo tiempo de un documento de referencia para el profesorado, ya que contiene una base tanto teórica como práctica que orienta la acción docente en función de los contenidos presentes en cada uno de estos niveles.

En África, la enseñanza de lenguas extranjeras sigue basándose en la normalización del MCER, aunque, habida cuenta de las numerosas dificultades con que tropiezan nuestros sistemas educativos, su plena aplicación sigue siendo problemática. Según nuestro punto de vista, esto se debe a dos razones. La primera es de carácter político y educativo, en la medida en que nuestros sistemas educativos se enfrentan a una importante falta de recursos financieros, a la no adecuación de los materiales didácticos a las realidades actuales y al problema de la digitalización de la enseñanza. La crisis sanitaria de COVID-19 ha demostrado lo importante que es dotar a la educación de herramientas eficaces para alcanzar los objetivos fijados. La segunda razón es cultural, ya que los aprendices de estas lenguas extranjeras están bajo la influencia directa de sus lenguas maternas, lo que complica considerablemente el proceso de aprendizaje. Este contexto implica que se tengan en cuenta estos aspectos para reflexionar quizás sobre la necesidad de diseñar un marco de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto africano. Todo ello apunta también a la necesidad de contar con un personal docente bien formado.

A lo largo de su carrera profesional, los profesores deben recibir una formación que los prepare para el trabajo de enseñar. Puesto que se trata de llevar a cabo actividades acordes con las normas que determinan su profesión, deben estar bien preparados mediante una formación rigurosa. Y ello para que su enseñanza sea beneficiosa para

todos los alumnos de la clase, ya que, como sabemos, no todos los alumnos aprenden de la misma manera. Para que la enseñanza sea eficaz y el aprendizaje de los contenidos sea significativo, Brandsford et al (2005) consideran que la acción del profesor debe centrarse en el propio aprendizaje y en el alumno.

Las características fundamentales de la función docente se explicitan, en términos generales, en la definición dada por Moral y Pérez (2010). Escriben lo siguiente:

La profesión docente es una profesión que posee un conjunto de competencias específicas, manifiesta una comprensión sólida de los procesos de enseñanza, mantiene autonomía profesional y requiere un compromiso profesional. (...) y es asociada con la imagen de un profesional que se enmarca en un contexto que le condiciona y que requiere una formación específica en diversas capacidades.

(p. 23)

Este postulado resalta la identidad del docente, sus funciones como poseedor del conocimiento, como promotor del aprendizaje y como constructor o co-constructor de prácticas educativas que sirvan no solo a la vida escolar sino a la construcción del intelecto de los futuros líderes de la sociedad del mañana. Ruiz de Zarobe (2013) habla del profesor como desarrollador del potencial intrínseco del alumnado.

### **3.3.2. Factores motivadores en el profesorado**

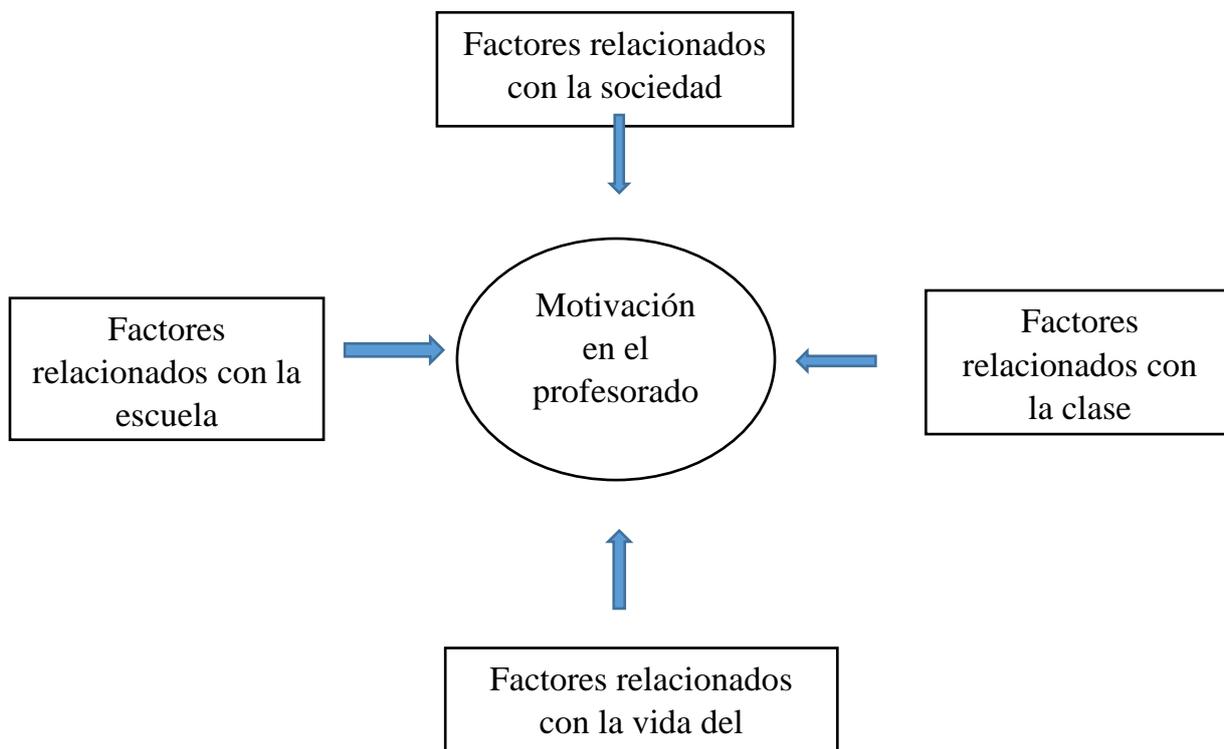
El papel o la actividad del profesor siempre se han asociado a la capacidad de producir en los alumnos un sentimiento de motivación creciente y de desarrollar sus capacidades de autoaprendizaje. Djandué (2012) subrayó la importancia de este postulado orientándolo hacia la consecución de estos dos términos indispensables en educación, a saber, el input y el output. Por tanto, la actividad didáctica y pedagógica

del profesor tiene sentido si su práctica docente es capaz de generar un gran número de outputs en las reacciones de los alumnos. El profesor es, por tanto, el animador que anima a los alumnos durante las clases. En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, escribe:

Si el profesor puede motivar o desmotivar a los alumnos, es porque su actitud hacia la profesión y hacia la lengua meta, sus competencias lingüísticas y pedagógicas, ciertos aspectos de sus características personales y, sobre todo, el clima general que crea y mantiene en la clase pueden estimular o inhibir el aprendizaje. (...) El profesor es creador de una atmósfera de aprendizaje, es decir la necesidad de motivar y crear el entorno adecuado que anime al aprendiz a desarrollar la lengua además de ofrecerle la oportunidad de tomar cierta responsabilidad en el proceso. (p.157)

Diversos estudios coinciden en que el grado de motivación del profesor en sus prácticas educativas puede favorecer o dificultar el aprendizaje de los alumnos. Esto lleva a la hipótesis de que un profesorado motivado desarrolla oportunidades para un aprendizaje eficaz y que, de no ser así, no sólo el sistema sería ineficaz, sino que la sociedad en su conjunto se vería privada de un potencial capacitado para resolver las dificultades a las que se enfrenta. Por ello, es fundamental dotar al profesorado de los recursos necesarios para responder a las necesidades de la comunidad. En su análisis, Rolland Viau (2004) menciona que hay cuatro factores importantes que influyen directamente en la motivación de los profesores. Estos factores son los que resumimos a continuación:

**Figura 1.** Factores motivadores en el profesorado



**Fuente:** Elaboración propia a partir de datos de Rolland Viau (2004)

A partir de esta información, el autor no establece una jerarquía para determinar qué factor es superior al otro. Sin embargo, está seguro de que, entre los factores que influyen en la motivación de los profesores, los cuatro que destaca son los que tienen un peso considerablemente elevado en la acción y el comportamiento de los profesores en sus prácticas educativas. Mejor aún, según él, determinar cuál tiene más peso depende de la percepción de cada profesor: para uno, los factores relacionados con el aula, es decir, el clima de clase, las limitaciones pedagógicas, etc., son más importantes que los factores relacionados con la sociedad. Para otro, los relacionados con la sociedad, es decir, el reconocimiento social y el valor que se da a la profesión, serían más importantes que las normas de la escuela.

Day (2017) identifica tres factores que considera importantes para promover la motivación de los profesores en el desempeño de sus funciones. Se trata del reconocimiento, la autonomía y la responsabilidad. En la carrera por una enseñanza de calidad, es tanto más normal cuanto más necesario tener en cuenta estos tres factores, porque un profesor valorado y autónomo crea las condiciones que ponen sus propias responsabilidades al servicio del bien común que es la educación de los alumnos.

Bacilia Quispe et al (2022), más allá de las necesidades primarias que hemos explicado ampliamente en las teorías clásicas y contemporáneas de la motivación laboral, añaden en su estudio *titulado Motivación y desempeño docente*, otros tres factores específicos susceptibles de provocar o intensificar la motivación de los profesores en sus prácticas educativas. El primero es la planificación de los contenidos pedagógicos, que es el hilo conductor de la acción docente. Si enseñar significa transmitir conocimientos, su planificación y organización contribuirán sin duda a la calidad de la enseñanza. En segundo lugar, la implicación de los profesores en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje que, en los sistemas educativos de varios países del mundo, adolece de la participación de los profesores en la elaboración de los contenidos de enseñanza y en la redacción de los libros de texto y otros recursos didácticos. En tercer lugar, como en la perspectiva de Day, la responsabilidad profesional, que obviamente implica el reconocimiento social y económico de la función docente.

Los profesores construyen una verdadera identidad profesional a través de la experiencia que adquieren en el trabajo. Esto determina también su motivación para

trabajar. Sin embargo, las tareas que exige su función vienen dadas por el Ministerio de Educación, que es el garante de las prácticas educativas dentro y fuera del aula.

### **3.3.3. Motivación del profesorado y calidad de la enseñanza: una relación indisociable para la mejora de las prácticas educativas**

Un mundo tan globalizado, en el que se hace hincapié en el acercamiento entre culturas y civilizaciones, no puede ignorar la importante contribución de la calidad en los servicios que ofrece. Y todo ello se plasma en la educación que imparte a las poblaciones. Ante las exigencias de este mundo tan competitivo, es imposible concebir una educación, o incluso un sistema educativo, sin calidad en la enseñanza que reciben estas poblaciones. De ahí la necesidad de una educación de calidad que determine el nivel de desarrollo social. En este apartado, haremos una aproximación al concepto de calidad de la enseñanza y veremos cómo puede lograrse mediante la contribución de la motivación del profesorado.

#### **3.3.3.1. Aproximación al concepto de calidad de la enseñanza**

Utilizaremos ambos conceptos de calidad de la enseñanza o enseñanza de calidad para referirnos a la misma realidad, aunque los diferenciaremos del concepto de calidad de las enseñanzas, que se refiere a la aplicación de la práctica pedagógica. Por enseñanza de calidad o calidad de la enseñanza nos referimos a todos los elementos que rodean al concepto (formación del profesorado, unidades didácticas, secuencias pedagógicas, vida escolar, etc.). Porque creemos que, más allá de la diferenciación semántica y de la confusión que este uso pueda provocar en el ámbito educativo, la realidad tratada es la misma.

La cuestión de la calidad de la enseñanza lleva varias décadas en las preocupaciones de los profesionales de la educación por la sencilla razón de que una enseñanza de calidad siempre ha influido positivamente en los resultados educativos. Aunque la oferta de una enseñanza de calidad no es el único indicador del éxito del alumnado y, por extensión, del desarrollo del sistema educativo, hay que reconocer que, sin una enseñanza de calidad, todo el sueño de una sociedad efectivamente estable, tanto política como económicamente, sería una ilusión. Los alumnos que reciben las enseñanzas son los que representan el futuro de mañana. Y un grupo de aprendices bien formado está capacitado para satisfacer las necesidades de la ciencia y de la sociedad.

En el ámbito de las ciencias de la educación, el concepto de calidad de la enseñanza puede difuminarse a menudo en el concepto de calidad de la educación, ya que la calidad de la enseñanza contribuye evidentemente a la calidad de la educación. El concepto de calidad de la enseñanza es un concepto muy complejo de entender en la medida en que los sistemas educativos del mundo están sometidos constantemente a la presión de los numerosos cambios metodológicos y reformas relacionados con la educación. Estas reformas y cambios metodológicos responden necesariamente a las crecientes necesidades de la sociedad e incorporan nuevas dinámicas dentro del sistema educativo. Esto llevará inevitablemente a una adaptación de los contenidos de enseñanza y formación del profesorado, centrados en el alumnado. Endrizzi (2014) considera que todos estos cambios y otros muchos factores relacionados con la vida de los centros educativos están en la base de la complejidad de una enseñanza de calidad. Escribe lo siguiente:

La volonté de se donner les moyens d'offrir un enseignement de qualité, alors que l'offre s'est partout considérablement diversifiée, participe pleinement à cette mouvance. Mais développer la qualité de l'enseignement est une entreprise complexe tant l'acte d'enseigner est marqué à la fois par les valeurs de l'établissement dans lequel il se déroule et par celles des acteurs, enseignants et étudiants, qu'il implique. L'arrivée massive des technologies numériques dans le paysage de l'enseignement contribue largement à la formation de nouveaux modèles pédagogiques, centrés sur les étudiants; parallèlement l'internationalisation des formations incite à repenser les curriculums sous l'angle des acquis d'apprentissage. (p.4)

En tal ambiente, lograr una enseñanza de calidad puede parecer problemático dadas las realidades a las que se enfrentan los profesores en sus prácticas docentes. Lo mejor que puede decirse de esta cuestión es que, a pesar de todo, tanto los profesores como los responsables educativos se esfuerzan por lograr una enseñanza y una educación de calidad.

Escurra (2019) nos habla de la necesidad de conciliar una enseñanza de calidad con el rendimiento de los alumnos. Coincidimos con ella en que sería inconcebible admitir que la enseñanza es de calidad cuando en una clase hay un grupo de alumnos con dificultades. A partir de este hecho, los retos de la función docente adquieren una notable importancia y presuponen una calidad total que promueve un éxito a largo plazo de los alumnos, ya que todo el acto educativo está planificado en su favor. La noción de calidad total presupone también la idea de excelencia de los resultados en todos los componentes del sistema educativo.

El propio concepto de calidad existe desde hace mucho tiempo y se utilizó por primera vez para referirse al individuo como persona capaz de sobresalir y más tarde se incorporó al vocabulario de las empresas para definir el nivel cualitativamente alto del rendimiento humano. Los trabajos sobre la calidad en la educación surgieron a principios de los años sesenta en Estados Unidos en el ámbito de la enseñanza superior. Martin-Molero (1999) afirma que fue a partir de esta época cuando los académicos, respondiendo a las demandas de la administración, empezaron a centrar sus investigaciones de forma significativa en la calidad de la enseñanza en la educación secundaria y primaria. Con ello se pretendía dotar al profesorado -que es la clave de la calidad de la enseñanza- de las herramientas necesarias para su formación. Según él, lograr la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales que debe asumir la educación. Tomando el caso de la educación en España, citó el preámbulo de la LOGSE, que considera acertadamente la calidad de la enseñanza como el punto central de la educación:

...asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Por ello, lograrla es objetivo de primer orden para todo el proceso de la Reforma y piedra de toque de/a capacidad de ésta para llevar a la práctica las transformaciones substanciales, decisivas de la realidad educativa. La consecución de dicha calidad resulta, en buena medida, de múltiples efectos sociales y compromete a la vez a los distintos protagonistas directos de la educación. (p.5)

Según Escribano Hervis (2018), la calidad de la educación depende de la cantidad de recursos, infraestructuras y soportes materiales, de su utilización, de la organización

y gobernanza del sistema educativo. También depende de la formación del profesorado, de su motivación, del apoyo y participación de los grupos sociales o actores educativos implicados, al tiempo que destaca la importancia de los aprendizajes y logros para la vida de cada alumno en cada nivel educativo. En este orden, la pertinencia y utilidad de la educación son ideas clave para orientar el análisis en términos de calidad. Un elemento fundamental que identifica a la educación de calidad es la distribución equitativa de oportunidades con las garantías de acceso requeridas para que cada estudiante culmine exitosamente un año, ciclo o nivel educativo.

Hoy en día, el concepto de calidad de la enseñanza forma parte indiscutiblemente de la educación y tiene un estatuto indeleble. Todo individuo tiene un derecho exclusivo a la educación y, por tanto, a la enseñanza de los valores sociales, culturales y medioambientales que le rodean. Pero el derecho a una enseñanza de calidad sigue siendo una lucha diaria de nuestros responsables educativos y docentes, sin los cuales la noción de educación de calidad se limitaría a la teoría.

### **3.3.3.2. La motivación del profesorado como elemento clave para alcanzar una enseñanza de calidad**

En este apartado, nuestro objetivo es destacar al profesorado como uno de los factores de calidad en el proceso de formación y educación. Ya que representa una condición básica que determina el proceso de aprendizaje. Como se ha mencionado anteriormente, un profesor realiza tareas y esfuerzos considerables en su vida profesional diaria para lograr la objetividad en sus prácticas. Los profesores desempeñan un papel importante en los procesos educativos. En primer lugar, porque transmiten conocimientos y en segundo lugar porque albergan la naturaleza sensible de la ciencia

y la estimulación que debe recibir una persona desde la estructura de valores, las relaciones basadas en la atención, la confianza, el respeto, el afecto, la apertura y la cooperación pueden promover el éxito del alumnado, el desarrollo de su identidad y su pertenencia a la escuela (Jorge López, 2021). Y dadas las responsabilidades de su profesión en el logro de una enseñanza de calidad, es esencial que tenga un nivel muy alto de motivación para hacer lo que se le pide. Aunque la cuestión de la motivación sigue siendo problemática en las ciencias de la educación.

Es importante, antes de crear el vínculo entre la contribución de la motivación del profesorado y la calidad de la enseñanza, mostrar cómo la figura del profesor puede provocar el cambio en la imagen de la educación. En otras palabras, ¿por qué se dice que el profesor es el protagonista del cambio? Para responder a esta pregunta, nos basaremos en algunos de los autores que nos ofrece la literatura sobre el tema.

Para Helfer et al. (2006), el profesor es el principal responsable del logro del aprendizaje. En la relación que el alumno tiene con su entorno en el aula, es más beneficioso para él contar con la presencia del profesor para crear un puente no sólo entre el conocimiento y el alumnado, sino también entre el alumno y sus compañeros. En estas condiciones, el profesor es siempre una referencia muy importante para ellos y para su motivación al trabajo. Por lo tanto, es responsable de la articulación armoniosa de todos los factores de calidad en el transcurso de las actividades educativas. Organiza el programa, elabora el material pedagógico, determina y aplica la metodología de aprendizaje más adecuada, organiza el aula, desarrolla las estrategias y dinámicas de participación y evalúa el aprendizaje. Todo ello exige al profesor un alto grado de versatilidad para responder con rapidez y eficacia a las demandas de sus alumnos.

Para Follari (1999), el profesor es el representante de una autoridad jerárquica dentro del aula y en todos los espacios que le confiere su profesión, pero al mismo tiempo un actor ineludible y decisivo en el proceso de sujeción de los alumnos, directamente responsable y activo en el ejercicio del poder.

Según Rockwell (2018), la labor del profesor consiste en seleccionar y organizar los materiales y realizar las actividades que puedan apoyar la labor de aprendizaje. No existe un proceso unitario "enseñanza-aprendizaje", como si uno fuera el resultado directo del otro, sino dos procesos: enseñar y aprender. Esto implica una doble tarea para el profesor en el aula. En primer lugar, lleva a cabo la actividad cotidiana de transmitir conocimientos. En segundo lugar, se asegura de que los conocimientos transmitidos sean plenamente aprendidos por los alumnos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y varias otras organizaciones encargadas de la educación en el mundo siempre han situado la calidad de la enseñanza en el centro de sus preocupaciones, con el fin de lograr un aprendizaje de calidad. La observación realizada por la UNESCO (2022) muestra que desde hace varios años se registra una disminución de la motivación del profesorado, lo que repercute considerablemente no solo en los resultados del alumnado, sino también en el dinamismo de la educación en todo el mundo. Para ella, motivar al profesorado con incentivos es crucial para lograr una enseñanza de calidad. Como señala Crehan (2016), la motivación del profesorado está condicionada por una combinación de factores intrínsecos y extrínsecos, por lo que encontrar incentivos que se ajusten a estos sigue siendo una tarea compleja y multidimensional.

Chehaybar (2007) indica que el lugar adecuado para lograr una enseñanza de calidad es el aula y, por tanto, ésta debe contener los recursos apropiados para la práctica docente. Por lo tanto, sólo se puede hablar de enseñanza de calidad si existe la posibilidad de modificar el proceso que tiene lugar dentro del aula tanto pedagógica como logísticamente. El autor plantea tres cuestiones fundamentales para poner de relieve el papel que el profesorado motivado podría desempeñar en la calidad de la enseñanza. En primer lugar, ¿cómo puede el profesor afrontar el problema de la calidad de la enseñanza desde el aula? En segundo lugar, ¿qué elementos deben replantearse? Por último, ¿qué papel desempeñará el profesor motivado en esta empresa? (p.104)

Es evidente que estas cuestiones planteadas por Chehaybar son importantes y encajan directamente con lo que se ha dicho anteriormente sobre este tema.

Teniendo en cuenta el carácter complejo y multidimensional de la función y las realidades cotidianas a las que se enfrentan el profesorado en el aula, creemos que para lograr una verdadera calidad de la enseñanza sería útil llegar a una *reconceptualización* de los términos que definen la función docente. Ya que, unánimemente, surge que, sin el aporte de la motivación, los docentes no pueden alcanzar la calidad esperada en sus prácticas educativas. Esto implica una revisión conceptual e incluso la integración de nuevos conceptos, como planificadores de estrategias pedagógicas contemporáneas, investigadores de la enseñanza secundaria y primaria, etc. La observación realizada muestra que estas tareas están respaldadas por los deberes de los universitarios, aunque a menudo vivan lejos de las realidades del aula. Desde esta perspectiva, la motivación del profesorado en el aula es un tema complejo que debe ser ampliamente abordado por

la investigación educativa en el campo de la enseñanza secundaria, sobre todo en países como Costa de Marfil, donde la profesión docente suele estar muy tensa.

Los profesores tienen, pues, un compromiso educativo y social extraordinariamente amplio, que es formar a sus alumnos para afrontar su proyecto de vida. Y para ello es importante que mantengan un alto grado de motivación que pueda determinar su actuación. Porque un profesor motivado gana y hace ganar a la comunidad educativa y social.

#### **4. Didáctica Y Enseñanza**

Las últimas décadas están marcadas, en un contexto global, por la necesidad de aportar una mirada crítica y una atención cada vez mayor a la educación. Todo ello está motivado por el deseo de dotar a la sociedad de un sistema educativo eficaz que esté a la altura de los crecientes retos a los que se enfrentan nuestras sociedades modernas. En la práctica, observamos que esta preocupación por adaptar estos principios y métodos educativos no siempre ha dado los resultados esperados. Las acciones orientadas en este sentido se han enfrentado frecuentemente a dificultades relacionadas con la articulación del conocimiento sistemático entre los componentes didácticos y las realidades de la vida escolar. Se trata de problemas de planteamientos metodológicos, de adaptación de los contenidos curriculares al frecuente cambio de paradigmas, etc., que plantean la cuestión de la compatibilidad o relación entre teoría y práctica.

Según Feldman (1999, p.9), la teoría representa la didáctica y sus componentes (planes de estudios, enfoques, etc.) y la práctica es la acción del profesorado en el aula, es decir, la enseñanza. En profundidad, la didáctica representa la actividad educativa

especializada que se ocupa de los problemas de la enseñanza. Y la enseñanza, como invención social, es un instrumento utilizado para resolver los problemas relacionados con las dificultades de aprendizaje.

La relación entre didáctica y enseñanza no siempre ha sido fluida, en el sentido de que la dificultad de conciliar teoría y práctica persiste hasta nuestros días. Durante mucho tiempo, la didáctica se ha dedicado a la búsqueda de métodos adecuados que resuelvan los problemas de la enseñanza. Desde el modelo de enseñanza tradicional o de transmisión directa hasta nuestros días, el advenimiento de paradigmas y la inserción de nuevos modelos de enseñanza suscitan constantemente un paralelismo de opiniones en el ámbito de la educación escolar.

Según Mallart (2001), la noción de enseñanza forma parte integrante del concepto de didáctica. Postula que la didáctica tiene dos propósitos básicos. El primero es teórico, relativo a la reflexión, comprensión y profundización del proceso de enseñanza-aprendizaje, y el segundo es práctico, relativo a la elaboración de la aplicación del primero. De esta premisa se desprende que la didáctica, como componente educativo, implica un puente entre la teoría y la práctica con el único fin de mejorar las prácticas docentes. A partir de estos puntos de vista a priori diferentes, es importante, en las siguientes líneas, profundizar en las nociones de didáctica y enseñanza que son fundamentales para el presente estudio.

El concepto de didáctica, tal y como lo entiende Feldman (1999, p.23), ha sido durante mucho tiempo un concepto ambiguo y difícil de definir: ¿Es una teoría? ¿Una ciencia? ¿Una disciplina humanística? El autor plantea estas cuestiones para mostrar la complejidad de la noción, que podría tener una serie de connotaciones según pasamos

de un ámbito a otro. Sin embargo, un gran número de estudios coinciden en una definición simple y adecuada de la didáctica como la ciencia o disciplina que se ocupa de los problemas relacionados con la enseñanza (Brousseau, 1990; Arruda, 1982; Camilloni, 1996; Moral, 2010; Arends, 2007; Bernardo, 2006; Bolívar, 2004; Fernández, 2002; Zufiaurre et al., 2001, etc.). En la siguiente tabla, retomamos la definición de la didáctica propuesta por Jaén et al., en apoyo a los trabajos de Flórez (1994):

**Tabla 5.** Definición resumida de didáctica

Didáctica	
¿Qué es la didáctica?	Una ciencia
¿En qué ámbito se sitúa?	La educación
¿Cuál es su objeto de estudio?	Estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
¿Para qué sirve?	Organiza la enseñanza y apoya el aprendizaje de los alumnos.

**Fuente:** Jaén et al. (2017, p.11)

Hablando del origen del concepto de didáctica, Mallart (2001) no rechazó la idea de que este concepto estuviese relacionado con la enseñanza del griego y el latín, que tuvo lugar varios siglos antes. No obstante, señala que el concepto cobró impulso en el siglo XVII con la publicación de dos (2) obras: *Principales aforismos didácticos* de Wolfgang Ratke en 1629 y *Didáctica Magna* de Jan Amos Comenio en 1630. El autor sostiene que el concepto cayó en el olvido durante mucho tiempo debido a su escasa difusión, y que resurgió en el siglo XIX con Johann Friedrich y Otto Willmann, entre otros, que lo utilizaron para referirse a procesos educativos e instructivos que a menudo se confundían con la noción de pedagogía. Parece oportuno levantar el velo sobre las

nociones de didáctica y pedagogía, que a día de hoy siguen dando lugar a confusión y desconcierto en el ámbito de la educación.

Arruda (1982) localiza la diferencia en la existencia de los conceptos "educación, instrucción y enseñanza". Según él, lejos de ser nociones contradictorias, la didáctica y la pedagogía, aunque diferentes, son dos disciplinas complementarias que contribuyen al dinamismo de las ciencias de la educación. Explica la diferencia entre estos conceptos en los siguientes términos:

(...) el estudio de la naturaleza y de la articulación del proceso educativo pertenece a la Pedagogía, esto es, al conjunto sistemático de conceptos y principios que constituyen la Teoría de la Educación. La instrucción o formación intelectual representa un aspecto específico del proceso educativo. La instrucción, conjuntamente con la enseñanza, medio intrínseco para la formación intelectual con sus métodos y técnicas, constituye el objeto propio de la Didáctica. (p. 1)

Para Develay (1997), tanto la didáctica como la pedagogía se ocupan de los procesos de adquisición y transmisión de conocimientos. Sostiene que la didáctica se basa en la especificidad del contenido en la apropiación del conocimiento, mientras que la pedagogía se centra en las relaciones entre profesorado y alumnado y entre los propios alumnos. Está claro, a partir de lo dicho, que la didáctica se ocupa del proceso de enseñanza y la pedagogía del proceso de aprendizaje. Por así decirlo, la didáctica difiere de la pedagogía en el papel del contenido de las asignaturas. Según él, la didáctica, como estudio de las cuestiones planteadas por la enseñanza y la adquisición de conocimientos,

se ocupa de los datos de las diferentes disciplinas escolares; las cuales adaptan los contenidos a enseñar en función de las necesidades disciplinares. En otras palabras, la noción de didáctica sólo tiene sentido cuando se asocia a un campo de estudio disciplinar. Es en esta misma perspectiva que J.-L. Martinand (1985) citado por Saïd T. (2017, p.3), cuando escribe que "no es posible hablar de didáctica sin el ejercicio de lo que se puede llamar una responsabilidad en relación con el contenido de la disciplina".

En su origen, el concepto de didáctica, en su carácter general, estaba vinculado al concepto de epistemología experimental: epistemología, en el sentido de que se refiere a la organización del conocimiento, y experimental, dado que este conocimiento debía ponerse en práctica en una situación. Por último, el término didáctica se mantuvo y popularizó gracias a los trabajos de Brousseau (2011) en referencia a la didáctica de las matemáticas. Fue a partir de esta época cuando el concepto se extendió a otras disciplinas existentes. A partir de entonces, se habla de didáctica de las matemáticas, didáctica de las ciencias naturales, didáctica de las lenguas, etc.

En la continua dinámica de acercamiento al concepto de didáctica, Cristóbal (2016), apoyándose en el trabajo de Mallart (2001), identifica a Jerome Bruner como uno de los autores cuya obra potenció este concepto en el siglo XX, orientándolo hacia el carácter psicológico de la enseñanza, en el que se considera una teoría de la instrucción. Del griego *didasticós* que significa *el que enseña*, el concepto de didáctica como arte o ciencia de enseñar o instruir se ha centrado durante mucho tiempo en lo que el profesorado y el alumnado deben hacer en el transcurso de la actividad educativa. Y por eso es importante saber cuáles son sus componentes.

En las últimas décadas, los componentes de la didáctica han crecido y se han ampliado hasta incluir las nociones de materiales, aulas, contenidos, metodologías, competencias, objetivos, evaluación, etc. En apoyo a Cristóbal (2016), esquematizamos en la siguiente tabla los componentes de la didáctica mediante preguntas fundamentales, según los enfoques tradicional y moderno de la enseñanza:

**Tabla 6.** Componentes de la didáctica

<b>Enfoque a la didáctica tradicional</b>	<b>Enfoque a la didáctica moderna</b>	<b>Componentes (elementos del acto didáctico)</b>
¿A quién se enseña?	¿Quién aprende?	Alumno
¿Quién enseña?	¿Con quién aprende el alumno?	Profesor
¿Para qué enseñamos?	¿Por qué aprende el alumno?	Objetivos
¿Qué es lo que se enseña?	¿Qué aprende el alumno?	Contenido
¿Cómo se enseña?	¿Cómo aprende el alumno?	Metodología
	¿Con qué materiales aprende?	Materiales didácticos
	¿En qué condiciones y en qué entorno aprende?	Aulas de clases
	¿Cómo comprobar que se han alcanzado los objetivos de aprendizaje?	Evaluación

---

**Fuente:** Elaboración propia en apoyo a Cristóbal (2016, p.112)

Estos diferentes componentes desempeñan papeles decisivos en la consolidación de la acción didáctica, que participan y contribuyen eficazmente al desarrollo de las competencias del alumnado.

Según Flórez (1994, p.35), el concepto de didáctica se subdivide en tres partes esenciales: la didáctica general, la didáctica diferencial y la didáctica específica. Define la didáctica general como "...el conjunto de normas y/o principios, de manera general, en los cuales se fundamenta el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin considerar un ámbito o contenido específico". Es, en un contexto global, la explicación e interpretación del acto de enseñar y sus diferentes componentes, a través del análisis de conceptos teóricos como enfoques metodológicos y perspectivas que definen las normas de la enseñanza. Se trata, por tanto, de una actuación puramente teórica. Mallart (2001) en la misma línea, opina que la didáctica general es la parte fundamental y comprensiva del concepto de didáctica, ya que trata de los principios generales para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia los objetivos educativos. También ofrece modelos descriptivos aplicables a la enseñanza de todas las disciplinas del sistema educativo.

La didáctica diferencial, en cambio, se aplica más específicamente a situaciones en las que varían la edad o las características del alumnado. En la actualidad y de forma concreta, toda didáctica debe tener en cuenta esta variedad de situaciones y encontrar las adaptaciones necesarias a cada caso. Por lo tanto, la didáctica diferencial queda íntimamente incorporada a la didáctica general al proponer respuestas globales a los problemas derivados de la diversidad del alumnado.

En cuanto a la didáctica específica, también llamada didáctica de las disciplinas, estudia los procesos de transmisión y adquisición de conocimientos relacionados con

cada disciplina escolar. Joshua y Dupin la denominan "la didáctica de una disciplina" y la definen del siguiente modo:

La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier les phénomènes d'enseignements, les conditions de la transmission de la « culture » propre à une institution (singulièrement ici les institutions scientifiques) et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant (1993, p.2).

Esta noción es esencial para una conceptualización o categorización disciplinar, ya que los contenidos curriculares difieren de una disciplina a otra. Las matemáticas no pueden enseñarse de la misma manera que el idioma español, ya que cada disciplina requiere una estrategia didáctica adecuada. El concepto de didáctica y sus componentes representan recursos útiles y una ayuda significativa para el desarrollo y la mejora de las prácticas educativas. Toda ciencia tiene un objeto material de estudio que representa la realidad que toca. El objeto material de la didáctica es el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje.

## **5. Enseñanza y aprendizaje**

Enseñar y aprender son dos acciones diferentes. Pero en el ámbito de la educación, se utilizan juntos por el papel complementario que desempeñan en la consolidación de los conocimientos del alumnado y la realización de las prácticas docentes. No se puede hablar de enseñanza sin referirse al aprendizaje en la medida en que ambos representan un proceso que tiene lugar continuamente. Esta relación es destacada por Benítez (2007, p.32) cuando indica que la enseñanza no puede entenderse

más que en relación al aprendizaje; y esta realidad relaciona no sólo a los procesos vinculados a enseñar, sino también a aquellos vinculados a aprender.

En las instituciones educativas, el proceso de enseñanza y aprendizaje representa el centro de todas las acciones didácticas. Por tanto, no hay enseñanza sin aprendizaje y viceversa, ya que ambos tienen lugar en un entorno activo, participativo, dialogal y comunicativo (Breijo, 2016). Este proceso no sólo tiene una dimensión educativa, sino también social, ya que se desarrolla en varios contextos de la sociedad. Se considera como la relación sistémica de los componentes didácticos para lograr una interacción dinámica entre los sujetos y el objeto de aprendizaje. Entre las aproximaciones a la definición del concepto, nos quedamos con la propuesta por Pla (2010) citada por Abreu et al., cuando escriben:

El proceso de enseñanza y aprendizaje es aquel proceso educativo institucional que de modo más sistémico organiza y estructura la enseñanza en relación con la manera que debe ocurrir el aprendizaje, a partir de la relación esencial que se da entre los fines de la educación (objetivos) y la precisión de los contenidos y de éstos con la dinámica (maestro, alumno, métodos, medios, formas, evaluación) a través de los cuales es posible lograr la educación vinculada de manera directa a un determinado contenido de las ciencias concretas, expresado en planes y programas de estudio (2018, p.612).

La definición propuesta por los autores refleja una acción didáctica que funda su eficacia en una franca colaboración entre las nociones de enseñanza y aprendizaje que, por cierto, siguen siendo indisociables para el buen funcionamiento de las prácticas

educativas. Este proceso se basa en dos protagonistas: el profesor y el alumno. Uno desempeña el papel de facilitador en la transmisión del conocimiento y el otro, el de constructor del conocimiento a partir de la aportación y mediación del primero. Se trata de dos nociones que explicaremos en las líneas siguientes.

Enseñar es transmitir conocimientos. En la historia de la educación ha habido dos tendencias en la forma de concebir la enseñanza. Por un lado, en la época del modelo pedagógico de transmisión directa, en el que la enseñanza, procedente del exterior, consistía en llenar la cabeza vacía del alumnado. Por otra parte, bajo la influencia de las teorías cognitivistas, constructivistas y socio-constructivistas, a través de las cuales la enseñanza se convirtió en una especie de colaboración entre profesorado y alumnado en la transmisión y adquisición de conocimientos. En el primer caso, la enseñanza se percibe desde fuera, mientras que en el segundo se hace hincapié en el potencial cognitivo del alumnado. Según Feldman (1999), se trata de dos modelos paralelos, uno en el que el conocimiento es externo al sujeto y otro en el que el conocimiento es interno al sujeto, un modelo procede de fuera hacia adentro y el otro, de dentro hacia fuera".

Estas dos concepciones no representan más que la aplicación o práctica de los principios fundamentales de las teorías conductistas y cognitivo-constructivistas contrastadas en las líneas anteriores. La llamada enseñanza tradicional pone de manifiesto el comportamiento del alumnado, cuyo trabajo se realiza desde el exterior, es decir, mediante un control riguroso de la persona que transmite los conocimientos. Hoy en día, esta forma de proceder parece anticuada en detrimento de las prácticas pedagógicas modernas. La noción de enseñar tiende a convertirse en la de guiar u orientar porque toda la información que se da al alumnado durante el proceso de

enseñanza es descubierta y construida por él mismo. A partir de ahí, ya no se trata de enseñar o transmitir conocimientos, sino de orientar o guiar al alumnado para que construya esos conocimientos. La noción de enseñanza se convierte entonces en un concepto problemático que habrá que redefinir cuidadosamente.

Varios autores sitúan el origen del concepto de enseñanza desde la prehistoria (Cristóbal, 2016; Guyot, 2000, etc.). Cristóbal (2016) revela que las primeras prácticas propiamente educativas aparecen en el Paleolítico (en el segundo y primer milenio antes de Cristo), y estuvieron presentes principalmente en las culturas china, india, egipcia, en las que se transmitían conocimientos espirituales, culturales, durante ceremonias. A partir del siglo V a.C., apareció en Grecia el modelo humanista que se impuso en Europa Occidental. Era un proceso de transmisión de valores y conocimientos con el objetivo de dar formación cívica a los niños. Esta formación incluía contenidos relativos a las nociones de gramática, matemáticas, poesía, retórica, etc. (Guyot, 2000). Este modelo se extendió también al siglo I a.C. en las escuelas romanas (Fuentes, 2009). Además, es importante señalar la contribución de las congregaciones religiosas en la transmisión del saber dogmático al servicio de la Iglesia. Se trataba, de hecho, de enseñar a los niños disciplinas como la teología, las escrituras, el derecho, etc.

El análisis del proceso de enseñanza en el aula permite situar, en esta parte, la importancia del proceso de aprendizaje con el que guarda una relación de interés para el desarrollo de las prácticas educativas. Tanto más útil es que esta relación sea proporcional para que el alumnado reciba, a través de la enseñanza, los conocimientos necesarios para afrontar los numerosos retos de la vida social. Mejor aún, a través de la

enseñanza, el alumnado no sólo descubre los hechos, sino que también adquiere las habilidades para resolver los problemas planteados por estos hechos (Arruda, 1982).

El Diccionario de la Lengua Española (2014) define el aprendizaje como la acción de aprender, es decir, adquirir conocimientos o destrezas. Se trata, pues, de un proceso continuo que se desarrolla en función de la evolución de la enseñanza que recibe el alumnado. En este contexto y desde un punto de vista institucional, este no puede concebir y desarrollar por sí solo el proceso de aprendizaje. Es este el punto de partida del concepto de aprendizaje cooperativo, que el Picardo (2005) define como:

...un proceso que no ocurre en solitario, sino por el contrario, la actividad autoestructurante del sujeto está mediada por la influencia de otros, por ello el aprendizaje, es en realidad, una actividad de reconstrucción de los saberes de una cultura (p.24).

En el marco del aprendizaje cooperativo, que para nosotros representa el tipo de aprendizaje significativo y útil para nuestras sociedades educativas modernas, la posibilidad de enriquecer los conocimientos y desarrollar la acción del alumnado pasa por la comunicación y el contacto interpersonal con el otro, es decir, el profesor y los demás alumnos. En nuestra situación, por tanto, no puede haber aprendizaje personal. Según los socio-constructivistas, la actividad de aprender no es otra cosa que un proceso activo de construcción y/o reconstrucción del conocimiento por el propio sujeto en relación con su entorno.

El aprendizaje o el proceso de aprendizaje es, pues, la imagen de todo lo que se aprende. Es el canal a través del cual el alumnado modifica y reorganiza las estructuras

de su desarrollo moral y social, mediante el descubrimiento de nueva información que se añade a sus prerrequisitos. Esta idea es la que se enfatiza en el aprendizaje significativo. Para Gagné (1973) citado por Arruda (1982, p. 38), el aprendizaje implica una modificación del comportamiento del alumnado que es observable en su actitud destacada antes y después de la situación de aprendizaje. En otras palabras, diríamos que el aprendizaje es un cambio en el comportamiento individual que, en nuestro caso, tiene lugar en un entorno formal. La acción de enseñar está directamente subordinada al proceso de aprender y viceversa.

## **5.1. Modelos clásicos de enseñanza**

### **5.1.1. El modelo de la pedagogía de la transmisión directa**

El modelo de la pedagogía de la transmisión directa ciertamente no es una teoría del aprendizaje, pero mantiene una relación estrecha con el conductismo. Se utilizó durante muchos años en la educación para transmitir conocimientos, y se percibía como el hecho de rellenar la cabeza vacía del alumnado. Esa fue la primera forma de enseñanza y partió de 2 supuestos fundamentales: la neutralidad conceptual del alumnado y la no distorsión del conocimiento transmitido. En este modelo, el foco está en la figura del profesorado que elabora un programa y, luego, lo transmite al alumnado, este último considerado como producto de la enseñanza. Esta práctica desarrolla una relación con el conocimiento que sitúa al profesorado en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, haciendo de él el maestro del conocimiento y del alumnado, el que, a través del profesorado, debe aprender lo que no sabe. Es esta relación la que describe Coussinet (1957), citado por Altet, (2002) cuando escribe:

Le maître est celui qui sait, l'élève celui qui ne sait pas. Mais le maître est en outre celui qui doit transmettre son savoir, l'élève celui qui doit sortir de son ignorance (...) la tâche naturelle du maître est de présenter son savoir (p.58).

Dicho esto, el modelo de transmisión directa de conocimientos compromete al profesorado a dominar todos los componentes del programa educativo, la disciplina que enseña y sirve de referencia para el alumnado, que lo idealiza como poseedor eterno del saber. El curso elaborado por el docente se basa en la claridad del mensaje transmitido, utilizando una progresión lineal y la planificación de un contenido estructurado gradualmente, yendo de lo más sencillo a lo más complejo. De este modo, el aprendiz puede percibir y captar fácilmente el contenido expuesto, memorizarlo y reproducirlo tal y como se ha producido.

Este modelo incluye un enfoque comunicativo esquemático en el que el proceso de enseñanza y aprendizaje se fundamenta en una relación estática a tres bandas en la que el docente nunca deja de emitir conocimientos y el aprendiz sigue siendo un receptor de los mismos. Esto es lo que Houssaye (2000) destaca en la concepción del triángulo pedagógico. En efecto, para él, toda acción pedagógica se centra en tres elementos, cada uno de los cuales representa un vértice de los tres lados de un triángulo. La unión de dos lados da lugar a una relación.

Así, describe la relación didáctica (relación docente-conocimiento) centrada en la función "enseñar", luego la relación de aprendizaje que vincula al alumnado con el conocimiento "aprender" y la relación pedagógica, la que existe entre el profesorado y el alumnado "formar". En esta acción pedagógica, siempre se minimiza uno de estos

tres componentes en detrimento de los demás. En el caso del modelo de transmisión, el alumno está muerto, no es escuchado, es pasivo y estático, pero sin él la acción no podría llevarse a cabo.

Según Moral (2010, p.207), en apoyo a los trabajos de Rosenshine y Stevens (1986), lo denominado pedagogía directa alude al concepto de “efectividad de la enseñanza” o “enseñanza efectiva” o “enseñanza a toda la clase”, surgió a finales de los años sesenta y se dedicó a asociar las conductas del docente en clase con las de los aprendices que obtenían buenos resultados en los test de rendimiento académico. En esta perspectiva, se corroboró que de la intención del profesorado depende el éxito del alumnado. Es decir, cuando el profesor mantenía un ambiente estructurado para la enseñanza de habilidades, conseguía una mayor implicación de los aprendices. El alcance de la enseñanza efectiva radicó en la aplicación de los cuatro principios fundamentales que los autores establecieron para que los docentes se desenvolviesen con soltura a la hora de enseñar:

- Organizar el material a enseñar y dividirlo en pequeñas etapas, con el propósito de facilitar la construcción de la estructura de conocimiento de los sujetos y la elaboración de esquemas sólidos de referencia.
- Hacer practicar el alumnado en cada paso antes de incrementar la complejidad al pasar a una nueva etapa.
- Asegurar la elaboración y el esfuerzo, a fin de ayudar al alumno a trasladar el material desde la memoria activa hasta la memoria a largo plazo.

- Proporcionar una práctica adicional y un sobre aprendizaje del material básico, de modo que los estudiantes logren fluidez y puedan usarlo automáticamente.

La noción de error es casi inexistente en este modelo pedagógico en la medida en que el error se percibe como un fracaso de la transmisión y debe ser evitado por el alumnado, que debe permanecer motivado y atento al profesorado. En aquel momento, el error se observaba en dos dimensiones. La primera es la incompetencia del aprendiz que, con poca inversión, no ha estado considerablemente atento al mensaje del profesor. Por lo tanto, es una falta que necesariamente debe sancionarse. En el segundo caso, la responsabilidad se imputa al profesor que ha demostrado su incapacidad para adaptar el contenido de su enseñanza al nivel de los alumnos. Aquí, la evaluación como suma de aprendizajes es el producto del proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, el alumno reproduce y aplica fielmente la información que se le ha dado durante el proceso de aprendizaje sin posibilidad de modificarla.

Las tareas asignadas al profesorado en este modelo se centran exclusivamente en las prescripciones de la disciplina que debe impartir. Ahora bien, ninguna disciplina se realiza en sí misma, se basa en una serie de hechos que consolidan su actuación y el desarrollo de sus contenidos curriculares. Esto se denomina “transposición didáctica, que Yves Chevallard define como:

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que

transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (1991, p.45).

Según Chevallard (1991), la transposición didáctica consiste en transformar el saber erudito en el saber a enseñar. Es decir, una escolarización del conocimiento académico objetivada en una programación de experiencias formativas significativas que serán objeto del proceso de enseñanza y aprendizaje. El concepto de transposición didáctica, aunque nacido en la didáctica de las matemáticas (Chevallard, 1991, p. 15), no es para nada ajeno a la enseñanza de las materias escolares, especialmente de las lenguas extranjeras.

Djandué (2012, p. 44) señala la necesidad de abrir un debate sobre este concepto de transposición didáctica en un contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, teniendo en cuenta el hecho de que siendo la lengua en sí misma tanto una herramienta de comunicación como un instrumento de enseñanza, su enseñanza debe basarse en realidades sociales que, en su mayoría, son ofrecidas por otras disciplinas.

A continuación, una vez en el aula, el profesor procede a exteriorizar los conocimientos previamente preparados. En esta etapa, la información transmitida se ajusta a la perspectiva cartesiana, que hace gran hincapié en la claridad del enunciado y en una progresión cada vez mayor de los contenidos que deben enseñarse. El profesorado no sólo es activo, sino que se impone a un alumnado neutro y pasivo que no tiene conocimientos previos. Se trata de un recipiente vacío que hay que llenar, un recipiente totalmente dependiente del contenido vertido por el profesor. Una situación así empuja al alumnado a aprender por aprender, no a aprender para conseguir logros; a

aprender a memorizar, no a aprender para saber. Este modelo, utilizado durante mucho tiempo para transmitir conocimientos, ha tenido tanto puntos fuertes como limitaciones.

El modelo clásico de transmisión de conocimientos está en el origen de la estructuración de los contenidos pedagógicos de forma que se ordenen, según sus similitudes, en componentes disciplinares para organizar mejor las prácticas de enseñanza. Este proceso de llenado de la memoria vacía del alumno ha tenido, en la práctica, ventajas y dificultades que trataremos de enumerar en las siguientes líneas.

➤ Ventajas de la enseñanza directa

- Ahorro de tiempo, ya que en poco tiempo el profesor puede compartir la máxima cantidad de información.
- Capacidad del alumnado para retener una cantidad considerable de conocimientos.
- Importancia de la capacidad reproductiva del alumnado.
- Puede tener éxito en la enseñanza de la gramática y el vocabulario.

➤ Debilidades de la enseñanza directa

- Infravaloración del papel del alumnado y de su capacidad cognitiva para responsabilizarse de su propio aprendizaje.
- Poco interés en el proceso de aprendizaje individualizado.
- Los alumnos no descodifican el mensaje del profesor de la misma manera.
- Los alumnos tienen conocimientos previos que el profesor no tiene en cuenta.

- Dificultad para aplicarlo en la comprensión lectora y otras actividades literarias.

### **5.1.2. La enseñanza basada en objetivos, un modelo pedagógico derivado del conductismo**

La PPO es un concepto utilizado para designar un conjunto de preocupaciones, actividades y aportaciones en el ámbito de la didáctica. En un contexto más amplio, se refiere a la programación de la enseñanza como un proceso basado en la definición de los objetivos que deben alcanzarse, teniendo en cuenta que lo más adecuado es formularlos en términos de conducta. La pedagogía por objetivos es un paradigma de la enseñanza que tiene su origen en los trabajos de Tyler (1950) bajo la influencia del conductismo.

Esta corriente se basa en los comportamientos observables y medibles en el aprendizaje. La aportación de Tyler ha permitido dotar a la educación de una organización científica que permite al alumnado adaptarse a las necesidades de la sociedad traducidas en objetivos a alcanzar. Estos objetivos, desarrollados para controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se definen en términos de comportamientos esperados.

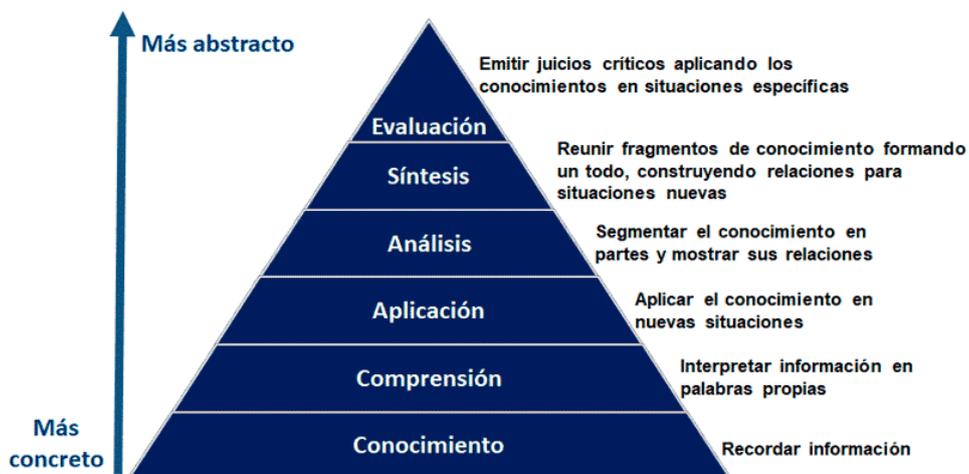
El modelo de la PPO se concibe como un reflejo del comportamiento que se espera del alumnado tras una sesión de aprendizaje, que extrae su eficacia de la elaboración de criterios precisos que deben guiar necesariamente la práctica pedagógica, con el único fin de alcanzar objetivos definidos en términos de competencias que deben adquirirse. Para ello, se centran en dos nociones fundamentales para el éxito del modelo: el objetivo general y los objetivos específicos u operativos. La primera se formula en forma de intenciones pedagógicas más amplias que se centran en la capacidad del

alumnado para alcanzar uno de los resultados al final de un periodo de aprendizaje. La segunda es la estructuración detallada y especificada del objetivo general. Según Mager (1971) citado por Ouardia (2014, p. 145), el objetivo específico se deriva de la multiplicación del objetivo general en tantos enunciados como sean necesarios. Estos objetivos específicos u operativos deben cumplir las 4 normas siguientes:

- El contenido debe indicarse de la forma más inequívoca posible
- Debe describir una actividad del alumnado mediante un comportamiento observable
- Debe mencionar las condiciones en las que debe manifestarse el comportamiento esperado
- Debe indicar el nivel de exigencia al que se requiere el aprendizaje y los criterios con los que se evaluará.

Para alcanzar los objetivos fijados, se han aplicado directrices y modelos pedagógicos para clasificar los distintos niveles de adquisición de conocimientos. Los modelos educativos de la pedagogía por objetivos se basan exclusivamente en los niveles taxonómicos desarrollados por Bloom (1913-1999). Estos niveles, organizados de forma jerárquica, representan una herramienta notable para ayudar al profesorado a llevar a cabo su práctica y a formular preguntas objetivas que permitan situar el nivel de comprensión de los alumnos. Así, Bloom (1956) clasifica los objetivos de aprendizaje en seis categorías, de la más simple a la más compleja, como se indica en la siguiente pirámide:

**Figura 2.** Pirámide de la taxonomía de Bloom



**Fuente:** <https://www.pinterest.com/pin/537758011763034822/>

Dentro de cada una de estas categorías hay verbos de acción que permiten identificar de forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje en términos de las competencias que deben adquirirse. El siguiente cuadro presenta estos distintos niveles taxonómicos y los verbos de acción que los caracterizan

**Tabla 7.** Niveles taxonómicos y verbos de acción

Niveles taxonómicos	Verbos de acción utilizados
Conocimiento	Enumerar, nombrar, memorizar, repetir, distinguir, identificar, definir, recitar, citar, emparejar, describir, formular, escribir, etiquetar, enumerar, subrayar, reproducir, etc.
Comprensión	Dar un ejemplo, interpretar, traducir, observar, clasificar, explicar, parafrasear, ilustrar, demostrar, discutir, etc.
Aplicación	Ejecutar, utilizar, desarrollar, construir, adaptar, manipular, resolver, realizar, lograr, etc.

Análisis	Comparar, organizar, investigar, estructurar, integrar, clasificar, discernir, ordenar, categorizar, examinar, argumentar, etc.
Síntesis	Planificar, componer, preparar, inventar, compilar, generar, producir, reunir, reorganizar, imaginar, etc.
Evaluación	Probar, criticar, juzgar, controlar, justificar una decisión, seleccionar, defender, predecir, ratificar, elegir, recomendar, formular hipótesis, persuadir, debatir, etc.

**Fuente:** Elaboración propia

La taxonomía de Bloom apareció como parte de la Convención de la Asociación Norteamericana de Psicología en 1948 con el objetivo de planificar recursos que sirvieran como identificación de los objetivos a alcanzar en el campo de la educación (Cristóbal, 2016, p. 86). Ante la evolución de los fenómenos socioeducativos, estos criterios propuestos por Bloom han sufrido revisiones.

La principal revisión de la taxonomía de Bloom (considerada como la versión original) es la propuesta por Anderson et al en 2001 (Cristóbal, 2016). En su trabajo, intensifican la noción de "conocimiento" fraccionada en cuatro niveles: conceptual (relación entre hechos), factual (elementos terminológicos), procedimental (serie de pasos para realizar una tarea) y meta-cognitivo (capacidad de poder aplicar el propio conocimiento en una situación). Para ellos, estos tipos de conocimiento pueden interactuar en la medida en que a menudo están directa o indirectamente relacionados entre sí. Así pues, en una situación dada, puede observarse que el conocimiento procedimental puede implicar un conocimiento factual o conceptual. Un aspecto

fundamental en esta contribución es la dimensión del proceso cognitivo que integra la noción de "memorización" para dominar un conocimiento.

Según Cantin y Frigon (2010), cuanto más domina el alumno el concepto, es decir, el conocimiento, mejor lo aplica. El otro aspecto igualmente importante de esta revisión es el cambio de sustantivos a verbos para que estos conceptos sean más dinámicos y activos. Así, "conocimiento" se convierte en "saber o reconocer o recordar", "comprensión" en "entender", "aplicación" en "aplicar", "análisis" en "analizar", "evaluación" en "valorar" y "síntesis" en "crear". Aquí se produce un cambio en el orden inicial de los verbos "crear" y "evaluar", como se ilustra en el gráfico que presentamos a continuación:

**Figura 3.** Taxonomía de Bloom revisada



**Fuente:** <https://aretio.hypotheses.org/4027>

La taxonomía revisada de Bloom supone una conexión ideal entre el alumnado y el dominio del conocimiento. Según Cristóbal (2016, p. 87) esta taxonomía puede utilizarse como fuente para organizar estrategias educativas que dirijan el proceso de enseñanza y ayuden a los alumnos a comprender y cuestionar la realidad. Más allá de estas nociones de nomenclatura, es importante recordar que la taxonomía revisada de Bloom presenta una apertura a la naturaleza compleja del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el alumnado tiene que afrontar etapas para su implicación significativa en dicho proceso. Para ello, hay que dotar al alumnado de las habilidades que le permitan recorrer estas etapas interconectadas en el orden establecido para tender a la coherencia de los procesos cognitivos. Pues, como indica Cantin (2011), no es posible memorizar algo que no se ha comprendido, no es posible comprender algo que no se ha analizado o evaluado en una situación y no es posible aplicar una regla o método que no se ha analizado o evaluado.

La noción de aprendizaje requiere una acción que permita al alumnado elaborar su propio conocimiento a través de una fase o momento de interacción con el profesorado que ya ha superado la Zona de Desarrollo Próximo. Sin embargo, es útil determinar las funciones reales del profesor y del alumno en el modelo de pedagogía por objetivos.

### **5.1.3. La postura del profesorado y del alumnado en la enseñanza por objetivos**

El modelo de pedagogía por objetivos se basa, en gran medida, en un "co-activismo desigual" de sus dos actores principales: el profesor y el alumno. En la relación que les une, el alumno desempeña un papel que puede calificarse de activo, al

tiempo que permanece permanentemente bajo las rígidas instrucciones del profesor: su actividad consiste únicamente en resolver una serie de ejercicios guiados por el profesor para alcanzar un objetivo. En cuanto al profesor, se interesa por la construcción y la organización de los objetivos del alumno, la jerarquización de los ejercicios mediante el aumento de la complejidad y, a continuación, ayudar al alumnado a resolver los ejercicios sorteando las dificultades. El profesor tiene una triple función: organizador, mediador y comunicador.

- La función organizadora

Como organizador, el profesor analiza los datos sobre los conocimientos de los alumnos y, a continuación, fija los objetivos que deben alcanzarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una vez recogidos estos datos, procede a organizar el aula definiendo claramente las actividades, los materiales y el contexto para el desarrollo de la práctica docente.

- La función del mediador

El concepto de mediación se utiliza en muchos ámbitos de la sociedad. El mediador es un árbitro, una persona que suele intervenir en un conflicto para resolverlo. En educación, y más concretamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el mediador no está entre dos personas en conflicto, sino entre una persona y lo que tiene que aprender (Richard, 2001). Así, el profesor desempeña, por un lado, el papel de mediador y facilitador entre el conocimiento y el alumno, ya que conoce el objetivo y, por otro, entre los propios alumnos al dirigir las actividades o tareas a realizar.

- La función de comunicador

En las prácticas de enseñanza se produce un contrato didáctico que reúne los comportamientos del profesor y del alumno que conducirán al desarrollo del aprendizaje. La comunicación entre estos dos actores está determinada por este contrato. Para tener éxito en las actividades de enseñanza, el profesor crea situaciones que permiten a los alumnos interactuar, los anima, les da instrucciones adecuadas y facilita sus intervenciones.

➤ Ventajas y limitaciones de la enseñanza por objetivos

El modelo de pedagogía por objetivos ha tenido tanto ventajas como limitaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En las líneas que siguen se enumeran algunas de las riquezas de este modelo pedagógico.

- Programación y progresión en torno a la actividad del alumno.
- Este modelo representa una auténtica guía pedagógica.
- Precisar los criterios de evaluación proporcionando una base racional para la evaluación.
- El modelo proporciona una base para el aprendizaje individualizado.

Sin embargo, es importante señalar que este modelo ha tenido limitaciones, cuyas principales críticas han sido planteadas por Ouardia (2014, p.146):

- Según Palpel (2002), la pedagogía basada en objetivos se ha limitado a unos procedimientos conductistas, que la ha alejado enormemente del acto pedagógico y la ha transformado en un acto consistente en reflejos condicionados que prescinden de cualquier pensamiento creativo por parte del alumno.

- Al estar sujeto a los objetivos del profesor, el alumno no siempre está en el centro del proceso de aprendizaje, sobre todo si la pedagogía por objetivos se limita a la fijación de objetivos tecnocráticos.
- Se critica la enseñanza basada en objetivos por descomponer los conocimientos que hay que aprender hasta el punto de que el alumno pierde la finalidad del aprendizaje. Deronne (2012) acusa incluso a la pedagogía por objetivos de compartimentar demasiado los conocimientos al desglosar los contenidos en múltiples objetivos operativos.

## **5.2. Inicios de la enseñanza en costa de marfil**

En Costa de Marfil, la enseñanza ha pasado por tres periodos diferentes: el periodo precolonial, el periodo colonial y el periodo poscolonial. Los trabajos realizados por Koffi (2009) y Djé, A. (2014) ponen de relieve estos diferentes periodos. El periodo precolonial estuvo marcado por 2 tipos de enseñanza: la enseñanza tradicional (que debe diferenciarse de la metodología de enseñanza tradicional) y la enseñanza coránica.

Siguiendo el ejemplo del modelo humanista, antes de la llegada de la colonización a Costa de Marfil, era responsabilidad de las comunidades que vivían en el territorio enseñar a sus hijos para facilitar su integración social. Esta educación se mantuvo estrechamente vinculada a las realidades de la vida cotidiana de cada comunidad. Aunque no era formal, se consideraba un paso fundamental en el desarrollo de los valores educativos. Esto es lo que sostiene Sosoo (1983, p.13) cuando escribe: " Dans nos sociétés, l'enseignement avant l'arrivée des blancs était synonyme d'éducation ".

En general, este tipo de enseñanza, basada en la oralidad, tenía en cuenta los aspectos físico, moral y espiritual, que son las tres dimensiones fundamentales del individuo. Esta forma de enseñanza existió hasta la llegada de los colonos a la costa marfileña, quizás incluso más allá, ya que muchas de estas prácticas se siguen aplicando hoy en día. En el marco de la tradición, Borremans (1987, p. 13) nos cuenta que en Costa de Marfil la enseñanza también se vio influida por el islam. Fue en el siglo XVI cuando aparecieron las primeras escuelas coránicas en el norte de Costa de Marfil (Djé, A., 2014, p. 58), pero su implantación y expansión estables tuvieron lugar a partir del siglo XVIII. Triaud (1974, p. 174) escribe a este efecto que *il faut attendre en réalité le milieu du XVIIIe siècle pour voir la religion musulmane s'implanter de façon stable dans le nord de l'actuelle Côte d'Ivoire*.

Según Désalmand (2008), esta expansión fue llevada a cabo por los comerciantes "dioula" para vender sus productos. A diferencia de la enseñanza tradicional, en la enseñanza coránica intervenían profesionales, es decir, imanes, que impartían enseñanzas centradas en gran medida en la moralidad y que incluían cinco ciclos de estudio: la primera centrada en el aprendizaje de las suras; la segunda en el dominio (de memoria) de todo el texto del Corán; la tercera en la traducción del Corán; la cuarta en el estudio implícito del Corán, especialmente de los dichos del profeta no contenidos en el Corán; la quinta permite viajar a un país árabe para profundizar y experimentar lo aprendido entrando en contacto directo con las civilizaciones árabes. Durante mucho tiempo, la enseñanza tradicional y la enseñanza coránica fueron los medios de transmisión de conocimientos a los jóvenes marfileños. La llegada de los colonos en

1882 introdujo una nueva forma de enseñar. Era la enseñanza moderna en la época de la colonización.

La llegada de los colonos a Costa de Marfil marcó una nueva era para la educación. En la segunda mitad del siglo XV, los navegantes portugueses recalaron en Costa de Marfil (Koffi, 2009, p. 28). Otros europeos, como franceses, ingleses y holandeses, llegaron a las costas del territorio marfileño después de los portugueses. Su presencia, generalizada en la mayor parte del continente africano, dio lugar a conflictos de intereses en torno a la apropiación de territorios. Así, a finales del siglo XIX se celebró la Conferencia de Berlín (noviembre de 1884-febrero de 1885) para repartirse los territorios africanos. Fue entonces cuando se asignaron a Francia la actual Costa de Marfil y otros territorios vecinos como Burkina Faso, Mali, etc.

Para aumentar sus actividades económicas, Arthur Verdier (1856-1963) y su familia crearon la primera escuela colonial en Elima, al sur de Costa de Marfil. A partir de 1887, se crearon otras escuelas de la administración francesa en Costa de Marfil en diferentes partes del país, como Krinjabo. En marzo de 1893, Costa de Marfil se convirtió en colonia francesa. Estas escuelas, en un principio privadas, se convirtieron en escuelas públicas. Dos años más tarde, en 1895, Louis Binger (1856-1936) solicitó los servicios de la Société Missionnaire Africaine de Lyon (SMAL) para organizar la enseñanza en Costa de Marfil. Désalmand (2008, p. 123) señala que el año 1895 marcó el inicio de un sistema educativo moderno basado en los rigurosos principios de los misioneros católicos, que, además de enseñar, evangelizaban en las lenguas locales. El autor sostiene que entre las cosas que el misionero debe aprender seriamente y poseer a fondo, la lengua de la población a la que está destinado debe ocupar el primer lugar.

Los desacuerdos entre la Iglesia y la administración colonial no sólo reducirán la influencia de la enseñanza de las misiones católicas, sino que favorecerán la entrada de las misiones protestantes en el sistema educativo marfileño. Así lo revela una vez más Désalmand (2008, p. 102) en cuando apunta que sólo unos treinta años después de los primeros misioneros católicos, una misión protestante europea se instala y comienza la labor de escolarización. Estas dos entidades se encargaron de la educación de las poblaciones que vivían en territorio marfileño desde 1895 hasta 1944, hasta que la propia administración colonial decidió entrar en la dinámica procediendo a la formación intelectual de sus súbditos. Como señala Koffi (2009, p. 29), el objetivo de la administración colonial era imponer la civilización francesa a las poblaciones indígenas, para lo cual primaba la enseñanza de la lengua francesa y, por esta vía, las materias presentes en el sistema de enseñanza eran la lectura, la escritura, la historia y la geografía tanto de Francia como de África, las primeras nociones científicas, la agricultura, etc.

La implantación de este sistema de enseñanza fue, en realidad, un reflejo de lo que se hacía en Francia, porque en aquella época Costa de Marfil no tenía un sistema de enseñanza moderno propio. En consecuencia, la administración colonial procedió gradualmente a abolir la enseñanza en lenguas locales marfileñas en favor de la lengua metropolitana.

Las prácticas pedagógicas desde entonces hasta hoy han seguido siempre este principio, el de utilizar la lengua francesa como medio de transmisión de conocimientos, aunque la declaración de independencia de agosto de 1960 dio al país la libre elección de los elementos que debían introducirse en su sistema educativo. De este modo, desde la primaria hasta los niveles superiores, pasando por la secundaria, todos los contenidos

curriculares se imparten casi íntegramente en francés. Para ello, la aportación del francés, lengua del colonizador, romperá significativamente la relación de las poblaciones con sus identidades primarias, debido al carácter no institucional de las lenguas vernáculas, que impone al alumnado un monolingüismo oficial.

La vida de la educación marfileña en manos de sus propios hijos se hizo efectiva con la conclusión en 1997 de una reforma educativa que fue posteriormente derogada en 1995 por la Concertation Nationale sur l'Ecole Ivoirienne (CNEI) (Djé, A., 2014, pp. 62-63). Es importante señalar que la educación en Costa de Marfil sigue estando intrínsecamente ligada a la de la metrópoli, a pesar de que, al obtener la independencia, Francia ofreció a Costa de Marfil oportunidades para tomar su destino educativo en sus propias manos. Koffi (2009) puntea estas oportunidades en los siguientes términos:

A costa de Marfil, se le ofrecen varias vías: la primera consiste en romper totalmente con la asimilación al sistema francés y adoptar su propio método adaptado a su situación de país africano con sus particularidades culturales. La segunda radica en seguir con las nuevas prácticas metropolitanas a las que viene apegada desde finales de la Segunda Guerra Mundial. Por último, podía llevar un acercamiento o una fusión de las dos civilizaciones con vistas a sacar lo mejor de ambas, esto es, poner a punto un sistema educativo basándose en la cultura propia, pero abriéndose al mismo tiempo a la aportación de otros continentes y pueblos, teniendo en cuenta que el repliegue sobre sí mismo no es beneficioso. (p.35).

En el sistema educativo marfileño, la enseñanza se organiza en tres niveles: primaria, secundaria y superior. El nivel primario comprende 6 niveles de estudio agrupados en 3 categorías de clases distintas, de 2 años de duración cada una. Así, tenemos el Cours Préparatoire (CP), el Cours Elémentaire (CE) y el Cours Moyen (CM). Las asignaturas que se imparten son lectura, escritura, gramática, historia y geografía, matemáticas, etc. El nivel secundario cuenta con 7 niveles de estudio divididos en 2 ciclos. El primer ciclo incluye los cursos Sixième, Cinquième, Quatrième y Troisième. Este primer ciclo está sancionado por el Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC). El segundo ciclo contiene los niveles de Seconde, Première y Terminale, que finaliza con los exámenes de bachillerato y abre las puertas a la enseñanza superior. Las asignaturas que se imparten en secundaria son francés, inglés, español, matemáticas, historia y geografía, ciencias de la vida y de la tierra, física y química, educación física y deportes, alemán y educación en derechos humanos y ciudadanía.

En cuanto a la enseñanza superior, los acuerdos de cooperación de 1961 sentaron las bases de la enseñanza superior en Costa de Marfil y condujeron a la creación de la primera universidad marfileña en 1964, a imagen de Francia. Desde entonces, el país cuenta hoy con 6 universidades públicas en funcionamiento y multitud de universidades privadas y grandes escuelas.

En Costa de Marfil, como en todos los países, las prácticas pedagógicas tienen en cuenta las características relativas a los contextos en los que se desarrolla la enseñanza. Así, distinguimos 3 formas de enseñanza: la enseñanza formal, la enseñanza no formal y la enseñanza informal.

La enseñanza formal se caracteriza por su sistematización e intencionalidad, que dan lugar a una serie de requisitos normativos señalados por la administración educativa. En la enseñanza primaria, secundaria y superior, estos requisitos determinan una serie de condiciones, entre ellas las relativas a las modalidades de ingreso del alumnado en los centros educativos, el programa de estudios, la elección de los métodos y técnicas de enseñanza, el material didáctico, las condiciones de cualificación y preparación del profesorado, etc. Es una forma general de educación que se resiste a la flexibilidad situacional.

En la educación no formal o no convencional, también aparecen la sistematización y la intencionalidad. Pero los requisitos normativos los establece la institución en cuestión, lo que da lugar a un modelo más flexible, adaptable y actualizado. En este caso, la regulación mínima es generada por la propia institución educativa, sin perder de vista los objetivos propuestos (intencionalidad) y la sistematización. Se trata, por tanto, de un contexto adaptable a los acontecimientos que se producen, que evolucionan en el profesorado y en las estrategias coherentes con la realidad del aprendizaje y no con la necesidad temporal de completar un programa.

Concretamente, la enseñanza formal y la no formal han sido objeto de debates recurrentes en el ámbito de la educación, en referencia a las características sistemáticas e intencionales que comparten. Trilla (1991), citado por Aretio García (1992), los distingue desde un punto de vista académico. Escribe:

...mediante el criterio metodológico se caracteriza a la educación no formal como aquella que se realiza fuera del marco institucional de la escuela o la que se aparta de los procedimientos convencionalmente escolares. Así, lo escolar

caería dentro de lo formal, y lo no escolar (aunque intencional, específico, diferenciado, etc.) sería no formal (pp.1-2).

La enseñanza informal, por su parte, presenta la situación más influyente en la enseñanza. Es sin intencionalidad ni sistematización. Es en esta situación cuando los estudios presentan un mayor nivel de integración del aprendizaje y pueden dar lugar a un estudio comparativo con las 2 formas presentadas anteriormente. Estas formas de enseñanza también son proporcionales a la actividad de aprendizaje. Para este estudio, sólo consideraremos la enseñanza institucional que da lugar a un aprendizaje formal.

El proceso de enseñanza y aprendizaje, a la vista de la realidad con la que se identifica en el sistema educativo de muchos países subdesarrollados, sigue siendo, cuando menos, una acción difícil de dominar, especialmente cuando se trata de enseñar una lengua extranjera como el español en un país multilingüe como Costa de Marfil.

**Segunda Parte:**

**Contextualización De La Investigación: La Enseñanza Del  
Español En Costa De Marfil**

## **6. La enseñanza de ELE en Costa de Marfil**

En este capítulo, nos adentraremos en el complejo panorama sociolingüístico de Costa de Marfil, explorando las dinámicas lingüísticas que moldean la identidad cultural del país. Desde la diversidad de idiomas hablados hasta las políticas lingüísticas implementadas, examinaremos cómo estos factores influyen en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en el contexto educativo marfileño.

Es fundamental comprender las múltiples realidades que enfrentan tanto los docentes como los estudiantes en su búsqueda de conocimiento lingüístico. Desde las barreras lingüísticas hasta los desafíos socioeconómicos, analizaremos cómo estos aspectos impactan en el proceso de adquisición del español y en la efectividad de las estrategias educativas empleadas.

Al destacar la enseñanza del español como lengua extranjera, también examinaremos las herramientas pedagógicas disponibles, las metodologías utilizadas y las iniciativas innovadoras que buscan mejorar la calidad de la educación lingüística en Costa de Marfil. Este análisis nos permitirá no solo comprender los obstáculos existentes, sino también identificar oportunidades para fortalecer la enseñanza y promover la diversidad lingüística en el contexto educativo marfileño.

### **6.1. El español en el contexto sociolingüístico marfileño**

País multilingüe, Costa de Marfil ha estado en contacto con varias lenguas extranjeras de las cuales el español se ha integrado en su sistema educativo. La enseñanza del español en Costa de Marfil ha pasado por muchas etapas desde su

integración hasta hoy en día. En este capítulo, presentaremos dichas etapas tras haber echado un vistazo sobre la diversidad sociolingüística marfileña.

### **6.1.1. Contexto sociolingüístico de Costa de Marfil**

En Costa de Marfil cohabitan más de 60 etnias agrupadas en cuatro grupos principales: los Akan, los Gour, los Mandé y los Krou. Esta rica diversidad étnica se traduce en una pluralidad lingüística y cultural que facilita el aprendizaje de lenguas, tanto locales como extranjeras. Cada uno de estos grupos étnicos aporta una variedad de lenguas y dialectos, contribuyendo a un entorno multilingüe en el que los marfileños crecen y se desarrollan., lo que puede facilitar el aprendizaje de lenguas tanto locales como extranjeras.

#### **6.1.1.1. Las lenguas locales marfileñas**

La lengua, como instrumento de comunicación entre los pueblos, desempeña un importante papel de acercamiento, y su enseñanza debe situar en el centro de sus actividades medidas adecuadas que contribuyan al desarrollo global de la sociedad. Para lograr este objetivo, es esencial tener en cuenta, además del carácter lingüístico, los factores que se derivan de esta sociedad. De hecho, el comportamiento y las acciones de los individuos en el proceso de aprendizaje están, en su mayor parte, influidos por disposiciones sociales. El profesorado y el alumnado marfileños proceden de diversos estratos sociales de Costa de Marfil. De numerosas investigaciones, se desprende que la lengua es un producto de la sociedad (Saussure, 1965; Cardona, 1980, en Koffi, 2009). Y que cada sociedad también está determinada por la lengua que hablan sus miembros.

Costa de Marfil posee una diversidad lingüística bastante notable que, durante el periodo precolonial, fue calificada de pueblo sin filiación lingüística. Koffi (2009) y Kouï (2014) explican que se trata de una concepción errónea en la medida en que, apoyándose en los trabajos de Kipré (1992) y Touré (2000), los territorios de la actual Costa de Marfil han sido ocupados por dos grandes movimientos: el asentamiento de pueblos indígenas y la llegada de pueblos migratorios. De este mestizaje nacieron unas sesenta lenguas que forman parte de la familia lingüística Niger-Congo y se agrupan en cuatro grandes grupos culturales, a saber los Akan o Kwa, los Krou, los Gour y los Mandé, repartidos por todo el territorio (Alain: 2012). ASA1 (2017) va precisando el porcentaje de habitantes de estos grupos en Costa de Marfil:

les Akan ou Kwaii (38,1%) occupant le Centre, l'Est et le Sud-est; les Gur ou Voltaïque (21,2%) occupant la plus grande partie du Nord ; les Mandé du Nord (19%) essentiellement composés des ethnies Malinké réparties sur une partie du Nord (Nord-ouest et Nordest), les Mandé du sud (9,1%) occupant une partie de l'Ouest et les Krous (11,3%) s'étendant sur la plus grande partie de l'Ouest et du Sud-ouest ; La présente fiche opère un focus sur les Malinké (Mandé du Nord), sous-groupe Mandé le plus important démographiquement en Côte d'Ivoire.<sup>2</sup>

---

1 Analyse sociétale africaine

2 Los akan o kwaii (38,1%) que ocupan el centro, el este y el sureste; los gur o voltaicos (21,2%) que ocupan la mayor parte del norte; los mandé del norte (19%) formados esencialmente por las etnias malinké repartidas por una parte del norte (noroeste y noreste), Los mandé del sur (9,1%) ocupan parte del oeste y los krous (11,3%) cubren la mayor parte del oeste y suroeste. Esta ficha se centra en los malinké (mandé del norte), el subgrupo mandé más numeroso demográficamente en Costa de Marfil. <https://africansecuritynetwork.org/assn/wp-content/uploads/2017/02/Les-Malinke%CC%81-en-Cote-dIvoire.pdf>

El siguiente mapa nos presente los diferentes grupos étnicos de Costa de Marfil según su ubicación geográfica.

**Figura 4.** AM Grupos lingüísticos de Costa de Marfil



**Fuente:** Jacques Leclerc (2014) <https://urlz.fr/q60Y>

Localizado en la parte central y sudoriental de Costa de Marfil, el grupo akan es un conjunto compuesto por varias comunidades, cada una con sus propias características culturales y lingüísticas distintivas. Este grupo étnico es conocido por su rica diversidad interna, lo que lo convierte en un importante sujeto de estudio para antropólogos y lingüistas interesados en la región. Se trata de los Abbey [à] Agboville Abidji Sikensi ; Abouré en Grand-Bassam, Bonoua y Aboisso; Abron en Bondoukou; Adjoukrou en Dabou; Agni en Bongouanou, Dimbokro, Aboisso, Abengourou, Bondoukou; Ahizi en Jacqueville; Alladian en Jacqueville; Akyé en Adzopé, Alépé; Avikam en Grand-Lahou; Baoulé en Bouaké, Dimbokro, Bouaflé, Toumodi, Tiassalé, Yamoussoukro; Ebrié [à] Abidjan; Ega en Guitry, Fresco; Ehotilé en Adiaké; Essouma en Adiaké, Aboisso;

Krobou en Agboville; Mbatto (Gwa) en Bingerville, Alépé; N'Zima en Grand-Bassam, Adiaké.

Las diferentes comunidades dentro del grupo akan están constituidas por una diversidad de subgrupos, cada uno con su propia identidad y tradiciones. Estos subgrupos no solo comparten una herencia cultural común, sino que también poseen variaciones específicas en sus prácticas sociales, rituales y formas de organización comunitaria. Esta complejidad interna refleja la dinámica historia y la evolución de las comunidades akan a lo largo del tiempo. De acuerdo con Loucou (2002) citado por Abe (2013; 58), en el grupo akan se identifican 18 lenguas diferentes que están presentes en ciudades determinadas. Esta variedad lingüística no solo resalta la riqueza cultural del grupo akan, sino que también subraya la importancia de la lengua como un marcador de identidad y cohesión social dentro de estas comunidades. Cada lengua representa una historia única y una manera particular de ver el mundo, lo que contribuye a la diversidad y al dinamismo cultural del grupo akan en su conjunto.

Los gour, también llamados voltaicos, se encuentran predominantemente en el noreste de Costa de Marfil. Este grupo étnico incluye a varios pueblos, entre los que se destacan los senufo, koulango, lobi y gondja. Sin embargo, la presencia de los gour no se limita solo a Costa de Marfil, sino que se extiende a lo largo de varios países de África Subsahariana. Entre estos países se encuentran Benin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Ghana, Malí, Níger, Nigeria y Togo. Esta dispersión geográfica amplia resalta la importancia y la influencia de los gour en la región. Las lenguas habladas por los gour son numerosas y presentan una gran diversidad, lo que refleja la complejidad y la riqueza cultural de este grupo. Cada una de estas lenguas es única y posee características

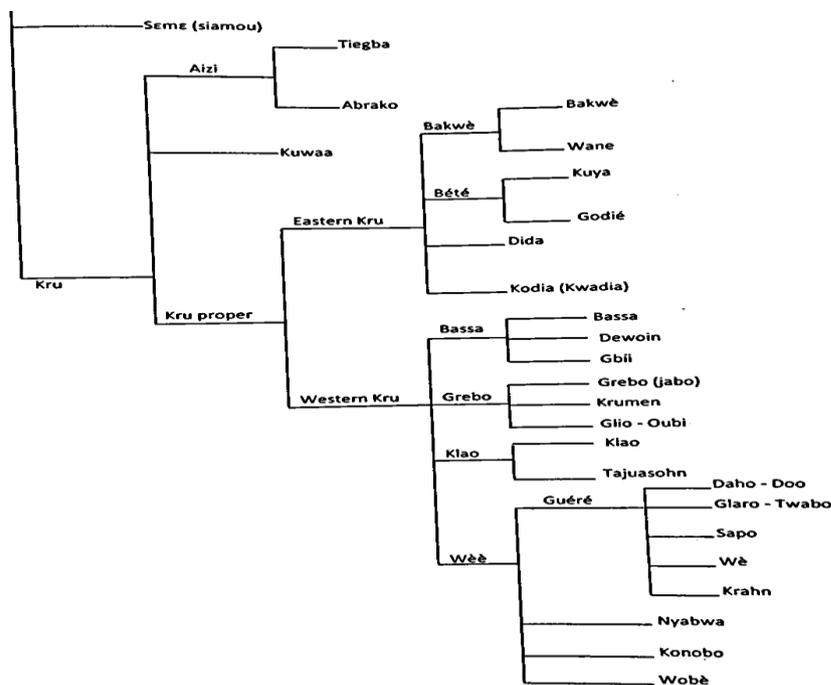
lingüísticas distintivas que las diferencian significativamente unas de otras. Esta variedad lingüística es un testimonio de la larga historia de desarrollo independiente de las comunidades gour y de sus interacciones con otros grupos étnicos a lo largo del tiempo. Los pueblos que hablan estas lenguas también poseen culturas variadas y ricas en tradiciones. Estas culturas abarcan una amplia gama de prácticas sociales, religiosas y económicas que varían de un pueblo a otro. Por ejemplo, los senufo son conocidos por su arte escultórico y sus ceremonias de iniciación, mientras que los lobi tienen una tradición arquitectónica única y sistemas de creencias profundamente arraigados. A pesar de estas diferencias, todos los pueblos gour comparten un sentido de identidad común que los une a través de sus lenguas y tradiciones culturales.

Señalamos que la clasificación de los Krou ha sido problemática a lo largo de la historia, como menciona el lingüista Gbeho (2019, p.57). Desde las primeras clasificaciones de Greenberg (1963) hasta las más recientes de Marchese (1983), las teorías han diferido significativamente en sus enfoques y criterios. Cada investigador ha presentado la clasificación del grupo Krou según diferentes aspectos importantes, reflejando las complejidades y desafíos inherentes a la tarea de categorizar este diverso grupo étnico y lingüístico.

Greenberg (1963), uno de los primeros en intentar una clasificación sistemática de las lenguas africanas, propuso un esquema que, aunque innovador para su tiempo, ha sido objeto de debate y revisiones posteriores. Su trabajo sentó las bases para investigaciones futuras, pero dejó muchas cuestiones sin resolver debido a la limitada información disponible en aquel momento. Marchese (1983), por otro lado, ofreció una clasificación que ha sido considerada más adaptada y general, incorporando avances en

la investigación lingüística y un mayor conocimiento de las lenguas y culturas Krou. La clasificación de Marchese se basa en criterios lingüísticos más detallados y en un análisis más profundo de las relaciones entre las lenguas y subgrupos Krou. Su enfoque ha sido valorado por su capacidad para capturar la diversidad interna del grupo Krou y por proporcionar una estructura más coherente y comprensible para su estudio. Con el siguiente esquema vemos su clasificación con los diferentes sudgrupos.

**Figura 5.** AM Clasificación de las lenguas del grupo Krou



**Fuente:** Esquema de la clasificación de Márchese, citado por gbeho (2019, p. 62)

En África Occidental, el grupo Krou está presente en dos países y se extiende sobre una superficie de 77 km<sup>2</sup>, según lo señala Zogbo (2004, p.20). Este grupo étnico y lingüístico ocupa una región que abarca desde el suroeste de Liberia hasta el oeste de Costa de Marfil, reflejando una distribución geográfica significativa en la región. Los Krou, conocidos por su diversidad cultural y lingüística, se componen de veintiún

idiomas diferentes. De estos, seis (6) se hablan en Liberia y quince (15) en Costa de Marfil. Esta distribución lingüística resalta no solo la amplia presencia de los Krou en estos dos países, sino también la rica diversidad interna que caracteriza a este grupo.

En cuanto a los mandé, este grupo étnico se encuentra asentado en las principales zonas central, septentrional y occidental de África Occidental. Los mandé se dividen en dos subgrupos principales: los mandé del norte y los mandé del sur, cada uno con su propia identidad cultural y lingüística distintiva. Los mandé del norte incluyen a los pueblos Gagou, Gouro, Yacouba, entre otros. Estos pueblos están distribuidos principalmente en las áreas septentrional y central de la región, donde han desarrollado sociedades complejas con una rica herencia cultural.

Los Gagou, por ejemplo, son conocidos por sus habilidades en la agricultura y su fuerte organización comunitaria, mientras que los Gouro tienen una rica tradición en artesanía y música. Los Yacouba, también conocidos como Dan, son famosos por sus mascaradas y danzas tradicionales que juegan un papel central en sus ceremonias culturales. Por otro lado, los mandé del sur están compuestos por pueblos como Malinke y Dioula. Los Malinke, también conocidos como Mandinka, tienen una historia rica que incluye la fundación del Imperio de Malí, uno de los imperios más poderosos y culturalmente influyentes de la historia de África Occidental. Los Dioula, por su parte, son conocidos por su papel en el comercio y su dispersión a lo largo de África Occidental como comerciantes y artesanos. Estos subgrupos mandé, aunque distintos en muchos aspectos, comparten una herencia común que incluye lenguas del mismo tronco lingüístico y varias prácticas culturales similares. La lengua mandé, en sus diversas

formas, sirve como un vínculo importante que une a estos subgrupos a pesar de sus diferencias regionales y culturales.

El profesorado y el alumnado son, de hecho, componentes fundamentales de este mosaico lingüístico, ya que cada uno de ellos pertenece a una de las comunidades lingüísticas mencionadas. Esta diversidad lingüística no solo enriquece la imagen del país, sino que también aporta un valor significativo a los actores del sistema educativo. La multiplicidad de lenguas y culturas presentes en el entorno escolar crea un contexto de aprendizaje dinámico y multifacético, en el cual tanto estudiantes como docentes tienen la oportunidad de interactuar con diversas perspectivas lingüísticas y culturales.

Para los docentes, esta diversidad representa un desafío y una oportunidad única. Por un lado, deben adaptarse a las variadas necesidades lingüísticas y culturales de sus estudiantes, lo que requiere una consideración de las diferentes lenguas y culturas presentes en el aula. Por otro lado, esta diversidad les permite implementar enfoques pedagógicos más inclusivos y enriquecedores, fomentando un ambiente de aprendizaje en el que se valoran y respetan todas las lenguas y culturas.

En particular, la enseñanza de lenguas extranjeras, como el español, se ve profundamente influenciada por este contexto multilingüe. El profesorado de español no solo debe enseñar el idioma, sino que también deben ser conscientes de las diferentes lenguas maternas de sus estudiantes y cómo estas pueden influir en el aprendizaje del español. Esta tarea implica desarrollar estrategias didácticas que consideren las transferencias lingüísticas y las posibles interferencias entre el español y las lenguas maternas del alumnado.

Para los alumnos, pertenecer a una comunidad lingüística diversa les ofrece la ventaja de aprender en un ambiente que refleja la realidad multicultural del mundo actual. Esta exposición a múltiples lenguas y culturas en su vida escolar diaria les proporciona una mayor apertura y sensibilidad hacia las diferencias culturales, habilidades que son cada vez más valiosas en un mundo globalizado. Además, el aprendizaje de una lengua extranjera como el español se enriquece cuando se puede relacionar y comparar con las múltiples lenguas presentes en el aula.

La diversidad lingüística en el ámbito educativo también tiene implicaciones positivas para la cohesión social y la inclusión. Un sistema educativo que valora y promueve la diversidad lingüística contribuye a la creación de una sociedad más inclusiva y equitativa, donde todas las lenguas y culturas son reconocidas y respetadas. Esto no solo fortalece la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes, sino que también fomenta la comprensión y el respeto mutuo entre diferentes comunidades lingüísticas.

#### **6.1.1.2. Las lenguas extranjeras en Costa de Marfil**

Además de las lenguas locales de Costa de Marfil, en el territorio se hablan otras lenguas africanas y europeas, reflejando la diversidad cultural y lingüística del país. Las lenguas africanas presentes en Costa de Marfil son el resultado de los flujos migratorios que han tenido lugar a lo largo de los años. Desde su acceso a la independencia, Costa de Marfil ha implementado una política relativamente abierta hacia los inmigrantes, permitiéndoles establecerse y trabajar en el país. Esta política ha facilitado la llegada de personas de diversos países africanos, enriqueciendo aún más el panorama lingüístico marfileño.

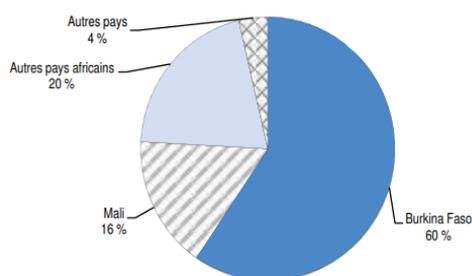
La influencia de estos flujos migratorios es notable en la variedad de lenguas africanas habladas en el país. Entre los inmigrantes, los grupos mayoritarios provienen de Burkina Faso y Malí, lo que ha llevado a la presencia significativa de lenguas como el mooré y el bambara en Costa de Marfil. Estas lenguas, junto con las lenguas locales marfileñas, crean un entorno multilingüe complejo y vibrante.

Las lenguas europeas, en particular el francés, también desempeñan un papel crucial en Costa de Marfil. El francés es la lengua oficial del país y se utiliza ampliamente en la administración, la educación y los medios de comunicación. Su uso como lengua franca facilita la comunicación entre los hablantes de diferentes lenguas locales y africanas, contribuyendo a la cohesión social y a la integración de las diversas comunidades lingüísticas.

La política abierta hacia los inmigrantes ha tenido un impacto significativo en la composición demográfica y lingüística del país. Según los datos presentados en el siguiente gráfico, los inmigrantes mayoritarios en Costa de Marfil son los burkineses y los malienses. Esta afluencia de inmigrantes ha llevado a una mayor diversidad cultural y lingüística, enriqueciendo la vida social y económica del país.

Los burkineses, que forman una de las comunidades inmigrantes más grandes, han traído consigo lenguas como el mooré y el dioula, que son habladas ampliamente entre sus miembros. Del mismo modo, los malienses han contribuido con el bambara, una lengua importante en la región de África Occidental. La presencia de estas lenguas africanas en Costa de Marfil no solo refleja los movimientos migratorios, sino también los lazos históricos y culturales entre los países de la región.

**Figura 6.** AM Distribution des immigrés, par pays d'origine (2013, %)



**Fuente:** OCDE/CIRES 2017 <https://urlz.fr/lngA>

La importante presencia de los burkineses (60%) favorece el habla de algunas lenguas burkinesas, tales como el mooré y el diula.

« Parlée par 53 % de la population du Burkina, c'est surtout la langue des Mossis et des Gourounsis. Le mooré (ou mossi) est aussi parlé dans les pays voisins tels que le Ghana, la Côte d'Ivoire et le Mali ; on peut estimer le nombre de locuteurs du mooré à cinq millions»<sup>3</sup>.

Tras los burkineses llegan los malienses con 16% de los inmigrantes. La presencia maliense impacta considerablemente la expansión del bambara, variante normativa más importante del mandingue, en Costa de Marfil.

Le mandingue a commencé à se développer comme l'une des principales langues de l'Afrique occidentale à l'époque de la création de l'empire du Mali (vers le XIII<sup>e</sup> siècle). De nos jours, on peut estimer le nombre de ses locuteurs (natifs et non-natifs) à un chiffre situé entre 30 et 40 millions. Le mandingue est un continuum de dialectes recouvrant de vastes territoires au Mali, en Guinée, au

---

<sup>3</sup> <https://urlz.fr/lngI>

Burkina-Faso, en Côte d'Ivoire, au Sénégal, en Gambie, en Guinée-Bissau, au Liberia et en Sierra-Leone» (INALCO, 2019)<sup>4</sup>.

Entre el 20% que representa a los otros inmigrantes africanos en Costa de Marfil figuran los nigerianos, los senegaleses, los liberianos y los ghaneses. En Costa de Marfil también se hablan el Yoruba, el wolof, el ashanti, el haousa.

Es cierto que algunos discentes originarios de esos países hablan lenguas extranjeras africanas e incluso otro alumnado marfileño, pero estas lenguas africanas no se enseñan en Costa de Marfil. Solo se enseñan y utilizan las lenguas europeas en las administraciones.

El francés es la lengua oficial de Costa de Marfil y juega un papel central en la vida cotidiana del país. Desde la escuela primaria, el francés se enseña como la principal lengua de instrucción y comunicación, y su uso se extiende tanto en la calle como en las administraciones públicas. Este dominio del francés facilita la cohesión nacional y la integración de diversas comunidades lingüísticas dentro del país.

A partir de los primeros años de la educación secundaria, los estudiantes marfileños comienzan a aprender inglés, lo que les proporciona una herramienta adicional para comunicarse a nivel internacional y acceder a una mayor cantidad de recursos educativos y profesionales. Dos años después, los estudiantes tienen la opción de elegir entre el español o el alemán, ampliando así su competencia lingüística y su capacidad para interactuar con diferentes culturas.

---

<sup>4</sup> <http://www.inalco.fr/langue/bambara-mandingue>

En el ámbito universitario, el repertorio lingüístico se amplía aún más. Además del francés, el inglés, el español y el alemán, los estudiantes pueden aprender portugués. Aunque no existe un departamento específico para algunas lenguas, la universidad ofrece la posibilidad de estudiar italiano, latín, chino y japonés como asignaturas optativas. Esta oferta educativa refleja el compromiso del sistema universitario marfileño con la promoción de una educación multilingüe y la preparación de los estudiantes para un mundo globalizado.

Es importante destacar que el portugués y las otras lenguas mencionadas no se enseñan en la secundaria marfileña, lo que subraya el papel de la universidad como un espacio clave para la adquisición de competencias lingüísticas avanzadas. La inclusión de estas lenguas en el currículo universitario no solo enriquece la formación académica de los estudiantes, sino que también fomenta el entendimiento intercultural y la diversidad lingüística.

La enseñanza de lenguas extranjeras en Costa de Marfil está diseñada para equipar a los estudiantes con habilidades lingüísticas que les permitan desenvolverse en un entorno internacional. Este enfoque no solo mejora sus oportunidades académicas y profesionales, sino que también contribuye a la apertura cultural y al intercambio de conocimientos entre diferentes comunidades y países.

En resumen, el francés como lengua oficial y principal medio de instrucción en Costa de Marfil se complementa con un robusto programa de enseñanza de lenguas extranjeras. Desde el inglés en la secundaria hasta el portugués, italiano, latín, chino y japonés pasando por el alemán y el español en la universidad, el sistema educativo

marfileño ofrece a los estudiantes una amplia gama de oportunidades para desarrollar competencias multilingües. Esta diversidad lingüística en la educación fortalece la preparación de los estudiantes para participar activamente en un mundo cada vez más interconectado y multicultural.

La introducción de la enseñanza de una lengua extranjera en el sistema educativo responde a una necesidad precisa y pasa imperativamente por un proceso que difiere según pasamos de una lengua a otra. Entonces, ¿cómo se presenta pues el caso del español?

## **6.2. El español en el sistema educativo marfileño**

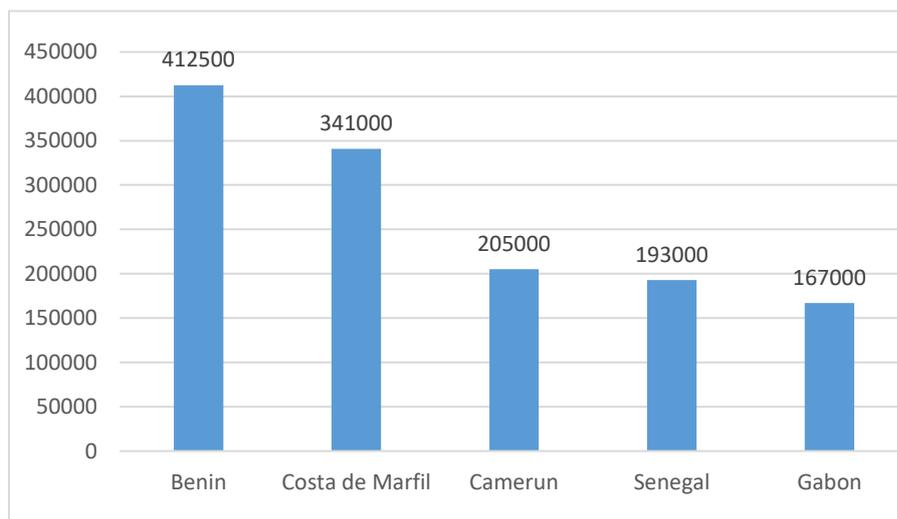
El español en Costa de Marfil goza del estatus de lengua extranjera. Antes de centrarnos en su introducción en el sistema oficial de la enseñanza secundaria del país, analizaremos brevemente su situación lingüística en el mundo, particularmente en el África subsahariana.

### **6.2.1. El español en África subsahariana**

El español tiene un importante privilegio en el mundo porque es la lengua materna de más de 500 millones de personas según las cifras del Instituto Cervantes. Cuando hablamos de español no sólo nos referimos a la lengua materna, sino también a la segunda lengua o lengua extranjera incorporada al sistema educativo de muchos países del mundo, y de África en particular. En el continente africano, en las últimas décadas ha habido un gran interés por aprender español. Países como Costa de Marfil y Senegal suman más del 60% de los hispanohablantes de África (Djandué, 2012, p. 153). Al lado de estos países, hay otros como Benín, Camerún o Gabón, en los que la situación

de la enseñanza del español es creciente, como muestra el siguiente gráfico de estadísticas de estudiantes de español como lengua extranjera en estos 5 países de África.

**Figura 7.** AM Estadística de alumnado en países africanos (2014)



*Fuente:* Elaboración propia basada en los datos de Serrano Avilés

Estos datos se verán actualizados porque Costa de Marfil superó a Benín en 2022 y pasó a ocupar el primer lugar con casi 600.000 alumnado según los datos del Instituto Cervantes.

Históricamente, la presencia de España y su lengua en el África subsahariana ha sido limitada y poco extendida, tras el asentamiento de la antigua Guinea Española, hoy República de Guinea Ecuatorial. La difusión y la enseñanza del español en África, a primera vista, parece concentrarse principalmente en el norte de África, donde, desde hace décadas, hay una fuerte representación de organizaciones que trabajan por la difusión del español en el extranjero, como el Instituto Cervantes. Koffi (2009, pp. 87-89) explica que las razones de la fuerte presencia española en esta parte de África son

esencialmente históricas. De hecho, los acuerdos relativos a la Conferencia de Berlín concedieron a España, además del territorio de la actual Guinea Ecuatorial, una gran parte del Sáhara Occidental, que estuvo bajo protectorado español entre el siglo XIX y la segunda mitad del XX.

En África Subsahariana, la difusión y la enseñanza del español han sido históricamente lentas y tardías. Varios factores explican este fenómeno. En primer lugar, la calidad de las relaciones entre algunos países del subcontinente, como Angola, Namibia y otros, con la República de Cuba ha desempeñado un papel importante. Cuba, desde hace décadas, ha concedido becas de estudio a los nacionales de estos países, facilitando así el aprendizaje del español entre aquellos que estudiaban en instituciones cubanas. Estos lazos educativos han permitido que algunos africanos adquirieran el español como una lengua extranjera, aunque de manera limitada y focalizada.

En segundo lugar, la introducción del español durante la época de la colonización también ha influido en su presencia en la región. En las colonias africanas de España, como Guinea Ecuatorial, el español se incorporó al sistema educativo de acuerdo con las políticas aplicadas en la metrópoli. Este legado colonial ha dejado una huella duradera, aunque restringida, en ciertos territorios donde el español se mantiene como lengua oficial o de enseñanza.

En tercer lugar, las numerosas comunidades religiosas y misiones españolas establecidas en casi todo el África Subsahariana han contribuido a la difusión del español. Estas misiones, a menudo dirigidas por congregaciones religiosas españolas, han llevado el idioma a regiones remotas y han establecido escuelas y centros educativos

donde el español es una lengua de instrucción. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, la presencia del español en el sistema educativo formal de muchos países africanos sigue siendo limitada.

A pesar de estas contribuciones, es importante señalar que una parte significativa de África Subsahariana no se beneficia plenamente de la ayuda de instituciones dedicadas a la promoción del español en el exterior. Organizaciones como el Instituto Cervantes, que juegan un papel crucial en la difusión del español en otras regiones del mundo, tienen una presencia menos destacada en África Subsahariana. Esta falta de apoyo institucional limita las oportunidades de aprendizaje del español para muchos africanos, lo que contribuye a la lenta y tardía difusión del idioma en la región.

Hoy en día, a pesar del reducido número de instituciones españolas en el subcontinente, la enseñanza y difusión del español no han dejado de crecer en las últimas décadas, especialmente en Costa de Marfil, como se verá a continuación.

### **6.2.2. Inicios de la enseñanza del español en Costa de Marfil**

En la mayoría de los países que fueron colonias francesas en África, el español ha sido introducido en el sistema educativo como lengua de enseñanza desde la época colonial por los colonizadores. De hecho, ya en 1947, diversos pueblos indígenas solicitaron al colonizador que modificara los sistemas educativos para adoptar lo que se enseñaba en Francia (Koffi, 2009; 2011; Djandué, 2012; Djé, A., 2014; Kouï, 2014). Estas demandas se centraban en la inclusión de la enseñanza de varias lenguas extranjeras, como el inglés, el español y el alemán, en el plan de estudios africano. La presión de los pueblos indígenas y la necesidad de adaptarse a un mundo cada vez más

globalizado llevaron a la incorporación gradual del español en el ámbito educativo de estos países.

Actualmente, la mayoría de estos países, incluyendo a Costa de Marfil en particular, han implantado la enseñanza del español en sus planes de estudios, oficialmente reconocido como lengua viva (LV). Desde entonces, el español se enseña en el país desde el tercer curso de secundaria como asignatura optativa, compitiendo con el alemán, después de la enseñanza obligatoria del inglés en el primer curso de secundaria. Esta inclusión del español en el currículo escolar refleja el reconocimiento de su importancia como una lengua internacional y la demanda de habilidades lingüísticas múltiples por parte de la sociedad marfileña.

En cuanto a los horarios, es importante destacar que las cuatro (4) horas semanales de enseñanza se redujeron en 1966 a tres horas desde el primer ciclo hasta el final de la enseñanza secundaria, y esta estructura horaria se mantiene vigente en la actualidad. Aunque esta reducción podría parecer un obstáculo para el aprendizaje efectivo del español, la enseñanza de tres horas a la semana sigue proporcionando a los estudiantes la oportunidad de adquirir competencias básicas en el idioma y de familiarizarse con su uso en diferentes contextos comunicativos.

La introducción del español en el sistema educativo de Costa de Marfil y otros países africanos refleja la evolución de las políticas lingüísticas y educativas en respuesta a las demandas de la sociedad y a los cambios en el panorama internacional. Esta integración del español en el currículo escolar no solo amplía las oportunidades educativas de los estudiantes marfileños, sino que también fomenta la diversidad

lingüística y cultural en el país, preparando a los jóvenes para participar en un mundo cada vez más interconectado y multilingüe.

Hasta mediados de los años 70, Costa de Marfil carecía de leyes de educación propias, lo que influía en la organización de la enseñanza del español en el país. En ausencia de una legislación nacional específica sobre educación, la gestión y regulación de la enseñanza se basaba principalmente en los textos legislativos franceses, como se destaca en el relato de Koffi (2009, p. 102): "...Costa de Marfil no tenía una ley propia de educación, por lo que la gestión de la enseñanza al nivel jurídico y legislativo se llevaba a cabo, en gran medida, conforme a los textos franceses".

Esta dependencia de la legislación francesa refleja la influencia duradera del periodo colonial en la estructura y organización del sistema educativo marfileño. Durante la colonización, la administración y la política educativa eran dictadas por la metrópoli, y esta influencia se mantuvo incluso después de la independencia de Costa de Marfil en 1960. Como resultado, muchos aspectos de la educación, incluida la enseñanza de lenguas extranjeras como el español, estaban regidos por las normativas francesas.

La falta de leyes de educación propias implicaba que Costa de Marfil se adaptara las disposiciones y directrices establecidas por el sistema educativo francés. Esto tenía implicaciones para la enseñanza del español, ya que su integración en el plan de estudios y su gestión estaban sujetas a las normativas y políticas establecidas desde Francia. Sin embargo, a medida que Costa de Marfil desarrollaba su propio marco legal y educativo,

se abrían nuevas oportunidades para adaptar la enseñanza del español a las necesidades y realidades locales.

La situación comenzó a cambiar en los años 70, cuando Costa de Marfil comenzó a desarrollar su propia legislación educativa. La promulgación de leyes y decretos específicos para el sistema educativo marfileño permitió una mayor autonomía y capacidad de adaptación en la organización de la enseñanza, incluida la enseñanza del español. Esta evolución marcó un paso importante hacia la construcción de un sistema educativo nacional que reflejara las aspiraciones y necesidades de la sociedad marfileña.

De hecho, la creación de la sección de español de la Dirección Pedagógica del Ministerio de Educación en 1974 dio una cierta dimensión a la organización de la enseñanza del español tanto en lo que se refiere a la elaboración de manuales didácticos como a la metodología de enseñanza. Ciertamente que el sistema educativo marfileño era una representación del modelo francés, pero las asignaturas no gozaban del mismo privilegio en el primer ciclo de secundaria. El Ministerio de Educación demarca desde 1996 las asignaturas llamadas fundamentales a saber inglés, matemáticas, francés y ciencias físicas, de otra categoría de asignaturas de la cual forma parte el español. Esta demarcación se manifiesta con el carácter indiscutible y los altos créditos que tienen las asignaturas fundamentales. El español llevaba los créditos más bajos y un estatus minimizado de tal modo que durante el examen, solo evalúa la comprensión escrita. Más aún, un alumnado que tiene 03/20 suspende el examen entero, lo cual concede al español estatus de asignatura eliminatoria.

En los años 2000, la enseñanza del español conoce un impulso legal. En efecto, la revisión de la ley otorga al español un estatus igual como las demás asignaturas otorgando el mismo número de créditos a todas las asignaturas en la secundaria. El español hubiera conseguido el mismo privilegio que el inglés con una impartición en el primer curso de la secundaria. Pero este proyecto piloto iniciado en 2004 no tuvo éxito por muchas dudas notadas en toda la educación básica nacional. Sin embargo, cabe recordar que Costa de Marfil, anteriormente según país de África con mayor número de estudiante, supera el Benín en 2022 y pasa al primer cito con casi 600.000 alumnado en secundaria y unos 3.000 en la enseñanza superior, según datos del Instituto Cervantes. De ello, ¿cuáles son los métodos de enseñanza utilizados y cómo se presenta en concreto el profesorado del ELE en el país de África con mayor número de estudiantes?

### **6.2.3. El profesorado del ELE en Costa de Marfil**

La actividad del profesorado en Costa de Marfil se rige esencialmente por el respeto a requisitos predefinidos por la Sección de Español de la Dirección Pedagógica del Ministerio de Educación. Estas directivas, cuidadosamente elaboradas, toman en consideración los avances metodológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en Costa de Marfil.

#### **6.2.3.1. Los métodos de enseñanza de español en Costa de Marfil**

En el sistema educativo marfileño, se han empleado diversos métodos de enseñanza del español a lo largo del tiempo. Entre los más destacados se encuentran el método de gramática-traducción, el método audiolingual y el método comunicativo.

Cada uno de estos métodos ha tenido su propio enfoque y ha influido de manera diferente en la enseñanza y el aprendizaje del español en Costa de Marfil.

#### **6.2.3.1.1. Métodos de gramática-traducción y audiolingual**

Básicamente, el método de gramática-traducción se utilizaba en una época en la que el latín era la lengua de partida para la enseñanza del griego como lengua segunda (Koffi, 2009; Karshukova, 2004). Sin embargo, su declinación permitirá más tarde, entre los siglos XIX y XX, el desarrollo de la didáctica de las lenguas llamadas nacionales, como el inglés, el francés, el español, etc. La enseñanza durante este periodo se basaba en el estudio de la gramática y el de la traducción o tema, que permitía el paso de la L1 a la L2 y después a la versión, es decir, el paso de la L2 a la L1. Dos tipos de enseñanza de la gramática determinaron este periodo: el tipo inductivo y el tipo deductivo. El primero parte de la estructura sintáctica a la regla gramatical y el segundo de la enunciación de la regla gramatical a la ilustración mediante oraciones. Explícitamente, es un paso de lo particular a lo general y viceversa. De las dos, la opción elegida (y que se sigue enseñando en varios países, entre ellos Costa de Marfil) es la segunda. En este sentido, Germain (1993) citado por Karshukova (2004) escribe :

On recourt désormais à la déduction pour enseigner la grammaire (la règle d'abord, puis application a des cas particuliers sous la forme de phrases à

composer pour illustrer la règle) et au thème comme exercice de traduction, c'est-à-dire passer de la langue maternelle à la langue seconde.<sup>5</sup>

El método de gramática-traducción tenía un doble objetivo, a saber, ser capaz de leer y traducir textos de L1 a L2 y viceversa mediante la memorización, permitiendo así la intervención de la lengua materna o de origen en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Este método también pretendía desarrollar las destrezas de lectura y escritura del alumnado y la evaluación se limitaba a una prueba final que, por lo general, valoraba la producción escrita y trataba de verificar los conocimientos lingüísticos del alumnado (Puren, 1988). La relación profesorado-alumnado es la de maestro a discente, omnisciente a inculto, sin oportunidad para la creatividad por parte del alumnado o la interacción con los que le rodean.

El método de gramática-traducción o método clásico utilizado para la enseñanza de lenguas extranjeras ha tenido varias deficiencias, entre las que podemos enumerar el carácter dinámico y evolutivo de la lengua, ya que, basadas originalmente en el estudio de textos latinos (latín que hoy se considera una lengua muerta), las lenguas actuales sufren continuas transformaciones y variaciones. Se trata de un método de enseñanza que sigue los principios del modelo de transmisión, en el que el profesorado dirige con fuerza y rigor las actividades de aprendizaje desde el exterior. Ante la reconsideración de la función cognitiva del alumnado, la importancia de la relación con su entorno, la necesidad de dar una oportunidad a la comprensión auditiva y a la actividad oral en el

---

<sup>5</sup> Ahora utilizamos la deducción para enseñar gramática (primero la regla y luego la aplicación a casos particulares en forma de frases que hay que componer para ilustrar la regla) y el tema como ejercicio de traducción, es decir, pasar de la lengua materna a la segunda lengua.

aula, y sobre todo para proscribir la intervención de la L1 en el aprendizaje de la L2, este método fue inmediatamente sustituido por el método audiolingual.

El método audiolingual está en la base del enfoque estructuralista, que considera la lengua como un conjunto de elementos estructurales. Se originó en Estados Unidos a raíz de la necesidad de contar con interlocutores en varias lenguas extranjeras para infiltrarse en las tropas enemigas durante la Segunda Guerra Mundial y estuvo influido por los principios de las teorías conductistas. Según el estructuralismo lingüístico norteamericano desarrollado por Bloomfield (1933), la enseñanza de una lengua extranjera no puede limitarse al estudio de las reglas gramaticales, sino que debe ampliarse a las demás estructuras que componen la lengua. En otras palabras, la lengua se percibe como un sistema de elementos (fonemas, morfemas, sustantivos, oraciones, etc.) vinculados estructuralmente y organizados en 3 niveles (fonética, morfología y sintaxis).

Frente al método de gramática-traducción conocido como "método tradicional", el método audiolingual centra su actuación en el uso directo de la lengua extranjera en el aula, sin recurrir a la lengua materna del alumnado, haciendo del ejercicio de traducción una actividad proscrita durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mariscal (2014, p. 18) fundamenta los principios de este método en el refuerzo positivo del condicionamiento operante durante el aprendizaje para que el alumnado desarrolle más habilidades. En este caso, las actividades posteriores al curso que se llevan a cabo son la repetición (aprendizaje por repetición), la sustitución (el alumnado sustituye una palabra por otra), la transposición (cambio de orden en las frases), etc. Es un método centrado en la lengua hablada mediante intercambios y el uso de materiales sonoros. En

esta perspectiva, Horacio (2000) citado por Koffi (2009, p. 112) escribe: “Aprender una lengua extranjera significa adquirir nuevos hábitos a través de la práctica repetitiva intensa y sistemática de estructuras, vocabularios y pronunciación mediante refuerzo positivo para lograr la corrección lingüística.”

La relación entre profesorado y alumnado en este paradigma no se aleja lo suficiente de la observada en la práctica del método tradicional, aunque en el presente método se aprecia un ligero giro en las actividades del alumnado. Aquí, el alumnado desempeña un papel reactivo, es decir, se limita a dar respuestas a los estímulos. Por otra parte, el profesorado desempeña el papel central: corrige, dirige y controla el aprendizaje del alumnado.

En Costa de Marfil, fue en los años 70 cuando este método empezó a utilizarse en varios institutos de la enseñanza secundaria con el fin de iniciar y desarrollar la actividad oral en el aula de español como lengua extranjera. Este periodo se considera el advenimiento de la práctica oral en detrimento de las actividades exclusivamente escritas presentes en el método de gramática-traducción. Surgió para proporcionar una base científica a la enseñanza de idiomas. Como señalan Djandué y Ortega (2014, p. 154), tan pronto como se aplicó el método audiolingual, se enfrentó a enormes dificultades en la práctica. Entre otras cosas, había que hacer frente a los numerosos recursos financieros que requería, luego resolver los problemas relacionados con el gran número de alumnado en las aulas, etc. En vista de todo ello, se consideró necesario volver al método tradicional desde 1982 hasta la década de 1990 (Koffi, 2009, pp. 113-114). Este método, que en vista de la globalización y los nuevos retos de la sociedad

educativa moderna también fue sustituido por el método comunicativo entre finales de los años 90 y principios del año 2000.

#### **6.2.3.1.2. Método comunicativo**

El método comunicativo o enfoque comunicativo, en cuanto a los métodos utilizados para la enseñanza de lenguas extranjeras en Costa de Marfil, en particular el español, es el que no sólo ha tenido más éxito, sino también sigue siendo, en nuestra opinión, el método menos criticado en comparación con los mencionados anteriormente. Reúne varios modelos pedagógicos que se aplican no sólo a la enseñanza de lenguas extranjeras, sino a otras disciplinas.

El enfoque comunicativo apareció en Inglaterra a finales de los años 60 y se considera un paradigma post-estructuralista del lenguaje, al que considera en términos de su capacidad de interacción entre los componentes de la sociedad (Rodgers, 2001). Se propone como respuesta a las concepciones estructuralistas, a las que opone los elementos funcionales del lenguaje. Para los autores, lo más importante en el aprendizaje de una lengua no es el estudio de sus formas lingüísticas, sino un proceso orientado a las intenciones comunicativas, es decir, el aspecto funcional y accional. Este nuevo enfoque se centra en el uso que el alumnado hace de la lengua en diversos contextos.

Considerando la comunicación como el medio por el cual 2 o más personas, este enfoque basado en la comunicación sigue siendo, en el mejor de los casos, un modelo importante al servicio de toda la comunidad. Según Mariscal (2014, p. 21), el enfoque comunicativo es un modelo que parte desde la escuela hasta la vida social.

Basado en gran medida en las teorías cognitivo-constructivistas, el enfoque comunicativo obliga al alumnado a participar activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, utilizando la organización nocional para expresar y comprender las funciones lingüísticas con el fin de resolver problemas. Para Piepho (1981) leído en Mariscal (2014, p. 24), el enfoque comunicativo apunta a los siguientes cinco (5) niveles de aprehensión:

- Nivel de integración y contenido (uso de la lengua como medio de expresión);
- Nivel lingüístico (uso de la lengua como objeto de aprendizaje);
- Nivel afectivo e interpersonal (uso del lenguaje como expresión y juicio de uno mismo y de los demás);
- Nivel de necesidades individuales de aprendizaje (basado en el aprendizaje por error);
- Nivel educativo general de los objetivos extralingüísticos (aprendizaje de idiomas dentro del contenido del plan de estudios).

Como puede verse, el objetivo central de este enfoque es la adquisición de la noción de competencia comunicativa. El concepto de competencia, como argumenta Zoghalmi (2017), representa para las ciencias cognitivas, una noción que implica varios significados. El modelo de la gramática generativa y transformacional impulsado por Chomsky (1957) se refería a la competencia lingüística como el conocimiento del sistema de una lengua determinada que posee cualquier sujeto hablante, destacando su capacidad para producir un número infinito de estructuras gramaticalmente correctas.

Hymes (1972) amplía la concepción de Chomsky y desarrolla, a su vez, el concepto de competencia comunicativa. Considera que el aprendizaje de idiomas no consiste únicamente en adquirir competencia lingüística, sino también en desarrollar la competencia comunicativa, caracterizada por el uso de la lengua en un entorno social. Esto último está respaldado por el Consejo de Europa (2001), que sostiene que la competencia comunicativa corresponde a la capacidad de un alumnado para llevar a cabo una acción cuyo objetivo es mejorar la fluidez del mensaje y la interacción eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de este objetivo central, Ubilla (2000) citado por Koffi (2009, p. 114), añade una serie de características que definen este enfoque:

Otras características importantes de este enfoque se resumen a continuación (...):

- Importancia de significado contextualizado. Prevalece el decir algo a alguien en situaciones concretas.
- Énfasis en las funciones que se aprenden a través de la práctica y no de la memorización para posteriormente comunicarse en situaciones reales.
- Se busca desarrollar una pronunciación comprensiva y no la de un hablante nativo.
- Se permite el uso de lengua materna cuando es oportuno y necesario.
- El objetivo es la fluidez comunicativa y no la corrección gramatical o de la pronunciación.

- En general el enfoque comunicativo se caracteriza por su flexibilidad y no un apego irrestricto a las normas del método.
- El alumnado es el centro del proceso pasando el profesorado a desempeñar un importante papel de facilitador y conductor
- Las cuatro destrezas lingüísticas tienen espacio en este enfoque: escuchar, hablar, leer y escribir.

En comparación con los métodos de enseñanza anteriores, éste hace hincapié en la acción y en la necesidad de ampliar las prácticas de enseñanza tanto a las destrezas escritas como a las orales. Se trata, de hecho, de un modelo en el que el alumnado y el profesorado intercambian información mediante el uso de materiales apropiados como imágenes, cintas, símbolos y actividades comunicativas como conversaciones, representaciones, debates, etc.

En Costa de Marfil, el enfoque comunicativo se integró en la enseñanza del español a finales de los años 90, con la aparición del libro de textos *Horizontes* en 1998. Este libro de textos de producción local también se utilizó en varios países africanos francófonos.

Dentro de este enfoque, hemos asistido a una sucesión de programas basados, en primer lugar, en la PPO, en segundo lugar, en la FPC y, en tercer lugar, en el actual APC. Es obvio que el modelo de Pedagogía por Objetivos no podía llevarse a cabo con eficacia, ya que parecía anticuado en la era de las nuevas actuaciones cognitivistas y constructivistas, basadas en la comunicación en el aula. El objetivo era alcanzar los tres

(3) niveles de aprendizaje traducidos en comportamientos observables, a saber, el saber (en términos de conocimientos), el saber hacer (en términos de actitudes) y el saber ser (en términos de competencias) del alumnado (Koffi, 2009; Djandué y Ortega 2014). Defectos como la falta de comunicación en el aula, la preponderancia del profesorado en detrimento del carácter constructivo del conocimiento por parte del propio alumnado, el rendimiento relativamente bajo del alumnado tras las pruebas sumativas y de certificación empujarán a los responsables de la comunidad educativa a actuar en favor de otro modelo capaz de resolver estos escollos.

Fue en 2005 cuando se introdujeron los programas centrados en la FPC, que ya no eran prerrogativa de los objetivos a alcanzar, sino de un mecanismo destinado a desarrollar la competencia del alumnado. A pesar de los esfuerzos realizados en este sentido por los profesionales de la educación marfileña, este método, al igual que los anteriores, también ha resultado ineficaz para resolver los problemas de la educación. Cabe señalar que, en 2001, un equipo formado por profesionales nacionales, por un lado, y expertos extranjeros, por otro, llevó a cabo una evaluación a gran escala de la FPC para descubrir los fallos que debilitan su aplicación significativa en el terreno. Las propias palabras del DPFC (2018, p.4) son suficientes para describir los resultados del estudio:

- *L'implication insuffisante de tous les acteurs (Inspection Générale de l'Education Nationale, structures de formation initiale, syndicats d'enseignants, associations des parents d'élèves);*
- *Le déficit de communication entre la Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue et les autres acteurs;*

- *L'absence de document cadre d'orientation justifiant le choix de la FPC ;*
- *La non-conformité de l'évaluation de fin de cycle au programme enseigné ;*
- *La densité des programmes;*
- *La complexité des documents élaborés;*
- *La mauvaise compréhension des notions de compétence, de curriculum et de programmes;*
- *L'insuffisance de la formation des enseignants en vue de la mise en œuvre de la FPC. 6*

Entre todos estos puntos que apuntan a la ineficacia de los programas basados en la FPC, llaman más nuestra atención los relacionados con la incapacidad de justificar la elección de la misma, la dificultad de evaluar de acuerdo con los requisitos del método y la densidad de los programas educativos. Y es que, directa o indirectamente, estos puntos también están relacionados con las razones del paso de la Pedagogía por Objetivos a la Formación por Competencias. Este estado de cosas nos lleva a preguntarnos por las verdaderas motivaciones de los cambios de métodos en la enseñanza-aprendizaje y evaluación de las lenguas extranjeras en Costa de Marfil.

Consideramos, tras las lecturas realizadas y sobre todo, según el análisis que hacemos de la situación, que el verdadero problema sigue estando lejos del cambio

---

6 - La insuficiente implicación de todas las partes interesadas (Inspección General de Educación Nacional, estructuras de formación inicial, sindicatos de profesorado, asociaciones de padres); - La falta de comunicación entre el Departamento de Pedagogía y Formación Continua y las demás partes interesadas; - La ausencia de un documento marco político que justifique la elección de la formación continua; - La evaluación de fin de ciclo no está en consonancia con el plan de estudios impartido; - La densidad de los programas; - La complejidad de los documentos elaborados; - La escasa comprensión de los conceptos de competencia, currículo y programas; - La formación inadecuada del profesorado para la puesta en práctica de la FPC.

radical de métodos. Mejor aún, deberíamos pensar en mejorar las deficiencias y construir un sistema educativo eficaz, porque de eso se trata. Estas deficiencias reveladas han dado lugar una vez más a la aparición del enfoque basado en las competencias, este paradigma salvador, que se supone que facilita no sólo la interacción entre profesorado y alumnado, sino también el desarrollo de la competencia real del alumnado en situaciones de aprendizaje y en la vida laboral.

La revisión bibliográfica sobre la APC nos dice que sus orígenes se remontan a finales del siglo XX, cuando la noción de "competencia" empezó a cobrar impulso en las humanidades (Nansour, 2012, p. 5). Inicialmente ajena al ámbito educativo, esta noción se incorporó al mundo de la educación como método de enseñanza primero en Estados Unidos, luego en países como Bélgica y Suiza, y finalmente se extendió a casi todos los otros países del mundo.

Fundamentalmente centrado en las teorías cognitivo-constructivistas del aprendizaje, el APC se basa en programas relacionados con el desarrollo de la competencia del alumnado, es decir, su capacidad para utilizar o movilizar una multitud de recursos con el fin de hacer frente a los problemas de la sociedad. Uno de los principales objetivos del APC es la externalización completa del conocimiento, es decir, la transición del conocimiento como "saber", a su uso concreto como "competencia". Por lo tanto, los programas educativos se diseñan para el alumnado de manera que les ayuden a alcanzar esta capacidad de desarrollar sus competencias. Se considera hasta hoy como un proceso que se va construyendo cada vez más.

En el sistema educativo de Costa de Marfil, el APC surgió a principios de la década de 2010 para abordar las deficiencias de la FPC, a través de una reformulación sistemática de los programas educativos. La DPFC (2018, pp. 4-6) estructura esencialmente estos programas según 4 niveles. En primer lugar, el perfil de salida, que define a grandes rasgos las competencias que deben alcanzar el alumnado al final de los estudios escolares; en segundo lugar, la descripción del dominio, es decir, la presentación de las actividades disciplinares (español en nuestro caso); en tercer lugar, el régimen pedagógico, que se refiere al tiempo asignado a la práctica pedagógica anual (3 horas/semana, es decir, 99 horas en el año ordinario para todos los niveles de estudio afectados por la asignatura); y en cuarto lugar, el cuerpo de la programación didáctica, que comprende la secuencia de actividades pedagógicas y didácticas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

### **6.2.3. Los recursos pedagógicos y didácticos**

En el ámbito de la enseñanza del español como Lengua Extranjera en general, es fundamental que el profesorado cuente con una amplia variedad de recursos pedagógicos para enriquecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estos recursos pueden abarcar desde materiales impresos hasta herramientas digitales interactivas, pasando por actividades prácticas y ejercicios creativos. La selección y utilización adecuada de estos recursos no solo facilita la comprensión y asimilación de los contenidos lingüísticos, sino que también promueve la participación activa y el interés por aprender.

Entre los recursos pedagógicos más comúnmente utilizados se encuentran los libros de texto especializados en ELE, que proporcionan una estructura y secuencia de

aprendizaje coherente, así como materiales complementarios como audios, vídeos y ejercicios interactivos. Asimismo, las tecnologías digitales ofrecen una amplia gama de herramientas, como aplicaciones móviles, plataformas en línea y software educativo, que pueden utilizarse para practicar habilidades lingüísticas, reforzar el vocabulario y fomentar la comunicación oral y escrita.

Sin embargo, el profesorado de Costa de Marfil, al preparar el desarrollo de clase detallado, debe tener en cuenta como recursos didácticos, los textos del libro *¡Ya estamos!* según una metodología empuesta en el plan de clase.

#### **6.2.3.1. El desarrollo de clase del ELE**

De acuerdo con el enfoque pedagógico en vigor, se proponen recursos pedagógicos y didácticos para la enseñanza del ELE en Costa de Marfil. Desde luego, enseñar español en Costa de Marfil implica respetar una metodológica determinado con la ayuda de un recurso didáctico preciso.

Una innovación en los planes de estudios reformulados centrados en el APC es la noción acentuada de "situación" (tímidamente utilizada en la FPC), que se integra en el corpus de la disciplina. Se presenta bajo dos formas: una al principio del curso (situación de aprendizaje) y otra al final (situación de evaluación). Esta noción es importante para el presente estudio porque nos permite construir una relación interconectada entre la etapa inicial, el propio curso y la verificación del aprendizaje. La situación de aprendizaje es una etapa en la que el alumnado identifica los elementos necesarios para la lección o la sesión con el fin de poner de relieve la función lingüística. De hecho, es una actividad reservada exclusivamente al mismo, que es el encargado de

construir sus conocimientos. Es de naturaleza neutra, es decir, no contiene instrucciones previas, pero presenta tareas que deben realizarse.

La situación de evaluación, por su parte, se basa en la evaluación del aprendizaje y generalmente incluye dos consignas a realizar. En el primer caso, se trata de una instrucción breve, que consiste en anotar o identificar brevemente expresiones relacionadas con la función lingüística estudiada (ítem de conocimiento o comprensión). En el segundo caso, una instrucción amplia que requiere un reto elaborado y desarrollado (elemento de procesamiento). Los dos cuadros siguientes extraídos del documento oficial de la pedagogía DPFC (2018, pp. 7-8) muestran claramente el contenido de estos dos de situación y ofrecen un ejemplo en cada caso.

**Tabla 8.** AM Contenidos de situación de aprendizaje y de evaluación

Situation d'apprentissage	Situation d'évaluation
- La situation d'apprentissage est un support qui contribue à découvrir ou à acquérir des habiletés.	- La situation d'évaluation est un support qui sert à évaluer les apprentissages.
- La situation doit être réaliste et doit avoir du sens.	- La situation doit être réaliste et doit avoir du sens.
- Les exemples de situations doivent être adaptés à la séance.	
- Il faut un lien de cohérence et de nécessité entre le contexte, la ou les circonstances et les tâches.	- Il faut un lien de cohérence entre le contexte, la ou les circonstances et les consignes.
	- Les consignes doivent être indépendantes les unes des autres. Et cela doit être ressenti à travers les verbes utilisés.

- La ou les circonstances doivent être claires, précises et concises.	- Toute consigne doit être traitée en référence à l'énoncé.
- Les tâches doivent s'articuler autour du tableau des habiletés et contenus.	- Le nombre de consignes ne peut excéder quatre (04). L'espagnol en retient deux (02).
- La situation est neutre.	- Hiérarchiser les consignes en tenant compte du niveau taxonomique.
- Les apprenants doivent être au centre de la situation.	- La formulation de la consigne doit se faire à la première personne du singulier de l'impératif (tutoiement).
- L'amorce n'est pas à confondre avec la situation.	- Prendre en compte l'équilibre taxonomique au niveau des consignes.

**Fuente:** Module de Formation des Professeurs d'Espagnol <https://urlz.fr/l8lm>

Tabla 9

**AM Casos de situación de aprendizaje y de evaluación**

Situation d'apprentissage	Situation d'évaluation
Le Club d'Espagnol du Lycée Moderne de Ferkessédougou organise une journée hispanique. Le personnel de l'Ambassade d'Espagne est invité. Les élèves de 3 <sup>ème</sup> 2 se réjouissent de la prochaine visite des membres de l'Ambassade dans leur classe pendant le cours d'espagnol. Pour réussir l'accueil ils s'exercent à énumérer les expressions de civilités, les utiliser et échanger avec les invités. <sup>7</sup>	Yapo celebra su cumpleaños en casa de sus padres. Invita a toda la clase de 4 <sup>ème</sup> . Durante la fiesta los padres sirven varios platos. La mañana siguiente durante la clase de español habláis de esta fiesta. 1- Cita cuatro platos presentados. 2- Justifica el plato que has elegido. (en algunas 6 líneas)

<sup>7</sup> El Club Español del Lycée Moderne de Ferkessédougou organiza un Día de la Hispanidad. Se ha invitado a personal de la Embajada de España. Los discentes de 3<sup>ème</sup> 2 esperan con impaciencia la próxima visita de miembros de la Embajada a su clase durante las clases de español. Para que la

**Fuente:** Module de Formation des Professeurs d'Espagnol <https://urlz.fr/18lm>

Con toda evidencia, como puede verse, la situación de aprendizaje sigue siendo proporcional a la situación de evaluación, considerándose esta última una evaluación formativa. Para tener éxito en ambas actividades, es importante evitar las contra instrucciones y las tareas casi imposibles de realizar.

El proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el aula del ELE se basa en un planteamiento organizado y trazado por los responsables de la asignatura. Tienen la tarea de establecer una metodología que contenga todas las prácticas didácticas y pedagógicas que tienen lugar durante el curso escolar. Esta metodología, denominada "Guía de aplicación del plan de estudios", es el material en el que se apoya el profesorado para orientar sus clases. La especificidad de este material es su carácter universal, común a toda persona que desee ejercer la función de profesorado del ELE de enseñanza secundaria en Costa de Marfil. Es una metodología impuesta, sin posibilidad de creatividad o innovación individual. Koffi (2009, p. 145) relata bien esta realidad tras su encuesta a inspectores y asesores de la DPFC.

Como reacción a este aspecto impuesto de la metodología a seguir, justifican que tal actuación responde a una preocupación por la justicia, la equidad y el desarrollo común de los contenidos de aprendizaje. Esta uniformidad tranquiliza por tanto a los redactores de las evaluaciones de certificación, que componen los temas de examen en función de la evolución de los programas.

---

bienvenida fuera un éxito, practicaron la enumeración y el uso de las expresiones de urbanidad y charlaron con los invitados.

La guía de aplicación de los programas basados en la APC tiene en cuenta la progresión anual y el corpus del curso (esquema de clases). La progresión anual agrupa todas las actividades educativas (competencias, lecciones, sesiones, evaluaciones, etc.) que se llevarán a cabo durante el curso escolar. Cada actividad tiene un plazo para su realización. Esta progresión anual, que describe y contiene todos los contenidos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, está destinada, en esencia, a todos los actores de la comunidad educativa, desde los diseñadores, pasando por el profesorado, los jefes de escuelas, el alumnado, etc. El objetivo es permitir un seguimiento específico de las actividades en el aula.

El corpus del esquema del curso o clase es la práctica de la progresión anual. Este corpus se presenta de manera que conduzca al alumnado al desarrollo de sus competencias comunicativas y, a continuación, se traza teniendo en cuenta los requisitos del método activo o enfoque comunicativo tal como lo estipula el manual de formación del profesorado: « *C'est un tableau qui présente les contenus des différents moments didactiques. Il précise les stratégies/ les techniques pédagogiques utilisées pour installer les habiletés en lien avec la compétence* ». Se trata, precisamente, de multiplicar las interacciones y actividades orales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación. El corpus del curso de español se divide en 3 momentos didácticos principales y contenidos específicos, tal como se presenta a continuación:

**Tabla 9.** AM Esquema de clase del ELE en la enseñanza secundaria en Costa de Marfil

Fases de aprendizaje	Actividades
Presentación (10 min) 18%	Motivación Repaso Ejercicio introductorio
Desarrollo (25 min) 45%	Lectura del profesor y reconstitución -Lectura de los pros -Comprende y analiza Gramática Actividad en parejas Actividad en grupos
Evaluación (15 min), 27%	Evaluación 1 Evaluación 2
Apuntes (5 min), 9%	Apuntes

**Fuente:** Abi, Jean Roch, 2021, p.8 <https://urlz.fr/l8lP>

Con esta metodología, el alumnado tiene cierta responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje a través de técnicas y estrategias de comunicación, con la ayuda del profesorado y la suma de sus experiencias adquiridas.

Todos los precedentes elementos, detallados por separar, tienen que aparecer en una misma ficha de clase que el profesorado tendrá que usar a la hora de impartir clase de española. Aquella ficha se presenta de la siguiente manera.

**Tabla 10.** AM Ficha de clase del ELE la enseñanza secundaria en Costa de Marfil

**Le déroulé du cours**

C'est un tableau qui présente les contenus des différents moments didactiques. Il précise les stratégies/ les techniques pédagogiques utilisées pour installer les habiletés en lien avec la compétence. Ce tableau précise aussi les activités et les différentes interactions ainsi que les traces écrites de la leçon.

**TABLEAU DES HABILITES ET DES CONTENUS**

Habilités	Contenus

SITUATION D'APPRENTISSAGE:.....

MOMENTS DIDACTIQUES/DUREE	PHASES	STRATEGIES	ACTIVITES		TRACES ECRITES
			Activités du professeur	Activités des élèves	
<b>PRESENTATION</b> (10 Mn – 18 %)	Mise en train				
	Révision				
	Exercice introductif				
<b>DEVELOPPEMENT</b> (25 Mn – 45 %)	Lecture du professeur et reconstitution				
	Lecture des élèves				
	Grammaire				
	Travail par paires				
	Travail en groupes				
<b>EVALUATION</b> (15 Mn – 27 %)	Exercice 1				
	Exercice 2				
Prise de notes (5 Mn – 9 %)					

En resumidas cuentas, observamos que todas estas estrategias no sólo promueven el aprendizaje, sino que permiten la difusión de la lengua española en Costa de Marfil. Todas estas estrategias se realizan mediante un solo recurso didáctico que es un manual de texto.

### 6.3. Los libros de texto del ELE

Los libros de texto se consideran medios y recursos fundamentales que facilitan la adquisición de competencias durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el sistema educativo de Costa de Marfil, la enseñanza del español y de otras lenguas extranjeras se ha basado siempre en los libros de textos como único material didáctico.

Los especialistas en didáctica del español en Costa de Marfil, así como los responsables educativos de la asignatura en el Ministerio de Educación Nacional y de la Alfabetización (MENA), reconocen unánimemente que los inicios del español en el sistema educativo marfileño estuvieron directamente vinculados a los contenidos impartidos en Francia. Los libros de textos utilizados en las clases de español eran todos exportados de la antigua metrópoli. Djé. A. (2014, p. 102) nos los presenta de la siguiente manera:

**Tabla 11.** AM Libros de texto para la enseñanza de español en Costa de Marfil (1960-1997)

<b>Año escolar</b>	<b>Libro de texto</b>	<b>Primer ciclo</b>	<b>Segundo ciclo</b>	<b>Metodología</b>
	<i>Siglo XX</i>		X	
1960- 1980	<i>Tras el pirineo</i>	X		Tradicional
	<i>Por el mundo hispánico</i>	X		
	<i>¿A dónde?</i>		X	
	<i>¿Qué tal Carmen?</i>		X	
1970	<i>Vida y diálogos de España</i>	X		Audiovisual
1980-1997	<i>Pueblo I et II</i>	X		Tradicional
	<i>Lengua y vida</i>	X	X	
	<i>Sol y sombra</i>		X	

<i>Caminos del X</i>	
<i>idioma I et II</i>	
<i>Cambios</i>	X

**Fuente:** Djé, Anna Maria, 2014, p.102

Desde 1960, año de la independencia del país, hasta finales de 1997, en la enseñanza secundaria marfileña se utilizaron los libros de textos mencionados. Algunos de éstos se utilizaron para el primer ciclo, mientras que otros se utilizaron para el segundo ciclo, excepto el titulado *Lengua y vida*, que se utilizó simultáneamente en ambos ciclos de estudio. Es importante señalar, como se indica en la tabla, que el diseño de cada libro de textos y su contenido integrado han evolucionado en función de las variaciones metodológicas que han atravesado la historia de la educación a nivel mundial, y en Costa de Marfil en particular. El cambio entre la metodología tradicional y la metodología audiovisual mostró muy pronto la inestabilidad del sistema y la necesidad de avanzar hacia una modernización de la enseñanza. Un concepto que incluye también una renovación del material didáctico.

La idea de renovar el material didáctico se debió también al hecho de que los libros de textos utilizados en las clases de español a lo largo de los años estaban todos publicados en Francia. Esto significaba que las realidades locales intrínsecas a Costa de Marfil, a África, incluso a la imagen de España presentada en estos libros de textos, no sólo no reflejaban la experiencia cotidiana marfileña y africana, ni una imagen actualizada de España, sino que quedaban lejos de los objetivos de aprendizaje que debían alcanzarse. Parecía imperativo dotar a la disciplina de materiales acordes con los retos del momento.

En 1998, Costa de Marfil elaboró su primer manual de enseñanza del español. Se trata de un libro de textos que lleva el nombre de su colección *Horizontes*, que se utilizó progresivamente en todos los niveles de estudio de la asignatura en Costa de Marfil, así como en otros países africanos como Burkina Faso, Senegal, Togo, Camerún, etc. Este nuevo libro de textos ha irrumpido en la escena educativa con el PPO. Evidentemente, como señalan Djandué et al (2021, p. 4) citando a los autores del manual, esta nueva colección escrita por africanos y para africanos es una herramienta pedagógica adecuada para el aprendizaje eficaz del español en el África subsahariana.

Para llevar a cabo las actividades de clase y desarrollar las competencias, los libros de textos de *Horizontes* presentaban una variedad de contenidos en cada ciclo de estudio. En el primer ciclo, hay epígrafes como "Observa, En parejas, En grupos, Comprender el texto, Fíjate". Y en el segundo ciclo, las rúbricas presentes son "Entérate, Dialoga, Comprende y analiza, Comunica, Puntualicemos". Según Djandué (2012, pp. 102-103) la mayoría de estas actividades, vinculadas a los textos del libro de textos, son actividades formativas individuales y cooperativas que desarrollan las capacidades del alumnado, excepto el epígrafe "Puntualicemos" que hace especial hincapié en elementos de la lengua española y su cultura.

En Costa de Marfil, el sistema educativo ha evolucionado en función de las realidades y las necesidades socioeconómicas del país. La preocupación de los dirigentes por dar a la población marfileña una educación similar a la de los países desarrollados permitirá una triangulación metodológica en menos de 2 décadas. Se observarán 3 metodologías de enseñanza dentro del mismo enfoque comunicativo

primero la PPO, después la FPC y por último el APC. Estas metodologías se explicarán más adelante.

Como sabemos, la llegada de una nueva metodología resuelve los problemas de la anterior. Por una parte, proponiendo medidas adecuadas para superar las dificultades encontradas anteriormente y, por otra, proponiendo materiales didácticos que correspondan a las nuevas realidades. Sin embargo, se observó que la colección *Horizontes* seguía siendo el único manual utilizado para estas tres metodologías de enseñanza. Es lo que Djandué et al (2021, p. 5) denominan "las tres vidas de los manuales Horizontes" porque han resistido a las variaciones metodológicas de la enseñanza-aprendizaje del español en Costa de Marfil. En vista de esta situación, estamos en condiciones de preguntarnos ¿qué cambios se han producido en la práctica? Ya que el mismo libro de textos se utiliza para tres metodologías de enseñanza diferentes.

Después de repasar la literatura sobre la enseñanza-aprendizaje del español en Costa de Marfil en la época de estas metodologías, principalmente la PPO y la FPC, podemos decir, a modo de respuesta a la pregunta del párrafo anterior, que, desde nuestro punto de vista, nada excepcional ha cambiado en la práctica. Al menos, sin distanciamientos significativos en el contenido de las prácticas didácticas. Salvo, en su mayor parte, cambios terminológicos en los títulos de las unidades didácticas, lecciones y sesiones de clase. Por ejemplo, "Vida escolar" en el PPO se convierte en "Descubro la escuela" en la FPC, o "Ciudad" en "Descubro la ciudad", etc. Según las autoridades educativas, este cambio responde a la preocupación por situar al alumnado en el centro

del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, creemos que tales acciones no requieren un cambio metodológico, sino una simple adaptación curricular.

Esta enseñanza, cuyo objetivo es la calidad del aprendizaje, se basa oficialmente en el enfoque comunicativo. Esto significa crear las condiciones para la autosuficiencia del alumnado, convirtiéndolos en el punto central para lograr esta cualidad. Este aspecto, que es de suma importancia, se ha visto a lo largo de los años que no encajaba con los contenidos de la colección Horizontes, que muchos docentes consideran anticuados, tradicionales y de una longevidad extraordinaria en comparación con otros libros de textos utilizados para enseñar español en el país.

Una de las principales dificultades que han suscitado las críticas a los manuales de Horizontes es el hecho de que estos manuales se elaboraron de acuerdo con los objetivos de la PPO. Dado que esta metodología de enseñanza ya no se utiliza, es útil u obligatorio dotar a la enseñanza del español de libros de textos acordes con la metodología de enseñanza en vigor en el país: el APC.

En concordancia con los objetivos del APC, la colección *¡Ya estamos!* se integra en la enseñanza del español en Costa de Marfil durante el curso escolar 2018-2019. Se trata de la segunda colección de manuales de enseñanza del español producida en Costa de Marfil después de la colección Horizontes. El libro de textos *¡Ya estamos!* se ha integrado de forma progresiva, empezando por el 4<sup>ème</sup> curso de este año escolar y luego con el 3<sup>ème</sup> curso del año escolar siguiente. Como puede verse, esta colección sólo se utiliza para la enseñanza del español en el primer ciclo de la enseñanza secundaria. En el segundo ciclo, la enseñanza del español continuó con el uso de los libros de textos

*Horizontes*. No será hasta el curso 2020-2021 cuando se introduzca la nueva colección *¡Más allá!* para la enseñanza del español en el segundo ciclo.

El curso escolar 2022-2023 ha visto el lanzamiento de un nuevo libro titulado *Hablo Español*. Se trata de un libro para los niveles 4<sup>ème</sup> y 3<sup>ème</sup>. Al igual que *¡Ya estamos!* está compuesto por textos, pero con algunas diferencias en los epígrafes. En *Hablo español* tenemos nuevas secciones como: trato de enterarme, resumen de la lección, practico, profundizo, soluciono, documentos. El libro de *Hablo español* 4<sup>ème</sup> tiene 138 páginas con 7 unidades que corresponden a las 7 lecciones de la progresión nacional. Lo mismo ocurre con el libro de 3<sup>ème</sup>, esta vez con 168 páginas.

Las destrezas tratadas en estos nuevos libros son las mismas que en *¡Ya estamos!*: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión e interacción escritas, expresión e interacción orales. Al igual que en *¡Ya estamos!* solo se trata una destreza por lección.

Evidentemente, la llegada de estas 2 colecciones al sistema educativo marfileño ha resuelto el problema de la adecuación de los contenidos integrados en los libros de textos y de la metodología pedagógica en uso. Como hemos podido observar tras la lectura de los diferentes manuales, los textos, el estudio de las funciones lingüísticas, las situaciones de evaluación y las propias técnicas de enseñanza responden a la necesidad de convertir al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de libros de textos concebidos para cumplir los requisitos del APC, por lo que nos parece oportuno felicitar a sus diseñadores. Incluso si observamos ciertas zonas grises como errores gramaticales y ortográficos que deben resolverse.

La enseñanza de lenguas extranjeras o la didáctica de las lenguas extranjeras en Costa de Marfil, el español en particular, es una disciplina en plena expansión y en creciente construcción. En la práctica, algunos métodos de enseñanza considerados ineficaces para satisfacer las necesidades de la comunidad educativa han sido sustituidos por otros. Será bastante sensato creer que estos cambios de paradigma no están a punto de terminar, por desgracia, ya que la sociedad sigue enfrentándose a nuevos retos a los que la educación tendrá que encontrar soluciones adecuadas.

#### **6.4. Formación del profesorado de ele en la enseñanza secundaria de costa de marfil**

La enseñanza del español en la enseñanza secundaria en Costa de Marfil, al igual que el resto de asignaturas de enseñanza, está sujeta a las normas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional y Alfabetización (MENA). Este ministerio cuenta con varios órganos encargados de todos los ámbitos que afectan a la vida educativa de los ciudadanos marfileños.

Las direcciones centrales, regionales y departamentales son las encargadas de la aplicación de las medidas prácticas relativas a la educación. Para el presente estudio, nos centraremos en las responsables de la formación del profesorado de secundaria y del desarrollo de los contenidos pedagógicos, más concretamente, la Dirección de la Pedagogía et de la Formación Continua (DPFC), asistida en su tarea por la Escuela Normal Superior (ENS).

Los futuros profesores de español en la enseñanza secundaria marfileña proceden principalmente de las universidades públicas del país, donde existen departamentos de español. Son de los departamentos de español de la Universidad Félix Houphouët-

Boigny, creada a finales de los años sesenta, y de la Universidad Alassane Ouattara de Bouaké, creada en 1994. Con el paso de los años, estos departamentos han experimentado un notable crecimiento en el número de estudiantes que se interesan cada vez más por la enseñanza/aprendizaje de ELE en el país.

Hoy en día, el país cuenta con unos 500.000 estudiantes de español y está clasificado como el país con más estudiantes de español del África subsahariana según el Instituto Cervantes. Son estos estudiantes los que, tras finalizar sus estudios de licenciatura y/o máster, se proponen como candidatos a enseñar español en los institutos marfileños. Para ello, la mayoría de ellos se presenta a la oposición para acceder a la ENS, que les capacita para ser profesores en el sistema público de enseñanza secundaria. Los que no fueron admitidos a ésta u otros por razones personales, permanecen en la enseñanza secundaria privada, que constituye más del 70% de las escuelas del sistema educativo marfileño. Estos que no hayan recibido una formación práctica en la enseñanza del español son seguidos por la DPFC con el fin de formarlos para la profesión docente.

#### **6.4.1. La Escuela Normal Superior**

La Escuela Normal Superior, situada en la Universidad Félix Houphouët-Boigny, fue creada en 1964, por decreto nº 64-40 del 9 de enero de 1964. Su creación es el resultado de 2 convenios firmados, por una parte, entre el Estado de Costa de Marfil y el Fondo Especial de las Naciones Unidas y, por otra, entre el Estado de Costa de Marfil y la Comisión Económica Europea.

Desde su creación, la ENS estuvo bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional (MEN), antes de pasar a depender del Ministerio de Enseñanza Superior e Investigación Científica en 1971. Las misiones que tiene asignadas son, entre otras, la formación y el perfeccionamiento pedagógico de los formadores, la formación y la supervisión del profesorado y el personal pedagógico de la enseñanza secundaria en Costa de Marfil. Se compone de 5 departamentos, a saber, el departamento de artes y letras, de ciencias de la educación, de ciencias y tecnologías, de historia y geografía y el de lenguas. Es en el departamento de lenguas donde se forman los futuros profesores de español en los *lycées* y *collèges* de todo el país.

Según Bangoura (2003), citado por (Kumon, 2015), la sección de español del departamento de lenguas de la ENS nació oficialmente en 1974, aunque de cierto modo, la formación ya había comenzado a finales de los años sesenta. Esta formación dura dos años, tanto para el profesorado de los institutos como el de los colegios. Los dos años de formación se dividen en dos periodos. Durante el primer año, los futuros profesores reciben cursos presenciales. Estos cursos están relacionados con la metodología y las diferentes estrategias de enseñanza, la didáctica de la lengua, la pedagogía y la psicología. El segundo año está marcado por las prácticas en las escuelas. Los futuros profesores deben poner en práctica los elementos de los cursos que han recibido durante el periodo teórico de formación, en diferentes centros de enseñanza pública del país. Al final de su formación, según el ciclo en el que se hayan formado, los profesores salen con el Certificado de Aptitud Pedagógica para la Enseñanza Secundaria (CAPES). Para el profesorado de *collège*, se trata del CAP/PC y para los de *lycée*, es el CAP/PL.

Desde su creación hasta hoy, la ENS ha formado a centenares de profesores de español, algunos de ellos en los centros públicos de enseñanza secundaria y otros en ciertos centros llamados "semiprivados" que tienen compromisos con el Estado de Costa de Marfil y a los que se dirige un buen número del alumnado. Esto se pone en marcha para responder al déficit de centros públicos y evitar la masificación de las aulas que es un verdadero problema en la enseñanza secundaria en Costa de Marfil.

#### **6.4.2. La Dirección de la Pedagogía y la Formación Continua**

La DPFC es un órgano del MENA que se encarga de la formación pedagógica continua y de la supervisión y el seguimiento del profesorado, especialmente los de los centros públicos, en las distintas Direcciones Regionales de Educación Nacional y Alfabetización (DRENA). El sistema educativo marfileño cuenta actualmente con 41 DRENA repartidas por todo el país. En 1974, se abrieron las puertas de la sección de español de la DPFC, compuesta por inspectores pedagógicos, tras la oposición organizada por el MEN. Se trata de profesores con una amplia experiencia pedagógica, que han enseñado español durante muchos años en las escuelas de Costa de Marfil. Sus funciones se integran en la triple función que destaca Bangoura:

- Adecuar el contenido de los programas a las finalidades y los fines de la enseñanza tal y como vienen definidos en la Ley de Enseñanza Secundaria.
- Dar validez a los programas de español, así como a los créditos, volúmenes horarios, número de evaluaciones y duración de estas.
- Asegurar la tutoría y el asesoramiento técnico y práctico de los profesores en su actividad docente. (Bangoura, 2003, p. 5)

La DPFC, como instrumento ineludible de calidad en la práctica docente del profesorado de secundaria, desempeña un papel importante en el sistema educativo de Costa de Marfil. Para cumplir esta difícil misión, es esencial que se le dote de recursos suficientes. Desgraciadamente, la realidad demuestra que aún queda mucho por hacer para dotar a este organismo de materiales modernos acordes con la era de la globalización, en la que la aportación de la enseñanza con el digital es inevitable.

El Instituto Cervantes señalaba en su informe publicado en noviembre de 2022, tras un estudio realizado en colaboración con el MENA, datos que sitúan a Costa de Marfil como el país del África subsahariana con mayor número de alumnos de ELE. Según este informe, el sistema educativo cuenta con 600.000 alumnos de español en la educación secundaria, con un total de 3.000 profesores de español. Estos datos, desde nuestro punto de vista, ponen de manifiesto la necesidad de aumentar la demanda de contratación de nuevos profesores de español en educación secundaria ya que, tristemente, en la actualidad hay 200 alumnos por cada profesor de español. Mientras que el método APC actual recomienda 30-40 alumnos por clase. Esto con el objetivo de asegurar una enseñanza óptima y un aprendizaje de calidad.

#### **6.5. Uso TIC en la enseñanza de ELE, necesidades de formación y condiciones laborales del profesorado de ELE**

Hoy en día, uno de los principales retos a los que se enfrentan los países subsaharianos, y Costa de Marfil en particular, es aumentar la motivación del personal educativo (especialmente de los profesores) para mejorar la calidad de la enseñanza, manteniendo los importantes avances logrados en la digitalización de las prácticas

docentes en un mundo altamente competitivo. La historia reciente del uso de las TIC en Costa de Marfil demuestra la necesidad de prestar especial atención a esta cuestión.

Mian Bi (2010) muestra que, desde 1996 hasta hoy, el estatus de Internet ha pasado de inaccesible a herramienta al servicio de la educación. Explica que fue a partir de 1996 cuando Internet vio la luz en Costa de Marfil, mientras que algunos países de la subregión, como Senegal y Benín, ya utilizaban las TIC. En aquella época, la utilización de las TIC en Costa de Marfil era lenta debido al escaso número de institutos de formación. Sólo 7 institutos, de entre ellos el INP-HB y la ENSI, se encargaban de impartir cursos sobre esta tecnología. De hecho, durante este periodo, el uso de las TIC se consideraba un tema de estudio. No fue hasta 10 años más tarde cuando las TIC se integraron tímidamente en la enseñanza.

La visión del gobierno marfileño de un país emergente para 2020 no podría alcanzarse razonablemente sin un verdadero avance tecnológico en todos los ámbitos de la sociedad. El impresionante auge de la tecnología digital en toda la sociedad marfileña se refleja cada vez más en el sector educativo, que, aunque sigue marginado, está cada vez mejor equipado, según el MENA. Sin embargo, la integración de las TIC en el sistema educativo marfileño sigue estando a un nivel muy bajo, como ocurre en la mayoría de los países africanos (Karsenti et al., 2009).

De hecho, algunos centros públicos acomodados disponen de material informático de muy buena calidad y forman tanto a sus profesores como a sus alumnos en el uso de los ordenadores. En estos centros, el uso pedagógico de la tecnología educativa parece estar más avanzado, dada la gran cantidad de materiales disponibles y los numerosos programas informáticos educativos que se prueban.

Por otra parte, hay escuelas públicas que se benefician de la generosidad de empresas privadas para instalar cibercafés. Aquí, el uso educativo es más problemático, no sólo por la escasez de máquinas sino también, y sobre todo, porque los profesores no están formados. (Azoh & al. 2008). Ante esta situación, es más que urgente que el MENA tome las medidas adecuadas.

El informe del PANAF publicado en 2010 sugiere la necesidad de revisar los programas de formación inicial y continua del profesorado. Este informe indica específicamente los objetivos que debe abordar la reforma. Entre ellos, la lucha contra el fracaso escolar, la necesidad de un marco que responda eficazmente a las nuevas realidades de la escuela marfileña, la preocupación por garantizar la calidad científica de la enseñanza y su integración en el entorno, y la armonización de los objetivos y contenidos pedagógicos en todo el país.

Los trabajos de Karsenti, Peraya y Viens (2002) muestran la importancia que debe tener el uso de las TIC en la enseñanza. Para ellos, popularizar la práctica docente mediante el uso de las TIC es un proceso que requiere la introducción de contenidos didácticos que mantengan estrechos vínculos con el uso de las TIC y una formación adecuada de los recursos humanos capaces de llevarla a cabo. Escriben:

La place grandissante des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la société actuelle nous oblige à réviser les programmes de formation de presque toutes les professions afin de prendre en compte les nouvelles exigences de formation, les nouveaux outils, les nouvelles stratégies de travail ainsi que les nouveaux rôles que nous serons appelés à tenir dans la société du savoir émergente. (p.243).

Desde la misma perspectiva, identifican 2 enfoques complementarios sobre la necesidad de integrar el uso de las TIC en la enseñanza.

Por un lado, destacan el uso de las TIC como herramienta pedagógica, que consideran una disciplina en sí misma. El objetivo concreto es aplicar medidas que permitan a los alumnos adquirir competencias informáticas sólidas. Esto debería conducir a la familiarización con los ordenadores y al dominio de algunos programas informáticos básicos.

Por otro lado, los autores hablan de un enfoque integrado que considera las TIC como un instrumento al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Esto presupone la implicación de las TIC, no sólo como disciplina en sí misma, sino también como medio esencial para el dominio de otras competencias específicas de las asignaturas. Este postulado converge con el nuestro en el sentido de que un uso más generalizado de las TIC que conduzca al dominio de las competencias digitales contribuiría significativamente a dotar a los profesores de herramientas diversificadas para sus prácticas pedagógicas y a capacitar a los alumnos.

Las conclusiones de Hattie (2009) en un estudio en el que se analiza un número considerable de trabajos relacionados con el uso de las TIC revelan que es la formación del profesorado en el uso de la pedagogía de las TIC la que conducirá a resultados significativos para los alumnos. Karsenti et al. (2001) sostienen que la motivación y el sentimiento de competencia pueden influir positiva o negativamente en la integración de las TIC en el aula. Esto es ciertamente correcto, pero nuestro punto de vista en esta investigación es también tener en cuenta el efecto contrario. En otras palabras, sería

juicioso demostrar que el uso de las TIC puede condicionar la motivación del profesorado.

Otro aspecto a tener en cuenta se refiere a las condiciones ambientales y de infraestructura que también pueden aumentar la motivación del profesorado de ELE o reducirla, o incluso hacerla ineficaz. Como sabemos, las responsabilidades del profesor no se limitan a la acción de enseñar, es decir, a producir contenidos. También ayudan a los alumnos a adquirir las destrezas que necesitan para resolver problemas. Para ello, necesitan disponer de materiales de trabajo adecuados y vivir en condiciones óptimas que les hagan productivos.

Pero en Costa de Marfil, las realidades a las que se enfrentan los profesores son cauticas, a menudo les dejan sin palabras. Lo que repercute negativamente en su rendimiento y les desmotiva aún más. Affi (2022) clama su descontento ante la preocupante situación de los profesores del sector privado en Costa de Marfil. El autor atestigua que viven en una situación económica deplorable y trabajan en un ambiente extraordinario en aulas sin aire acondicionado ni ventilación.

#### **6.6. Miradas sobre la evaluación en la enseñanza de español en Costa de Marfil**

Como componente de la vida educativa, la evaluación sigue estando en el centro de las preocupaciones de los profesionales de las ciencias de la educación. A la luz de las numerosas dificultades que encuentran a la hora de evaluar los logros de los alumnos, en las últimas décadas se han llevado a cabo varias investigaciones y contribuciones con vistas a aportar soluciones adecuadas. En este sentido, la evaluación educativa, a través

de sus prácticas, debe contribuir a la construcción del conocimiento humano, social y científico de todos los componentes que son objeto de la misma.

El nivel social de un país evoluciona en función de la calidad de la educación que reciben sus habitantes. Sin embargo, una de las principales formas de garantizar este nivel de calidad es la realización de prácticas que sirvan para medir y verificar las competencias adquiridas por ellos. Por esta razón, en muchos sistemas educativos, la evaluación se considera una práctica ética y profesional que sirve para identificar los puntos fuertes y débiles de los programas educativos. Y, en consecuencia, tomar las decisiones oportunas para lograr esta calidad de la educación. La práctica de evaluación afecta hoy en día a todos los componentes del sistema educativo, como profesores, educadores, centros escolares, libros de texto, currículos e incluso al propio sistema educativo (Bordón, 2006, p.17).

El caso concreto de la evaluación del español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria en Costa de Marfil se basa en los programas APC. Se trata de destacar los contenidos de las evaluaciones en función del perfil de salida de los alumnos. Para el primer ciclo, en general, el perfil de salida se basa en la construcción de conocimientos y competencias. Éstas, según la dirección pedagógica, se refieren a la comprensión y aplicación significativas de destrezas sencillas mediante enunciados y expresiones menos elaborados. A diferencia de las clases de segundo ciclo, en las que se exige a los alumnos un esfuerzo posterior.

Desde un punto de vista crítico, podemos decir que estas diferentes evaluaciones se basan en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que tiene en cuenta 5 competencias para el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Se trata

de la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la expresión escrita, la expresión oral en continuo y la expresión oral en interacción. En el contexto del español y las demás lenguas extranjeras presentes en el sistema educativo de Costa de Marfil, estas destrezas, a excepción de la comprensión oral, están enseñadas y evaluadas. Esta excepción se debe a la dificultad de digitalizar la enseñanza de lenguas extranjeras en Costa de Marfil y a la falta de medios audiovisuales en las aulas de idiomas.

En el contexto específico de la evaluación del aprendizaje, en relación con los contenidos de los programas reformulados, se consideran dos (2) niveles específicos. La primera es la evaluación de las lecciones/habilidades, que es una práctica que se lleva a cabo en el aula, como procedimiento sistemático para recopilar la información necesaria para la continuación del programa. En muchos casos, ésta es la situación de evaluación, en la que los alumnos adquieren competencias. Además de esta situación de evaluación y en ocasiones menos frecuentes, el profesor puede someter a los alumnos a algunas pruebas objetivas que considere útiles para la evolución del programa educativo.

El segundo nivel es la evaluación sumativa/certificativa, que suele tener lugar al final del ciclo de estudios (el examen). Tiene en cuenta todos los contenidos del plan de estudios y examina un tema elegido por los responsables de la evaluación del aprendizaje. La prueba de certificación al final del primer ciclo se basa únicamente en un texto escrito, ya que por el momento el examen oral no está integrado en la asignatura, a diferencia del inglés, que cuenta con un examen escrito y otro oral. En cuanto al segundo ciclo, la evaluación cuenta con la prueba de comprensión y expresión escritas y la de comprensión oral. La estructura del tema para la prueba de español ideada por la Dirección de Pedagogía (DPFC, 2018, p. 34) es la siguiente:

**Tabla 12.** AM Estructura de la prueba sumativa/certificativa de ELE en Costa de Marfil

COMPREENSIÓN LECTORA	USO DE LA LENGUA	PRODUCCIÓN (Expresión escrita)
Tres ejercicios elegidos entre las 5 pruebas siguientes:  1- Preguntas de opción múltiple, con cuatro alternativas por enunciado;  2- Preguntas de emparejamiento;  3- Preguntas con respuestas alternativas;  4- Reorganizaciones, con la opción de ideas en lugar de palabras;  5- Test con huecos.	El autor de la prueba propondrá dos tipos de ejercicios entre los cinco ítems enumerados anteriormente, incluyendo ejercicios de sinonimia, antonimia y transformación (conjugación, derivación, concordancia, sustitución, etc.), evitando los ítems elegidos para evaluar la comprensión lectora. En resumen, son elementos que abarcan tanto el vocabulario como la gramática.	Esta etapa trata de la situación de evaluación, una situación relacionada con el tema del texto y que sigue las dos instrucciones mencionadas en líneas anteriormente. Es el principal test subjetivo que incluye los ítems que se utilizan para medir y valorar la calidad de los conocimientos del alumnado, frente a una situación determinada. En esta parte, vemos la dimensión abierta de las preguntas, ofreciendo al alumno la oportunidad de poder contestar con mayor libertad y creatividad (Abi, 2021).

**Fuente:** Elaboración propia

La prueba de certificación de español en los distintos exámenes de secundaria en Costa de Marfil sigue una estructura idéntica y se impone a todas las Direcciones Regionales de Educación Nacional (DREN), aunque, en la solicitud del examen de fin de primer ciclo, cada DREN compone de forma independiente su tema de evaluación. El bachillerato, que sigue siendo el único examen nacional, tiene esta estructura estándar que se utiliza en todo el país.

**Tercera Parte:**

**Estudio Empírico**

El apartado dedicado a los fundamentos teóricos de nuestro estudio nos ha permitido poner de manifiesto las dimensiones básicas de la motivación, desde los aspectos teóricos que sustentan su concepto, pasando por el proceso de enseñanza-aprendizaje, hasta la determinación de sus características fundamentales. Es bien sabido que cualquier estudio científico debe partir, desde el punto de vista del investigador, de la necesidad de comprender los términos clave que conforman el contexto objeto de estudio, antes de proceder al proceso de recogida, tratamiento e interpretación de la información de la que dispone.

El caso de nuestro estudio se mantiene estrechamente vinculado a este postulado, en la medida en que no solo aborda cuestiones relativas al conocimiento de la realidad que trata, sino que, además, a través de un enfoque científico, contribuirá sin duda a llegar al fondo de los factores motivacionales del profesorado de secundaria, en un contexto de enseñanza de lenguas extranjeras, en particular del español en Costa de Marfil.

## **7. Metodología de la investigación**

La metodología de la investigación consiste en resaltar el enfoque utilizado para resolver el problema de la investigación. Este enfoque incluye el método de investigación, la técnica de análisis de los datos, el instrumento, la población, el campo de estudio, entre otros.

### **7.1. Método y técnica de análisis de los datos**

La mayor parte de la investigación en educación y ciencias sociales se basa, en gran medida, en la fusión de métodos cuantitativos y cualitativos (Inzunza, 2009, p. 518). Es lo que Creswell (2009) denomina método mixto de investigación científica. Por un lado, el uso del método cuantitativo para recabar datos concretos y cuantificables que permitan llegar a conclusiones globales u objetivas.

Sáez (2017) identifica los instrumentos utilizados para recoger datos durante un estudio cuantitativo, entre los que se encuentran cuestionarios, observaciones sistémicas, test, etc. Por otro lado, el método cualitativo proporciona detalles sobre el fenómeno objeto de estudio con el fin de comprenderlo, describirlo e interpretarlo. Es importante utilizar este método como complemento del método cuantitativo, ya que el estudio de los fenómenos educativos es tan complejo que la muestra elegida al efecto suele ser insuficiente para comprender y analizar la realidad que se pretende estudiar. Por este motivo, muchos estudios de investigación educativa implican la creación de estructuras organizadas, como encuestas, grupos de discusión, participación en programas de estudio, etc.

Desde un punto de vista ontológico, el enfoque cuantitativo tiene un aspecto realista o racionalista en la medida en que pretende explicar o incluso predecir hechos, basándose en una relación causa-efecto, con el fin de descubrir el fenómeno. Todo ello con absoluta neutralidad por parte del investigador. El enfoque cualitativo, por el contrario, se basa en una población más reducida, es subjetivo y abierto, y los participantes relatan con facilidad sus experiencias sobre el fenómeno estudiado. Mejor aún, tiene en cuenta la opinión de los participantes y no la del investigador.

Ngah Eyara (2021) señala que los orígenes del uso del método mixto se remontan a 1959, cuando Campbell y Fisk utilizaron múltiples métodos o enfoques para estudiar y comprender determinados fenómenos psicológicos. Este fue el punto de partida para combinar el estudio de datos descriptivos e interpretativos con el de datos observables o cuantificables. Contrariamente a lo que podría pensarse, el método cuantitativo y el método cualitativo distan mucho de ser opuestos; al contrario, son dos paradigmas complementarios, cuya fusión permite resolver más eficazmente los problemas de la sociedad en general y de la educación en particular.

A veces, los resultados de un estudio pueden proporcionar una comprensión incompleta de un problema de investigación y existe la necesidad de una explicación más detallada. En este caso, se utiliza un estudio de método mixto con una segunda base de datos que ayuda a explicar una primera base de datos (Creswell y Clark, 2011, citados por Ngah Eyara, 2021, p. 146).

Dado que nuestro estudio se inscribe, por una parte, en una descripción de los factores de motivación del profesorado en la enseñanza del español en Costa de Marfil con el fin de poner de relieve sus características fundamentales y, por otra, en un análisis

objetivo de los datos recogidos en el estudio de campo para resolver el problema de investigación, consideramos útil para esta tesis utilizar el método mixto. Esto se debe también al carácter descriptivo y exploratorio del estudio, en la medida en que el objeto de análisis es la naturaleza misma del concepto de motivación y sus consecuencias en el comportamiento del profesorado de ELE en sus prácticas profesionales.

Para analizar los datos, hemos utilizado 2 procedimientos de análisis. Primero, hemos utilizado Microsoft Excel 2023 para el tratamiento de los datos del cuestionario. Luego, para medir las variables hemos utilizado el coeficiente de correlación de Spearman, de tipo ordinal, también conocido como Rho de Spearman, junto con el valor de significatividad que es el más adaptado al presente estudio. Se trata de un procedimiento estadístico no paramétrico utilizado para medir el grado de dependencia entre dos o más variables. Su contribución a nuestro estudio se justifica por su eficacia para poner de relieve la relación entre las variables utilizadas con el fin de determinar las posibles direcciones de sus progresiones. Según el coeficiente Rho no lineal de Spearman, las dos variables se mueven en la misma dirección: cuando una de ellas aumenta la otra también aumenta y viceversa. Con los extremos -1 y 1, el coeficiente de Spearman postula que cuando el coeficiente tiende a -1, existe un alto grado de correlación negativa entre las dos variables. En el caso contrario, cuando el coeficiente se aproxima a 1, existe un alto grado de correlación positiva. Y si el coeficiente es igual a 0, es nulo y no existe correlación. Para el aspecto cualitativo, hemos utilizado el análisis de contenido para describir nuestras variables.

## **7.2. Diseño de la investigación con método mixto**

En la investigación en ciencias de la educación el método mixto se utiliza con

frecuencia para aportar respuestas claras y conocimientos adicionales a los fenómenos que se abordan. Así, para comprender mejor una realidad su combinación es esencial. Panagia (2022), haciendo referencia al trabajo de Crewell (2014), enumera y explica las 3 estrategias fundamentales para los estudios basados en el método mixto.

*Los procedimientos de métodos mixtos secuenciales* en los que el investigador elabora los resultados de un método ampliándolos con los resultados de otro. Se puede partir utilizando el método cuantitativo, probando una teoría o un concepto, seguido por la utilización del método cualitativo, con una investigación más detallada.

*Los procedimientos de métodos mixtos concurrentes* son aquellos en los que el investigador une ambos datos para llegar a un análisis exhaustivo del problema de investigación. El investigador reúne los dos tipos de datos para llegar a la interpretación de los resultados globales.

*Los procedimientos de métodos mixtos transformativos* son aquellos en los que el investigador usa una lente teórica como una perspectiva general dentro de un diseño que contiene datos tanto cuantitativos como cualitativos. Esta lente proporciona un marco con temas de interés, métodos para recopilar datos y resultados o cambios anticipados por el estudio. Se puede plantear un método de recolección de datos que involucra un enfoque secuencial o concurrente.

(p. 186)

La presente investigación se inscribe específicamente en los procedimientos de métodos mixtos secuenciales porque los resultados obtenidos en la investigación empírica serán explicitados por la contribución de la investigación cualitativa. Se trata de un estudio dominado en su conjunto por los datos procedentes de la investigación cuantitativa, de ahí que el modelo de abreviatura que utilizaremos con frecuencia en esta tesis sea CUAN/cual.

Finalmente, de acuerdo con Salkind (1999), es importante subrayar que, para nuestro estudio, el modelo de investigación adaptado es a la vez descriptivo y no experimental. En primer lugar, es descriptivo porque nos permitirá no solo describir los conceptos fundamentales de nuestro estudio, sino también y, sobre todo, a través de él, analizar los datos cuantitativos que habremos recogido en el estudio de campo. En segundo lugar, el uso de técnicas no experimentales para reconocer la existencia de una relación entre las distintas variables y su grado de dependencia.

### **7.3. Planificación y fases de la investigación empírica**

Guiados por la preocupación de abordar mejor la cuestión que nos ocupa utilizando el método mixto de análisis de datos, nuestro marco empírico se basará en las cuatro fases que exponemos en la tabla siguiente:

**Tabla 13.** Fases de la investigación empírica

<b>Fases</b>	<b>Contenidos</b>
Método de muestreo y definición de variables	Identificar y formar a la población sobre la que se aplicará el estudio. En el caso de la investigación cuantitativa, se trata del método probabilístico. A continuación, definir las variables de estudio, es decir, la variación de las características que se aplican a nuestra población.
Elaboración del instrumento de análisis	Elaborar el cuestionario de acuerdo con las disposiciones relativas al concepto de motivación y su impacto en la calidad de la enseñanza del español como lengua extranjera en Costa de Marfil.
Validación del instrumento de análisis	Asegurarse de que los ítems seleccionados en el cuestionario miden eficaz y eficientemente las variables seleccionadas.
Recogida, análisis e interpretación de los dato	Una vez recogidos los datos sobre el campo, se analizan e interpretan.

**Fuente:** Elaboración propia

#### **7.4. Población, muestreo y campo de estudio**

En la metodología de la investigación científica, y en nuestro caso concreto, la investigación se realiza sobre una población que corresponde a los objetivos definidos

por el estudio. De esta población se extrae una porción que, de acuerdo con determinadas características, es representativa de la población objeto del estudio. Es lo que comúnmente se conoce como muestra del estudio. En lenguaje llano, se refiere a todos los métodos por los que el investigador selecciona un grupo de individuos de una población determinada para evaluar sus características generales.

Este estudio se ha llevado a cabo en Costa de Marfil con 203 docentes de ELE, en los centros de enseñanza secundaria públicos y privados. Es importante mencionar que la mayoría de los participantes en nuestro estudio proceden de centros privados, por la sencilla razón de que, en la enseñanza secundaria marfileña, estos están más repartidos que los centros públicos.

Dado que se trata de atribuir las conclusiones obtenidas de una parte al conjunto del grupo, es necesario situar los marcos en los que este subconjunto puede ser representativo de la población global.

En cuanto a la representatividad de una muestra, la literatura presentada por Gerville-Réache y Vincent Couallier (2011) revela una verdadera disyuntiva en los puntos de vista observados. Yves Tillé (2001) y Pascal Ardilly (2006) conciben la representatividad de la muestra como un marco esencialmente vacío, incluso intuitivo, que, muy a menudo, no podría tener en cuenta una opinión general.

El concepto de representatividad se ha utilizado tanto que ahora conlleva una serie de ambivalencias. Esta noción, esencialmente intuitiva, no solo es imprecisa sino también falsa y, en muchos aspectos, invalidada por la teoría. (Yves Tillé, 2001)

Por otra parte, varios estudios coinciden en la existencia del concepto de representatividad de la muestra. Entre ellos figuran autores como Jean Vaillant (2005) y Olivier Sautory (2010), que definen los criterios que deben observarse para que una muestra sea representativa de una población.

Según Gerville-Réache y Vincent Couallier (2011) las contradicciones existen porque no existe una definición estadística única. Para resolver este problema, concluyen sus demostraciones afirmando que "en esencia, una muestra es representativa si su construcción es equivalente a la de una muestra simple", noción que veremos en líneas siguientes.

En la misma perspectiva de la noción de representatividad de una muestra, Tomás-Sábado, leído en Ngah Eyara (2021), especifica tres condiciones básicas para tener una muestra representativa.

Para que una muestra sea representativa, debería cumplir unas condiciones básicas:

- Ha de delimitarse y definirse claramente las características que conforman la totalidad de la población.
- Ha de haber garantías de que cada elemento de la población tiene las mismas posibilidades de figurar en la muestra. En consecuencia, deberá utilizarse el procedimiento de muestreo adecuado.
- La muestra deberá tener el tamaño adecuado para poder extrapolar los resultados obtenidos al conjunto de la población con garantías de fiabilidad.

(p. 153)

El proceso de selección de una muestra obedece a una serie de características propias de cada modelo o método de muestreo. Estos diferentes métodos se agrupan en dos grandes grupos: muestreo probabilístico y muestreo no probabilístico.

- El método de muestreo probabilístico o aleatorio

Las técnicas de muestreo basadas en el método probabilístico se basan en la aleatorización, es decir, en elementos de la población elegidos al azar. Esto significa que el investigador no tiene ninguna posibilidad de intervenir en la selección de los participantes en la encuesta. La principal característica de este método es que pone de relieve la probabilidad de que cada elemento de la población global pertenezca a la muestra. De este modo, todas las unidades que componen la población se reconocen en la porción, ya que el método permite generalizar los resultados recogidos de los participantes al conjunto de la población, con referencia a las características previamente establecidas. Dentro del método probabilístico, se distingue entre muestreo aleatorio simple, muestreo aleatorio estratificado, muestreo aleatorio por conglomerados y muestreo aleatorio sistemático.

- Muestreo aleatorio simple

El muestreo aleatorio simple cumple las normas generales del método probabilístico. Es decir, todos los sujetos del estudio tienen las mismas posibilidades de ser incluidos en la encuesta. En este caso, el procedimiento consiste en enumerar todos los componentes de la población y, a continuación, seleccionar la muestra al azar.

- Muestreo aleatorio estratificado

El muestreo aleatorio estratificado consiste en dividir la población en subgrupos homogéneos (variables comunes: edad, sexo, nivel social de vida, etc.) de modo que estos estratos formen una parte de la población. En el caso de un estudio en el que las variables de estratificación son la edad y el sexo, por ejemplo, y la encuesta se refiere a chicas y chicos de entre 12 y 16 años, se excluye a los demás miembros de la población. A continuación, la muestra se elabora por el método aleatorio simple, garantizando la proporcionalidad de las modalidades que componen los distintos estratos.

➤ Muestreo aleatorio por conglomerados

El método de muestreo por conglomerados es relativamente similar al método de estratificación, en el sentido de que el estudio se realiza sobre subgrupos de la población. Sin embargo, los dos métodos difieren en que, en el caso de los conglomerados, es todo el grupo el que se selecciona y no elementos dentro del grupo. Por ejemplo, supongamos que una clase está formada por sesenta alumnos, agrupados en seis conglomerados de diez. Estos grupos están numerados del 1 al 6. Tras un sorteo aleatorio, se deduce que los grupos en cuestión son los números 1, 3 y 6. En este caso, todos los alumnos pertenecientes a estos grupos seleccionados participarán en el estudio.

➤ Muestreo aleatorio sistemático

En el muestreo aleatorio sistemático, el investigador comienza por enumerar o numerar todos los componentes de la población. A continuación, selecciona la muestra para el estudio utilizando una técnica de intervalos regulares también conocida como "paso de muestreo". Por ejemplo, queremos llevar a cabo una encuesta sobre una muestra de 30 encuestados extraídos de una población de 90 personas. Para determinar

el intervalo de muestreo, dividimos el tamaño de la población por el tamaño de la muestra. En este caso concreto, el intervalo de muestreo es 3. A continuación, utilizamos el punto de partida (que es el tamaño de la muestra) para seleccionar a los encuestados dentro del intervalo de 3.

- El método de muestreo no probabilístico o racionalista

A diferencia del método probabilístico, el método no probabilístico es muy subjetivo y específico, ya que se basa esencialmente en una elección arbitraria de los encuestados. En este caso, es el investigador quien selecciona deliberadamente los elementos que compondrán la muestra del estudio. No se trata de un sorteo aleatorio, sino de una actividad intencionada. Al igual que el muestreo aleatorio, este método también contiene técnicas de muestreo, las más comunes de las cuales son: el muestreo por juicio o intencionado, el muestreo por cuotas y el muestreo por conveniencia.

- Muestreo por juicio o intencionado

Este método se basa esencialmente en el juicio del investigador, que considera que los criterios definidos por él le permitirán alcanzar los resultados deseados. Es importante precisar que aquí no hay procedimientos, todo lo dirige el investigador.

- Muestreo por cuotas

Reconocido como próximo al método de estratificación, el método de cuotas se aplica a una población segmentada según criterios definidos por el investigador, por lo que cada segmento de la población representa una cuota que indica el tamaño de la muestra útil para el estudio.

- Muestreo por conveniencia

Es el más sencillo y el más utilizado de los métodos de muestreo no probabilístico. Se basa en la voluntad de los encuestados de formar parte de la muestra. En otras palabras, el investigador interroga a las personas que están disponibles según el contexto y las circunstancias.

El caso específico de nuestro estudio se fundamenta principalmente en el método probabilístico simple para la identificación general del tamaño de la muestra. Esta elección está motivada, por una parte, por su frecuencia en la investigación cuantitativa debido al carácter significativo y heterogéneo de la población y, por otra, por nuestro deseo de dar a cada componente de nuestra población la probabilidad de ser incluido en el estudio para que nuestros resultados sean objetivos y representativos.

### **7.5. Instrumentos de recogida de datos**

De acuerdo con Gil (2016), citado por Panagia (2022, p. 191), la ciencia utiliza instrumentos que puedan cuantificar fenómenos estableciendo relaciones funcionales. Las técnicas de recogida de información comprenden los instrumentos y los recursos utilizados. El investigador debe elegir el instrumento más adecuado al diseño de investigación planteado, considerando las características imprescindibles de medida, a saber: la validez, la fiabilidad y el grado de operatividad de las variables. Para ello, utilizamos un cuestionario como instrumento de investigación cuantitativa, que hemos sometido a 203 profesores de español de Secundaria en Costa de Marfil. Una vez construido el cuestionario, se sometió a fases de validación, tras las cuales se presentó a la muestra del estudio.

## **7.5.1. Construcción y validación del cuestionario**

### **7.5.1.1. Construcción**

El cuestionario utilizado para recoger los datos de nuestra investigación se divide en tres dimensiones, con un total de 21 ítems, después de la información sobre el género, la edad y el número de años en la profesión docente, que se consideran variables independientes del estudio.

En todos los casos, el proceso de construcción y validación de instrumentos de recogida de información pasa necesariamente por la identificación de los objetivos de dichos instrumentos y la clarificación de las dimensiones que los componen. Nuestro objetivo es recoger datos sobre los factores que definen la motivación del profesorado de ELE de la Enseñanza Secundaria en Costa de Marfil. Las tablas siguientes presentan las dimensiones de nuestro cuestionario y los ítems que las componen. Los números de 1 a 5 corresponden a las escalas de Nunca de acuerdo (1), poco de acuerdo (2), acuerdo medio (3), muy de acuerdo (4), totalmente de acuerdo (5).

**Tabla 14.** Dimensión 1: Condiciones ambientales, infraestructuras, recursos de la labor docente y necesidades de formación

Ítems	1	2	3	4	5
1. Las condiciones ambientales de mi centro educativo (climatización, iluminación, decoración, ruidos, ventilación...) facilitan mi actividad docente.					
2. La organización de la docencia en mi centro educativo (horarios, calendario, etc.) es eficaz					
3. Recibo la formación necesaria para desempeñar correctamente mi labor docente.					
4. Cuando se implantan nuevos procedimientos, métodos de enseñanza, se facilita formación específica del profesorado.					
5. En mi centro educativo se me consulta sobre las iniciativas para la mejora de la calidad de la enseñanza.					
6. La institución educativa a la que pertenezco me proporciona apoyo suficiente para ampliar mi formación.					
7. El material didáctico que utilizo para impartir clases está adaptado a las necesidades actuales del alumnado, sobre todo los					

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 15. Dimensión 2:** Uso TIC en la labor docente

Ítems	1	2	3	4	5
8. Utilizo las tecnologías para recoger información sobre los conocimientos del alumnado (intereses, motivaciones, evaluaciones, etc.)					
9. Utilizo frecuentemente materiales audiovisuales como recurso didáctico.					
10. Planteo estrategias a los discentes para comunicarse online de manera segura.					
11. Me coordino con el resto del equipo docente del grupo-clase a través de diferentes medios digitales como videoconferencias, correos electrónicos, chats, grupos de WhatsApp, etc.					
12. Realizo la preparación de mis cursos a través de documentos en línea modificables (Google, Drive, Dropbox...)					
13. Utilizo tic para comunicar a la familia el comportamiento de sus hijos, la asistencia, las tareas, etc.					
14. Mi centro educativo dispone suficientemente de recursos					

**Fuente:** Elaboración propia

**Tabla 16.** Dimensión 3: Reconocimiento de la laboral docente

---

Items	1	2	3	4	5
15. El reconocimiento de mi labor docente es importante para la motivación en el mismo.					
16. Mis condiciones laborales (salario, horarios, vacaciones, beneficios sociales, etc.) son satisfactorias.					
17. La Institución educativa me proporciona oportunidades para desarrollar mi carrera profesional.					
18. He participado en los programas de movilidad del centro educativo y estoy satisfecho con los mismos.					
19. Considero que mi pasión por la enseñanza es un factor significativo para mantener mi motivación en mis prácticas docentes.					
20. Me siento mucho más motivado cuando mis alumnos reaccionan adecuadamente al contenido del curso.					
21. Me siento feliz de trabajar como docente de ELE en Costa de Marfil.					

---

**Fuente:** Elaboración propia

### **7.5.1.2. Validación del cuestionario**

La construcción de un cuestionario o instrumento de investigación es un proceso meticuloso, incluso complejo, que requiere verificar su utilidad antes de ponerlo a disposición de los participantes. El cuestionario se considera una de las mejores herramientas de análisis en la investigación cuantitativa por su carácter universal y su objetividad. Se utiliza para recopilar información a gran escala y su finalidad es garantizar la comparabilidad de la información recogida en el campo. Para ello, es importante que sea aprobado por un grupo de expertos especializados en metodología de la investigación científica. Esto con el fin de garantizar que el contenido y las variables utilizadas en el estudio sean las adecuadas. Wiley (2016) señala que someter un cuestionario a la revisión de expertos permite determinar si los ítems se ajustan al nivel de comprensión de los participantes en el estudio. Es decir, formular preguntas accesibles, sencillas y eficaces. De ahí, las nociones de fiabilidad y validez, que son dos conceptos esenciales en la validación de un instrumento de investigación científica.

Cuando se quiere medir una cantidad, hay que asegurarse de que los resultados obtenidos son útiles y reflejan objetivamente los conceptos que esa cantidad representa. Para conseguirlo, el sistema de investigación debe ser válido y la medición debe ser fiable. En pocas palabras, la fiabilidad significa que los resultados obtenidos pueden reproducirse en las mismas condiciones. La validez, por su parte, se refiere a la medida de los resultados de un estudio. Para el presente estudio, el cuestionario se sometió a expertos independientes de la Universidad de Granada y, tras ser revisado, se validó de acuerdo con las rigurosas normas correspondientes.

## **Cuarta Parte**

### **Análisis, Interpretación, Discusión De Los Datos Y Conclusiones**

## **8. Análisis e interpretación de los datos**

En este apartado procederemos al análisis e interpretación de los resultados a partir del proceso de segmentación, agrupación e incluso comparación de la información recogida en la investigación. Esto nos permitirá sacar las conclusiones del estudio. Nuestra presencia en varios colegios e institutos en los que se imparte español como lengua extranjera nos ha permitido entrar en contacto directo con los profesores, pilares del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como observador durante sus clases, vimos con qué frecuencia la motivación debe estar en el centro de las prácticas. Sobre todo, para los docentes de las zonas rurales, que muchas veces se encuentran lejos de las comodidades que se ofrecen en las zonas urbanas. Los datos recogidos demuestran la importancia de dirigir la investigación científica en este campo de estudio, poco explotado en la mayoría de los países del África subsahariana. Nuestro enfoque para analizar los datos cuantitativos recopilados se basa esencialmente en el cuestionario de investigación, para posteriormente llevar a cabo un estudio de correlación de las variables en relación con las hipótesis de la investigación. Presentaremos consecutivamente la tabla de resultados y el diagrama que los ilustra, especificando con mayor claridad la diferencia porcentual entre las categorías de respuesta.

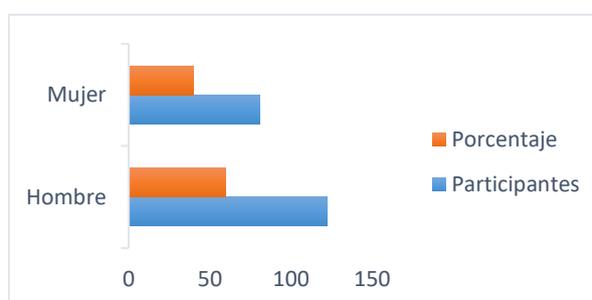
## 8.1. Datos personales de los participantes

### 8.1.1. Sexo

**Tabla 17.** Género de los informantes

Género	Participantes	%
Hombre	122	60
Mujer	81	40
Total	203	100

**Figura 8.** Repartición por género



**Fuente:** Elaboración propia

Esta variable se utiliza en la mayoría de las investigaciones para explicar las diferencias de comportamiento o actitud entre hombres y mujeres.

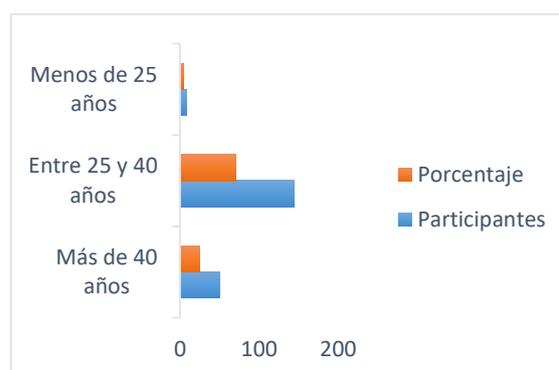
Los resultados obtenidos muestran que hay más hombres (60%) que mujeres (40%). Esto se explica, por un lado, por el gran número de hombres en los departamentos de estudios hispánicos de las universidades públicas marfileñas y en la Escuela Normal Superior (ENS) y, por otro lado, por el interés que tienen los hombres por la enseñanza de la lengua española. Este hecho, es importante recordarlo, no resta calidad a los resultados recogidos en la medida en que la participación femenina permitió aportar una dinámica de equilibrio al trabajo. Este entusiasmo ha puesto de manifiesto, como veremos en las siguientes líneas, el interés mostrado por el profesorado de español por este estudio. Aun así, hemos de considerar que la diferencia entre ambos sexos se encuentra dentro de un rango aceptable (60 y 40 por ciento), lo que no supone una extrema diferencia.

### 8.1.2. Edad

**Tabla 18.** Edad de los participantes

Edad	Participantes	%
+40 años	50	25
25-40 años	144	71
-25 años	9	4
Total	203	100

**Figura 9.** Intervalo de edad



**Fuente :** Elaboración propia

En la tabla 20 se recoge la edad de los informantes que desearon participar en nuestro estudio. Se trata de profesores de español divididos en tres grupos de edad: los menores de 25 años, los de entre 25 y 40 años y los mayores de 40. Podemos observar que, de los 203 informantes, 9 son menores de 25 años (4 %); 144 tienen entre 25 y 40 años (el 71%), y 50 profesores tienen más de 40 años, (el 25%).

En el contexto de nuestro estudio, la variable edad parece ser un elemento importante que nos permitió categorizar a los participantes para saber en qué medida esta categorización puede ser parte de nuestro proceso de investigación. Esto, por dos razones esenciales. La primera, de carácter sociológico, permitió conocer a los participantes. La segunda es psicológica porque la edad puede explicar el comportamiento frente a una acción. En nuestro caso, hemos puesto más énfasis en el aspecto psicológico porque, según nuestro punto de vista, esta categorización puede vincularse a las capacidades, destrezas y experiencias profesionales de los profesores de español de secundaria en Costa de Marfil.

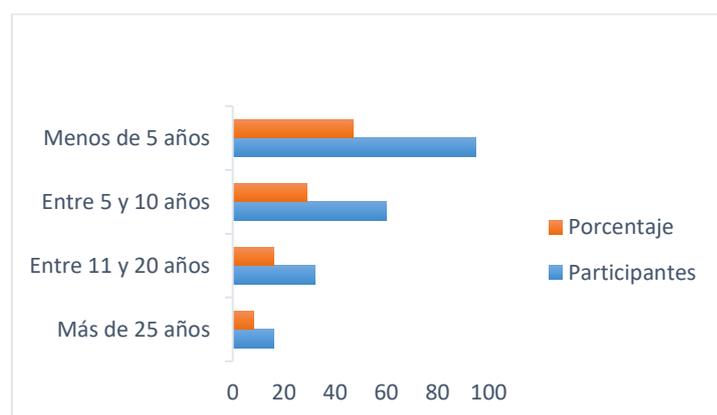
### 8.1.3. Experiencia profesional

**Tabla 19.** Experiencia profesional

Experiencia	Participantes	%
Más de 20 años	16	8
Entre 11 y 20 años	32	16
Entre 5 y 10 años	60	29
Menos de 5 años	95	47
Total	203	100

**Fuente :** Elaboración propia

**Figura 10.** Experiencia profesional



La tabla 21 relativa a la experiencia profesional ilustra la duración temporal de la acción docente. Está dividida en 4 partes distintas que muestran una experiencia profesional también distinta. Así, tenemos docentes de menos de 5 años que representan la gran mayoría de informantes, con 95 docentes (el 47%) de los participantes. Luego, los docentes que tienen experiencia que van de 5 a 10 años. Estos representan el 29%, con 60 informantes. Además, contamos con docentes cuya experiencia profesional varía entre 11 y 20 años. Son 32 estos informantes con un 16% de participación. Finalmente, los profesores con más de 20 años de docencia.

La experiencia profesional en su relación que la vincula con la motivación demuestra que, según varios estudios, los años dedicados al desempeño de una tarea pueden favorecer el autocontrol, la adquisición y el desarrollo de habilidades con el objetivo de lograr un trabajo de calidad. Aquí podríamos partir de la idea de que la antigüedad en la docencia puede promover o solidificar la motivación del profesorado en sus prácticas docentes.

## **8.2. Dimensión 1: Condiciones ambientales, infraestructuras, recursos de la labor docente y necesidades de formación**

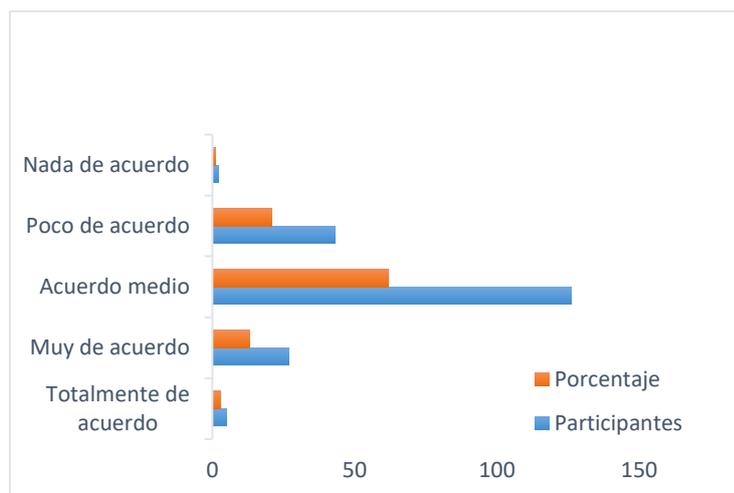
### **8.2.1. Las condiciones ambientales de mi centro educativo (número de alumnos, climatización, iluminación, decoración, ruidos, ventilación...) facilitan mi actividad docente**

**Tabla 20.** Herramientas y recursos adaptados a las necesidades docentes

Nivel de aceptación	Participantes	%
Totalmente de acuerdo	5	3
Muy de acuerdo	27	13
Acuerdo medio	126	62
Poco de acuerdo	43	21
Nada de acuerdo	2	1
Total	203	100

**Fuente :** Elaboración propia

**Figura 11.** Recursos y necesidades docentes



En la tabla 22, se destacan las condiciones ambientales vinculadas a la motivación del profesorado de ELE en Costa de Marfil. Se trata de saber si estas condiciones intrínsecamente ligadas a la disposición de las aulas permiten a los docentes trabajar con eficacia para lograr la calidad de enseñanza. De los 203 profesores encuestados, 126 (el 62%) mostraron un acuerdo medio; 43 estaban poco de acuerdo; 27 de ellos estuvieron muy de acuerdo; 5 por su parte estaban totalmente de acuerdo y 2 de ellos estaban completamente en desacuerdo.

El gran número de informantes se sitúa en la categoría de acuerdo medio. Según los profesores entrevistados, eso se debe a que los recursos puestos a disposición de los centros educativos públicos no son suficientes para dotar a todas las aulas de infraestructuras que puedan facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y motivar aún más al profesorado. En general, los centros educativos públicos de Costa de Marfil cuentan con un gran número de alumnos en sus clases, que a veces pueden superar los 60. Mientras que, según la OCDE, el componente de una clase normal tiene un promedio de alrededor de 30 alumnos para facilitar la enseñanza. Este aspecto juega un papel importante en la consecución de los objetivos de nuestro estudio, pues la motivación

también puede depender del número de alumnos a los que se enfrenta el docente. Especialmente cuando sabemos que la motivación del profesor puede influir en la de los alumnos.

En su contribución, Dominique Lafontaine (2019) revela por qué es importante trabajar con un grupo reducido de alumnos. Aunque centrado en las clases de primaria, nos parece útil aplicar su estudio a las realidades de la educación secundaria. El autor explica que, muy a menudo, tener una plantilla reducida favorece un ambiente de trabajo tranquilo y un seguimiento más personalizado del alumnado. Este hecho puede ser un factor importante en la motivación intrínseca del docente porque esta supervisión personalizada puede conducir a un desempeño eficaz del alumno y a una enseñanza de calidad. Además, en materia de iluminación, aire acondicionado y ventilación de las aulas, el estudio de campo muestra que muchos centros educativos están equipados con sistemas eléctricos para iluminar las aulas. Por otro lado, en cuanto a climatización y ventilación, los centros privados están por delante de los del sector público.

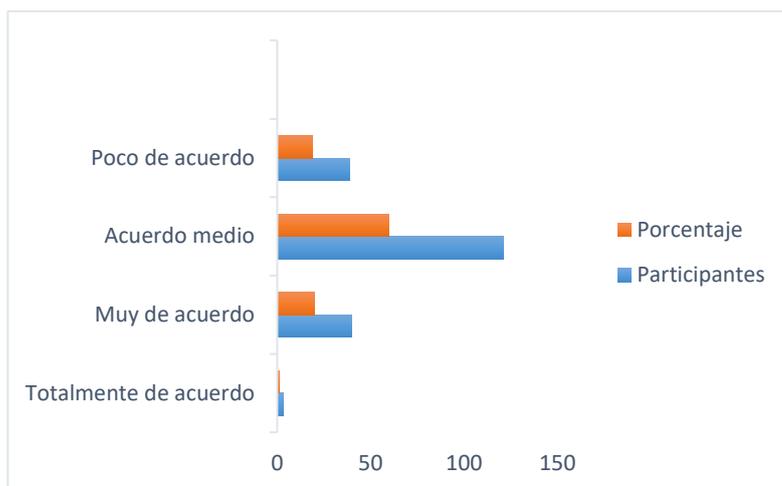
### 8.2.2. La organización de la docencia en mi centro educativo (horarios, calendario, etc.) es eficaz.

**Tabla 21.** Eficacia organizacional de la enseñanza

Nivel de aceptación	Participantes	%
Totalmente de acuerdo	3	1
Muy de acuerdo	40	20
Acuerdo medio	121	60
Poco de acuerdo	39	19
Nada de acuerdo	.	.
Total	203	100

**Fuente :** Elaboración propia

**Figura 12.** Organización de la enseñanza



La tabla 23 y el gráfico 5 nos muestran los datos relativos a la organización de la enseñanza en los diferentes centros educativos de la enseñanza secundaria de Costa de Marfil. Se trata principalmente de saber si el calendario escolar y la distribución de servicios son una fuente de satisfacción para los profesores de español. A este nivel, de los 203 docentes que participaron en el estudio, 121 (60%) están moderadamente de acuerdo, 40 están muy de acuerdo, 39 lo están poco y 3 de ellos lo están totalmente.

Hay que recordar que la enseñanza del español en Costa de Marfil se beneficia de 3 horas semanales para todos los niveles de estudio, desde el primer ciclo (para las clases de 4e y 3e) hasta el segundo ciclo (para las clases de 2nde, 1ere y Tle). Las prácticas docentes se basan en respetar el esquema del curso que ya presentamos anteriormente. Este esquema se compone de 3 momentos didácticos importantes: presentación, desarrollo y evaluación. Cada uno de estos momentos está enmarcado por actividades con un tiempo asignado preciso.

Según muchos docentes entrevistados, este esquema resulta útil en la medida en que permite la ejecución conjunta de los contenidos didácticos. Evidentemente, se trata

de normalizar los conocimientos lingüísticos para seguir progresivamente la evolución del programa del año. Por otro lado, algunos han criticado el esquema del curso, considerándolo estático, poco dinámico o incluso poco motivador. De hecho, lo encuentran demasiado estructurado, no dando la posibilidad de variar las actividades en función de las habilidades lingüísticas trabajadas. Lo que se propone no es su cancelación, sino su recomposición para darle más poder al docente en el desarrollo de su actividad pedagógica.

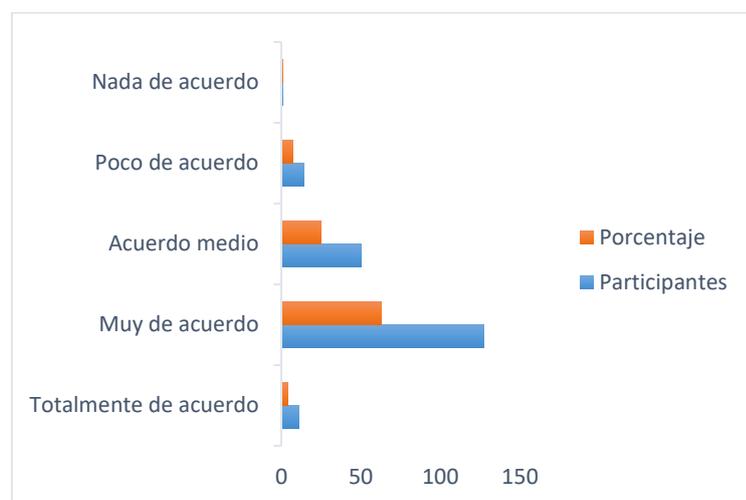
### 8.2.3. Recibo la formación necesaria para desempeñar correctamente mi labor docente

**Tabla 22.** Adquisición de formación necesaria para la docencia

Nivel de aceptación	Participantes	%
Totalmente de acuerdo	11	4.4
Muy de acuerdo	127	63
Acuerdo medio	50	25
Poco de acuerdo	14	7
Nada de acuerdo	1	.6
Total	203	100

**Fuente :** Elaboración propia

**Figura 13.** Formación básica del profesorado



La formación inicial y continua del profesorado es una prioridad para todos los sistemas educativos. Este ítem destaca el factor formación docente como un elemento capaz de solidificar la motivación laboral en los docentes. Como se puede observar en la tabla 6 y en el gráfico 6, la mayoría de los participantes, 127 de 203 (63%), cree que recibe la formación adecuada para realizar sus prácticas con significatividad; 50 de ellos, (el 25%), lo confirman moderadamente y 14 (el 7%) lo aceptan poco.

En Costa de Marfil, la institución encargada de la formación del profesorado es la ENS para los centros públicos y las Antennes Pédagogiques de la Formation Continue (APFC) para las escuelas privadas. Después de las entrevistas, nos dimos cuenta de que este alto índice de participantes que reciben las formaciones adecuadas proviene de la ENS. Por otra parte, el sector privado sigue siendo un ámbito al que las autoridades administrativas deberían prestar especial atención. De hecho, la formación inicial impartida para obtener la autorización para enseñar parece insuficiente para los profesores de este sector. Por tanto, es de capital importancia aumentar el número de sesiones formativas.

Desde hace algunos años, la colaboración entre Costa de Marfil y España a través del Aula Cervantes en Abiyán ha permitido la formación de varios profesores de español de secundaria. Este ambicioso proyecto supone un verdadero paso adelante hacia la adquisición de competencias docentes, la adquisición de nuevas estrategias didácticas y una mirada innovadora en la evaluación de los aprendizajes.

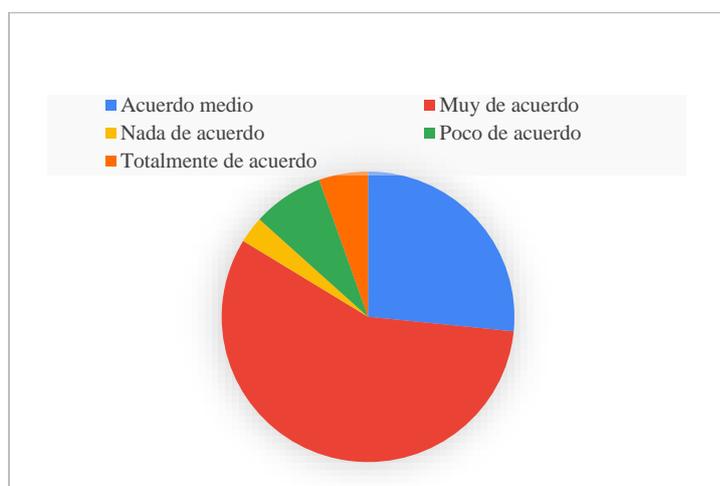
#### **8.2.4. Cuando se implantan nuevos procedimientos, métodos de enseñanza, se facilita formación específica del profesorado.**

**Tabla 23.** Formación en nuevos procedimientos de enseñanza

Nivel de aceptación	Participantes	%
Totalmente de acuerdo	11	5
Muy de acuerdo	116	57
Acuerdo medio	54	27
Poco de acuerdo	16	8
Nada de acuerdo	6	3
Total	203	100

**Fuente :** Elaboración propia

**Figura 14.** Formación en métodos de enseñanza



Los resultados de la tabla 7 relativa a la formación del profesorado sobre nuevos paradigmas u otras metodologías docentes recientes muestran que la mayoría de los encuestados aprueba suficientemente este ítem (116 de 203, el 57% de los profesores). Además, 54 docentes (el 27%) lo aprueba moderadamente, 16 de ellos en desacuerdo y 6 en acuerdo absoluto.

En efecto, en los últimos 30 años se han sucedido varias metodologías de enseñanza con contenidos específicos. Desde PPO, pasando por la FPC hasta APC, cada uno de estos paradigmas ofrecía contenidos para mejorar la enseñanza. Estos cambios permitieron actualizar o modificar varios materiales didácticos para adaptarlos a los

nuevos contenidos curriculares. En este contexto, los docentes deben integrarse en un marco que les brinde un apoyo efectivo para la adecuada implementación de los contenidos integrados. Nuestro estudio, ciertamente, muestra avances importantes en esta dirección, pero aún queda mucho por hacer para contar con un profesorado altamente cualificado para lograr una enseñanza de calidad.

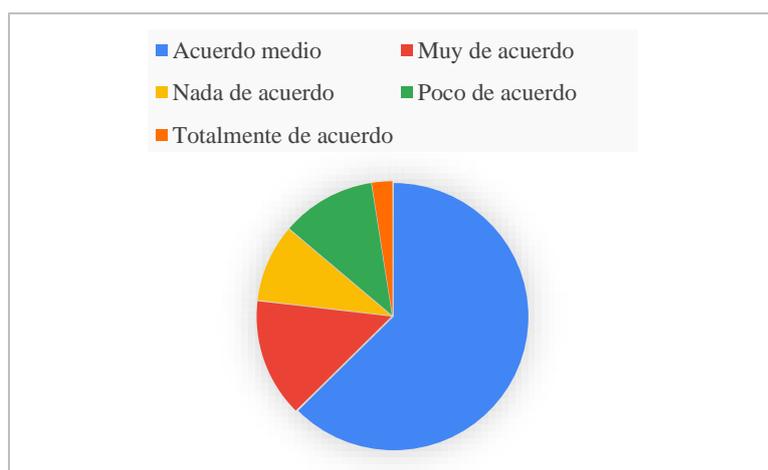
### 8.2.5. En mi centro educativo se me consulta sobre las iniciativas para la mejora de la calidad de la enseñanza.

**Tabla 24.** Consulta del profesorado

Nivel de aceptación	Participantes	%
Totalmente de acuerdo	5	3
Muy de acuerdo	29	14
Acuerdo medio	127	63
Poco de acuerdo	23	11
Nada de acuerdo	19	9
Total	203	100

**Fuente :** Elaboración propia

**Figura 15.** Opiniones del profesorado



La colaboración de los componentes de un entorno es un ejercicio necesario, incluso imprescindible, para cualquier grupo social. Ayuda a estimular las innovaciones

profesionales, aumentar significativamente la productividad del personal y mejorar la satisfacción de los trabajadores. En concreto, esto ayuda a aumentar la motivación del trabajador. En nuestro caso, esta variable es tanto más importante porque crea un clima óptimo de trabajo y favorece el enriquecimiento de las relaciones entre la administración y los equipos docentes. Mejor aún, consultar a los profesores sobre cuestiones o iniciativas que conciernen directamente a la acción educativa es un ejemplo perfecto de esta colaboración.

Teniendo en cuenta los resultados de nuestra encuesta, vemos que esto sigue siendo un hecho preocupante porque muchos profesores creen que no se les consulta, o al menos no suficientemente, sobre las iniciativas para mejorar las condiciones de enseñanza. De los 203 profesores encuestados, 127 están de acuerdo en promedio, (el 63%), y sólo 5 profesores (el 3%) dicen estar completamente de acuerdo.

En este caso, es importante recordar que el factor colaboración/consulta es un elemento esencial para motivar a los docentes. Cuando se sienten involucrados en las decisiones que les conciernen, son activos y brindan un trabajo de calidad.

Para algunos docentes entrevistados, estas nociones de colaboración/consulta deberían ir más allá del marco puramente institucional y afectar a ciertos aspectos pedagógicos como la elaboración de nuevos manuales didácticos y el contenido de los programas anuales.

#### **8.2.6. La institución educativa a la que pertenezco me proporciona apoyo suficiente para ampliar mi formación**

**Tabla 25.** Implicación de las autoridades educativas

Nivel de aceptación	Participantes	%
Totalmente de acuerdo	4	2
Muy de acuerdo	97	48
Acuerdo medio	55	27
Poco de acuerdo	28	14
Nada de acuerdo	19	9
Total	203	100

**Fuente :** Elaboración propia

**Figura 16.** Implicación de las autoridades educativas



La tabla 27 y el gráfico 9 destacan los resultados relativos a la implicación de las autoridades educativas en la formación del profesorado de español en Costa de Marfil. Como vemos, la encuesta revela que casi la mitad de los profesores de español están muy de acuerdo con que reciben la ayuda necesaria por parte de sus administraciones, 97 de 203 (el 48%). Por otro lado, en el extremo, vemos que 19 docentes (el 9%), no están acuerdo en absoluto.

Este resultado muestra, por un lado, los avances logrados en el apoyo a los docentes en su formación y, por otro, la necesidad de ampliar los esfuerzos ya realizados. Para nosotros, este apoyo, que tiene como objetivo identificar las necesidades de

formación de los docentes y potenciar sus habilidades, es una actitud generadora de confianza que les permitirá dar sentido a sus prácticas docentes.

El apoyo a los docentes es, hoy en día, un proceso dinámico que está en el centro de varios sistemas educativos que han centrado sus acciones en la calidad de la enseñanza. Participa en la construcción y formalización de estrategias de enseñanza. Este apoyo abre más perspectivas sobre aspectos capaces de motivar aún más a los docentes. Entre ellos se incluyen la consolidación y desarrollo de sus competencias profesionales a través de la formación en el ámbito de la didáctica general y la didáctica específica; la creación de un marco de referencia que permita remediar las dificultades encontradas por los docentes en su práctica; promover la movilidad profesional con vistas a permitir a los docentes descubrir nuevas realidades, tanto educativas como culturales.

España, por lo que pudimos leer y observar durante nuestra estancia doctoral, es un ejemplo a seguir en el diseño de proyectos de apoyo a la formación del profesorado. Cada año se conceden becas a profesores marfileños de español como lengua extranjera con el objetivo de ampliar la cooperación educativa entre los dos países. Decenas de docentes se benefician de él para desarrollar la formación continua.

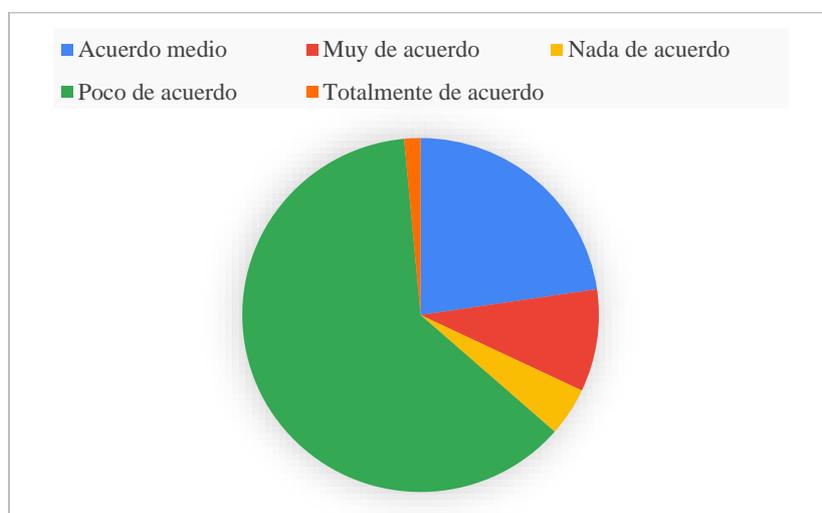
**8.2.7. El material didáctico que utilizo para impartir clases está adaptado a las necesidades actuales del alumnado, sobre todo los alumnos con dificultades.**

**Tabla 26.** Material didáctico adaptado

Nivel de aceptación	Participantes	%
Totalmente de acuerdo	3	2
Muy de acuerdo	19	9
Acuerdo medio	46	23
Poco de acuerdo	126	62
Nada de acuerdo	9	4
Total	203	100

**Fuente:** Elaboración propia

**Figura 17.** Adaptación del material didáctico



La tabla 28 y el gráfico 10 muestran los resultados en relación con los niveles de adecuación de los materiales y/u otros recursos utilizados para la enseñanza. Las opiniones se dirigieron principalmente hacia el bajo nivel de aceptación, dado los datos recopilados, 126 participantes (el 62%) del total tenían poco acuerdo sobre este tema; 46 participantes estuvieron moderadamente de acuerdo, 19 totalmente de acuerdo, 9 totalmente en desacuerdo y 3 participantes totalmente de acuerdo. La interpretación que se puede hacer de estos datos está ligada a la propia naturaleza de la cuestión, es decir, a la organización de los contenidos de enseñanza del español en Costa de Marfil.

En el sistema educativo marfileño, como se mencionó anteriormente, la enseñanza del español se basa específicamente en contenidos extraídos de libros de textos desarrollados por la DPFC. Según la información recopilada de ciertos profesores durante nuestras entrevistas, hace varios años el contenido de los libros de textos no ilustraba eficazmente las realidades que experimentan los alumnos en su vida diaria. Sin embargo, estos contenidos deben ser herramientas reales para empoderar al alumnado en situaciones de comunicación. El caso del manual *Horizontes*, que existe desde hace casi dos décadas, ilustra este punto de vista. Los contenidos tratados se centraron mayoritariamente en hechos históricos (España antigua, colonización, pueblos precolombinos, etc.), en gramática y actividades de comprensión y expresión escritas (CE/EE). Las habilidades lingüísticas como la comprensión y expresión orales (CO/EOC-EOI) estaban menos presentes.

En este mundo globalizado que pone un importante énfasis en la comunicación y el intercambio cultural, la enseñanza oral parece esencial y motivadora para el profesorado. Esto también permite el desarrollo de un registro de habilidades lingüísticas diversificadas para el alumnado. Es este hecho el que muestra la necesidad de trabajar más las actividades de CO, EOC y EOI en las clases de español en Costa de Marfil. Si más de la mitad de los profesores que participaron en el estudio (126 de 203) creen que están poco de acuerdo con la adaptación de los materiales didácticos a las realidades del alumnado, esto está relacionado en parte con la consiguiente falta de explotación de las actividades orales. Y esto porque los manuales de enseñanza de español no van acompañados de materiales para trabajar la comprensión oral, situando

al profesor en una modalidad de escritura oralizada, que consiste en trabajar la CO a partir de un documento escrito.

Dolz y Schneuwly (1998) participaron en el enriquecimiento de esta escritura oral que, desde su punto de vista, se percibe como un continuo con dos extremos. Escriben en este sentido:

L'oral spontané, pensé en général comme parole improvisée en situation d'interlocution conversationnelle, constitue une extrémité [...]. Situé à l'autre extrémité de ce style oral spontané, les productions orales contraintes par une origine écrite qu'on identifie ou qu'on décrit comme de l'« écrit oralisé». Celui-ci est considéré comme une vocalisation par un lecteur d'un texte écrit. Il s'agit donc de toute parole lue ou récitée (pp. 54-55).

Nuestra intención aquí no es de ninguna manera desacreditar la escritura oral que, en varios contextos, ha traído resultados convincentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es más, creemos que, en nuestro caso, la enseñanza de lenguas extranjeras, concretamente del español en un país con múltiples culturas como Costa de Marfil, debe promover una situación comunicativa auténtica, que ponga de relieve las necesidades comunicativas orales de los alumnos. Esto implica inevitablemente una reorganización de los contenidos docentes que apunte verdaderamente a las prácticas orales en las clases de ELE.

Aunque alcanzar los objetivos de una enseñanza oral eficaz en las clases de idiomas sigue siendo una preocupación importante, es importante señalar que hoy en día es necesario fomentar el dinamismo del que forma parte el DPFC, después de numerosas

críticas sobre los contenidos de los libros de textos. En efecto, nuevos libros de textos como *Ya estamos*, *Más allá* y, más recientemente, *Hablo español*, se utilizan en la enseñanza del español en todo el territorio de Costa de Marfil. Una dinámica que será necesario mejorar con la llegada de manuales acompañados de documentos sonoros.

### 8.3. Dimensión 2: Uso TIC en la labor docente

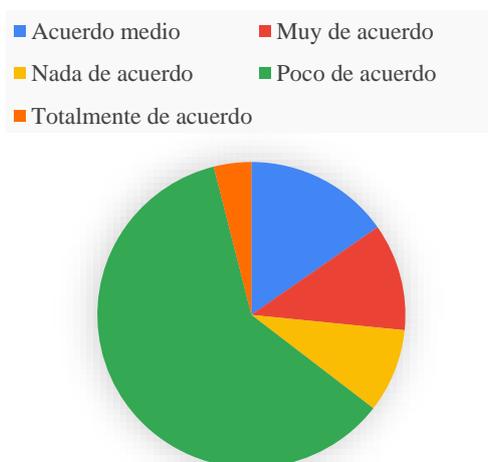
#### 8.3.1. Utilizo las tecnologías para recoger información sobre los conocimientos del alumnado (intereses, motivaciones, evaluaciones, etc.)

**Tabla 27.** Uso de las TIC y conocimientos del alumnado

Nivel de aceptación	Participantes	%
Totalmente de acuerdo	8	4
Muy de acuerdo	23	11
Acuerdo medio	31	15
Poco de acuerdo	123	61
Nada de acuerdo	18	9
Total	203	100

**Fuente:** Elaboración propia

**Figura 18.** Uso de la tecnología para recopilar información sobre el conocimiento de los alumnos



De ninguna manera podemos negar la contribución indiscutible de las nuevas tecnologías a las prácticas docentes actuales. La tabla 11 y el gráfico 11 permiten resaltar el fortalecimiento de las competencias digitales de los docentes de lenguas extranjeras y desarrollar el uso de dichas tecnologías para una enseñanza de calidad y promover el éxito del alumnado. Cuando se les preguntó si los profesores los utilizan para recopilar información sobre los conocimientos de los alumnos, la mayoría de los encuestados cree que no lo hacen, al menos no suficientemente. De los 203 profesores encuestados, 123 (el 61%) no están de acuerdo con el uso de esta herramienta, 31 están moderadamente de acuerdo, 23 la utilizan con bastante frecuencia en clase, 18 no la utilizan en absoluto y 8 la utilizan habitualmente. En general, podemos decir que su uso sigue siendo bastante limitado en las clases de ELE en Costa de Marfil.

Según la información recabada, esto se explica, por un lado, por la falta de equipamiento necesario dedicado a esta tarea.

A nivel político, la llegada de la pandemia de COVID-19 mostró la necesidad de que el Ministerio de Educación Nacional y Alfabetización se dirija más hacia la enseñanza digital, mediante la difusión de cursos de diversas materias en la RTI, la televisión nacional. Esta acción es, desde nuestro punto de vista, el punto de partida para lograr una verdadera digitalización de la enseñanza que aproveche todas las ventajas que nos aportan las TIC. Esto implicará, concretamente, equipar las salas con el equipamiento adecuado. Sostenemos que esto aumentará la motivación de los docentes y promoverá una enseñanza de calidad.

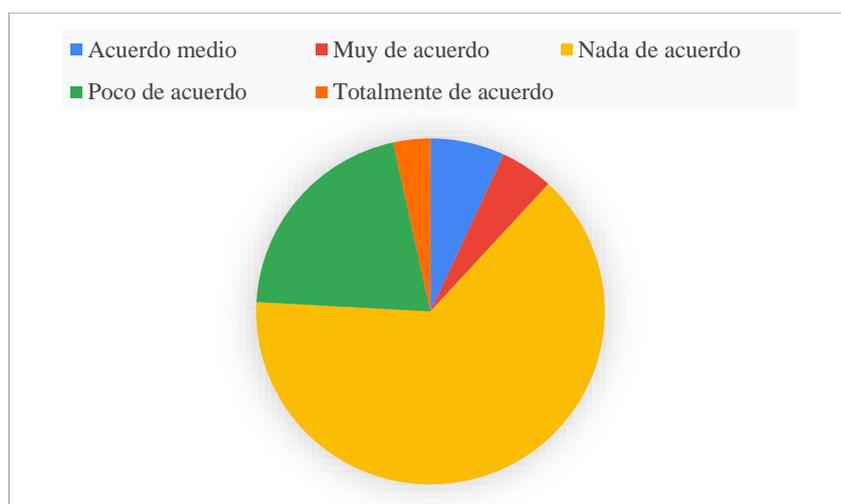
### 8.3.2. Utilizo frecuentemente materiales audiovisuales como recurso didáctico.

**Tabla 28.** Uso de material audiovisual en la clase de ELE

Nivel de aceptación	Participantes	%
Totalmente de acuerdo	7	3
Muy de acuerdo	10	5
Acuerdo medio	14	7
Poco de acuerdo	42	21
Nada de acuerdo	130	64
Total	203	100

**Fuente:** Elaboración propia

**Figura 19.** Uso del material audiovisual como recurso didáctico



Los grandes cambios metodológicos en las ciencias de la educación, especialmente el advenimiento del conexionismo, han dado un nuevo impulso a la enseñanza de lenguas. A medida que las metodologías han evolucionado, también se han revisado varios factores de motivación en torno a la enseñanza de lenguas extranjeras. Una nueva atención se dirige hacia la enseñanza digitalizada mediante el uso de herramientas informáticas en el aula. Así, el uso de estas herramientas ha tenido

un impacto considerable en la enseñanza de lenguas extranjeras y ha creado nuevas estrategias y procesamiento de los contenidos educativos.

La tabla 30 y el gráfico 12 abordan el tema del uso de materiales audiovisuales como recursos didácticos. Los resultados de la encuesta realizada muestran que, de los 203 profesores encuestados, 130, (el 64%), no utilizan ningún material audiovisual durante sus clases, 14 los utilizan moderadamente y 7 los utilizan regularmente. Como acabamos de ver, en varias escuelas secundarias y superiores de Costa de Marfil, las aulas no están equipadas con material informático. Esto dificulta la enseñanza utilizando materiales audiovisuales.

En las asignaturas científicas como ciencias naturales, matemáticas, etc., esta desventaja, aunque significativa, no debilita del todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en la enseñanza de lenguas extranjeras es fundamental trabajar determinadas habilidades lingüísticas en actividades relacionadas con las destrezas orales.

### 8.3.3. Planteo estrategias a los discentes para comunicarse online de manera segura.

**Tabla 29.** Planificación de estrategias para comunicarse online con el alumnado

Nivel de aceptación	Participantes	%
Totalmente de acuerdo	4	2
Muy de acuerdo	11	5
Acuerdo medio	29	14
Poco de acuerdo	115	57
Nada de acuerdo	44	22
Total	203	100

**Fuente :** Elaboración propia

**Figura 20.** Estrategias de comunicación online con el alumnado



La comunicación virtual está adquiriendo cada vez más importancia en el mundo de la educación. Crear las condiciones adecuadas para facilitar el aprendizaje es un factor esencial para nuestro sistema educativo. Los datos anteriores muestran con qué frecuencia los profesores están creando estrategias para conectar a los alumnos con las realidades virtuales actuales para un aprendizaje eficaz. De los 203 participantes de la encuesta, la gran mayoría se encuentra en las categorías más bajas: 115 (57%) están ligeramente en desacuerdo; 44 (22%) en desacuerdo absoluto y sólo 4 profesores (2%) están totalmente de acuerdo.

Este resultado nos hace comprender cuánto más de lo necesario es poner sobre la mesa de los intercambios la utilidad de explorar este campo de estudio. Con la llegada de las TIC, nuestro sistema educativo debe crear condiciones que permitan a los docentes brindar a los alumnos herramientas que promuevan la interacción estudiantil a través del mundo virtual. Esto implica, en primer lugar, formar a los profesores sobre el uso de estas herramientas de trabajo y, después, formar a los alumnos sobre su uso responsable dentro y fuera de clase. Se tratará, sobre todo, de

centrar los esfuerzos en la intermediación digital, no sólo como modo de transmisión, sino también para garantizar una buena gestión del procedimiento que se utilizará.

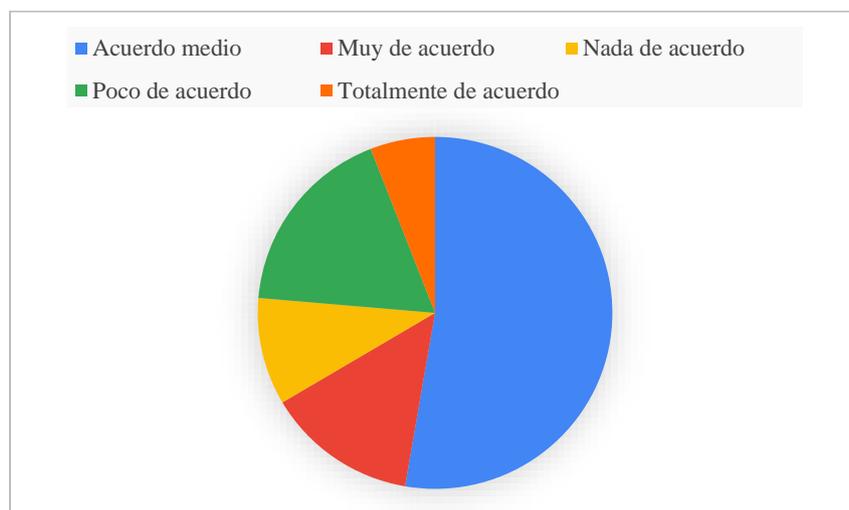
**8.3.4. Me coordino con el resto del equipo docente del grupo-clase a través de diferentes medios digitales como videoconferencias, correos electrónicos, chats, grupos de WhatsApp, etc.**

**Tabla 30.** Coordinación del equipo docente

Nivel de aceptación	Participantes	%
Totalmente de acuerdo	12	6
Muy de acuerdo	28	14
Acuerdo medio	107	52
Poco de acuerdo	36	18
Nada de acuerdo	20	10
Total	203	100

**Fuente :** Elaboración propia

**Figura 21.** Uso de las TIC como recurso de trabajo del profesorado



La tabla 32 y el gráfico 14 presentan los datos relacionados con la colaboración entre profesores como factor de motivación y de calidad de la enseñanza, que puede conducir al éxito del alumnado. Como vemos, más de la mitad de los informantes lo

hacen de forma moderada (52%), es decir, no crean un marco de intercambio suficiente para afrontar las dificultades y posibles avances de los alumnos. Del resto, 20 de ellos no lo hacen en absoluto y 12 lo hacen habitualmente.

Para algunos de ellos entrevistados durante nuestros intercambios orales, la creación de plataformas de intercambio a menudo presenta límites en la medida en que, en varios casos, las plataformas son disciplinarias. Por lo tanto, es difícil establecer un marco interdisciplinario, incluso si se hace para la realización de proyectos conjuntos, es decir, proyectos que incluyan diferentes ejes disciplinares.

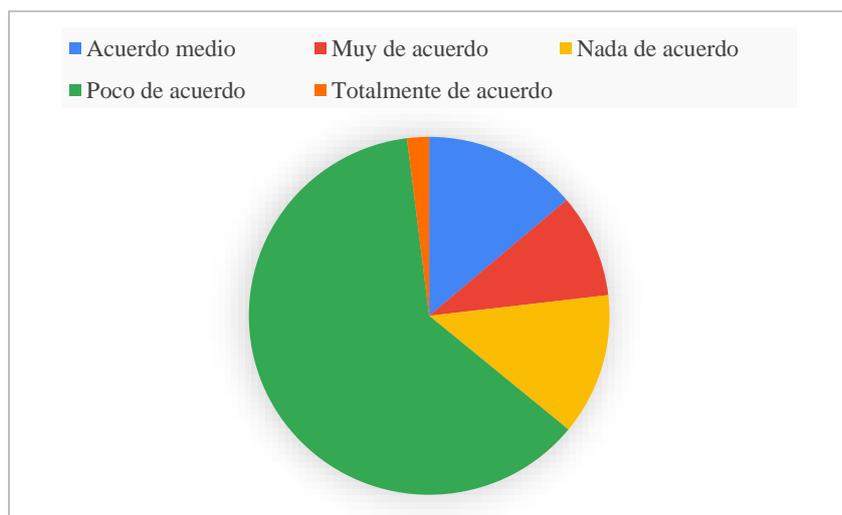
### 8.3.5. Realizo la preparación de mis cursos a través de documentos en línea modificables (Google, Drive, Dropbox...)

**Tabla 31.** Organización de la enseñanza mediante las TIC

Nivel de aceptación	Participantes	%
Totalmente de acuerdo	4	2
Muy de acuerdo	19	9
Acuerdo medio	28	14
Poco de acuerdo	126	62
Nada de acuerdo	26	13
Total	203	100

**Fuente :** Elaboración propia

**Figura 22.** Uso de las TIC para organizar la enseñanza



La preparación de un curso es un paso decisivo en la construcción de una secuencia pedagógica exitosa. Si para algunos profesores esta preparación se realiza utilizando medios y métodos tradicionales de los libros de textos, para otros, en cambio, los materiales didácticos digitales han demostrado su eficacia, especialmente para las actividades de interacción. Dirigir la investigación sobre el fortalecimiento de las competencias digitales tanto entre profesores como alumnos es hoy un imperativo.

En la tabla y en el gráfico vemos que su uso aún es frágil porque, según nuestra encuesta, más de la mitad de los encuestados (126 de 203, el 62%) no utilizan medios digitales para preparar sus cursos. Sólo 4 profesores (el 2%) los utilizan habitualmente.

En Costa de Marfil, por lo que hemos podido observar, la actividad educativa se desarrolla dentro de un marco institucional muy riguroso que, para la mayoría de los profesores entrevistados, no deja realmente al profesor la opción de poner en práctica sus competencias. Un escenario así podría dificultar la integración de las prácticas digitales en la enseñanza. Hoy en día, los intereses de los alumnos se centran cada vez más en cosas que realmente los motivan y la enseñanza ha de adaptarse.

Vemos, en la enseñanza/adquisición de lenguas extranjeras, especialmente el español, el aporte significativo de las telenovelas, los deportes y la música hispana. Tal realidad muestra la necesidad de integrar a nuestros contenidos didácticos recursos digitales, los cuales han demostrado su efectividad para comprender con mayor facilidad los conceptos básicos. Los desafíos sociales del momento nos obligan a examinar seriamente el uso de las TIC en nuestras prácticas educativas, aunque en la educación secundaria de Costa de Marfil esto aún no se observa.

Pero los esfuerzos de las autoridades políticas en los últimos años nos dan esperanza para creer en la realización de proyectos digitales en el ámbito educativo. En efecto, el proyecto de la UNESCO, en colaboración con la República de China, lanzado en favor de los países africanos y en el que participaron tres países, a saber, Costa de Marfil, Etiopía y Namibia, tiene como objetivo la creación de módulos de formación adaptados a las TIC. Este proyecto presentó resultados convincentes porque finalmente Costa de Marfil lanzó programas centrados en la integración de las TIC en la enseñanza. Los estudiantes de la ENS han visto modificados sus contenidos docentes con nuevos módulos sobre el desarrollo de las capacidades para el uso de las TIC (Coulibaly, 2019). Sin embargo, tales iniciativas deben ir acompañadas de prácticas concretas, especialmente en lo que respecta a las versiones digitales de nuestros libros de textos.

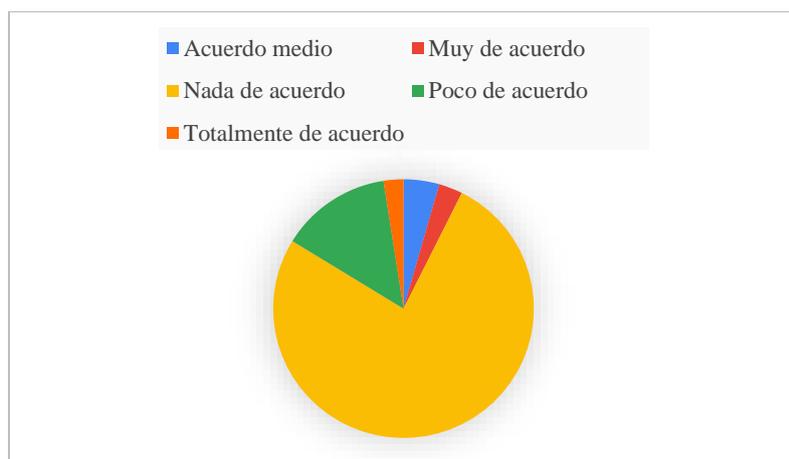
#### **8.3.6. Utilizo TIC para comunicar a la familia el comportamiento de sus hijos, la asistencia, las tareas, etc.**

**Tabla 32.** Uso TIC para intercambiar con las familias

Nivel de aceptación	Participantes	%
Totalmente de acuerdo	5	3
Muy de acuerdo	6	3
Acuerdo medio	9	4
Poco de acuerdo	28	14
Nada de acuerdo	155	76
Total	203	100

**Fuente:** Elaboración propia

**Figura 23.** Uso de las TIC para comunicar con las familias



La comunicación entre profesores y padres es hoy un punto focal, tanto para el desarrollo educativo del alumnado como para la vida del establecimiento. Ningún sistema educativo en el mundo puede pretender alcanzar objetivos de éxito sin una participación real de las familias. Dada la frecuente falta de disponibilidad de muchos padres, el uso de la tecnología digital puede resultar esencial para una mejor colaboración entre el profesor y las familias.

La tecnología digital también puede ofrecer la posibilidad de compartir información en tiempo real con los diferentes actores del sistema educativo. Esto se debe a que su uso permite un seguimiento individualizado de los alumnos y puede servir como una verdadera herramienta para combatir el abandono escolar y el alto índice de fracaso en la educación secundaria de Costa de Marfil.

En la tabla podemos ver que los profesores no se comunican con las familias, al menos no lo suficiente. De hecho, de los 203 docentes encuestados, 155 (76%) afirman no utilizar recursos digitales para comunicarse con las familias, mientras que sólo 5 (3%) lo hacen regularmente.

Estos resultados nos indican claramente la gran necesidad de investigar en esta dirección para permitir que nuestro sistema educativo sea eficaz y se sitúe entre los países que han integrado las TIC en la educación. Esto puede ser posible si se toman medidas para crear plataformas de intercambio digital que permitan a las familias seguir el progreso del trabajo de sus hijos. Se encuentran disponibles varias herramientas como el portafolio digital o las clases virtuales para compartir aprendizajes, evaluaciones y comentarios.

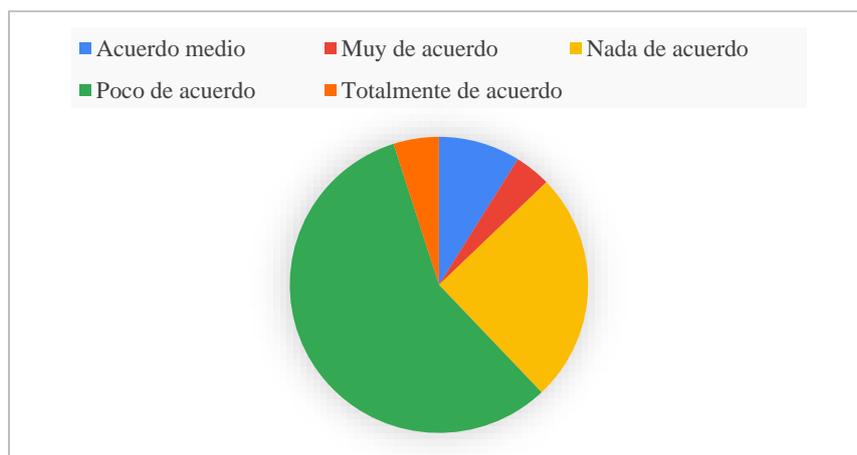
### 8.3.7. Mi centro educativo dispone suficientemente de recursos informáticos (Ordenadores, Conexión Wifi, Aula Virtual, etc.)

**Tabla 33.** Material informático en los centros educativos

Nivel de aceptación	Participantes	%
Totalmente de acuerdo	10	5
Muy de acuerdo	8	4
Acuerdo medio	18	9
Poco de acuerdo	116	57
Nada de acuerdo	51	25
Total	203	100

**Fuente :** Elaboración propia

**Figura 24.** Disponibilidad suficiente de recursos informáticos



Equipar las aulas con aparatos informáticos es el punto de partida para una enseñanza digital eficaz, que pueda satisfacer las necesidades reales de aprendizaje. Los avances tecnológicos de las últimas décadas han afectado significativamente a la configuración del panorama educativo. Por tanto, los materiales digitales ocupan un lugar especial en la enseñanza. Y más particularmente, en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los resultados de nuestra investigación muestran que varios centros educativos en el territorio marfileño no disponen de equipos informáticos suficientes para satisfacer las necesidades docentes. Como podemos ver, 116 de los 203 (el 57%) de los participantes confirman nuestro punto de vista.

En Costa de Marfil, los centros de educación secundaria utilizan desde hace mucho tiempo las salas de informática para enseñar habilidades digitales. Sin embargo, para muchos de los docentes entrevistados, esta práctica tradicional no responde realmente a los numerosos desafíos relacionados con el uso de las TIC en las escuelas. Porque cuanto más crecen los intereses de la sociedad, mayor es la necesidad de adaptabilidad de los recursos digitales. Lo que hay que hacer es pasar de la enseñanza

de competencias puramente informáticas a la enseñanza de competencias disciplinarias utilizando la tecnología digital. En el contexto de nuestro estudio, se trata claramente de crear, por un lado, aulas para la enseñanza de idiomas y, por otro, de equipar estas aulas con materiales audiovisuales para trabajar las habilidades orales.

### 8.4. Dimensión 3: Motivación y reconocimiento de la labor docente

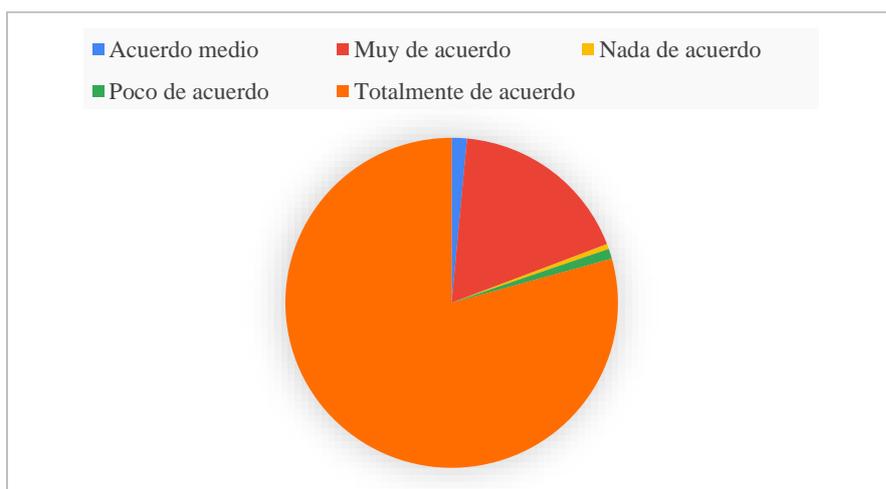
#### 8.4.1. El reconocimiento de mi labor docente es importante para la motivación en el mismo.

**Tabla 34.** Reconocimiento de la labor docente

Nivel de aceptación	Participantes	%
Totalmente de acuerdo	161	79
Muy de acuerdo	36	18
Acuerdo medio	3	1
Poco de acuerdo	2	1
Nada de acuerdo	1	1
Total	203	100

**Fuente :** Elaboración propia

**Figura 25.** Motivación docente ligada al reconocimiento de su trabajo



Crear un vínculo entre la motivación y el reconocimiento a la labor realizada por el docente en sus prácticas docentes es uno de los puntos esenciales de nuestro estudio. Consideramos que el trabajador necesita ser reconocido, no sólo en su aspecto intrínseco sino también y sobre todo extrínseco. Reconocer el trabajo permite valorar las tareas realizadas. Mejor aún, a partir de los resultados obtenidos, se trata de resaltar que el esfuerzo realizado por el trabajador merece ser resaltado y recompensado. Según Guibert et al. (2019), la cuestión del reconocimiento se cruza con cuestiones de justicia, integridad y dignidad en el trabajo, que son muy sensibles en un contexto de crecientes desigualdades sociales.

En el ámbito de la docencia, el reconocimiento del trabajo incide en aspectos como la estima y el prestigio vinculados a la profesión. Varios estudios han demostrado que estos dos aspectos son el centro de la actividad educativa, pues cuando los docentes no se sienten verdaderamente reconocidos por su compromiso en clase tienden a desmotivarse con mayor facilidad.

Nuestra investigación muestra que en Costa de Marfil los docentes son conscientes de esta realidad y creen que sin reconocimiento laboral es imposible hablar de motivación. De hecho, de los 203 docentes que participaron en la encuesta, 161 (el 79%) estuvieron completamente de acuerdo con el postulado.

Estos resultados nos permiten establecer un vínculo entre la imagen que el docente da a su enseñanza y la visión de los demás. Nuestras entrevistas con docentes revelan mucho sobre la naturaleza misma del reconocimiento de su profesión en relación con sus condiciones laborales.

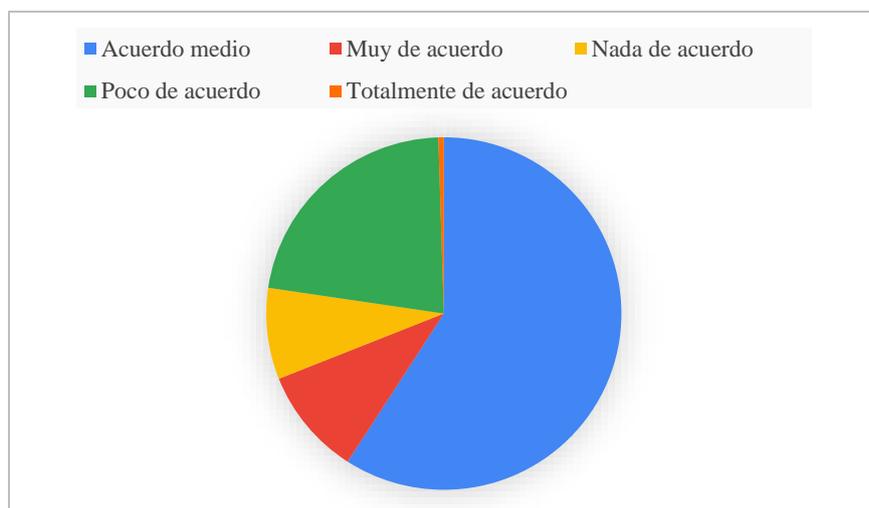
#### 8.4.2. Mis condiciones laborales (salario, horarios, vacaciones, beneficios sociales, etc.) son satisfactorias.

**Tabla 35.** Condiciones de trabajo del profesorado

Nivel de aceptación	Participantes	%
Totalmente de acuerdo	1	1
Muy de acuerdo	20	10
Acuerdo medio	120	59
Poco de acuerdo	45	22
Nada de acuerdo	17	8
Total	203	100

**Fuente :** Elaboración propia

**Figura 26.** Condiciones de trabajo satisfactorias



Para mantener la motivación en el profesorado de secundaria, es fundamental que los docentes gocen de condiciones laborales óptimas para poder realizar continuamente sus acciones educativas. Estas condiciones se refieren al salario, equipo de trabajo, jornada laboral, etc. Para la mayoría de los docentes entrevistados, sus condiciones laborales son moderadamente óptimas (120 docentes de los 203).

Durante nuestros intercambios, varios profesores se centraron en dos razones fundamentales que pueden explicar estos resultados. Estas son la remuneración insuficiente y el gran número de alumnos en el aula que dificultan la enseñanza.

En cuanto a las condiciones salariales, varios docentes de los centros privados están menos satisfechos con sus condiciones económicas y, cada vez más, pierden la motivación para trabajar. Algunos de ellos se quejan de que el salario por hora no se corresponde con los esfuerzos que realizan por una enseñanza de calidad. Las principales dificultades en este punto se refieren a los docentes del sector privado que no se benefician de los mismos privilegios que los del servicio público. Creen que están mal pagados y esperan que mejoren sus condiciones laborales, incluso si, para algunos, los líderes escolares están tomando medidas para aumentar los salarios.

En cuanto a la masificación de las aulas, cabe señalar que esto vuelve ineficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje, dificulta la evaluación del aprendizaje y puede favorecer diversas situaciones de trampas.

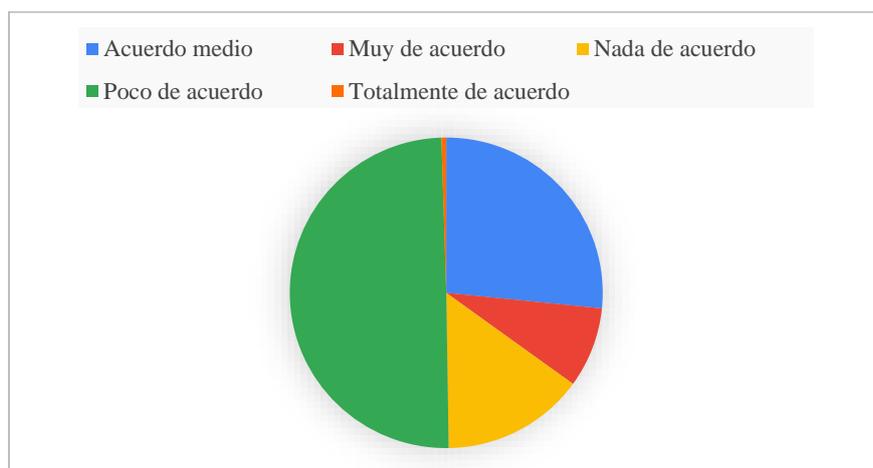
#### **8.4.3. La Institución educativa me proporciona oportunidades para desarrollar mi carrera profesional.**

**Tabla 36.** Implicación de las autoridades educativas

Nivel de aceptación	Participantes	%
Totalmente de acuerdo	1	.
Muy de acuerdo	17	8
Acuerdo medio	54	27
Poco de acuerdo	101	50
Nada de acuerdo	30	15
Total	203	100

**Fuente :** Elaboración propia

**Figura 27.** El centro educativo ofrece las oportunidades para desarrollar la carrera profesional de los docentes



Estos resultados están vinculados a las oportunidades de formación que los centros de educación secundaria podrían poner a disposición del profesorado español para que no sólo puedan incrementar sus habilidades docentes, sino también para mejorar sus condiciones de vida. Los resultados muestran que, de los 203 docentes, 101 creen tener poco acuerdo, o sea la mitad de los participantes. Del resto, 54 lo son moderadamente y sólo 1 lo es totalmente.

La pandemia de la COVID-19 ha paralizado muchos sistemas educativos, incluido el nuestro. Esto ha debilitado la continuidad pedagógica, ha aumentado la carga de trabajo profesional de los docentes y ha complejizado sus tareas. Así, para hacerlos efectivos y fortalecer su motivación en el trabajo, los centros de educación secundaria deben crear condiciones que puedan promover el bienestar de los docentes.

Durante nuestras entrevistas, discutimos las necesidades de los docentes que, si se tienen en cuenta, podrían ayudarlos a desarrollar sus carreras profesionales. En primer lugar, en términos de necesidades formativas, los docentes entrevistados se centraron casi por unanimidad en tres necesidades fundamentales: la evaluación, los programas de

movilidad docente y sus competencias digitales. Según ellos, una vez que dominen estos aspectos podrán brindar una enseñanza de calidad.

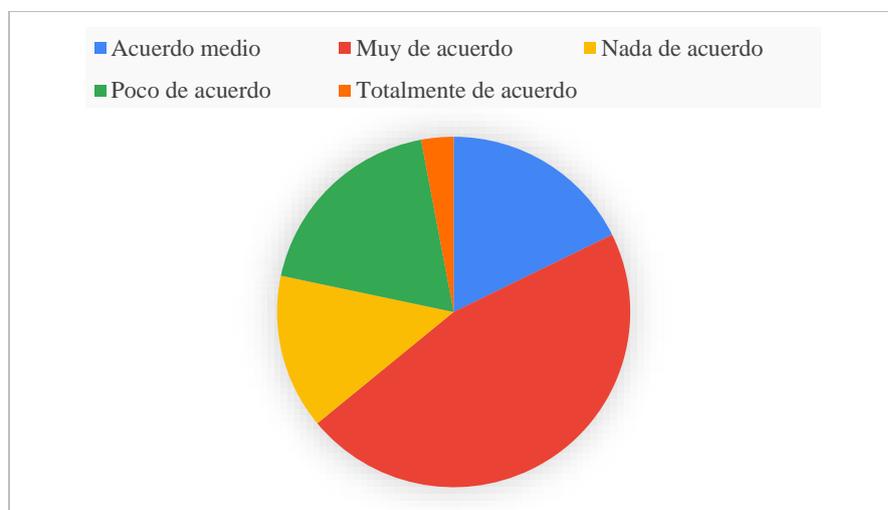
#### 8.4.4. He participado en los programas de movilidad del centro educativo y estoy satisfecho con los mismos.

**Tabla 37.** Participación del profesorado en programas de movilidad

Nivel de aceptación	Participantes	%
Totalmente de acuerdo	6	3
Muy de acuerdo	94	46
Acuerdo medio	36	18
Poco de acuerdo	38	19
Nada de acuerdo	29	14
Total	203	100

**Fuente :** Elaboración propia

**Figura 28.** Participación satisfactoria en programas de movilidad docente



La movilidad de los docentes es uno de los factores que probablemente aumenten su motivación en el trabajo. Esto es importante por tres razones que nos parecen fundamentales. Primero, la movilidad docente se utilizará para fortalecer las capacidades docentes. En segundo lugar, permitirá fomentar el intercambio de experiencias interprofesionales en el ámbito de la enseñanza del español como lengua

extranjera y, en tercer lugar, pondrá a disposición del profesorado contenidos didácticos contextualizados, enfocados a las necesidades educativas de los alumnos.

Durante el estudio de campo, descubrimos que muchos docentes están de acuerdo con la idea de reforzar la movilidad docente en el sistema educativo de Costa de Marfil. Como vemos, casi la mitad de los docentes que participaron en proyectos iniciados por sus centros educativos salieron satisfechos (94 de 203, el 46%). Por otro lado, la acumulación de resultados vinculados a docentes que no están satisfechos con estos programas, porque no participaron o participaron poco, muestran que aún queda mucho por hacer.

Como vemos, la movilidad docente se refiere a la adquisición y dominio de varias habilidades profesionales. En el caso concreto del profesorado de español en Costa de Marfil, esta movilidad es interna, es decir, se trata de reposiciones entre profesores con el objetivo de garantizar la continuidad pedagógica en caso de ausencia o indisponibilidad del titular. Para los docentes entrevistados durante nuestros intercambios, se debe procurar lograr la movilidad externa, entre centros de educación secundaria nacionales y, posteriormente, a nivel internacional.

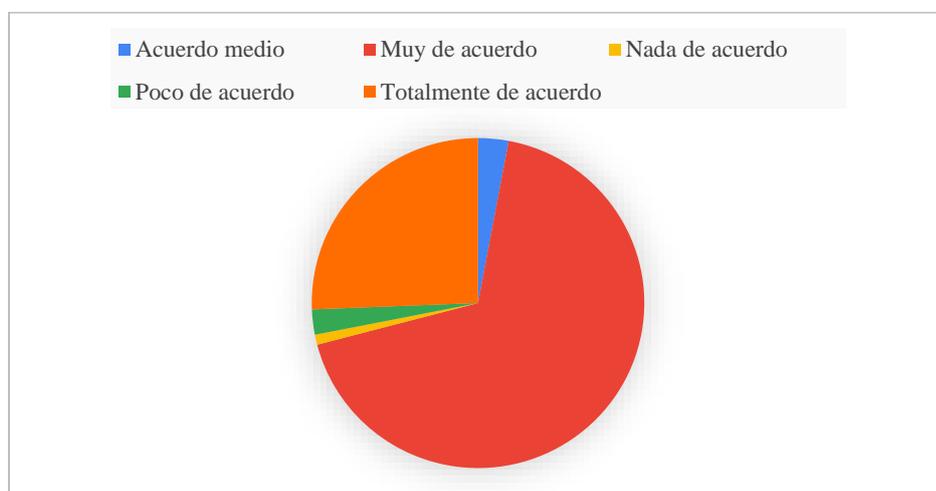
**8.4.5. Considero que mi pasión por la enseñanza es un factor significativo para mantener mi motivación en mis prácticas docentes.**

**Tabla 38.** Pasión del profesorado como factor motivacional

Nivel de aceptación	Participantes	%
Totalmente de acuerdo	52	26
Muy de acuerdo	138	68
Acuerdo medio	6	3
Poco de acuerdo	5	2
Nada de acuerdo	2	1
Total	203	100

**Fuente :** Elaboración propia

**Figura 29.** Mantener la motivación en la docencia ligada a la pasión por enseñar



Los docentes hoy en día necesitan un compromiso riguroso que impulse su motivación hacia un desarrollo profesional gradual, con el objetivo de afrontar los múltiples desafíos de la enseñanza. Varios estudios en el campo de las ciencias de la educación coinciden en que la pasión del docente sigue siendo un elemento central, incluso esencial, en la ejecución de las tareas (Mukamurera, 2014; Goyette, 2014; Moè, 2016). Si es cierto que la pasión contribuye a la motivación, será interesante destacar los elementos que parecen esenciales para el desarrollo profesional y la calidad de la enseñanza. Según Mukamurera (2018), citando a Lefeuvre, García y Namolovan (2009), existen tres elementos a tener en cuenta en el proceso de intensificación de la motivación

en el trabajo: el sujeto, sus acciones y el entorno. Estos tres elementos interactúan de manera efectiva y, cuando realmente se tienen en cuenta, el docente se siente realizado y logra una enseñanza de calidad.

Los datos recogidos en el estudio de campo muestran que el postulado antes expuesto merece ser considerado. En efecto, de los 203 participantes en la encuesta, la combinación de profesores que están de acuerdo y aquellos que están totalmente de acuerdo nos da un porcentaje acumulado del 94% y un número acumulado de 190. Todos estos profesores sienten pasión por la enseñanza de español como lengua extranjera, no sólo para transmitir sus conocimientos y saber-hacer, sino también para dar a conocer la cultura hispana que, para muchos, se aprendió a distancia o en clases de español en la Universidad.

Hoy en día, establecer un vínculo entre la pasión por la enseñanza y la motivación del docente significa participar significativamente en la construcción de la sociedad, transmitiendo las competencias necesarias a los alumnos.

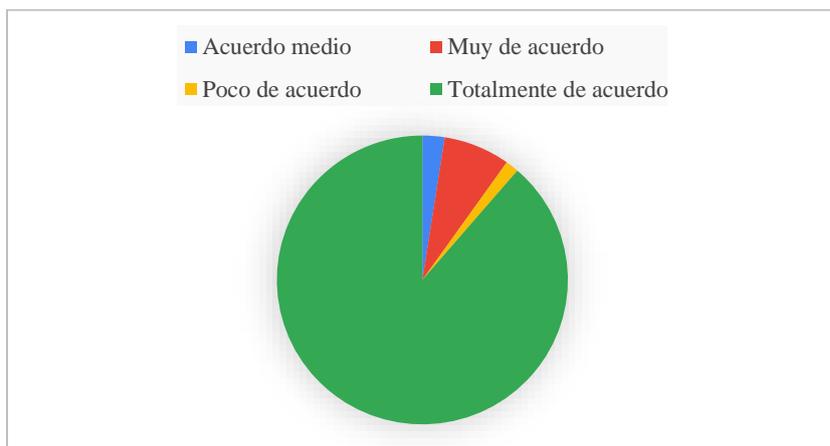
#### **8.4.6. Me siento mucho más motivado cuando mis alumnos reaccionan adecuadamente al contenido del curso.**

**Tabla 39.** Motivación del profesorado y participación del alumnado

Nivel de aceptación	Participantes	%
Totalmente de acuerdo	180	89
Muy de acuerdo	15	7
Acuerdo medio	5	2
Poco de acuerdo	3	2
Nada de acuerdo	.	.
Total	203	100

**Fuente :** Elaboración propia

**Figura 30.** Motivación docente relacionada con las reacciones apropiadas de los alumnos al contenido del curso



Muchos estudios siempre han centrado las motivaciones de los alumnos en la motivación de los profesores. En otras palabras, cuanto más motivado esté el profesor mejor desarrollarán sus labores los alumnos. Esto muestra el importante papel que desempeñan los profesores en la consolidación de las habilidades de los alumnos. Pero aquí nuestro estudio quiere resaltar el aspecto contrario de esta observación. Esto implica crear un vínculo entre la contribución de los alumnos y la motivación del profesor.

En el aula, a pesar de que el alumno es el principal responsable de su éxito escolar y, por tanto, tiene derecho a una enseñanza de calidad, lo cierto es que su actitud hacia esa enseñanza de calidad le impone una postura que, desde nuestro punto de vista, es necesario para mantener un clima de confianza en clase. El clima de confianza debe basarse en la colaboración entre profesor y alumnos, es decir, crear condiciones óptimas que satisfagan a ambas partes. Si para algunos el fracaso escolar se debe a la incapacidad de los docentes para impartir una enseñanza de calidad y desarrollar habilidades entre los alumnos, para otros en cambio se debe tener en cuenta el caso contrario. Esto significa que los alumnos pueden ser fuente de condiciones laborales

saludables, al tomar conciencia de sus roles, de lo que pueden aportar al clima de aula. Su contribución es significativa en la medida en que su buen comportamiento en relación con los contenidos impartidos puede promover e intensificar la motivación del docente.

Los resultados de la encuesta lo ilustran adecuadamente. Como se puede observar, el 89% de los docentes encuestados cree que les motiva más la buena participación de sus alumnos durante el transcurso de la actividad educativa. Lamentablemente, varios factores como la masificación de las aulas y la insuficiencia de materiales de trabajo pueden complicar este proceso.

En las clases de español en Costa de Marfil, el estudio demostró que un número importante de alumnos se interesa por aprenderlo. Los datos del MENA revelan que para este año escolar, 894.304 alumnos de educación secundaria están estudiando español, haciendo de Costa de Marfil uno de los países con mayor número de aprendientes de español en el África subsahariana.

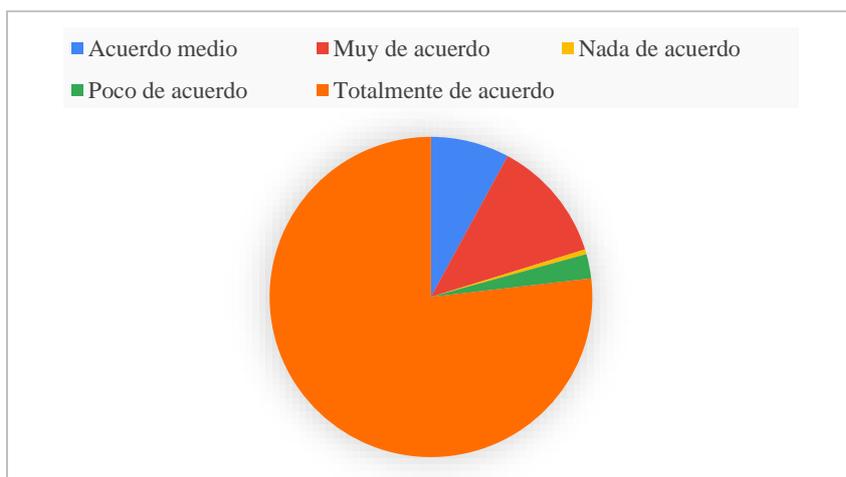
#### **8.4.7. Me siento feliz de trabajar como docente de ELE en Costa de Marfil.**

**Tabla 40.** Felicidad de trabajar como docente de ELE en Costa de Marfil

Nivel de aceptación	Participantes	%
Totalmente de acuerdo	156	77
Muy de acuerdo	25	12
Acuerdo medio	16	8
Poco de acuerdo	5	2
Nada de acuerdo	1	1
Total	203	100

**Fuente :** Elaboración propia

**Figura 31.** Me siento feliz de trabajar como docente de ELE en Costa de Marfil



La información recopilada durante el estudio de campo muestra que la gran mayoría del profesorado están felices de enseñar español en la educación secundaria en Costa de Marfil. De hecho, a pesar de las dificultades expuestas anteriormente, 156 de los 203 participantes (77%) están totalmente de acuerdo con la idea de que la lengua española, dada su dinámica expansión en el mundo, merece ser enseñada en un país como Costa de Marfil donde los alumnos cada vez más se interesan especialmente por los idiomas.

Como se ha mencionado anteriormente, la enseñanza del español comienza oficialmente en el tercer curso de educación secundaria en Costa de Marfil. Pero, dada la importancia del español en varios ámbitos de la sociedad, muchos colegios han decidido incluirlo en los programas de enseñanza desde el primer año de secundaria. Esta iniciativa motiva aún más a los profesores que quieren que esto se integre oficialmente en los programas del MENA.

## 8.5. Análisis de las correlaciones

### 8.5.1. Correlación entre las condiciones ambientales de trabajo del profesorado de ELE y la calidad de la enseñanza

**Tabla 41.** Condiciones ambientales y calidad de la enseñanza

CORRELACIONES		Condiciones ambientales	Calidad de la enseñanza de ELE
Condiciones ambientales de trabajo del profesorado	Coeficiente de correlación	de 1.000	.87
	Valor de significatividad	.0	.000
	N	203	203
Calidad de la enseñanza de ELE	Coeficiente de correlación	de .87	1.000
	Valor de significatividad	.000	.0
	N	203	203

*Nota:* Esta tabla pone de relieve la correlación entre las condiciones ambientales de la labor docente y la calidad de la enseñanza de ELE en Costa de Marfil.

En la Tabla 43, cuando aplicamos el procedimiento Rho de Spearman, con un margen de error  $p$  inferior a .05, el coeficiente de Spearman es .87 y el valor  $p$  es .000. Por lo tanto, podemos deducir que existe una correlación fuerte y significativa entre las variables. Dado que el coeficiente de correlación se aproxima a 1, se rechaza la hipótesis nula. Este resultado se debe al hecho de que, en la mayoría de las situaciones, los profesores encuestados observaron condiciones ambientales débiles. En respuesta, muchos de ellos apoyaron la idea de que tener en cuenta este factor mejoraría significativamente la calidad de su enseñanza.

### 8.5.2. Correlación entre la calidad de las infraestructuras de los centros educativos y la motivación del profesorado de ELE

**Tabla 42.** Calidad de las infraestructuras de los centros educativos y la motivación del profesorado

CORRELACIONES		Calidad de las infraestructuras de los centros	Motivación del profesorado
Calidad de las infraestructuras de los centros educativos	Coeficiente de correlación	de 1.000	.74
	Valor de significatividad	.0	.000
	N	203	203
Motivación del profesorado de ELE	Coeficiente de correlación	de .74	1.000
	Valor de significatividad	.000	.0
	N	203	203

*Nota:* Esta tabla muestra la correlación entre la calidad de los recursos infraestructurales y la motivación del profesorado de ELE en Costa de Marfil.

En la Tabla 44, al aplicar el procedimiento Rho de Spearman, con un margen de error  $p$  inferior a .05, el coeficiente de Spearman es .74 y el valor  $p$  es .000. Por lo tanto, podemos deducir que existe una correlación significativa positiva entre las variables. Dado que el coeficiente de correlación se aproxima a 1, se rechaza también la hipótesis nula. El estudio de cruce de los datos nos mostró la importancia que los docentes conceden al uso de infraestructuras de calidad, que puedan ayudar a mejorar el nivel de enseñanza de ELE en Costa de Marfil. Lo que nos permitió establecer una relación estrecha entre las dos variables. Para los docentes de ELE, cuanto más sean adecuados los materiales de trabajo, más capaces se sentirán de producir un trabajo de

calidad. Lamentablemente, la realidad de los centros educativos indica los esfuerzos que se deben realizar en esta dirección.

### 8.5.3. Correlación entre adaptación de los recursos didácticos y la calidad de la enseñanza de ELE

**Tabla 43.** Adaptación recursos didácticos y calidad de la enseñanza

CORRELACIONES			Adaptación de los recursos didácticos	Calidad de la enseñanza de ELE
Adaptación de los recursos didácticos	Coefficiente de correlación	de	1.000	.57
	Valor de significatividad		.0	.000
	N		203	203
Calidad de la enseñanza de ELE	Coefficiente de correlación	de	.57	1.000
	Valor de significatividad		.000	.0
	N		203	203

*Nota:* Esta tabla pone de manifiesto la correlación entre los recursos didácticos y la calidad de la enseñanza de ELE en Costa de Marfil.

En la Tabla 45, cuando aplicamos el procedimiento Rho de Spearman, con un margen de error  $p$  inferior a .05, el coeficiente de Spearman es .57 y el valor  $p$  es .000. Por lo tanto, podemos deducir que existe una correlación positiva pero no significativa entre las variables. Dado que el coeficiente de correlación se aproxima a 1, se rechaza la hipótesis nula. Como podemos verlo, el coeficiente de Spearman tiende hacia 1, pero no es significativamente alto porque supera ligeramente 0.5. Esto se explica por el hecho de que, para algunos profesores, los libros de textos utilizados en las clases de ELE no explotan todas las destrezas lingüísticas. Para ellos, para que exista una correlación eficaz, los manuales deben ponerse al servicio de una enseñanza de calidad, agregando

contenidos específicos a las competencias, sobre todo las actividades relacionadas con la comprensión auditiva.

#### 8.5.4. Correlación entre organización de la docencia y la calidad de la enseñanza de ELE

**Tabla 44.** Organización de la docencia y calidad de la enseñanza

CORRELACIONES		Organización de la docencia	Calidad de la enseñanza de ELE
Organización de la docencia	Coefficiente de correlación	de 1.000	.89
	Valor de significatividad	.0	.000
	N	203	203
Calidad de la enseñanza de ELE	Coefficiente de correlación	de .89	1.000
	Valor de significatividad	.000	.0
	N	203	203

*Nota:* Esta tabla muestra la correlación entre la organización y planificación de la docencia en los centros educativos de secundaria y la calidad de la enseñanza de ELE en Costa de Marfil.

Cuando aplicamos el procedimiento Rho de Spearman, con un margen de error  $p$  inferior a .05, el coeficiente de Spearman es .89 y el valor  $p$  es .000. Por lo tanto, podemos deducir que existe una correlación positiva, fuerte y significativa entre las variables. Dado que el coeficiente de correlación se aproxima a 1, se rechaza la hipótesis nula. Estos resultados son pruebas de que la convergencia de estas 2 variables ayuda a mantener un nivel alto de la motivación docente, porque cuando los programas están bien establecidos, los docentes realizan mejor sus actividades profesionales.

### 8.5.5. Correlación entre formación del profesorado y la calidad de la enseñanza de ELE

**Tabla 45.** Formación del profesorado y calidad de la enseñanza

CORRELACIONES			Formación del profesorado	Calidad de la enseñanza de ELE
Formación del profesorado	Coefficiente de correlación	de	1.000	.93
	Valor de significatividad		.0	.000
	N		203	203
Calidad de la enseñanza de ELE	Coefficiente de correlación	de	.93	1.000
	Valor de significatividad		.000	.0
	N		203	203

*Nota:* Esta tabla muestra la correlación entre la formación del profesorado de secundaria y la calidad de la enseñanza de ELE en Costa de Marfil.

Cuando aplicamos el procedimiento Rho de Spearman, con un margen de error  $p$  inferior a .05, el coeficiente de Spearman es .93 y el valor  $p$  es .000. Por lo tanto, podemos deducir que existe una correlación positiva, fuerte y significativa entre las variables. Dado que el coeficiente de correlación se aproxima a 1, se rechaza la hipótesis nula. Siendo la formación la base de todo desarrollo, es necesario que los docentes estén capacitados en los estándares de enseñanza y las estrategias a implementar para lograr una enseñanza de calidad. Los docentes entrevistados son casi todos unánimes en este aspecto: sin formación continua del profesorado no será posible alcanzar una enseñanza de calidad.

### 8.5.6. Correlación entre el uso TIC en el aula de ELE y la calidad de la enseñanza

**Tabla 46.** Uso TIC en el aula de ELE y calidad de la enseñanza

CORRELACIONES		Uso TIC en el aula de ELE	Calidad de la enseñanza de ELE
Uso TIC en el aula de ELE	Coefficiente de correlación	de 1.000	.86
	Valor de significatividad	.0	.000
	N	203	203
Calidad de la enseñanza de ELE	Coefficiente de correlación	de .86	1.000
	Valor de significatividad	.000	.0
	N	203	203

*Nota:* Esta tabla muestra la correlación entre el uso TIC en las aulas de ELE marfileñas y la calidad de la enseñanza de ELE en Costa de Marfil.

Cuando aplicamos el procedimiento Rho de Spearman, con un margen de error  $p$  inferior a .05, el coeficiente de Spearman es .86 y el valor  $p$  es .000. Por lo tanto, podemos deducir que existe una correlación positiva, fuerte y significativa entre las variables. Dado que el coeficiente de correlación se aproxima a 1, se rechaza la hipótesis nula. Estos resultados implican la necesidad de dirigir cada vez más la investigación sobre la integración de la enseñanza digital en las prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras en Costa de Marfil. Si los docentes dan tanto crédito a esta correlación es porque son conscientes no solo del importante papel que desempeñan las TIC, sino también de los numerosos desafíos a los que se enfrenta el alumnado marfileño en la era del digital.

### **8.5.7. Correlación entre el reconocimiento de la labor docente y la motivación del profesorado de ELE**

**Tabla 47.** Reconocimiento de la labor docente y la motivación del profesorado de ELE

CORRELACIONES		Reconocimiento de la labor docente	Motivación del profesorado de ELE
Reconocimiento de la labor docente	Coefficiente correlación	de 1.000	.98
	Valor de significatividad	.0	.000
	N	203	203
Motivación del profesorado de ELE	Coefficiente correlación	de .98	1.000
	Valor de significatividad	.000	.0
	N	203	203

*Nota:* Esta tabla muestra la correlación entre la organización y planificación de la docencia en los centros educativos de secundaria y la calidad de la enseñanza de ELE en Costa de Marfil.

Al aplicar el procedimiento Rho de Spearman, con un margen de error p inferior a .05, el coeficiente de Spearman es .98 y el valor  $p_{\_}$  es .000. Por lo tanto, podemos deducir que existe una correlación positiva, fuerte y significativa entre las variables. Dado que el coeficiente de correlación se aproxima a 1, se rechaza la hipótesis nula. Esta correlación altamente significativa muestra cuánto valoran los docentes el reconocimiento de su trabajo. Es aún más cierto que cuanto más se les considera en su labor docente y cuanto más tienen buena remuneración, mejor se sienten.

#### **8.5.8. Correlación entre la consulta del profesorado en la toma de decisiones entorno a la docencia y la calidad de la enseñanza**

**Tabla 48.** Consulta del profesorado y calidad de la enseñanza

CORRELACIONES		Consulta del profesorado	Calidad de la enseñanza de ELE
Consulta del profesorado	Coefficiente de correlación	de 1.000	.84
	Valor de significatividad	.0	.000
	N	203	203
Calidad de la enseñanza de ELE	Coefficiente de correlación	de .84	1.000
	Valor de significatividad	.000	.0
	N	203	203

*Nota:* Esta tabla muestra la correlación entre la consulta de profesorado de secundaria y la calidad de la enseñanza de ELE en Costa de Marfil.

Cuando aplicamos el procedimiento Rho de Spearman, con un margen de error  $p$  inferior a .05, el coeficiente de Spearman es .84 y el valor  $p$  es .000. Por lo tanto, podemos deducir que existe una correlación positiva, fuerte y significativa entre las variables. Dado que el coeficiente de correlación se aproxima a 1, se rechaza la hipótesis nula. Durante nuestros intercambios, varios de los docentes entrevistados se quejaron de que se les dejaba de lado cuando se tomaban decisiones sobre nuevas aportaciones metodológicas, la redacción de nuevos manuales didácticos y los posibles cambios en la estructura del curso. Para ellos, una enseñanza de calidad presupone también una verdadera participación en la toma de decisiones.

## **9. Discusión de los datos**

Con el fin de contribuir a la mejora de la práctica docente del profesorado de español de secundaria en Costa de Marfil, nos pareció oportuno explorar el tema de la motivación como uno de los factores importantes para lograr la calidad de la enseñanza.

Concretamente, se trataba de poner de relieve los factores de motivación capaces de influir en la actitud del profesorado en el desempeño de sus tareas. Los principales factores abordados en nuestro trabajo no son en absoluto exhaustivos, pero merece la pena tenerlos en cuenta. Estos factores son comunes a la gran mayoría de los profesores que participaron en nuestro estudio.

A lo largo de esta sección, compararemos nuestros resultados con los de otros investigadores, así como las principales teorías en las que se basa nuestra investigación y las preguntas que condujeron a la formulación de nuestras hipótesis. Las discusiones se basan en referencias cruzadas de los datos de nuestro estudio empírico, utilizando las 3 dimensiones que condujeron a la formulación de nuestras hipótesis de trabajo.

### **9.1. Discusión sobre las condiciones ambientales, infraestructuras, recursos de la labor docente y las necesidades de formación**

Las condiciones de trabajo son un factor importante para la motivación del profesorado. La consideración de los factores medioambientales, el desarrollo de las infraestructuras, la adecuación de los recursos pedagógicos y las necesidades de formación del profesorado son elementos que intensifican la motivación de los docentes y conducen a una enseñanza de calidad. En Costa de Marfil, las condiciones de trabajo de los profesores varían según la situación, de las escuelas privadas a las públicas, o incluso de las zonas urbanas a las rurales.

### **9.1.1. Condiciones ambientales de trabajo del profesorado de ELE en Costa de Marfil**

Los resultados de nuestro estudio muestran que las condiciones ambientales en las que trabajan los profesores son deficientes, en la medida en que, en más ítems, los profesores afirmaron que sus condiciones de trabajo deberían mejorar. La literatura reciente que hemos explorado sobre el tema y a partir de la cual discutiremos nuestros resultados procede exclusivamente de 2 informes vinculados a la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el MENA.

Por una parte, según la OIT (2023), las condiciones de la enseñanza en determinadas zonas de Costa de Marfil, como las ciudades del norte, son especialmente malas. En estas zonas, la pobreza y otros factores socioculturales provocan una relativa falta de interés y una importante disminución de la motivación de los docentes. El informe de la OIT identifica 3 factores ambientales principales que influyen directamente en la motivación del profesorado y en la calidad de la enseñanza.

En primer lugar, factores económicos relacionados con los salarios y el alojamiento de los profesores, cuyos recursos financieros son insuficientes para cubrir tanto los gastos de alojamiento como los de desplazamiento.

En segundo lugar, la ratio alumno/profesor es un indicador importante. Afirma que en el año escolar 2019-2020, la media de alumnos por profesor fue de 52 alumnos en la enseñanza secundaria general en Costa de Marfil. En las escuelas privadas, tenemos un promedio de 71 alumnos por profesor, en comparación con 42 en las escuelas públicas, con un aumento de alumnos en las escuelas públicas en los últimos 5 años.

Por último, en cuanto al acceso al material de trabajo, la realidad es bastante problemática porque, según el informe, las escuelas están mal equipadas y no disponen de un presupuesto considerable para dotar a las aulas de material pedagógico de calidad.

Por otra parte, el informe de síntesis de las consultas nacionales para los Estados Generales de la Educación publicado en septiembre de 2022 presenta, bajo el título Debilidades del sistema educativo marfileño, algunos factores del entorno susceptibles de influir en la motivación de los docentes. Entre ellos, la persistente precariedad de las condiciones de trabajo de los docentes, tanto en el sector privado como en el público, la inseguridad y la insalubridad del entorno escolar, así como el hecho de que la experiencia y las competencias profesionales no se tengan en cuenta en el acceso a los grados superiores.

Las conclusiones del estudio de Gnonka (2023) sobre las condiciones de los profesores del sector privado en la enseñanza secundaria marfileña son preocupantes. Revela que los profesores de este sector, que enseñan a más del 70% de los alumnos de secundaria del país, viven en condiciones lamentables. El autor expresa su frustración ante esta situación y pide a las autoridades educativas y políticas que tomen las medidas adecuadas para motivar a los profesores.

### **9.1.2. Infraestructuras y recursos didácticos**

En cuanto a las infraestructuras, los recursos didácticos y el material de trabajo, nuestro estudio ha demostrado que, a pesar de los esfuerzos realizados por las autoridades educativas, queda mucho por hacer para lograr una enseñanza de calidad. La disponibilidad de infraestructuras y la utilización de recursos y materiales didácticos

apropiados son factores importantes para responder a las necesidades de la enseñanza de ELE en Costa de Marfil.

Nuestros resultados coinciden con las conclusiones de los Estados Generales de la Educación Nacional de Costa de Marfil (2022). Estas conclusiones indican que, en su voluntad de mejorar las condiciones de trabajo de toda la comunidad educativa de Costa de Marfil, se ha puesto en marcha un marco estratégico y pedagógico para planificar la oferta educativa, supervisar a los actores del sistema y garantizar la articulación entre la política educativa, los programas de enseñanza y las prácticas pedagógicas.

Desgraciadamente, en la práctica, más allá de este deseo, una serie de factores dificultan la aplicación de medidas que satisfagan a los profesores en su práctica docente. El mismo informe enumera las razones que justifican nuestro punto de vista:

- El deterioro de la calidad de la enseñanza debido a la insuficiencia de los recursos humanos y materiales necesarios, lo que conduce a una falta de apropiación de los enfoques pedagógicos por parte de los profesores;
- La ausencia de un documento de referencia que garantice la coherencia de las acciones y la armonización de las prácticas definidas por la política educativa;
- Un sistema educativo poco eficaz.

En cuanto a los recursos o materiales didácticos, nuestro estudio mostró que, en varios casos, era necesario adaptar los contenidos pedagógicos a las realidades actuales, basándose en la integración de las competencias orales en el aula de ELE. El trabajo de Djandué et al. (2021) expresaba un verdadero alivio ante la llegada del libro de texto *¡Ya estamos!*, que iba a entrar en la enseñanza de ELE en Costa de Marfil en 2019.

Según los autores, el nuevo libro de texto era una respuesta a las numerosas críticas dirigidas al libro de texto *Horizontes*, que se había utilizado como única herramienta para la enseñanza de ELE en Costa de Marfil durante dos décadas. Los autores concluyen afirmando que el libro de texto *¡Ya estamos!*, cumple las normas del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) al incorporar contenidos basados en las competencias lingüísticas.

### **9.1.3. Necesidad de formación del profesorado**

La formación del profesorado es un paso adelante en la consecución de una enseñanza de calidad y constituye una verdadera fuente de motivación. La necesidad de formación da respuesta a los numerosos retos a los que se enfrenta el sistema educativo en general, y la enseñanza de ELE en particular. El artículo 102 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) declara que *«la formación permanente del profesorado es considerada un derecho y una obligación de todo el profesorado»*. Esto pone de manifiesto la importancia de situar las necesidades de formación del profesorado en el centro de las prácticas educativas para promover su motivación y desarrollo profesional, ya que sin una formación eficaz del profesorado no puede haber una enseñanza de calidad.

Ante esta necesidad de formación, se han puesto en marcha iniciativas de formación continua para profesores de ELE de secundaria en Costa de Marfil. Este es el caso del programa conjunto desarrollado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte de España y llevado a cabo en Costa de Marfil y Guinea Ecuatorial del 25 al 29 de septiembre de 2023, en beneficio del profesorado de ELE.

A nivel nacional, como decíamos, la formación del profesorado está en manos de la sección española de la ENS para el sector público y de la DPFC para el sector privado.

En este trabajo defendemos que la formación que reciben los profesores debería ser equitativa tanto para el sector público como para el privado. Sin embargo, la realidad en Costa de Marfil es muy diferente. Nuestros resultados muestran que los profesores del sector privado están peor formados y, por lo tanto, no tienen las competencias suficientes para producir una enseñanza de calidad. Nuestros resultados coinciden con el informe de la OIT (2023), que denuncia esta situación como una aberración, dada la falta de estructuras nacionales de formación para los docentes del sector privado (pp. 33-34). El informe indica que el 47% de los profesores no tienen las cualificaciones requeridas para los Certificados de Aptitudes Pedagógicas en el Instituto (CAP/PL) y en el Colegio (CAP/PC).

El trabajo de Zamblé y N'guessan (2019) sobre la enseñanza secundaria en el sector privado en Costa de Marfil coincide con nuestro estudio y muestra que, en las zonas modestas y desfavorecidas, las escuelas públicas no ofrecen condiciones suficientes para una enseñanza de calidad. La mayoría de los profesores están poco cualificados y mal pagados, y no han recibido formación inicial. Según los autores, para minimizar los costes, los promotores favorecen los contratos precarios y reducen las inversiones en la compra de material didáctico de calidad.

Estos resultados son preocupantes en la medida en que la educación, que está al servicio de la sociedad marfileña, depende en gran medida de un gran número de profesores no cualificados. Ante esta situación, el MENA debería tomar medidas para

ofrecer más formación al profesorado del sector privado y reforzar la capacidad de los del sector público.

## **9.2. Discusión sobre el uso TIC en la labor docente como factor de motivación**

En Costa de Marfil, la cuestión de la integración de las TIC en las aulas ha alcanzado una fase importante en los últimos años, que se ha concretado en la práctica en los Centros de Animación y de Formación Pedagógica (CAFOP) para la enseñanza primaria y en la ENS para la enseñanza secundaria (Mian Bi, 2010). Como hemos dicho, este enfoque sólo tomará forma si el profesorado recibe una formación adecuada para su uso.

En este apartado, discutiremos 2 aspectos relacionados con la segunda hipótesis de nuestro trabajo, que crea una correlación entre el uso de las TIC en el aula de ELE como factor motivador para el profesorado, lo que conduce a una enseñanza de calidad.

En primer lugar, trataremos la necesidad de integrar el uso de las TIC en la enseñanza de idiomas en general y de ELE en particular, haciendo hincapié en la formación del profesorado y en la adaptación del material de trabajo en el aula. En segundo lugar, abordaremos la cuestión de la digitalización de los manuales de enseñanza de ELE.

### **9.2.1. Integración de las TIC en la enseñanza y formación del profesorado de ELE en su uso**

El uso de las TIC en la enseñanza de ELE en Costa de Marfil parecería ser un verdadero soplo de aire fresco que permitiría a los profesores adaptar sus contenidos pedagógicos a las nuevas realidades virtuales con las que se encuentra la sociedad actual.

Desgraciadamente, el sistema educativo marfileño muestra que la gran mayoría de los profesores utilizan poco o nada las TIC en sus prácticas pedagógicas. En la práctica, existen numerosos obstáculos para su utilización.

El trabajo de Coulibaly (2019) identifica 7 obstáculos fundamentales para el uso de las TIC en la educación secundaria en Costa de Marfil. Entre estos obstáculos, 5 llamaron nuestra atención y merecen ser tenidos en cuenta en nuestro estudio.

El autor comienza mencionando la falta de formación de los profesores porque, para él como para nosotros, sin una formación adecuada, sigue siendo muy difícil que los profesores impartan formación, sobre todo en el contexto escolar donde la exigencia de resultados requiere que el formador domine su materia (p.106). En segundo lugar, habla de una formación inadecuada centrada en las herramientas y no en su uso pedagógico. En tercer lugar, habla del factor de la tecnología inadecuada en el sentido de que los materiales informáticos puestos a disposición de las clases están anticuados. En cuarto lugar, menciona la falta de integración del uso de las TIC en el plan de estudios, dado que su presencia en los contenidos pedagógicos podría incitar a los profesores a comprender su utilidad para una enseñanza de calidad. Por último, señala la falta de apoyo técnico en los centros educativos, es decir, de recursos humanos capaces de resolver las averías recurrentes que los profesores puedan encontrar en su actividad docente.

El estudio de la correlación entre la utilización de las TIC y la motivación del profesorado de secundaria es, a la luz de los trabajos realizados en Costa de Marfil, un factor esencial que debe tenerse en cuenta. Nuestro estudio mostró una correlación positiva y significativa. Esto sugiere que los profesores tienen una mayor necesidad de

formación y de apoyo por parte de las autoridades educativas. Este estudio sigue la misma dinámica que el de Coulibaly (2019), cuyas conclusiones también muestran una tasa significativa de participantes que creen que el uso de las TIC en el aula puede ser una fuente de motivación para los profesores.

### **9.2.2. Digitalización de los manuales de enseñanza**

La transición del papel a la versión digital de los manuales de enseñanza es una preocupación muy reciente que ha sido objeto de muchos debates en los sistemas educativos del África subsahariana. La necesidad de crear una versión digital de los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras en estos países, especialmente en Costa de Marfil, es un tema que debería suscitar un mayor interés entre los agentes del sistema educativo.

La introducción de contenidos digitales, que a menudo se integran en los libros de texto para la enseñanza de lenguas extranjeras, en este caso el español, puede tener enormes beneficios tanto para los profesores como para los alumnos. Gracias a su gran flexibilidad, los libros de texto digitales permiten personalizar los recursos para satisfacer necesidades pedagógicas específicas. Además, para las clases de lenguas extranjeras, se consideran una auténtica herramienta de trabajo interactiva, ya que ofrecen la posibilidad de enriquecer ilimitadamente los contenidos didácticos.

Como se ha mencionado, la literatura que hemos explorado sobre el uso de libros de texto digitales para la enseñanza de ELE en Costa de Marfil es relativamente reciente. Los trabajos realizados sobre libros de texto para la enseñanza de ELE en Costa de Marfil se centran específicamente en la cuestión de la adaptación de los contenidos a

enseñar a las realidades cotidianas de los alumnos (Djé, 2014, Djandué et al., 2021), en el poder de las imágenes en relación con los textos (Achi, 2021) y en la cuestión de los recursos didácticos y la adquisición de competencias orales (Mimi y Villanueva, 2024). Esto es así por la sencilla razón de que, desde el inicio de la inclusión del español como asignatura en el currículo hasta la actualidad, no se ha creado y puesto a disposición de los profesores ninguna versión digital de los libros de texto.

Los resultados de nuestro estudio mostraron una creciente necesidad de que el profesorado de ELE diversifique sus recursos didácticos, no centrándose únicamente en los textos para sus clases. La contribución de Mimi y Villanueva (2024) se refiere a la necesidad de intensificar el desarrollo de las destrezas orales de los alumnos. Tal acción presupone la introducción de materiales de audio y otros materiales visuales integrados en el manual de enseñanza para la práctica oral en el aula de ELE.

### **9.3. Discusión sobre reconocimiento de la laboral docente como factor de motivación**

En este apartado se destacan los factores relacionados con el reconocimiento del trabajo realizado como fuente de motivación. Los elementos que se tratarán en esta parte tendrán en cuenta el propio factor de reconocimiento profesional, la pasión de los profesores por la enseñanza de ELE en secundaria.

#### **9.3.1. Del reconocimiento de la labor docente**

En el caso del reconocimiento de la labor docente, nuestros resultados mostraron que este factor es un punto esencial para lograr la motivación del profesorado y, en consecuencia, un pilar fundamental para la calidad de la enseñanza. Hemos postulado que cuanto más se valora a los profesores, más invierten en su trabajo. Como muchos

de los puntos planteados en este estudio, este factor también está poco explorado, de lo que hemos leído, en la literatura sobre el tema del reconocimiento de la labor docente en la enseñanza secundaria en Costa de Marfil, tanto para el español como para otras disciplinas de enseñanza. Para ello, los resultados que vamos a comparar son los obtenidos en otros países sobre el reconocimiento de la labor docente.

Rivero y Ferrando (2022), sobre el tema del reconocimiento de los profesores de secundaria en Uruguay, llegan a la misma conclusión que nuestro estudio. Estos 2 estudios convergen en la medida en que lo importante no es sólo mostrar la necesidad de tener en cuenta este factor como fuente de motivación para los docentes. Se trata más bien de mostrar detalladamente las razones por las que este factor merece ser tenido en cuenta. En su estudio, los autores utilizan la perspectiva del reconocimiento para ampliar los diagnósticos centrados en el maltrato de los profesores con el fin de llegar a formas de autosuficiencia en sus prácticas. Identifican 8 fuentes de reconocimiento de la labor docente: el reconocimiento de la comunidad educativa, el reconocimiento del alumnado, el reconocimiento del superior inmediato, el reconocimiento de las familias, el reconocimiento por parte de las autoridades, el reconocimiento de la opinión pública, el reconocimiento institucional y la significatividad del trabajo del docente. Especifican que, entre estos elementos, los más importantes se ordenan de la siguiente manera: el reconocimiento del alumno, el reconocimiento del superior inmediato, de las familias, de las autoridades y de la opinión pública. En el caso de nuestro estudio, nos hemos centrado en el reconocimiento de la comunidad educativa, los alumnos y la colaboración con las familias.

Peralta (2022) en un estudio sobre el reconocimiento del trabajo docente en México se interesó en la relación entre la satisfacción laboral y el reconocimiento de los docentes las escuelas privadas de México. Su estudio concluye que existe una correlación significativa en las titulaciones modernas entre la satisfacción laboral y el reconocimiento de los logros educativos. El autor considera que cuanto mayor es la práctica del reconocimiento, los docentes experimentan un mayor grado de satisfacción laboral. Ciertamente, en relación con la satisfacción, hemos elegido este estudio en comparación con el nuestro porque la satisfacción es fruto de la motivación en el trabajo y, en consecuencia, todo profesor satisfecho desarrolla primero factores de motivación, ya sean intrínsecos o extrínsecos. Nuestro estudio, que también es un estudio de correlación, ha demostrado, por su parte, una relación positiva y significativa entre el reconocimiento de la labor docente y la motivación docente.

### **9.3.2. Pasión por la enseñanza, consulta del profesorado y participación del alumnado**

Los resultados de nuestra encuesta mostraron una correlación positiva y significativa entre la pasión por la enseñanza, sus opiniones en la toma de decisiones, la participación activa de los alumnos y la motivación de los profesores. El punto de vista sustentado en nuestro estudio señala que estas variables son esenciales para lograr una enseñanza de calidad en las clases de ELE de Costa de Marfil. La literatura revisada nos ofrece pocos textos sobre estos aspectos en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras en Costa de Marfil. Sin embargo, pudimos encontrar escritos casi similares en otros estudios.

El principal estudio relacionado con la pasión por aprender como factor motivador es el realizado por Koffi (2020) en el que el autor aborda los motivos por los que los alumnos eligen el español como L2. De las 4 razones mencionadas, nos llamaron la atención 3: las áreas sentimentales, las áreas formativas y culturales, las áreas utilitarias. Estos motivos, específicamente orientados al deseo de aprender, sirven de apoyo, en nuestro estudio, para identificar también aquellos que empujan a los profesores a dedicarse a la enseñanza del español. Estas 3 razones están íntimamente ligadas en la medida en que hablar una lengua extranjera, más allá del sentimentalismo, también permite abrir puertas al mundo exterior.

De acuerdo con las palabras de Chris Clark, citado por Christopher Day (2021, p.130), sin compromiso y sin pasión, la enseñanza pierde su corazón. Para Day, la pasión por la enseñanza no es en modo alguno un fin en sí misma, es un estado progresivo que se alimenta de un posicionamiento eficiente de los docentes en la sociedad. En su contribución, el autor pone un énfasis significativo en la pasión por la enseñanza en un contexto social. Nuestro estudio tiene en cuenta principalmente el aspecto educativo de la pasión, es decir, la consideración de 2 factores importantes que son la consulta del profesorado en la toma de decisiones y la participación activa de los alumnos como condición de motivación. En nuestra opinión, un profesor apasionado produce un trabajo de calidad porque está motivado.

## Conclusiones

Resulta de especial interés el trabajo en ciencias de la educación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente cuando se trata de abordarlas en contextos africanos. Los avances en la enseñanza del español como lengua extranjera en Costa de Marfil son notables y significativos, considerando los numerosos trabajos realizados desde su introducción en el sistema educativo marfileño a mediados del siglo XX.

Los temas tratados durante los últimos 20 años en la enseñanza del español en Costa de Marfil se refieren a los contenidos de la enseñanza y su relación con las lenguas locales, la cuestión de la evaluación del aprendizaje, la enseñanza por competencias, los manuales de enseñanza, entre otros.

Desde 2015, el Ministerio de Educación Nacional ha colocado la noción de calidad de la enseñanza como condición para el éxito del alumnado en el centro de sus programas. Nuestro estudio se inserta en esta perspectiva al aproximar la noción de motivación del profesorado de secundaria como uno de los aspectos importantes para lograr esta calidad de enseñanza. Creemos que, si los docentes están motivados, podrán producir una enseñanza de calidad. Para lograrlo, definimos objetivos y formulamos hipótesis en torno a los factores que pueden influir positiva o negativamente en la motivación del profesorado de ELE dentro y fuera de sus prácticas docentes.

El objeto general de esta investigación es analizar de forma crítica la relación entre la motivación del profesorado y la calidad de la enseñanza en un contexto de enseñanza-aprendizaje de ELE en la Costa de Marfil.

En primer lugar, en apoyo en la literatura consultada sobre el tema, damos una base teórica a nuestro estudio centrándolo específicamente en las teorías constructivistas y su implicación en el proceso de enseñanza. En este sentido, hemos mostrado, a primera vista, hasta qué punto las teorías del aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras juegan un papel importante en la enseñanza de lenguas extranjeras, centrándonos en las teorías de la motivación y los factores que pueden modificar la conducta de los profesores, antes de abordar el concepto de didáctica de la lengua y los inicios de la enseñanza en Costa de Marfil.

En segundo lugar, contextualizamos nuestro estudio abordando el tema de la enseñanza del español en Costa de Marfil. En este nivel, más allá del aspecto histórico, hemos destacado los fundamentos a partir de los cuales se enseña el español en la enseñanza secundaria marfileña en la era del enfoque por competencias, paradigma que orienta la acción educativa del sistema marfileño desde hace algunos años. Con el objetivo de centrar la enseñanza en competencias, hemos demostrado la importancia de adecuar la formación del profesorado de ELE a las realidades comunicativas del momento, integrando las TIC en los planes de formación, digitalizando los manuales didácticos y, sobre todo, teniendo en cuenta la mejora de las condiciones laborales de los docentes, como factores capaces de influir en su motivación y, en consecuencia, de afectar la calidad de la enseñanza.

Utilizando el método mixto, aplicamos el coeficiente de correlación Rho de Spearman para procesar nuestros datos cuantitativos y las entrevistas como proceso de análisis cualitativo. Los resultados obtenidos de la investigación realizada con una muestra de 203 profesores de escuelas secundarias de Costa de Marfil fueron analizados,

interpretados y discutidos a partir de las 3 dimensiones del cuestionario desarrollado en torno a nuestras 3 hipótesis operativas. El cruce de datos en el análisis y discusión de los resultados permitió tener una visión más clara y dinámica de los elementos abordados en nuestra investigación y mostró la contribución significativa de la motivación docente en el logro de la calidad de la enseñanza. Por lo tanto, es apropiado verificar nuestras hipótesis formuladas al inicio de nuestro trabajo.

- H1: A mayor satisfacción laboral, mayor motivación del profesorado marfileño de ELE.

La hipótesis 1 en relación con las condiciones ambientales, las infraestructuras puestas a disposición de los profesores de ELE y las necesidades de formación de los profesores mostró la necesidad de enriquecer las propuestas relativas a la mejora de las condiciones laborales de los profesores, como factor significativo de motivación. Los resultados de la investigación indicaron que la gran mayoría de los docentes de ELE creen que tanto las autoridades educativas como los políticos deben brindar un marco propicio para la ejecución de las tareas educativas en el aula de ELE. Los resultados de nuestro estudio mostraron una correlación significativa entre la calidad de la formación docente y la calidad de la enseñanza ( $Rho=.93$ );  $.87$  entre condiciones ambientales óptimas y la calidad de la enseñanza; de  $.74$  entre la calidad de la infraestructura escolar y la motivación de los docentes. Estos resultados confirmaron así nuestra hipótesis 1.

- H2: La enseñanza con estrategias pedagógicas modernas y la digitalización de los recursos didácticos en el aula de ELE son factores motivadores para el profesorado marfileño de secundaria.

El sistema educativo de Costa de Marfil necesita más que implementar sistemas que permitan adaptarse eficazmente al enfoque basado en competencias, mediante la integración de estrategias de enseñanza modernas y recursos didácticos adaptados a las necesidades de comunicación. Tal deseo requiere un acercamiento real a las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular el ELE, con el objetivo de fomentar las habilidades orales tanto dentro como fuera del aula. Según nuestros resultados, el coeficiente Rho de Spearman para la correlación entre el uso de las TIC y la calidad de la enseñanza de ELE en Costa de Marfil es de 0,87. Este resultado positivo y significativo confirma nuestra hipótesis 2.

- H3: Si no se reconoce la labor docente del profesorado de ELE, no llegaremos a una enseñanza de calidad.

El reconocimiento a la labor de un docente es un paso esencial para lograr una enseñanza de calidad ya que este reconocimiento condiciona su motivación y lo empuja a invertir más en el cumplimiento de su tarea educativa. Nuestros resultados mostraron una fuerte correlación entre el reconocimiento de la labor educativa y la calidad de la enseñanza ( $Rho=.98$ ). Nuestra hipótesis 3 también se confirma.

En resumidas cuentas, podemos afirmar que nuestro estudio logró alcanzar los objetivos que se propuso, aunque en su implementación enfrentó algunas dificultades. La primera dificultad encontrada está relacionada con la movilidad. Queríamos acudir a muchos de los diferentes centros educativos para el estudio de campo, pero, dado los enormes fondos que esto requería, optamos por el cuestionario en línea. La segunda dificultad encontrada se refiere a la falta de bibliografía suficiente sobre el tema de la motivación del profesorado de ELE en Costa de Marfil.

Este estudio, lejos de ser un trabajo exhaustivo, pretende abrir una serie de reflexiones sobre la motivación del profesorado y la mejora tanto de sus prácticas docentes como de sus condiciones laborales en un país que está haciendo esfuerzos en muchos aspectos. Más allá de eso, esperamos que los resultados de este estudio contribuyan a avanzar en la enseñanza de lenguas extranjeras en general, particularmente del español en Costa de Marfil.

## Referencias bibliográficas

- Abi, J. (2021). La evaluación educativa, de los principios generales a una aplicación significativa en el aula del ELE marfileña. *RedELE*, n.33, Disponible en <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:c0395a18-0f55-4537-acc5-567f0a9b82f3/evaluacion-marfil.pdf>
- Abreu, Y., Barrera, A. D., Breijo T., Bonilla, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto 2018 en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Mendive Revista de Educacion*. pp. 610-623. Consultado el 13/7/2022. Disponible en <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1462>
- Achi, E. (2021). De horizontes a ¡Ya estamos!: la palabra a las imágenes. *Revue des Arts, Linguistique, Littérature et Civilisation*, pp 91-106. [En línea] Consultado el 13/2/2024. Disponible en <https://www.ziglobitha.org/wp-content/uploads/2021/11/06-Art.-Achi-Emmanuel-BOGNI-pp.91-106-1.pdf>
- AFFI, J. (2022). *Conditions de vie et de travail dans l'enseignement en Côte d'Ivoire : cas des enseignants du privé*. Editions Universitaires Européennes.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, pp. 85-93.
- Ardilly, P. (2006). *Les techniques de sondages*. 2a Ed. Editions Technip.
- Arruda, P. (1982). *Didáctica y práctica de la enseñanza*. Bogota: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Traducción de Ausubel (2000), Barcelona: ediciones Paidós.
- Azoh, F et al. (2008). Rapport sur l'état d'avancement des TICE en Côte d'Ivoire. *Ecole Normale Supérieure*. Rapport ROCARE – PANAF [http://www.ernwaca.org/panaf/pdf/phase-1/Cote-d-ivoire-PanAf\\_Report.pdf](http://www.ernwaca.org/panaf/pdf/phase-1/Cote-d-ivoire-PanAf_Report.pdf).
- Bacilia, Q. et al (2022). *Motivación y desempeño docente*. Perú: Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Benítez, M. (2007). *NTIC, interacción y aprendizaje en la universidad*. Tesis doctoral, Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Bertrand, J. y Valois, P. (1992). *Ecoles et sociétés*. Laval (Québec) : Ed Agence d'Arc.
- Bloom, B. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain*. David McKay, New York.
- BORDÓN, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco Libros.
- Borremans, R. (1987). *Grand dictionnaire encyclopédique de la Côte d'Ivoire*. Dakar: NEA.
- Breijo. T. (2016) *¿Cómo enseñar y cómo aprender para formar competencias profesionales?: un enfoque didáctico desarrollador*. Editorial: Universidad de Santander.
- Brousseau, G. (2011). La théorie des situations didactiques en Mathématiques. *Education et didactique*, 5-1, pp. 101-104.
- Bruner, J. S. (1978). The Role of Dialogue in Language Acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag.
- Campbell, J.P., Dunnette, M.D., Lawler, E.E. et Weick, K.E. (1970), *Managerial behavior, performance, and effectiveness*, New York, McGraw-Hill.
- Cantin, J. et Frigon , N. (2010). La taxonomie de Bloom et les TIC : Apprendre à tous les niveaux grâce aux TIC. Consultado el 7/2/2015 disponible en [http://recit.org/metatic/IMG/pdf/Taxonomie\\_Bloom\\_Aquops2010\\_Final.pdf](http://recit.org/metatic/IMG/pdf/Taxonomie_Bloom_Aquops2010_Final.pdf)
- Cheybar, E. (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. *Reencuentro*, núm. 50 , pp. 100-106 <https://www.redalyc.org/pdf/340/34005013.pdf>

- Chevallard, Y. (1991). *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris : La pensée sauvage.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Consejo de Europa, (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultado el 8/4/2022. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170. [En línea] Consultado el 17/4/2022. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Coulibaly, M. (2019). *Les obstacles à l'usage des TIC par les enseignants en Côte d'Ivoire: cas de l'enseignement secondaire*. Tesis doctoral. Université de Haute Alsace – Mulhouse
- Crehan, L. (2016). *Exploring the impact of career models on teacher motivation*. Paris: UNESCO. IIPÉ.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cristóbal, R., (2016). *Impacto de la educación literaria basada en canciones en un contexto de AICLE*. Tesis Doctoral. Granada, Universidad de Granada.
- Cruz, N., Pérez, V., y Cantero, T. (2009). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento. El caso de una organización sin fines de lucro. *Revista de Economía Pública*.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: NACEA, S.A DE EDICIONES
- Deci, E. y Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), pp. 227-268.

- Deci, E. y Ryan, R. (2002). *Psychological of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Désalmand, P. (2008). *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire, des origines à la Conférence de Brazzaville*. Abidjan : Les éditions du CERAP.
- Désalmand, P. (2008). *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire, des origines à la Conférence de Brazzaville*, Abidjan: les éditions du CERAP, Tome 1.
- Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 59-66.
- Diaz, F. y Hernandez, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2ª edición, México: McGraw Hill.
- Djandue, B., D. (2012). *Enseñanza-Aprendizaje del E/LE en Costa de Marfil: el uso de la lengua meta en el curso inicial*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada
- Dje, A., M., 2014. *Les représentations de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans les manuels scolaires d'espagnol en Côte d'Ivoire de 1960 à 2007*, Tesis doctoral. Universidad François-Rabelais de Tours
- Dolz, J.y Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral*. 4ª Ed, Moulinaux : EST Editeur.
- DPFC (2018). *Programmes éducatifs et guide d'exécution: espagnol. République de Côte d'Ivoire*. Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique.
- Endrizzi, L (2014). *La qualité de l'enseignement : un engagement : un engagement des établissements, avec les étudiants ?* Dossier d'actualité, Lyon: Ecole Normale Supérieure de Lyon.
- Escribano Hervis, E. (2018), El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, vol. 42, núm. 2. Consultado el 13/7/2022. Disponible en <https://www.redalyc.org/journal/440/44055139021/44055139021.pdf>

- Escurra, S. (2019). *Calidad educativa: la motivación docente como elemento clave*. Master Universitario de Profesorado en Orientaciones Educativas. Navarra, Universidad de Navarra.
- Feldman, D.H. (1999). The development of creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 169-186). New York : Cambridge University Press.
- Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte, *Savoirs*, 25, pp. 9-46.
- FLÓREZ, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Follari, R. (1999), La interdisciplina en la educación ambiental. *Tópicos en educación ambiental*, Vol 1, Núm. 2, pp. 27-36.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. London: Sage.
- Franco-Lopez, J., López-Arellano, H. y Velez, M. (2015). La influencia de la motivación docente en el proceso de aprendizaje. In Remineo (Ed.), *El análisis organizacional en México y América Latina. Retos y perspectivas a 20 de años de estudios*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gallardo Vázquez, P. y Camacho Herrera, J. (2008) *teorías del aprendizaje y práctica docente*. Wanceulen Editorial, 1.a Ed. Disponible en
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Ed Hatier.
- García, A. (1992). Asociaciones y redes de Educación a Distancia. *Revista iberoamericana de educación superior a distancia*, 5, pp 19-32. Disponible en <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/21037/17663>
- Gerville-Réache, L y Couallier, V. (2011). Échantillon représentatif (d'une population finie) : définition statistique et propriétés. *HAL Science*, Consultado el 7/2/2022 disponible en <https://hal.science/hal-00655566/document>

- Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A. (2002). *Comprendre y transformer la enseñanza*, 10<sup>a</sup> Ed, Madrid: Ediciones Morata.
- Gnonka, J. (2023). *L'enseignement privé en Côte d'Ivoire : un chômage déguisé ?*, Ed NEI : Abidjan
- Good, T., & Brophy, J. (1995). *Educational Psychology : A Realistic Approach*. New York: Longman.
- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *The Academy of Management Review*, 12(1), 9–22. <https://doi.org/10.2307/257990>
- Gringas, Y. (1993). *Recherches en sciences sociales*. Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Guyot, V. (2000). Territorio de enseñanza. La escuela. En Telléz, M. *Repensando la educación en nuestros tiempos. Otras miradas*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- HATTIE, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York, NY : Routledge. [http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard/GLB\\_EB\\_post\\_Neuchatel.pdf](http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard/GLB_EB_post_Neuchatel.pdf)
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (Eds.). (2008). Motivation and action: Introduction and overview. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and* (2nd ed., pp. 1–9). Cambridge University Press.
- Hitt, F. (2013). Theorie de l'activite, interactionnisme et socioconstructivisme. quel cadre theorique autour des representations dans la construction des connaissances mathematiques. *Annales de didactique et de sciences cognitives*, volume 18, p. 9-27.
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique - Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, 3<sup>e</sup> Ed, Lausanne : Peter Lang.
- [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(77\)80196-2](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(77)80196-2)

<https://flomige.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/04/teorc3adas-del-aprendizaje-y-prc3a1ctica-docente.pdf>

[https://projetadef.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/12/la\\_motivation.pdf](https://projetadef.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/12/la_motivation.pdf)

<https://revuebaobab.net/wp-content/uploads/2023/04/article-10-3.pdf>

Johsua S. & Dupin J.-J. (1993). Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques. Paris : PUF.

Karsenti, T. (2009). *Intégration pédagogique des TIC en Afrique : Stratégie d'action et pistes de réflexion*. Ottawa : CRDI. Consultado el 5/8/2024. Disponible en <http://crdi.crifpe.ca/karsenti/docs/livre.pdf>

Karsenti, T., Peraya, A, y Viens, J (2002). Conclusion: bilan et prospective de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2) pp 459-470

Karsenti, T., Savoie-Zajc, L., & Larose, F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC: changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Education et francophonie*, 29(1) 1-29

Karshukova, L. (2004). *Trois théories d'enseignement des langues étrangères: méthode traditionnelle, approche naturelle et approche « Fonctionnelle-Notionnelle*, McMaster University

Kipré, P. (1992). *Histoire de la Côte d'Ivoire*. Abidjan : AMI, Nathan.

Koffi, H. (2009). *Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de Costa de Marfil: situación del español como lengua extranjera*. DEA, Granada: Universidad de Granada. Disponible en <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/2626/DEA-%20KOFFI%20HERVE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Koffi, H. (2020). El aprendizaje del español en Costa de Marfil: del entusiasmo al reto del utilitarismo. *Revue Baobab*, pp. 146-170. Consultado el 18/2/2024. Disponible en

- Koui, T. (2014). La enseñanza del español en Costa de Marfil. En J. Serrano Avilés (ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana* (pp.191-211). Madrid: Catarata.
- Kozanitis, A. (2005). Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique. *Ecole Polytechnique de Montréal*. [En línea] Consultado el 8/12/2021. Disponible en [file:///C:/Users/Abi/Downloads/historique\\_approche\\_enseignement.pdf](file:///C:/Users/Abi/Downloads/historique_approche_enseignement.pdf)
- Kumon, S. (2016), *Análisis de las prácticas docentes del profesorado de Español como Lengua Extranjera de Costa de Marfil*. Tesis doctoral, León: Universidad de León.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Larsen-Freeman y Long, M. (1991), *An introduction to second language research*. London: Longman
- Lenart, E. (2021). Y a-t-il des avantages à l'apprentissage précoce d'une langue étrangère ? Les premières productions d'élèves francophones en anglais langue étrangère à l'école primaire. In Watorek, M., Arslangul, A. et Rast, R. (éds). *Premières étapes dans l'acquisition des langues étrangères. Dialogue entre acquisition et didactique des langues*. Paris, Presses de l'INALCO, 269-289.
- Levy-Leboyer, C. (1980). *Psychologie et environnement*. Paris : Presse universitaire de France.
- Levy-Leboyer, C. (2006). *La motivation au travail: modèles et stratégies*. (3<sup>e</sup> Ed), Editions d'Organisation.
- Louard, P. (2002). Maslow, Herzberg et les théories du contenu motivationnel. *Les cahier de la Recherche*. Consultado el 19/4/2022. Disponible en [http://alain.battandier.free.fr/IMG/pdf/CLAREE-Maslow\\_Herzberg.pdf](http://alain.battandier.free.fr/IMG/pdf/CLAREE-Maslow_Herzberg.pdf)
- Mallart, J. (2001), *Didáctica: concepto, objeto y finalidades*. En Sepúlveda, Félix y

- Rajadell, Núria (Coordinadores) *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: UNED, pp. 23-57.
- Mariscal, S. y Gallo, P. (2014). *Adquisición del lenguaje*. Madrid: Síntesis.
- Martin-Molero, F. (1999). *La didáctica ante el Tercer milenio*. Madrid: Síntesis.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Masson, J. (2019). Étude des déterminants motivationnels du bien-être scolaire. *Revue des sciences de l'éducation, Volume 45, numéro 3, pp. 26-46*
- MENA (2022). *Rapport de synthèse des concertations nationales, Abidjan : Ministère de l'éducation National*. Consultado el 6/8/2024. Disponible en [https://www.education.gouv.ci/assets/pdf/Document/General/portail\\_21.pdf](https://www.education.gouv.ci/assets/pdf/Document/General/portail_21.pdf)
- Djandué et al. (2021). De horizontes a ¡Ya estamos! Lo que ha cambiado. *NZASSA*. Consultado el 12/8/2024. Disponible en <https://www.nzassa-revue.net/admin/img/paper/9.%20DJANDU%C3%89%20Bi%20Dromb%C3%A9%20et%20al..pdf>
- Mian Bi, S. (2010). Fracture numérique dans la formation des enseignants en Afrique de l'Ouest. *Revista de l'EPI (Enseignement Publique et Informatique)*. Consultado el 5/8/2024. Disponible en <https://shs.hal.science/edutice-00564175/>
- Mimi, I., Villanueva, J. (2024). Recursos didácticos y adquisición de competencias orales en clase de ELE en secundaria marfilena: el caso de los manuales ¡Ya estamos! 4<sup>ème</sup> y 3<sup>ème</sup>. *Porta Linguarum*, 42, pp 109-126. Consultado el 16/8/2024. Disponible en <https://revistaseug.ugr.es/index.php/portalin/article/view/29855/27665>
- Moral, C. (2010). *Didáctica, Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Ediciones PIRÁMIDE.
- Moral, C. (2019). *Competencias para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje en la formación del profesorado*. Madrid: Editorial SINTESIS.

- Mouly, G. (1987). *Educational Research: The Art and Science of Investigation*. Ed Allyn and Bacon
- Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. En Mukamurera, J., Desbiens, J y Perez-Roux, T. (dir.), *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui : Conditions, modalités et perspectives*. Montréal : Les éditions JFD.
- Ngah, Eyara, M. (2021). *Diagnosis e interpretación de la formación inicial en competencia digital de los futuros docentes del Español como Lengua Extranjera de la Escuela Normal Superior de Yaundé, Camerún*. Tesis doctoral, Lleida: Universidad de Lleida
- OIT (2023). *L'enseignement et la profession enseignante dans le monde numérique en Côte d'Ivoire*, Genève: Bureau international du Travail. ISBN : 9789220388792
- Ouardia, M. (2014). De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : Migration de la notion de compétence. *Synergies Chine* núm. 9, pp. 143-153
- Ouellet, R. (1994). Le décrochage scolaire au Canada : une perspective générale. *Éducation et francophonie*, 22(1), 4-11.
- Panagia, M. (2022). *El lunfardo en las letras de tango y su incidencia en el aprendizaje del español de Argentina*. Tesis doctoral, Granada: Universidad de Granada.
- Paquet, Y., Carbonneau, N. y Vallerand, R.J. (2016). *La théorie de l'autodétermination. Aspects théoriques et appliqués*. De Boeck Supérieur.
- Peralta, M. (2022). *Satisfacción laboral y reconocimiento de logros en los docentes de algunos colegios privados de México en el año 2019*, Tesis de maestría en educación, México: Universidad de Montemorelos. [En línea], consultado el 11/8/2024 URI <https://dspace.um.edu.mx/handle/20.500.11972/2828>
- Perdue, C. (1993). Comment rendre compte de la "logique" de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte ?. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 92 : 8-22.

- Pérez, G. (1989). *Análisis didáctico de las teorías de aprendizaje*. Málaga: Universidad de Málaga
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives: Problème central du développement*. Paris: PUF
- Piattelli, P. (1979). *Théories du langage, théories de l'apprentissage : le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris : Seuil.
- Picardo, O. (2005) *Diccionario enciclopédico de Ciencias de la Educación*. El Salvador: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.
- Pozo, J. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. 9ª edición, Madrid: Editorial Morata.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris : Nathan.
- Rachlin, H. (1977). Reinforcing and punishing thoughts. *Behavior Therapy*, 8(4), 659–665. Consultado el 8/2/2022. Disponible en
- RAE (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. 23ª Ed, Madrid: Edición del Tricentenario.
- Rivero, L. y Ferrando, F. (2022). El reconocimiento del trabajo en Uruguay: nuevos enfoques y evidencias. *Cuadernos de investigación educativa*, 13(1). Consultado el 12/8/2024. Disponible en [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-93042022000100005](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93042022000100005)
- Rockwell, E. (2018), La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de educación*. pp. 1- 23.
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2001). *Piaget, Vygotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces. Psicología cognitiva y educación*. Buenos Aires: Aique Didáctico

- Roussel, P. (2000). La motivation au travail – Concept et théories. *Notes du LIRHE*, n°326, université Toulouse I. . [En línea] Consultado el 5/6/2022. Disponible en [http://alain.battandier.free.fr/IMG/pdf/lirhe\\_note\\_326-00.pdf](http://alain.battandier.free.fr/IMG/pdf/lirhe_note_326-00.pdf)
- Salkind, N. (1999). *Métodos de Investigación*. 3ª Ed, México: Prentice Hall.
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 13–27). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0002>
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). [En línea] Consultado el 14/11/2021. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.htm>
- Shuell, J. (2011). Cognitive Conceptions of Learning. En Salkind N. J. (editor) *Sage Ditections in educational psychology*, Vol. 3, pp 79-109.
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. Alfred A. Knopf
- Sosoo, L. (1983). *L'enseignement en Côte d'Ivoire depuis les origines jusqu'en 1954*. Abidjan : Les presses des éditions Gedit.
- Sosoo, L. (1986). *L'enseignement en Côte d'Ivoire de 1954 à 1984*. Abidjan : Les presses des éditions Gedit.
- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(2), 421–422. . [En línea] Consultado el 15/9/2021. Disponible en <https://doi.org/10.7202/031636ar>
- Tillé, Y. (2001). *Théorie des sondages. Échantillonnage et estimation en populations finies*. Cours et exercices avec solution. Paris : Dunod.
- Tolman, E. C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York: Century.
- Touré, M. (2000). Immigration en Côte d'Ivoire : la notion de seuil notable relève la xénophobie. *Politique africaine*, 78, pp. 75-93.

- Triaud, J. (1974). *Lignes de force de la pénétration musulmane en Côte d'Ivoire*. Paris : Geuthner.
- Tyler, R., 1950. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago : University of Chicago Press.
- Unesco (2022). *El profesorado opina: motivación, habilidades y oportunidades para enseñar la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial*. París: UNESCO.
- Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. Laval : Éditions Études Vivantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(2), 411–414.
- Vau, R. (2004). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. 3<sup>e</sup> congrès des chercheurs en Education, Bruxelles. Consultado el 13/7/2022. Disponible en
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Grijalbo.
- Watorek, M. y Wauquier, S. (2016). Diversité d'approches et de méthodes en acquisition des langues secondes. *Revue française de linguistique appliquée*, (21), pp. 5-17. [En línea] Consultado el 17/4/2022. Disponible en file:///C:/Users/Abi/Downloads/RFLA\_212\_0005.pdf
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. (2 ed.). London: Sage.
- Yao, F. (2016). Los factores que influyen en la calidad de la educación. *Itinerario Educativo*, 67, 217–225
- Zamblé, T. y N'guessan, C. (2019). De la privatisation à la marchandisation de l'éducation en Côte d'Ivoire, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Consultado el 15/8/2024. URL : <http://journals.openedition.org/ries/9180>
- Zogbo, R. (2004). *Parlons bété, une langue de Côte d'Ivoire*. Abidjan : L'Harmattan.

## **Anexo 1.** Artículo sobre la tesis

### **Motivación del profesorado de secundaria y calidad de la enseñanza de ELE en Costa de Marfil: Un estudio correlacional**

#### **Secondary school teacher motivation and quality of ELE teaching in Côte d'Ivoire: A correlational study**

##### **Resumen**

*Muchos estudios coinciden en que la motivación es fundamental en las prácticas docentes. El objetivo de este trabajo es abrir una reflexión sobre el tema de la motivación del profesorado y su relación con la calidad de la enseñanza de ELE en Costa de Marfil. Motivar al profesorado intensificará su capacidad de producir un trabajo de calidad, con vistas a satisfacer las necesidades actuales de la sociedad. Esto, porque en este mundo competitivo todos los países quieren encontrar medidas que promuevan una enseñanza de calidad. El estudio se realizó con el profesorado marfileño secundario de ELE. Se utilizó una técnica probabilística simple para formar la muestra, mediante el coeficiente de Rho de Spearman. Este trabajo mostró una correlación positiva muy fuerte y significativa entre las variables del estudio. Esto demuestra la necesidad de invertir más en este campo de estudio para mejorar la enseñanza de ELE en el país.*

**Palabras clave:** motivación docente, calidad de la enseñanza, educación secundaria, ELE, Costa de Marfil

##### **Abstract**

*Many studies agree that motivation is fundamental to teaching practices. The aim of this paper is to open a reflection on the issue of teacher motivation and its relation to the quality of EFL teaching in Côte d'Ivoire. Motivating teachers will enhance their ability to produce quality work in order to meet the current needs of society. This is because in this competitive world all countries want to find measures to promote quality teaching. The study was carried out with Ivorian secondary school teachers of French as a foreign language. A simple probabilistic technique was used to form the sample, using Spearman's Rho coefficient. This work showed a very strong and significant positive correlation between the variables of the study. This demonstrates the need to invest more in this field of study in order to improve the teaching of ELE in the country.*

**Keywords:** teaching motivation, teaching quality, secondary education, ELE, Ivory Coast

## Introducción

Un mundo tan globalizado en el que se hace hincapié en el acercamiento entre culturas y civilizaciones, no puede ignorar la importante contribución de la calidad en los servicios que ofrece. Y todo ello se plasma en la educación que imparte a las poblaciones. Ante las exigencias de este mundo tan competitivo, es imposible concebir una educación, o incluso un sistema educativo, sin calidad en la enseñanza que recibe el alumnado. De ahí la necesidad de una enseñanza de calidad, condicionada por un factor esencial como la motivación del profesorado, que determine un nivel de desarrollo en la educación.

El papel del docente ha evolucionado significativamente dentro de las principales escuelas de pensamiento. En el conductismo, el docente es muy activo, incluso imponente. Por otro lado, en el cognitivismo/constructivismo, el docente es flexible, dando al alumnado la oportunidad de construir su conocimiento. En todos los casos, el papel del docente cobra una importancia capital en la educación porque tiene esta triple función: la de organizador, mediador y comunicador. La enseñanza es, por tanto, una actividad que requiere una importante planificación, estructuración y organización para la mejora de los contenidos curriculares y la calidad tanto de la propia enseñanza como la del sistema educativo.

En Costa de Marfil, la noción de calidad en la enseñanza es un término que ha estado en el centro de las preocupaciones de las autoridades educativas marfileñas durante la última década, como se ilustra en el siguiente cuadro, que muestra los temas de estos 6 cursos escolares:

**Tabla 1:**  
*Títulos de los últimos seis cursos escolares en Costa de Marfil*

Año escolar	Títulos
2021-2022	Seamos ciudadanos responsables por una escuela de calidad.
2019 – 2020	Docentes competentes, eficaces y comprometidos, que garantizan una escuela de calidad.
2018 – 2019	Civismo y compromiso de todos por una escuela de calidad.
2017 – 2018	Civismo y compromiso de todos por una escuela de calidad.
2016 – 2017	Éxito para todos en un sistema escolar de calidad.
2015 – 2016	Juntos por la educación obligatoria y una escuela de calidad

*Nota:* Esta tabla muestra los títulos que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas que forman parte del sistema educativo de Costa de Marfil. Cada curso escolar, el Ministerio de Educación elige un tema en el que se basan todas las acciones pedagógicas.

Entre estos temas que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje en la enseñanza secundaria en Costa de Marfil, el correspondiente al curso 2019-2020, "Docentes competentes, eficientes y comprometidos, que garantizan una escuela de calidad", ha llamado nuestra atención y entra en el marco de este estudio. Creemos que las nociones de competencia, rendimiento y compromiso del profesorado dependen necesariamente de las motivaciones personales, sociales y profesionales del mismo.

Fue en la segunda mitad del siglo XX cuando el concepto de motivación se desarrolló realmente en el contexto de la psicología del trabajo. La motivación está directamente vinculada a la noción de "comportamiento", es decir, al conjunto de reacciones producidas por un estímulo. Por tanto, la motivación condiciona el comportamiento laboral y desempeña un papel importante en la satisfacción de las necesidades. En las ciencias de la educación, los trabajos sobre la motivación se han dirigido en gran medida a los determinantes que definen el nivel de satisfacción del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se han realizado pocos estudios sobre el personal docente, especialmente en Costa de Marfil, donde notamos una carencia de publicaciones sobre la motivación del profesorado de secundaria en un contexto de mejora de las prácticas educativas

Masson (2020), afirma que la motivación es esa fuerza que mantiene al ser humano en movimiento, que le impulsa y le ayuda a realizar tareas. La motivación impone así la idea de la voluntad del ser humano para realizar una acción, que no tiene nada que ver con sus aptitudes personales. Por tanto, es necesario diferenciar entre lo que uno quiere hacer y lo que uno puede hacer o conseguir. Esta voluntad de actuar es una cuestión de capacidad mental. De ahí que los trabajos sobre la motivación se orienten con mayor frecuencia hacia la psicología cognitiva y ciertos aspectos fisiológicos. En su modelo de autodeterminación, Deci y Ryan (2000, 2002) distinguen dos tipos de motivación que son muy importantes para la consecución de los objetivos de esta investigación. Este modelo plantea que el individuo busca potencialmente nuevos retos y una motivación continua o incluso permanente. Estos son los conceptos de motivación intrínseca y motivación extrínseca. Una que viene de dentro y otra influenciada por factores exteriores. Yvan Paquet et al (2016) consideran que la combinación de la motivación intrínseca y la motivación extrínseca puede producir una motivación total en el lugar de trabajo.

Como se ha mencionado en las líneas anteriores, la motivación estimula la acción y, en nuestro caso, desarrolla el deseo de enseñar en el profesorado. Incluso se puede decir con pretensión que sin motivación no se puede alcanzar la calidad de la enseñanza. En consecuencia, la consecución de los objetivos fijados por el sistema educativo sería problemática. Es por eso que es importante crear un vínculo entre la contribución de la motivación del profesorado y la calidad de la enseñanza, para mostrar cómo la figura del profesor puede provocar el cambio de la imagen de la educación.

Costa de Marfil es un país multicultural gracias a su diversidad cultural y lingüística. El país cuenta con más de 60 lenguas locales y varias lenguas extranjeras, entre ellas el francés (lengua oficial), el inglés, el español, el alemán, etc. En el sistema educativo marfileño, no se enseña oficialmente ninguna lengua local. La principal lengua de enseñanza y comunicación sigue siendo el francés. Sin embargo, las otras lenguas extranjeras desempeñan un papel importante no sólo en el sistema educativo, sino también en los intercambios económicos y socioculturales con el exterior.

En la mayoría de los países que fueron colonias francesas en el África subsahariana, el español ha sido introducido en el sistema educativo como lengua de enseñanza desde el periodo colonial por los colonizadores. De hecho, ya en 1947 los distintos pueblos indígenas pidieron al colonizador que modificara los sistemas educativos para adoptar lo que se enseña en Francia (Koffi, 2009; Djandué, 2012; Kumon, 2015). Estas quejas se referían a la incorporación de la enseñanza de varias lenguas extranjeras como el inglés, el español y el alemán, en el plan de estudios africano.

Actualmente, la mayoría de estos países, y Costa de Marfil en particular, han implantado la enseñanza del español en sus planes de estudio, enseñándolo oficialmente como lengua viva. Desde entonces, el español se enseña en el país a partir del tercer curso de la enseñanza secundaria como asignatura optativa en competencia con el alemán, tras la enseñanza obligatoria del inglés en el primer curso de secundaria. Hasta mediados de los años 70, Costa de Marfil carecía de leyes de educación propias. Así, la organización de la enseñanza de la lengua española se ajustaba a los textos franceses, como relata Koffi (2009, p. 102) cuando afirma: "...Costa de Marfil no tenía una ley propia de educación, por lo que la gestión de la enseñanza al nivel jurídico y legislativo se llevaba a cabo, en gran medida, conforme a los textos franceses".

De hecho, la creación de la sección de español de la Dirección Pedagógica del Ministerio de Educación en 1974 dio una alta dimensión a la organización de la enseñanza del español, tanto en lo que se refiere a la elaboración de manuales didácticos como a la metodología de enseñanza. Ciertamente que el sistema educativo marfileño era una representación del modelo francés, pero las asignaturas no gozaban del mismo privilegio en el primer ciclo de secundaria. El Ministerio de Educación demarca desde 1996 las asignaturas llamadas fundamentales, a saber inglés, matemáticas, francés y ciencias físicas, de otra categoría de asignaturas de la cual forma parte el español. Esta demarcación se manifiesta con el carácter indiscutible y los altos créditos que tienen las asignaturas fundamentales.

En los años 2000, la enseñanza del español conoce un impulso impresionante. En efecto, la revisión de la ley otorga al español un estatus igual a las otras asignaturas, otorgando el mismo número de créditos a todas las asignaturas en la Secundaria. Cuatro años más tarde, en 2004, se inició un proyecto piloto para que la enseñanza de ELE tenga el mismo privilegio que la del inglés. Es decir, empezar su enseñanza a partir del primer curso de Secundaria. Pero este proyecto no tuvo éxito por muchas dificultades notadas en toda la educación básica nacional. Cabe mencionar que según informe del Instituto Cervantes publicado en 2022, Costa de Marfil es el primer país africano con mayor número de aprendices, con más de 600.000 alumnos de ELE en la enseñanza Secundaria.

## Método

Sabariego y Bisquerra (2019) afirman que algunos de los objetivos fundamentales de la investigación educativa son la descripción y la explicación de los fenómenos, que pasan necesariamente por el uso correcto del método de investigación.

El modelo metodológico adoptado para la presente contribución es a la vez descriptivo y no experimental. En primer lugar, es descriptivo porque nos ha permitido no solo describir los conceptos fundamentales de nuestro estudio, sino también y, sobre todo a través de él, analizar los datos cuantitativos que habremos recogido en el estudio de campo. En segundo lugar, el uso de técnicas no experimentales para reconocer la existencia de una relación entre las distintas variables y su grado de dependencia.

De acuerdo con Sánchez Huete (2013), en las ciencias de la educación son muy frecuentes los usos de medidas estadísticas de correlación que se caracterizan por dos conjuntos de datos, que correspondan a los distintos valores en las dos variables. Este tipo de estudio busca la finalidad de conocer la relación o grado de asociación entre dos o más conceptos o variables. De hecho, la búsqueda del grado de asociación entre las variables se hace mediante el cálculo de un coeficiente de correlación. En nuestro caso para medir las variables hemos utilizado el coeficiente de correlación de Spearman, de tipo ordinal, junto con el valor de significatividad que es el más adaptado al presente trabajo.

Para llevar a cabo esta investigación, como se ha mencionado anteriormente, aplicamos el coeficiente de Spearman, también conocido como Rho de Spearman. Se trata de un procedimiento estadístico no paramétrico utilizado para medir el grado de dependencia entre dos o más variables. Su contribución a nuestro estudio se justifica por su eficacia para poner de relieve la relación entre las variables utilizadas con el fin de determinar las posibles direcciones de sus progresiones. Según el coeficiente Rho no lineal de Spearman, las dos variables se mueven en la misma dirección: cuando una de ellas aumenta la otra también aumenta y viceversa. Con los extremos -1 y 1, el coeficiente de Spearman postula que cuando el coeficiente tiende a -1, existe un alto grado de correlación negativa entre las dos variables. En el caso contrario, cuando el coeficiente se aproxima a 1, existe un alto grado de correlación positiva. Y si el coeficiente es igual a 0, es nulo y no existe correlación. Gómez Chipana (2020) lo representa de la manera siguiente:

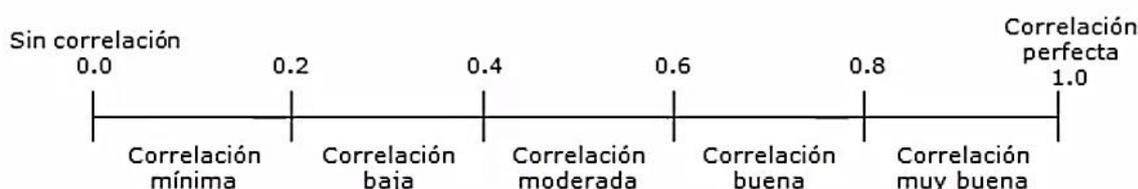


Figura 1: Coeficiente de comparación para establecer el nivel de correlación

Este estudio pretende medir la correlación entre motivación del profesorado de secundaria y calidad de la enseñanza de ELE en Costa de Marfil. En este contexto, se designa la motivación del profesorado como variable independiente y la calidad de la enseñanza de ELE como variable dependiente. Partimos de la hipótesis según la cual el grado de motivación del profesorado en sus prácticas docentes se relaciona considerablemente con la calidad de la enseñanza. Esta hipótesis general se acompaña de dos hipótesis específicas. Primero, se considera que las condiciones ambientales y los recursos de la labor docente del profesorado de ELE son factores motivadores que pueden influir en la calidad de la enseñanza en Costa de Marfil. Luego, se plantea que el uso TIC y el reconocimiento de la labor docente son aspectos imprescindibles para alcanzar un grado eficiente de calidad en la enseñanza de ELE en el país.

## Población, muestreo y campo de estudio

En la metodología de la investigación científica, y en nuestro caso concreto, la investigación se realiza sobre una población que corresponde a los objetivos definidos por el estudio. De esta población se extrae una porción

que, de acuerdo con determinadas características, es representativa de la población objeto del estudio. Es lo que comúnmente se conoce como muestra del estudio. En lenguaje llano, se refiere a todos los métodos por los que el investigador selecciona un grupo de individuos de una población determinada para evaluar sus características generales. El presente estudio se lleva a cabo en Costa de Marfil con el profesorado de ELE, en los centros de enseñanza secundaria públicos y privados, del que hemos contado con la colaboración de 30 docentes en los centros educativos.

### Instrumento de recogida de los datos

De acuerdo con Gil (2016), citado por Panagia (2022), la ciencia utiliza instrumentos que puedan cuantificar fenómenos estableciendo relaciones funcionales. Las técnicas de recogida de información comprenden los instrumentos y los recursos utilizados. El investigador debe elegir el instrumento más adecuado al diseño de investigación planteado, considerando las características imprescindibles de medida que son la validez, la fiabilidad y el grado de operatividad de las variables. En este trabajo, hemos utilizado el cuestionario como instrumento de investigación. El cuestionario utilizado para recoger los datos de nuestra investigación se divide en tres dimensiones, con un total de 30 ítems. El cuestionario ha sido estructurado con el uso de números de 1 a 5 correspondientes a las escalas de Nunca de acuerdo (1), poco de acuerdo (2), acuerdo medio (3), muy de acuerdo (4), totalmente de acuerdo (5).

Cuando se quiere medir una cantidad, hay que asegurarse de que los resultados obtenidos son útiles y reflejan objetivamente los conceptos que esa cantidad representa. Para conseguirlo, el sistema de investigación debe ser válido y la medición debe ser fiable. En todos los casos, el proceso de construcción y validación de instrumentos de recogida de información pasa necesariamente por la identificación de los objetivos de dichos instrumentos y la clarificación de las dimensiones que los componen. Nuestro objetivo es recoger datos sobre los factores que definen la motivación del profesorado de ELE de la Enseñanza Secundaria en Costa de Marfil.

### Resultados

El propósito fundamental de la fase de análisis de los datos consiste en dar sentido a la información obtenida, tratándola para poder explicar, describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio (Sabariego, 2019). Ello requiere una organización meticulosa y un estricto cumplimiento de las normas científicas. Las líneas siguientes muestran los resultados obtenidos en relación con las hipótesis formuladas.

### Tabla2

*Grado de motivación del profesorado en sus prácticas y calidad de la enseñanza*

CORRELACIONES		Motivación del profesorado	del	Calidad de la enseñanza de ELE
Motivación del profesorado	Coefficiente de correlación	1.000		.83
	Valor de significatividad	.0		.000
	N	30		30
Calidad de la enseñanza de ELE	Coefficiente de correlación	.83		1.000
	Valor de significatividad	.000		.0
	N	30		30

*Nota:* Esta tabla pone de manifiesto la correlación entre el grado de motivación del profesorado marfileño de ELE y la calidad de enseñanza.

En la Tabla 2, cuando aplicamos el procedimiento Rho de Spearman, con un margen de error p inferior a .05, el coeficiente de Spearman es .83 y el valor p\_ es .000. Por lo tanto, podemos deducir que existe una

correlación positiva fuerte y significativa entre las variables. Dado que el coeficiente de correlación se aproxima a 1, se rechaza la hipótesis nula.

**Tabla 3**

*Condiciones ambientales de la labor docente y la calidad de la enseñanza de ELE*

CORRELACIONES		Condiciones y recursos docentes	y	Calidad de la enseñanza de ELE
Condiciones y recursos docentes	Coeficiente de correlación	de	1.000	.71
	Valor de significatividad		.0	.000
	N		30	30
Calidad de la enseñanza de ELE	Coeficiente de correlación	de	.71	1.000
	Valor de significatividad		.000	.0
	N		30	30

*Nota:* Esta tabla pone de relieve la correlación entre las condiciones ambientales, los recursos de la labor docente y la calidad de la enseñanza de ELE en Costa de Marfil.

En la Tabla 3, cuando aplicamos el procedimiento Rho de Spearman, con un margen de error p inferior a .05, el coeficiente de Spearman es .71 y el valor p\_ es .000. Por lo tanto, podemos deducir que existe una correlación fuerte y significativa entre las variables. Dado que el coeficiente de correlación se aproxima a 1, se rechaza la hipótesis nula. Este resultado se debe al hecho de que, en la mayoría de las situaciones, los profesores encuestados observaron condiciones ambientales débiles y determinados recursos de trabajo no adaptados a las exigencias de los nuevos paradigmas. En respuesta, muchos de ellos apoyaron la idea de que tener en cuenta estos factores mejoraría significativamente la calidad de su enseñanza.

**Tabla 4**

*Uso tic y el reconocimiento de la labor docente y la calidad de la enseñanza de ELE*

CORRELACIONES		Uso tic y reconocimiento de la labor docente	y	Calidad de la enseñanza de ELE
Uso tic y reconocimiento de la labor docente	Coeficiente de correlación	de	1.000	.93
	Valor de significatividad		.0	.000
	N		30	30
Calidad de la enseñanza de ELE	Coeficiente de correlación	de	.93	1.000
	Valor de significatividad		.000	.0
	N		30	30

*Nota:* Esta tabla muestra el grado de correlación entre el uso tic y el reconocimiento del profesorado y la calidad de la enseñanza de ELE en Costa de Marfil.

Cuando aplicamos el procedimiento Rho de Spearman, con un margen de error p inferior a .05, el coeficiente de Spearman es .93 y el valor p\_ es .000. Por lo tanto, podemos deducir que existe una correlación

fuerte y significativa entre las variables. Dado que el coeficiente de correlación se aproxima a 1, se rechaza la hipótesis nula. El vínculo entre el uso TIC y el reconocimiento de la labor docente en todos sus aspectos es un tema que interesa cada vez más los actores de la educación en Costa de Marfil, especialmente cuando el país trata de adoptar la dinámica digital al servicio de la calidad. Sin embargo, la realidad del momento, ilustrada por las numerosas dificultades a las que se enfrentan los profesores en sus prácticas pedagógicas, deja pocas esperanzas para la llegada de la tecnología digital a las clases de ELE. Resolver este delicado problema podría motivar más a los profesores en sus prácticas.

## Discusión

Utilizaremos ambos conceptos de calidad de la enseñanza o enseñanza de calidad para referirnos a la misma realidad, aunque los diferenciaremos del concepto de calidad de las enseñanzas, que se refiere a la aplicación de la práctica pedagógica. Por enseñanza de calidad o calidad de la enseñanza nos referimos a todos los elementos que rodean al concepto (formación del profesorado, unidades didácticas, secuencias pedagógicas, vida escolar, etc.). Porque creemos que, más allá de la diferenciación semántica y de la confusión que este uso pueda provocar en el ámbito educativo, la realidad tratada es la misma.

La cuestión de la calidad de la enseñanza lleva varias décadas en las preocupaciones de los profesionales de la educación por la sencilla razón de que una enseñanza de calidad siempre ha influido positivamente en los resultados educativos. Aunque la oferta de una enseñanza de calidad no es el único indicador del éxito del alumnado y, por extensión, del desarrollo del sistema educativo, hay que reconocer que, sin una enseñanza de calidad, todo el sueño de una sociedad efectivamente estable, tanto política como económicamente, sería una ilusión. Los alumnos que reciben la enseñanza son los que representan los valores del mañana. Y un grupo de aprendices bien formado está capacitado para satisfacer las necesidades de la ciencia y de la sociedad.

En el ámbito de las ciencias de la educación, el concepto de calidad de la enseñanza puede difuminarse a menudo en el concepto de calidad de la educación, ya que la calidad de la enseñanza contribuye evidentemente a la calidad de la educación. El concepto de calidad de la enseñanza es muy complejo de entender en la medida en que los sistemas educativos del mundo están sometidos constantemente a la presión de los numerosos cambios metodológicos y reformas relacionados con la educación. Estas reformas y cambios metodológicos responden necesariamente a las crecientes necesidades de la sociedad e incorporan nuevas dinámicas dentro del sistema educativo. Esto llevará inevitablemente a una adaptación de los contenidos de enseñanza y formación del profesorado, centrados en el alumnado. Endrizzi (2014) considera que todos estos cambios y otros muchos factores relacionados con la vida de los centros educativos están en la base de la complejidad de una enseñanza de calidad.

En este apartado, nuestro objetivo es destacar la motivación del profesorado como uno de los factores de calidad en el proceso de formación y educación, ya que representa una condición básica que determina el proceso de aprendizaje. De ahí, evocar la relación entre la contribución de la motivación del profesorado y la calidad de la enseñanza es mostrar cómo el rol del docente es importante para alcanzar una calidad en la enseñanza o en la educación.

Revista (2019), citando a Helfer et al. (2006), sobre la calidad de la educación en Perú, afirma que el profesor es el principal responsable del logro del aprendizaje. En la relación que el alumno tiene con su entorno en el aula, es más beneficioso para él contar con la presencia del profesor para crear un puente no sólo entre el conocimiento y el alumnado, sino también entre el alumno y sus compañeros. En estas condiciones, el profesor es siempre una referencia muy importante para ellos y para su motivación al trabajo. Por lo tanto, es responsable de la articulación armoniosa de todos los factores de calidad en el transcurso de las actividades educativas.

Según Rockwell (2018), la labor del profesor consiste en seleccionar y organizar los materiales y realizar las actividades que puedan apoyar la labor de aprendizaje. No existe un proceso unitario "enseñanza-aprendizaje", como si uno fuera el resultado directo del otro, sino dos procesos: enseñar y aprender. Esto implica una doble tarea para el profesor en el aula. En primer lugar, lleva a cabo la actividad cotidiana de transmitir conocimientos. En segundo lugar, se asegura de que los conocimientos transmitidos sean plenamente aprendidos por los alumnos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y otras organizaciones encargadas de la educación en el mundo siempre han situado la calidad de la enseñanza en el centro de sus preocupaciones, con el fin de lograr un aprendizaje de calidad. La observación realizada por la UNESCO (2022) muestra que desde hace varios años se registra una disminución de la motivación del profesorado, lo que repercute considerablemente no solo en los resultados del alumnado, sino también en el dinamismo de la educación en todo el mundo. Para ella, motivar al profesorado con incentivos es crucial para lograr una enseñanza de calidad. Esto supone que la motivación del profesorado está condicionada por una mezcla de factores intrínsecos y extrínsecos, por lo que encontrar incentivos que se ajusten a estos sigue siendo una tarea compleja y multidimensional.

Cheybar (2007) indica que el lugar adecuado para lograr una enseñanza de calidad es el aula y, por tanto, ésta debe contener los recursos apropiados para la práctica docente. Por lo tanto, sólo se puede hablar de enseñanza de calidad si existe la posibilidad de modificar el proceso que tiene lugar dentro del aula, tanto pedagógica como logísticamente. El autor plantea tres cuestiones fundamentales para poner de relieve el papel que el profesorado motivado podría desempeñar en la calidad de la enseñanza. En primer lugar, ¿cómo puede el profesor afrontar el problema de la calidad de la enseñanza desde el aula? En segundo lugar, ¿qué elementos deben replantearse? Por último, ¿qué papel desempeñará el profesor motivado en esta empresa? Es evidente que estas cuestiones planteadas por Cheybar son importantes y encajan directamente con lo que se ha dicho anteriormente sobre este tema.

Teniendo en cuenta el carácter complejo y multidimensional de la función y las realidades cotidianas a las que se enfrentan el profesorado en el aula, creemos que para lograr una verdadera calidad de la enseñanza sería útil llegar a una *reconceptualización* de los términos que definen la función docente. Ya que, unánimemente, surge que, sin el aporte de la motivación, los docentes no pueden alcanzar la calidad esperada en sus prácticas educativas. Esto implica una revisión conceptual e incluso la integración de nuevos conceptos, como planificadores de estrategias pedagógicas contemporáneas, investigadores de la enseñanza Secundaria y Primaria, etc. La observación realizada muestra que estas tareas están respaldadas por los deberes de los universitarios, aunque a menudo vivan lejos de las realidades del aula. Desde esta perspectiva, la motivación del profesorado en el aula y afuera es un tema complejo que debe ser ampliamente abordado por la investigación educativa en el campo de la enseñanza secundaria, sobre todo en países como Costa de Marfil, donde la profesión docente suele estar muy tensa.

Los profesores desempeñan un papel importante en los procesos educativos. En primer lugar, porque transmiten conocimientos y en segundo lugar porque albergan la naturaleza sensible de la ciencia y la estimulación que debe recibir una persona desde la estructura de valores, las relaciones basadas en la atención, la confianza, el respeto, el afecto, la apertura y la cooperación pueden promover el éxito del alumnado, el desarrollo de su identidad y su pertenencia a la escuela (Jorge López, 2021). Y dadas las responsabilidades de su profesión en el logro de una enseñanza de calidad, es esencial que tenga un nivel muy alto de motivación para hacer lo que se le pide. Aunque la cuestión de la motivación sigue siendo problemática en las ciencias de la educación.

Los profesores tienen, pues, un compromiso educativo y social extraordinariamente amplio, que es formar a sus alumnos para afrontar su proyecto de vida. Y para ello es importante que mantengan un alto grado de motivación que pueda determinar su actuación. Porque un profesor motivado gana y hace ganar a la comunidad educativa y social.

## **Conclusiones**

El sistema educativo marfileño necesita equilibrio. Este equilibrio debe reflejar la voluntad de lograr un proceso de enseñanza de calidad. Para ello hay que tener en cuenta una serie de factores de motivación, tanto intrínsecos como extrínsecos, como la satisfacción, el reconocimiento de la labor docente, el uso de las nuevas tecnologías y el salario. Por eso este estudio es tan oportuno. Este trabajo sobre el tema nos ha permitido poner de relieve una serie de factores en los que es importante que converjan las variables de motivación y de calidad de la enseñanza de ELE. Por un lado, se trataba de mostrar cómo la motivación del profesorado de ELE determina la calidad de la enseñanza. Lo que constituirá un recurso fiable para la investigación en didáctica de las lenguas extranjeras en el país. Por otro, mostrar la necesidad de ampliar la investigación sobre el tema, con el objetivo de mejorar no sólo el rendimiento del alumnado, sino también de crear condiciones que satisfagan las necesidades del profesorado en su práctica profesional diaria. Esto, sin duda, proporcionará a las autoridades

administrativas educativas marfileñas una visión de estas necesidades reales del personal docente con vistas a encontrar soluciones adecuadas. Al final del análisis, surge que todas las hipótesis formuladas han sido validadas. Estamos convencidos de que este estudio, si se tiene en cuenta, contribuirá significativamente a mejorar las prácticas del profesorado de ELE en Costa de Marfil.

## Referencias

- Chehaybar, E. (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa, *Reencuentro*, Núm. 50, diciembre de 2007, pp. 100-106
- Deci, E., Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268
- Deci, E., Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester : University of Rochester Press
- Djandue, B. (2012). *Enseñanza-Aprendizaje del E/LE en Costa de Marfil: el uso de la lengua meta en el curso inicial*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Endrizzi, L (2014). *La qualité de l’enseignement : un engagement : un engagement des établissements, avec les étudiants ?* Dossier d’actualité, Lyon : Ecole Normale Supérieure de Lyon.
- Gómez, E. (2020). Análisis correlacional de la formación académico-profesional y cultura tributaria de los estudiantes de Marketing y Dirección de Empresas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 478-483.
- Koffi, H. (2009). *Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de Costa de Marfil: situación del español como lengua extranjera*. DEA publicado. Granada: Universidad de Granada.
- Kumon, A. (2015). *Análisis de las prácticas docentes del profesorado de español como lengua extranjera de Costa de Marfil*. Tesis doctoral. León: Universidad de León.
- Masson, J. (2020). Étude des déterminants motivationnels du bien-être scolaire. *Revue des sciences de l’éducation*, Volume 45, numéro 3, pp. 26-46
- Panagia, M. (2022). *El lunfardo en las letras de los tangos y su incidencia en el aprendizaje del español de Argentina*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Paquet, Y., Carbonneau, N. y Vallerand, R.J. (2016). *La théorie de l’autodétermination. Aspects théoriques et appliqués*. De Boeck Supérieur
- Revista, I. (2019). El maestro, protagonista del cambio para la gestión de la calidad educativa en Perú. *IGOBERNANZA*, 2(7), 42-52.
- Rockwell, E. (2018), La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de educación*. 1-23.
- Sabariego, M y bisquerra, R (2019). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En Rafael Bisquerra (coord.) *Metodología de la investigación educativa*, Ed La Muralla
- Sánchez, J. (2013). *Métodos de investigación educativa*. Ed Punto Rojo libros.
- Unesco (2022). *El profesorado opina: motivación, habilidades y oportunidades para enseñar la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial*. París: Unesco.
- Yao, F. (2016). Los factores que influyen en la calidad de la educación. *Itinerario Educativo*, 67, 217–225

## Anexo 2. Certificado de aceptación de publicación del artículo



**PORTA LINGUARUM**  
**Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras**  
**An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning**  
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Granada  
Campus Universitario de Cartuja - Granada 18071 (Spain)  
Tel.: (+34) 958 243965 - Fax (+34) 958 244187  
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/portalin/>  
Support Contact: [portalin@ugr.es](mailto:portalin@ugr.es)

Dr. Jerónimo Morales-Cabezas, Associate Professor and Editor-in-Chief of the Journal *Porta Linguarum An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, ISSN 1697-7467; ISSN-e 2695-8244, Legal Deposit GR-43-2004, based at the Department of Teaching Language and Literature of the University of Granada, Spain, (SSCI-JCR: Q2 Linguistics, Q4 Education & Educational Research; SSCI-JCI: Q3 Linguistics, Q2 Education & Educational Research; AHCI-JCI: Q2 Language & Linguistics; SJR-Scimago: Q2 Linguistics & Language, Q3 Education)

### INFORMS

That **Jean-Roch-Donald Abi & Juan de Dios Villanueva Roa** have submitted an article accepted, for subsequent publication January 2025 No. 43 titled “Motivación del profesorado de secundaria y calidad de la enseñanza de ELE en Costa de Marfil: un estudio correlacional” <https://doi.org/10.30827/portalin.vi43.30361>

And for the record where appropriate, I hereby digitally sign<sup>(1)</sup> this document in Granada (Spain) on April 10, 2024.

Firma (1): JERONIMO MORALES CABEZAS  
En calidad de: Firmante



Este documento firmado digitalmente puede verificarse en <https://sede.ugr.es/verifirma/>  
Código seguro de verificación (CSV): **FBBE1471DEA10199C78021A39CFEE1D7**

10/04/2024 - 12:52  
Pág. 1 de 1