

CREENCIAS Y (DES)MOTIVACIONES HACIA EL APRENDIZAJE/ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL POR PARTE DEL ALUMNADO/PROFESORADO CAMERUNÉS

Oscar Kem-Mekah Kadzue

oscar.kadzue@univ-yaounde1.cm

Escuela Normal Superior, Universidad de Yaundé I (Camerún)

Resumen: En Camerún, el español forma parte de las asignaturas del currículo de la educación secundaria desde 1950, siguiendo el modelo de la enseñanza secundaria francesa. Tras las independencias, las políticas educativas camerunesas consideraron oportuno mantener el español en el plan curricular, con el objetivo de favorecer, tal como establece la Ley de Orientación Educativa (Minedub¹, 2006), la formación de ciudadanos arraigados en su cultura, pero abiertos al mundo. La revisión bibliográfica sobre la presencia del español en Camerún (Godínez González, Martínez Hernando & Rodríguez Dopico 2009; Kem-Mekah Kadzue, 2012; Manga 2009; Mbarga 1994) evidencia que, desde su incorporación al sistema educativo, esta lengua ha gozado de una buena fama entre el alumnado. No obstante, resulta pertinente cuestionarse en la actualidad si el español continúa despertando el interés de los cameruneses, cuáles son las principales motivaciones del alumnado para estudiarlo y las razones que llevan a los docentes a elegirlo como lengua de trabajo, así como la valoración que hacen de su labor docente. En el presente estudio, se analizan, a partir de encuestas exploratorias dirigidas a profesores y alumnos, las creencias y (des) motivaciones que influyen en la elección del español como lengua de aprendizaje y de trabajo. Nuestro objetivo consiste en utilizar los datos recogidos sobre estos factores afectivos (creencias y motivaciones) para identificar algunos retos que enfrenta su enseñanza y difusión en Camerún a día de hoy. Los resultados de la investigación muestran que, si bien el español sigue cautivando la atención de los docentes y discentes, su desarrollo presenta ciertas dificultades: una pérdida notable de motivación y vocación profesional por una parte del profesorado debido a la precariedad laboral; la carencia de materiales didácticos; la falta de un apoyo institucional significativo de España; así como una escasa motivación instrumental, pragmática y duradera del alumnado, que en general no percibe el español como una lengua con proyección de oportunidades laborales.

Palabras clave: español en Camerún; creencias; experiencia docente, alumnado, (des)motivación; retos.

Abstract: In Cameroon, Spanish has been part of the secondary education

¹ Ministerio de la educación de base.

curriculum since 1950, following the model of French secondary education. After independence, Cameroonian educational policies considered it appropriate to maintain Spanish in the curriculum, with the aim of favouring, as established in the Law on Educational Guidance (Minedub , 2006), the formation of citizens rooted in their culture, but open to the world. A review of the literature on the presence of Spanish in Cameroon (Godínez González, Martínez Hernando & Rodríguez Dopico 2009; Kem-Mekah Kadzue, 2012; Manga 2009; Mbarga 1994) shows that, since its incorporation into the education system, this language has enjoyed a good reputation among students. However, it is pertinent to question today whether Spanish continues to arouse the interest of Cameroonians, what are the main motivations of learners to study it and the reasons that lead teachers to choose it as a working language, as well as their assessment of their teaching work. In this study, based on exploratory surveys aimed at teachers and students, we investigate the beliefs and (dis)motivations of Cameroonian students and teachers with regard to the choice of Spanish as a language of learning and working language. Our aim is to use the data collected on these affective factors (beliefs and motivations) to determine some of the challenges posed by the teaching and dissemination of Spanish in Cameroon today. The results of our research show that although Spanish continues to arouse great interest in Cameroon, its trajectory also shows some ups and downs: a notorious loss of motivation and professional vocation on the part of some teachers due to job insecurity; the lack of teaching materials; the lack of significant institutional support from Spain; the poor instrumental, pragmatic and long-lasting motivation, that is, the failure of learners to consider Spanish as a language of employment opportunities.

Keywords: Spanish in Cameroon; beliefs; teacher, students, (dis)motivation; challenges.

1 - Introducción

La enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante ELE) en casi todas las ex colonias francesas de África se llevó a cabo durante el período colonial y el caso de Camerún no es una excepción. Según la *Enciclopedia del español en el mundo* (Instituto Cervantes 2009), el español forma parte de las asignaturas del currículo de la Educación Secundaria de Camerún desde 1951, siguiendo el modelo del currículo francés de Enseñanza Secundaria. En la misma referencia, se puede leer que antes de que se incorporara el español en el sistema educativo, el alemán ya llevaba unos años (desde 1948) de enseñanza en los institutos. No está de más recordar que Camerún estuvo bajo el protectorado alemán entre 1884 y 1916. Después de las independencias, las políticas educativas camerunesas decidieron no eliminar las mencionadas lenguas extranjeras del currículo. Más bien consideraron oportuno mantenerlas para hacer posible uno de los objetivos fundamentales que se plantea en la Ley de Orientación Educativa camerunesa respecto a la formación de unos

ciudadanos “enracinés dans leur culture mais ouverts au monde et respectueux de l’interêt général et du bien commun” (Minedub 2006: 33).

La consulta bibliográfica sobre la realidad del español en Camerún (Godínez González, Martínez Hernando & Rodríguez Dopico 2009; Kem-Mekah Kadzue, 2012, 2016; Manga 2009; Mbarga 1994) deja entrever que dicha lengua siempre ha despertado mucho interés entre los alumnos. En realidad, como señalábamos en las líneas anteriores, se empezó con la enseñanza del alemán en 1948 y la del español cuatro años después. Pero a lo largo del tiempo, el español ha terminado siendo el idioma más demandado en Camerún, “y eso a pesar de que los recursos que destinan las autoridades y organizaciones alemanas a la difusión y promoción de su lengua son significativamente superiores a los que destina España” (Godínez González, Martínez Hernando & Rodríguez Dopico 2009: 63). El trabajo de Serrano Avilés (2014) resalta unos resultados cruciales en cuanto a la evolución del número de alumnos de español en Camerún y en África Subsahariana en general. Si en el año 2006, solo 3 países del África Subsahariana formaban parte de los doce países del mundo con más alumnos de español, en el estudio de Serrano Avilés (2014), comprobamos que el África francófona contaba ya con 5 países, entre los cuales Camerún. Si en el trabajo de Godínez González, Martínez Hernando y Rodríguez Dopico (2006), se estimaba en 62 430 el número de alumnos, Onomo Abena (2014) afirma en el libro coordinado por Serrano Avilés (2014) que en Camerún se documenta un total de 193 018 estudiantes de español, de los cuales 190 606 en la educación secundaria y 2412 en las universidades. Según los datos de Kem-Mekah Kadzue (2025), Camerún a día de hoy cuenta con más de un millón de alumnos de ELE formados en los colegios e institutos² públicos y privados (exactamente 1259 462 discentes) y unos tres mil docentes formados en una de las tres Escuelas Normales Superiores de Camerún (ENS de Yaundé, Marua y Bertua).

Los motivos de este cambio de tendencia y de la demanda cada vez más significativa son diversos, entre los cuales se puede destacar: (i) la cercanía entre el francés y el español (Mbarga, 1994), (ii) el amor y el cariño desinteresado que sienten los alumnos por el español debido a su belleza y musicalidad (Kem-Mekah Kadzue, 2016), (iii) la incidencia del fútbol español y el hecho que “la lengua española no tiene estigma de lengua colonial” (Godínez González *et al.* 2009: 63), (iv) el impacto de las telenovelas y de la música en español (Kem-Mekah Kadzue, 2016), etc. Según Kem-Mekah (2012: 62), para los alumnos cameruneses, es “una lengua muy bonita, muy alegre, es una lengua romántica, es la lengua de Dios, es la lengua de la galantería”, “es la lengua de la ternura”, “es una lengua de alegría”. A este respecto, recogemos este testimonio de una universitaria camerunesa:

En mi caso diría que vemos el español como una lengua muy guapa, muy bonita, muy alegre. No sé si uno se puede enfadar en español [Risas]. Es curioso. En

2 Cabe destacar que el castellano se imparte como asignatura optativa en la educación secundaria pública desde el tercer curso hasta el séptimo curso. Pero en algunas instituciones privadas se enseña el español desde el primer curso de la educación secundaria. Los alumnos tienen la posibilidad de escoger una asignatura optativa de lenguas entre el español, el alemán, el italiano el chino, el latín o el griego.

4e cuando nos tocaba elegir entre el alemán y el español, ya decía que el alemán es el idioma de la gente que le gusta la guerra, la fuerza... mientras que los que eligen el castellano son más amables, más alegres, que les gustan bailar, que les gustan cantar [Risa] (Kem-Mekah Kadzue, 2012:148).

Siete décadas después de la introducción del español en el sistema educativo camerunés y pese a tener conocimiento de los datos de los estudios citados anteriormente, no viene de más preguntarse si dicha lengua sigue gozando de una buena fama entre el alumnado y, sobre todo, entre el profesorado. En efecto, más allá de los datos de las investigaciones citadas anteriormente que se hacen eco de una buena predisposición hacia el aprendizaje, debido a las actitudes lingüísticas positivas del alumnado, nos parece interesante reflexionar sobre las motivaciones del alumnado para el aprendizaje del español. Nos preguntamos, por ejemplo: ¿Qué tipo de motivación predomina en el imaginario de los alumnos? Tomando en cuenta los datos que hemos citado anteriormente sobre lo que opinan los estudiantes cameruneses sobre el español (Godínez González *et al.* 2009; Kem-Mekah Kadzue 2012, 2016; Mbarga 1994) intuimos, a modo de hipótesis, que abundan las motivaciones intrínsecas. En realidad, nos interesa saber si los discentes tienen otras motivaciones más allá de aprender el español por amor a la lengua y por mero placer de aprender y satisfacción personal (motivación intrínseca). Por otra parte, cabe señalar que la experiencia de aprendizaje puede incidir, en el peor de los casos, negativamente o, en el mejor de los casos, positivamente en la motivación. En realidad, una cosa es tener de entrada una predisposición por y para el aprendizaje y otra mantenerla a lo largo del proceso de aprendizaje. Por eso, la muestra objeto de estudio de esta investigación abarca alumnos del primer y quinto curso de ELE. Nuestro objetivo es comprobar la tipología de motivación que predomina en cada grupo de aprendices de ELE.

En efecto, no solo pretendemos reflexionar sobre las motivaciones del alumnado, sino valorar también las creencias y las motivaciones de los docentes cameruneses respecto a la elección del español como lengua de trabajo y la valoración que estos hacen sobre su profesión de docente de ELE. Pues no hemos referenciado trabajos realizados en Camerún sobre las motivaciones del profesorado de ELE y las creencias sobre su experiencia de docente. Sin duda es eso lo que resalta la originalidad de este trabajo. En realidad, a nuestro modo de ver, conviene profundizar sobre estos factores afectivos porque, en primer lugar, pensamos que pueden ser una clave para saber cómo trabajar la motivación instrumental en el aula y orientar mejor a los estudiantes de español de cara a las futuras salidas profesionales que ofrece el español. En segundo lugar, desde la perspectiva de los docentes, creemos que indagar sobre sus motivaciones y la valoración que estos hacen sobre su experiencia de profesor puede permitir conocer los retos que plantean la labor de docente de ELE en Camerún y, por ende, sugerir algunas propuestas al respecto. Como hipótesis de partida, tomando en cuenta nuestra apreciación subjetiva del contexto de investigación, marcado estos últimos años por varios movimientos de huelgas del profesorado tanto de

primaria como de la secundaria, presentimos que las valoraciones que harán los docentes sobre su labor docente no serán del todo positivas.

2 - Marco conceptual y teórico

Tanto alumnos como docentes de lenguas extranjeras llegan al aula con ideas propias y preconcebidas sobre las lenguas que quieren aprender o enseñar. La necesidad de indagar sobre esas concepciones ha contribuido al desarrollo del campo de estudio sobre las creencias o representaciones de los docentes y alumnos. Según Ramos Méndez:

Las creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello. (Ramos Méndez 2005: 18)

En la misma perspectiva, Cambra Giné (2003) afirma que varios factores han contribuido al desarrollo de este campo de estudio, entre los cuales podemos citar: (i) el desarrollo en el campo de la psicología cognitiva de la idea de que la cognición determina la acción humana; (ii) el interés por el estudio de la influencia que las creencias han tenido en el análisis de conceptos tales como la motivación y las actitudes.

En este sentido no se puede hablar de creencias sin hacer referencias al impacto de las mismas en las actitudes y motivaciones lingüísticas. Según Dörnyei (2008), la motivación se refiere a los antecedentes (causas y orígenes) de una acción. Asimismo, asegura que la conducta humana posee dos dimensiones básicas: dirección y magnitud. De acuerdo con este autor, "por definición, la motivación concierne a ambas y es responsable de: la elección de llevar a cabo una acción en particular y el esfuerzo dedicado a la misma y la perseverancia en su realización" (2008: 25). En la misma línea, Gardner, citado por Dörnyei (2008: 38), subraya que la motivación se fundamenta en tres dimensiones: el deseo de aprender la L2, la intensidad de la motivación (esfuerzo) y las actitudes hacia el aprendizaje de la L2. En otras palabras, las teorías sobre la motivación explicarían por qué un alumno decide aprender español, cuánto esfuerzo se dedica a aprenderlo y durante cuánto tiempo y dedicación se dispone a continuar la actividad de aprendizaje de forma sostenida. Todas estas etapas vienen condicionadas con factores internos y externos relacionados con el aprendizaje.

En palabras de Dörnyei (2008), la motivación es pues un proceso dinámico que consta de tres fases principales bien diferenciadas: la etapa previa a la acción (motivación por elección), la etapa activa (motivación ejecutiva) y la etapa posterior a la acción (retrospección motivacional). Las principales influencias motivadoras son: las actitudes hacia la L2, las creencias y estrategias del alumno, los valores asociados con el proceso de aprendizaje, la esperanza de éxito y potencial

capacidad para sobrellevar la acción y, finalmente, los apoyos u obstáculos del entorno. En lo que se refiere a la motivación ejecutiva, las principales influencias motivadoras incluyen: la influencia del grupo de alumnos, la influencia de los docentes y padres, la calidad de la experiencia de aprendizaje, etc. Finalmente, en la última etapa los factores que inciden en la motivación son: las creencias sobre la concepción de uno mismo, la retroalimentación, los elogios y las notas. Existen varias teorías psicológicas sobre la motivación recogidas por Dörnyei (2008). A continuación, presentamos algunas que se relacionan con nuestro trabajo.

Teorías	Autores	Principales componentes de la motivación	Pilares y principios fundamentales de la motivación
Teorías de la autodeterminación	Deci y Ryan (1985), Vallerand (1997)	Motivación intrínseca y motivación extrínseca	La motivación intrínseca hace referencia a las conductas desarrolladas por su valor en sí mismo con el objetivo de experimentar el placer y la satisfacción del mero hecho de realizar una actividad particular, o satisfacer la propia curiosidad. La motivación extrínseca implica desarrollar conductas como medios para un fin, es decir, para recibir alguna recompensa extrínseca o para evitar el castigo. Los motivos del ser humano pueden situarse en un continuo que va desde las formas de motivación autodeterminadas (intrínsecas) hasta las controladas (extrínsecas).
La teoría de la atribución	Weiner (1992)	Atribuciones sobre éxitos y fracasos pasados	Las explicaciones (o atribuciones causales) del individuo sobre por qué se produjeron los éxitos y fracasos pasados influyen en la motivación de la persona para iniciar una acción en el futuro. En el contexto escolar, la habilidad y el esfuerzo se han identificado como las causas percibidas.
La teoría de establecimiento de objetivos	Locke y Latham (1990)	Características de los objetivos, especificidad, dificultad y compromiso.	Las acciones humanas vienen motivadas por un propósito y, para que se dé una acción, tienen que fijarse objetivos y éstos han de perseguirse por elección propia.

Tabla 1 - Algunas teorías sobre la motivación

Nuestro estudio nos permitirá de comprobar cómo ha ido evolucionando las motivaciones del alumnado y profesorado camerunés de ELE, así como determinar qué teoría de motivacional predomina en los pensamientos de estos.

3 - Metodología

El método de investigación que utilizamos en este estudio es el enfoque cuantitativo y el instrumento de recogida de datos es la encuesta. Exploramos, apoyándonos en unos datos recogidos mediante cuestionarios dirigidos a docentes y discentes, las creencias y (des)motivaciones del alumnado de cara al aprendizaje y las del profesorado en relación con la elección del español como lengua de trabajo. Nos parece que recoger datos a ambos actores del proceso de enseñanza/aprendizaje puede permitir conocer qué opinan de esta lengua, por qué deciden aprenderla/enseñarla y plantear asimismo una reflexión acertada sobre los retos que plantean la enseñanza y la difusión del español en Camerún como lengua de inserción profesional. Para comprobar si la tipología de motivación de los alumnos varía a lo largo del proceso de aprendizaje, hemos recogido datos a los alumnos del primer curso de ELE y a los del último curso de ELE de la educación secundaria.

Para el diseño de los instrumentos de recogida de datos, nos hemos basado en encuestas usadas en Kem-Mekah Kadzue (2016) y en algunas fuentes bibliográficas sobre creencias y motivaciones (Ballesteros Gómez 2000; Benítez Rodríguez 2012; Cots, Llorca & Irún 2007). La encuesta dirigida al alumnado viene compuesta de cuatro preguntas. La primera relacionada con los datos personales, la segunda es una pregunta tipo test sobre si le gusta el español. A esta pregunta los encuestados tienen que contestar entre *mucho*, *bastante*, *poco* y *nada*. En la segunda pregunta, tienen que señalar lo que más/menos les gusta del español, escogiendo elementos en una lista de más 10 ítems preparada para este fin a partir de las referencias bibliográficas sobre el español en Camerún, y con la posibilidad del informante de añadir ítems. La última es relativa a los motivos que los llevó a aprender español. Aquí disponen de varios ítems sobre motivaciones y tienen que contestar precisando según la escala Likert el grado de acuerdo o desacuerdo, siempre con la posibilidad de que los alumnos añadan ítems. En cuanto a la encuesta dirigida a los docentes, la primera pregunta recoge los datos personales y las tres siguientes son abiertas. La segunda trata de la opinión de los docentes en relación con lo que sus alumnos piensan de España. La tercera recoge los motivos de la elección del español como lengua de trabajo. La cuarta es sobre la valoración que hacen sobre la profesión de docente.

La recogida de datos se realizó en marzo de 2024, de manera presencial en el liceo de Ngoa-Ekele y en el instituto Leclerc de Yaundé, escogidos aleatoriamente entre los institutos cercanos a nuestro centro de investigación. A diferencia de las encuestas dirigidas a los discentes, se distribuyó el cuestionario de los docentes en cuatro regiones de Camerún (Centro, Oeste, Litoral y Este) con el fin de llegar a un número elevado de participantes. La herramienta tecnológica utilizada para llevar a cabo el análisis exploratorio de los datos cuantitativos es el *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). En cuanto a las preguntas abiertas, haremos un análisis manual del discurso docente para determinar las temáticas, tendencias globales y particulares, así como las representaciones del conjunto del alumnado/profesorado encuestado.

A continuación, presentamos la distribución de la muestra del alumnado del primer curso y quinto curso encuestado.

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hombre	122	43,3	43,3	43,3
Válidos Mujer	160	56,7	56,7	100,0
Total	282	100,0	100,0	

Tabla 2 - Distribución de la muestra del alumnado del primer curso de ELE.

Valores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hombre	63	29,9	29,9	29,9
Válidos Mujer	148	70,1	70,1	100,0
Total	211	100,0	100,0	

Tabla 3 - Distribución de la muestra del alumnado del quinto curso de ELE.

En resumen, hemos encuestado en total de 282 alumnos del primer curso y 211 en el quinto curso, lo que da un total de 493 alumnos. En cuanto al profesorado, tenemos una muestra de 60 docentes, con una edad media de 36 años. Se trata pues de docentes con varios años de experiencia laboral.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Valores perdidos	Edad media	Valores perdidos
Hombre	28	46,7 %			
Mujer	32	53,3 %	00	36,35	0
Total	60	100,0 %			

Tabla 4 - Distribución de la muestra del profesorado encuestado

4 - Análisis de las encuestas dirigidas al alumnado y discusión

En este apartado, presentaremos progresivamente los diferentes resultados que hemos obtenido en las diferentes variables. Empezamos con los resultados obtenidos de las encuestas dirigidas al alumnado.

4.1 - Creencias y actitudes lingüísticas hacia el español

En la primera pregunta sobre si les gusta el español, en el primer curso, hemos obtenido los resultados que se pueden apreciar en el gráfico 1. Salvo el caso de los cuatro encuestados que señalan que no les gusta el español, lo que representa 1,17% de los participantes, se observa que a todos los demás informantes les gusta el español, con la única diferencia de que a unos, la gran mayoría de los encuestados (61,4%) les gusta mucho, a un segundo grupo (20,35%) les gusta bastante y a un último grupo les gusta tan solo un poco (17,40%).



Gráfico 1 - ¿Te gusta el español? (alumnos del primer curso de ELE)

En el quinto curso, cambia muy poco la tendencia respecto al cariño sentido por el español, tal como podemos comprobar en el gráfico 2.

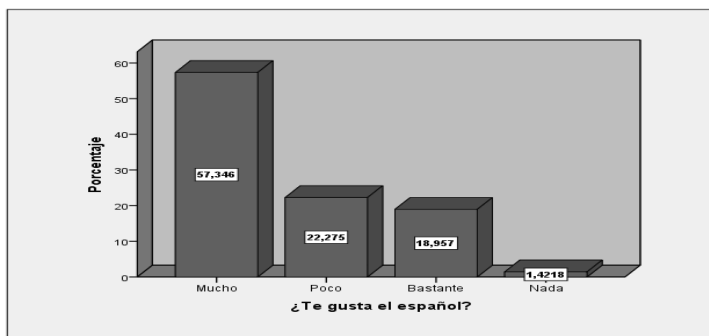


Gráfico 2 - ¿Te gusta el español? (alumnos del quinto curso de ELE)

De manera general, una hay una diferencia significativa entre los resultados obtenidos en los diferentes niveles de aprendizaje.

A la pregunta sobre *qué es lo que más te gusta del español*, tanto en el primer como en quinto curso de ELE, las respuestas mayoritarias son similares, tal como se puede comprobar en la tabla 4.

Alumnado del primer curso de ELE				Alumnado del quinto curso de ELE			
¿Qué es lo que más te gusta de la lengua española es?		¿Qué es lo que menos te gusta de la lengua española es?		¿Qué es lo que más te gusta de la lengua española es?		¿Qué es lo que menos te gusta de la lengua española es?	
Sus canciones	67%	Las palabrotas	53,2%	Su sonoridad, su pronunciación	70,8%	La conjugación	55,2%
Su sonoridad, su pronunciación	45%	Su gramática	29,4%	Las canciones	69%	Las palabrotas	53,7%
La cultura que conlleva	41,5%	La conjugación	28%	La cultura que conlleva	48,7%	La gramática	33%

Tabla 4 - Lo que a los alumnos más/menos les gusta del español

Aunque hay una coincidencia de los tres elementos tanto con los alumnos del primer curso como con los del quinto curso, es preciso señalar que no aparecen ordenados de la misma manera dado que no poseen el mismo porcentaje de respuestas. A la luz de este resultado, puede preguntarse ¿por qué a la mayoría de los alumnos encuestados les gusta tanto el español, pero paradójicamente lo que menos les gusta del español es la gramática y la conjugación española? Messakimove (2009:11) advierte que “los alumnos de la secundaria gabonesa expresan claramente sus creencias acerca de la dificultad del aprendizaje de la gramática: para ellos la gramática es la parte más difícil del aprendizaje del español”. Asimismo, intuimos que si los discentes cameruneses también señalan no apreciar la gramática y la conjugación, debe de ser porque son los aspectos que más problemas les plantea del aprendizaje de esta lengua.

4.2 - Motivos de la elección del español como asignatura optativa

Los datos recogidos sobre las motivaciones lingüísticas del alumnado camerunés dejan entrever que, independientemente de que sean alumnos del primer o quinto curso, hay 5 motivaciones principales que llevaron a los alumnos a aprender español. A continuación, las presentamos por orden de importancia.

LAS 6 PRINCIPALES MOTIVACIONES	
Alumnos del primer curso	Alumnos del quinto curso
1ª. “Porque me gusta mucho el español” (86,8% de informantes)	1ª.-“Porque me gusta mucho el español” (86,8%)
2ª. “Porque se parece al francés” (82,7% de encuestados)	2ª. “Porque me permite comprender y apreciar mejor la cultura, el cine, el arte español e hispanoamericano” (82%)
3ª. “Porque es más fácil y más bonita que el alemán (71,3%)	3ª. “Porque es más fácil y más bonita que el alemán (71,3%)
4ª. “Porque me permite comprender y apreciar mejor la cultura, el cine, el arte español e hispanoamericano” (79,10%)	4ª. “Porque se parece al francés” (70%)

5ª. "porque me gusta mucho la música en español" (65%)	5ª. "Porque me gusta mucho la música en español" (66,6%)
6ª. "porque todo el mundo la aprende" (22,4%)	6ª. "Porque quiero ser profesor de español o traductor" (26,1%)

Tabla 5 - Creencias y motivaciones por el aprendizaje de ELE

De la sección dedicada a otras motivaciones, es decir, las formuladas por los mismos alumnos, destacamos:

- "Porque es muy bonita, me encanta su musicalidad" (15 personas),
 - "Porque me encantaría ir algún día a España" (7),
 - "Porque es muy bonita y me encantaría hablarla" (6),
 - "Porque es una asignatura obligatoria" (2),
 - "Porque es la lengua de Dios" (2),
 - "Porque soy muy malo en asignaturas científicas" (2),
 - "Porque mi tío es profesor de español y me encantaría hablar español como él" (1),
 - "me gustaría ser traductora y, además, el español es una lengua muy bonita" (1), etc.
- (corpus de las encuestas)

Como se puede apreciar en la tabla 5, el primer motivo que más animó a los alumnos del quinto curso a estudiar español es el mismo de los alumnos del primer curso, es decir, el aprecio que sienten por la lengua española. El segundo es diferente del de los alumnos del primer curso. Mientras que con los alumnos del primer curso tenemos como segunda motivación más importante la similitud con el francés, entre los alumnos del quinto curso sobresale el uso del español como instrumento para conocer la cultura y el arte español e hispanoamericana. En tercer lugar, tenemos la motivación "porque es más fácil y más bonita que el alemán", que es la mayoritaria tanto en el primer curso como en el quinto. En cuarto lugar, mientras que en los alumnos del quinto curso destaca la similitud con el francés, para los discentes del primer curso tenemos "porque me permite apreciar mejor el arte y la cultura española e hispanoamericana". En quinto y sexto punto, destacan respectivamente el interés en la música española y 'porque quiero ser profesor de español'. Existe una ligera diferencia a nivel de las motivaciones de los discentes del primer y quinto curso de ELE. Esa diferencia nos parece lógica dado que los alumnos del quinto curso, por ser de un nivel intermedio, pueden tener una motivación más instrumentalizada hacia el aprendizaje que los del primer curso. Por eso los del quinto curso, si bien muy pocos, valoran la motivación de ser profesores de español o traductor. De manera general, las motivaciones afectivas e intrínsecas son las que predominan en el pensamiento de los alumnos. Este resultado coincide con los estudios previos (Godínez González *et al.* 2009; Kem-Mekah Kadzue, 2012, 2016; Manga 2009; Mbarga 1994) sobre este tema.

Cabe señalar que, de estas 5 motivaciones principales, la visión del español

como lengua de trabajo u oportunidad de salida profesional que, en principio, debería ser una de las motivaciones extrínsecas e instrumentales importantes para los alumnos, ya que reforzaría las motivaciones intrínsecas que el alumnado tiene de sobra, está infravalorada. Pocos alumnos la conciben como motivo importante para el aprendizaje. Se podría decir que, entre los alumnos, aunque sobran creencias, actitudes y motivaciones positivas por el estudio del español al principio del aprendizaje, los alumnos carecen de una motivación a largo plazo. Dicho de otro modo, a muchos les apasiona dicho idioma y deciden aprenderlo por las variables afectivas que hemos enumerado anteriormente, pero un número reducido de alumnos (26, 10%), la ven como lengua que les puede brindar oportunidades laborales.

En palabras de Dörnyei (2008), la motivación es un proceso dinámico que consta de tres fases principales bien diferenciadas: la fase inicial o motivación de elección, la fase de desarrollo y la etapa síntesis. Según este psicolingüista, “la motivación generada ha de mantenerse y protegerse activamente mientras dure la acción” Dörnyei (2008: 43). Para protegerla y desarrollarla, los docentes en el aula deben procurar que la experiencia de aprendizaje sea positiva y conseguir asimismo que los alumnos se proyecten hacia las motivaciones instrumentales. Si recurrimos a la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985) y Vallerand (1997), observamos que las motivaciones tendrían que ser tanto afectivas e intrínsecas como extrínsecas o instrumentales. En la misma línea, si convocamos la teoría de la fijación de metas de Locke y Latham (1990), también evidenciamos que muy pocos discentes se han planteado metas importantes y pragmáticas como aprender español por querer hablarlo, ser intérprete, ser docente, etc.

No obstante a la luz de los resultados, los discentes encuestados parecen desconocer o desvalorar las salidas profesionales y oportunidades que les pueden ofrecer el mundo profesional al estudiar dicho idioma. En este sentido, les tocaría a los docentes potenciar este aspecto para que el alumnado pueda apreciar todas las salidas profesionales que le ofrece la lengua española. Dörnyei (2008) propone una lista de 35 estrategias motivacionales para una enseñanza motivacional. La quinta estrategia radica en sensibilizar a los alumnos sobre los valores instrumentales asociados al conocimiento de la lengua meta. En este sentido, los docentes deberían reiterarles a los discentes el papel que desempeña el español en el mundo recalcando su potencial utilidad para ellos de cara a una inserción profesional. Kem-Mekah Kadzue (2016) llega al mismo resultado en su estudio y concluye que:

Nos parece urgente que los docentes potencien las motivaciones extrínsecas e instrumentales de los discentes porque más allá de aprender una lengua porque es bonita y les gusta, también deben tener motivaciones prácticas que les permitan contemplar por ejemplos las salidas profesionales que ofrece el aprendizaje del español en Camerún. Así pues, sería interesante llevarles a reflexionar sobre las oportunidades de inserción profesional que ofrece el español.

5 - Análisis de las encuestas dirigidas al profesorado y discusión

Como hemos procedido en el análisis de datos de los apartados anteriores, en este apartado, analizaremos los datos y presentaremos los resultados obtenidos en cada variable.

5.1 - Motivos de la elección del español como lengua de trabajo

Se preguntó a los docentes el motivo por el que escogieron el español como lengua de trabajo. Como puede apreciarse en el gráfico que viene a continuación, la razón más importante que impulsó a los profesores encuestados a elegir el castellano como lengua de trabajo es el amor que sienten o sintieron por esta lengua desde que empezaron a aprenderla. Igual que el alumnado encuestado, ellos consideran el español como una lengua bonita, atractiva, melodiosa, asequible y fácil de aprender. Dicha atracción se fundamenta, así pues, tanto por la belleza y la aparente facilidad del idioma español como por el lugar prestigioso que ocupa en el mundo. Esos factores afectivos llevaron al profesorado al deseo de aprenderla, hablarla y, luego, enseñarla.

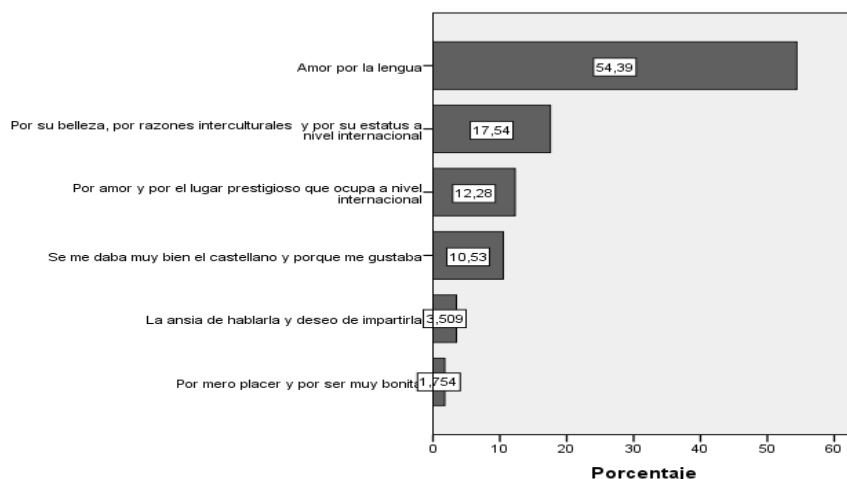


Gráfico 3 - Motivos de la elección del español como lengua de trabajo

De los docentes encuestados, 54,4 %, defienden haber decidido enseñar español por el amor que tienen por ese idioma. 17,5% optaron por el español tanto por razones afectivas como por razones interculturales y desde luego por el estatus de dicho idioma a nivel internacional. No está de más subrayar a este respecto que además de ser la lengua de trabajo en diversos organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Unión Africana (UA), etc., el español (segundo idioma de comunicación internacional tras el inglés, el tercer idioma más utilizado en internet, tras el inglés y el chino) con más de 495 millones de hablantes nativos y más de 24 millones de discentes en el mundo,

es la segunda lengua del mundo tras el chino con más hablantes nativos según el *Anuario del Instituto Cervantes* (2024). Por otra parte, un 10,5% de encuestados optaron por la lengua española porque se les daba bien y porque les gustaba, una persona lo escogió por mero placer y por ser “una lengua preciosa”. Ilustramos el pensamiento de los docentes con estas citas del corpus de las encuestas:

- “Además de ser una de las más habladas, es una lengua bella, atractiva y accesible”,
- “Lo hice porque mi profesor del tercero lo hablaba muy bien y me interesó desde entonces, mi sueño era hablarlo como él y después vino el deseo de enseñarla”.
- “Porque es una lengua que amé desde la secundaria y cursé la misma en la Universidad hasta seguir una formación como docente en la ENS”.

5.2 - Valoraciones sobre la profesión de docente de ELE

Los datos que facilitaron los encuestados en esta variable han sido analizados y nos han permitido categorizar las respuestas en dos tendencias: los que valoran negativamente la profesión de docente de ELE en Camerún debido, entre otras razones, a la falta de material didáctico, la baja remuneración y a otras dificultades que encuentran ejerciendo su labor; y los que ante todo la valoran positivamente, aunque con reservas, tal como se puede apreciar en el gráfico 6.

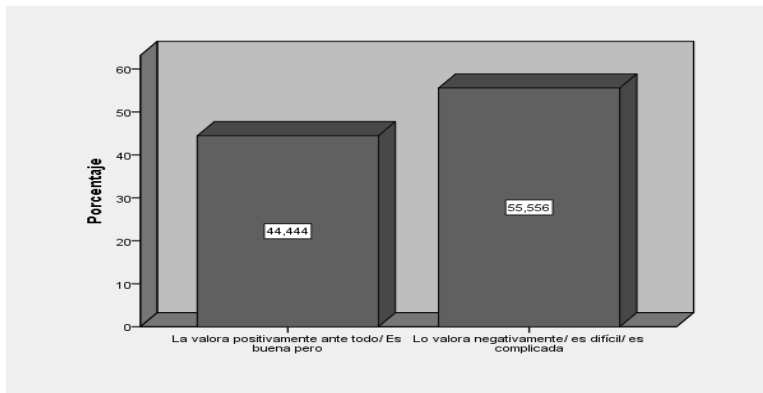


Gráfico 6 - Valoración de la profesión de docente de ELE

De los docentes encuestados, 55,6% valoran negativamente la profesión docente de ELE en el contexto camerunés. A continuación, hacemos un censo de las limitaciones o carencias que se evidencian en el discurso de los docentes encuestados:

- **La poca remuneración del profesorado.** Los docentes encuestados se quejan de los sueldos que cobran. Uno de los docentes llega a concluir que “tenemos un sueldo de miseria”, “nuestra profesión es poco remunerada por mucho trabajo”, advierte otra informante. Es preciso subrayar que en Camerún la cuestión de los bajos sueldos es un problema sistémico y no específico a los docentes de español.

En efecto, según los datos disponibles en el decreto número 2024/057 del 21 de febrero de 2024 de la presidencia de la República de Camerún (2024), el salario mensual de los profesores de español (y de otras asignaturas) de secundaria varían según el grado profesional y la experiencia docente. Los profesores que pertenecen a la categoría A1 de funcionarios del Estado (Docente de colegios), cobran un sueldo neto de 238 710 francos CFA brutos al mes (unos 364 euros) para los que inician su carrera con el índice 375; y 341 540 francos CFA (unos 521 euros) para los del índice 945, es decir antes de jubilarse. En cuanto al sueldo de los de la categoría A2 (docentes de institutos o liceos), su sueldo neto corresponde a unos 248 661 francos CFA brutos al mes (unos 379 euros) para los del índice 430; y 377 386 francos CFA (unos 576 euros) al jubilarse bajo el índice 1140. En cambio, en la enseñanza privada, no existe una normativa institucional y los sueldos pueden variar de un instituto a otro y dependiendo del perfil académico del docente. La escala salarial oscila entre 1000 francos CFA y 3500 francos la hora (entre 1 euro y medio a 5 euros, la hora de clase impartida). Esos sueldos están entre los más bajos de África, en comparación con lo que cobran los docentes en otros países africanos con un PIB similar al de Camerún.

- **El difícil contexto y condiciones de trabajo.** A lo largo de su labor docente, el profesorado se encuentra con dificultades relacionadas con el contexto socioeconómico (la falta de manuales para los alumnos, la falta de materiales didácticos, la falta de bibliotecas, la falta de infraestructuras) que hacen difícil ejercer y disfrutar plenamente su trabajo y, desde luego, afectan negativamente la motivación docente e incluso la de los aprendices. Es así como algunos docentes encuestados apuntan que: “la profesión no es encantadora por las malas condiciones de trabajo”, “difícil por las dificultades económicas, los alumnos no tienen manuales”, “esta profesión en el contexto camerunés parece a veces aburrida por carecer de recursos lingüísticos para la práctica”, etc.

- **La ausencia de programas de formación continua, la cancelación de las becas de viajes de inmersión lingüística en los países de habla española y la desmotivación del alumnado.** Los docentes de esta categoría lamentan la ausencia de apoyo pedagógico y la reducción del volumen horario dedicado a la enseñanza del español. También argumentan que eso llevan a algunos discentes a pensar que el español o las lenguas en general son menos importantes que otras asignaturas. Señalan también la falta de motivación de los discentes debido a las pocas salidas que ofrece el español en Camerún.

- **El poco apoyo de España en términos de la enseñanza y difusión del español en Camerún.** Después de la primera etapa (*motivación de elección*, Dörnyei, 2008), se observa que, en las etapas siguientes (etapa de retrospección, Dörnyei, 2008), la motivación por la enseñanza (profesorado) y por el aprendizaje (alumnado) disminuye en cierta medida debido a las dificultades socioeconómicas ya enunciadas y también a la poca colaboración de España en materia de difusión. Uno de los informantes afirma a este respecto que es “Muy difícil por la cantidad de problemas que tenemos: falta de documentos, debilidad de los alumnos por falta de interés, desánimo con respecto a los docentes de alemán”, es decir al ver el

apoyo significativo que destina Alemania para los docentes y alumnos de alemán. Otro añade que “Muy oscura, falta de motivación. Es una profesión que se vuelve cada vez más difícil para los docentes a causa de la falta de apoyo pedagógico por lo que reza con la documentación”, “Un poco difícil para nosotros que no hemos viajado a España y por la falta de centro cultural³ y bibliotecas [hispanicas]”.

A pesar de este panorama fruto de la visión que buena parte de los encuestados tiene sobre la profesión de profesor de ELE en Camerún, como se visualiza en el gráfico anterior, una parte de los encuestados (44,4%) ante todo valora positivamente la profesión docente de ELE en el contexto camerunés. Se trata de los que prefieren no hacer una crítica amarga de la realidad del mundo de ELE en Camerún. A veces tienen un punto de vista dicotómico entre lo positivo y lo mejorable. Enunciamos en las líneas siguientes algunos de los comentarios de los encuestados sobre esta realidad que estamos comentando.

- Es una profesión de élite, reservada para quien puede ejercerla.
 - Es una profesión buena, pero tiene muchas dificultades.
 - Es una buena profesión, pero tiene muchas dificultades, el material didáctico, las condiciones de trabajo.
 - A la vez apasionada y difícil, por el interés de los profesores y por la falta de material.
 - Es una profesión honrada, aunque el gobierno no anima a los profesores.
 - Muy agradable a pesar de la coyuntura difícil.
 - Bien, aunque el profesor no tiene buena remuneración.
- (corpus de las encuestas dirigidas al profesorado)

En suma, a diferencia de los encuestados de la categoría anterior que definen la profesión con términos principalmente o exclusivamente despectivos o pesimistas, los encuestados de esta categoría caracterizan ante todo la profesión docente de ELE en Camerún como un empleo honrado, apasionante, agradable, interesante, un trabajo de élite, etc. antes de reconocer seguidamente, en algunos casos, que esta labor conoce algunas carencias.

5.3 - Vocación profesional: ¿A día de hoy, si pudiera decidir trabajar en otra cosa, lo haría?

Las respuestas proporcionadas por los informantes nos han permitido categorizar la siguiente variable en 3 valores: el valor “sí”, el valor “no” y el valor “depende”.

³ A este respecto, cabe señalar que, si bien existe un Centro Cultural Español (CCE) en Yaundé, este no depende de la política de la AECID y, por lo tanto, carece de una línea presupuestaria institucional para organizar actividades culturales y formativas para avivar el hispanismo camerunés, a la imagen de lo que hacen por ejemplo los CCE de Malabo y Bata, en Guinea Ecuatorial. Dentro del CCE de la Embajada de España en Yaunde, había una biblioteca que funcionaba, pero ahora está en desuso desde hace más de una década, de ahí se entiende por qué la informante habla de falta de bibliotecas. En realidad, en el marco de la diplomacia cultural española, los centros culturales (competencia de la AECID) se abren en países de habla española, y las Aulas Cervantes e Institutos Cervantes en los países no hispanohablantes, competencia del Instituto Cervantes.

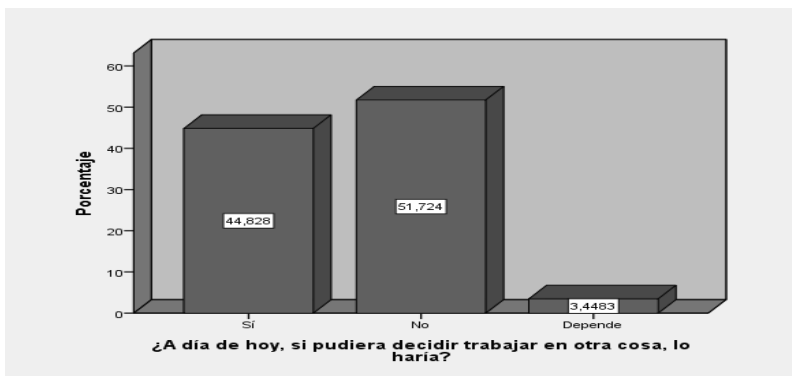


Gráfico 7 - ¿A día de hoy, si pudieras decidir trabajar en otra cosa lo haría?

Entre los 60 docentes encuestados, un 44,8% asevera que si tuviera la oportunidad de cambiar de oficio lo haría. En cambio, un 51,7% defiende que a pesar de las dificultades que encuentran en su empleo de profesor de ELE, no cambiaría de profesión. Ilustramos este aspecto con las siguientes citas del corpus de las encuestas: "a pesar de todo ello, nunca cambiaré de profesión, ya que no hay ninguna profesión que carezca de dificultades"; "No, porque lo haré no por amor y pasión, sino por interés u oportunismo". Así es como, llegamos a la conclusión de que casi la primera mitad (43,3%) de los docentes encuestados han ido perdiendo la motivación de ser docentes. Nos referimos a los que afirman que las difíciles condiciones de trabajo, la precariedad de los sueldos, la creciente poca motivación de los alumnos debido a las pocas salidas del español, por citar algunos ejemplos, son motivos suficientes para cambiar de trabajo. Este resultado coincide con lo que aseveró una inspectora pedagógica en una investigación anterior, quien afirmó que "debido a las precarias condiciones de trabajo, a la poca remuneración, el poco apoyo de España en los procesos de enseñanza y difusión de la lengua, la vocación docente va desapareciendo" (Kem-Mekah Kadzue, 2016: 453).

De ahí que una de las propuestas que planteamos en este sentido se resume en una idea: el Estado camerunés debe apostar más en la educación porque es uno de los pilares para alcanzar la llamada emergencia del país que se proyecta para el año 2035. En este sentido, el Estado camerunés debería revalorizar los sueldos de los docentes y solucionar de manera efectiva las crisis que conoce hoy la educación en Camerún. Toda mejora educativa pasa por los docentes y mientras no haya reforma salarial, toda reforma curricular y metodológica o educativa en general no producirá los resultados esperados. Para que haya el desarrollo del que hablan los decisores, es preciso apostar por una educación que garantice una formación de recursos humanos cualificados y competentes. No se trata de una cuestión específica de la enseñanza/aprendizaje del español, sino de un problema estructural que conoce el sistema educativo camerunés, marcado desde hace unos años por una emigración masiva de los profesionales de la educación a Canadá principalmente, y a otros países del mundo. En octubre de 2023, la ministra de

Educación Secundaria de Camerún emitió un comunicado de prensa en el que afirmaba que 1573 profesores habían abandonado sus puestos y que la mayoría de ellos se encontraba en Canadá. En 2024, la misma ministra comunicó también que 2326 docentes estaban en situación de ausencia irregular de sus puestos laborales. No obstante, no existen unas estadísticas fehacientes sobre el número de personal docente camerunés que ha emigrado a Canadá en la última década. De todas formas, según Abdourhaman (2024: 2), «*déçu.e.s par l'environnement local, les enseignant.e.s camerounais.e.s espèrent obtenir ailleurs une rémunération satisfaisante et des conditions de vie meilleures*». Para evitar esta emigración masiva de los profesionales de la educación camerunesa, concluimos, con la historiadora camerunesa Anyia Enyegue (2022: 9), que es necesario de “*rémunérer correctement les enseignants si l'on veut recruter et conserver des enseignants compétents, motivés et dévoués, capables de se concentrer pleinement sur leur rôle d'éducateurs, et ainsi améliorer la qualité de l'éducation*”.

Por otra parte, en nuestro análisis, observamos que, según el profesorado, existen también creencias negativas que afectan la motivación de los alumnos. Entre otros motivos de esta desmotivación, destacamos la idea de que los alumnos piensan que “*España no les anima a aprender español como sí lo hace Alemania para el caso de los alumnos cameruneses que estudian alemán*”. Las creencias de los docentes reflejan el problema de la poca implicación de España en la difusión de la lengua y cultura españolas en Camerún. En efecto, “*los recursos que destinan las autoridades y organizaciones alemanas a la difusión y promoción de su lengua son significativamente superiores a los que destina España*” (Godínez González *et al.* 2009: 63). Eso va en la misma línea que las palabras de Lapuerta Amigo (1997: 490) quien, al cotejar lo que hacen otros países como Francia y Alemania en la difusión de sus lenguas en Sudáfrica y en otros países africanos, afirma que el español en el África Subsahariana “*está poco menos que dejado de la mano de Dios*”. En la misma línea, tratando de la invisibilidad de España en cuanto a la cooperación y apoyo para la enseñanza del español en el África Subsahariana, Serrano Avilés, citado por Jurado (2014), afirma que “*si en África Subsahariana se habla español no es gracias a España*”.

En efecto, a diferencia de África del Norte, por ejemplo, en los países del África negra francófona, la introducción del español como materia en los currículos no surgió de ninguna política exterior española. Por lo tanto, puede concluirse que España, en el caso de la enseñanza del español en el África negra, es una gran afortunada ya que está ante un camino despejado, una tierra labrada y donde ya está sembrada la Marca España, la cual disfruta de un gran interés entre la población pese a las dificultades que ya hemos abordado. Así pues, España solo tiene que ampliar su colaboración para que el español siga siendo la lengua extranjera más demandada y estudiada en condiciones viables. Ndoye (2007) dijo que la enseñanza del español en África negra es a la vez una oportunidad y un reto. Una oportunidad para el mundo hispánico que desafortunadamente está poco valorada. Dos artículos recientes que tratan del tema que nos atañe publicados en el blog de *El País* (África no es un país) llevaban respectivamente

como títulos los siguientes: *Paso atrás del español en África* (Naranjo, 2012), *Una lengua ignorada* (Jurado, 2014). Solo nos podemos permitir cerrar este análisis con unas palabras de optimismo. Desde 2020 el África negra por fin ya cuenta con un Instituto Cervantes, el Instituto Cervantes de Dakar. El deseo de todo **hispanista** negroafricano es que sea el primero de muchos en el África negra.

6 - Conclusión

Al llegar al término de nuestra investigación, consideramos pertinente recordar que la problemática planteada al inicio se centraba en examinar si el español continúa despertando el interés de la población camerunesa. Asimismo, nos propusimos analizar cuáles son las creencias y motivaciones del alumnado para estudiar esta lengua, así como las del profesorado al seleccionarla como lengua de trabajo, y determinar la valoración que el propio profesorado hace de su labor docente. Nuestro objetivo principal ha sido partir de los datos obtenidos sobre esos factores afectivos (creencias y motivaciones) para identificar los desafíos que enfrenta actualmente la enseñanza y difusión del español en Camerún.

A la luz de los resultados obtenidos, puede afirmarse que, si bien el español mantiene una valoración positiva dentro de la comunidad educativa –como lo demuestra el aumento sostenido del número de alumnado y la elevada motivación intrínseca, alimentada por el afecto de los docentes y discentes hacia la lengua y el placer que genera aprenderla y enseñar-, su desarrollo presenta también ciertos altibajos. Los datos del estudio revelan que, aunque en el imaginario del alumnado predominan *motivaciones iniciales* o de *motivación de elección*, (Dörnyei, 2008), se observa una carencia de motivación instrumental, pragmática y duradera (motivación retrospectiva motivacional, Dörnyei 2008). Dicho de otro modo, el estudiantado no percibe el español como una lengua que pueda ofrecer oportunidades laborales significativas. En este sentido, cabe destacar que de los 493 encuestados, solo una porción mínima manifestó considerar el español como herramienta de proyección profesional. A partir de estos hallazgos, se hace necesario reforzar en el aula la motivación extrínseca e instrumental. Más allá del mero placer de aprender, el alumnado camerunés de español debería ser consciente de las múltiples salidas profesionales que este idioma puede brindar: traducción, interpretación, gestión cultural, diplomacia (cónsules, embajadores), animación sociocultural, turismo, docencia en la educación secundaria y universitaria, entre otras. Solo de este modo será más probable que considere continuar sus estudios de español una vez finalizada la educación secundaria. Asimismo, a la falta de motivación instrumental hacia las perspectivas laborales se suman otros factores que inciden negativamente en la motivación, tales como la percepción de un menor apoyo por parte de España en comparación con los incentivos que ofrece Alemania a estudiantes de alemán, la experiencia de enseñanza- aprendizaje no siempre no siempre satisfactoria y la carencia de manuales adecuados, entre otros.

En consonancia con lo anterior, nuestro análisis de las creencias del profesorado ha permitido identificar diversos retos asociados a la enseñanza del español, entre los que destacan la precariedad de las condiciones de trabajo, la

carencia de materiales didácticos, la baja remuneración, la insuficiente implicación institucional de España y la ausencia de programas de formación continua, entre otros. Cabe señalar que estos desafíos no afectan exclusivamente al profesorado de ELE, sino que responden en gran medida a deficiencias estructurales comunes al conjunto del sistema educativo camerunés. De ello se desprende la necesidad de que los decisores o responsables políticos impulsen una reforma efectiva del estatuto del docente y una mejora sustancial de las condiciones de trabajo del profesorado, condición *sine qua non* para garantizar un mejor rendimiento profesional y, al mismo tiempo, frenar la emigración masiva de los docentes cameruneses hacia Canadá y otros destinos internacionales.

REFERENCIAS

- Abdourhaman, I. 2024. "L'émigration d'enseignant.es camerounais.es au Canada: motivations, stratégies et effets". *Formation et profession*, 32(3), 1-4. Disponible en <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a332>, consultado el 20/06/2025.
- Anya Enyegue, B. 2022. La problématique de la gestion des enseignants vacataires du secondaire dans les établissements privés au Cameroun : statut, conditions de travail, et recommandations. In K. Ganyo Agbefle y C. Tremblay (coord.): *Métier et manuels d'enseignement de la maternelle à l'université : regards pluriels/critiques des chercheurs, experts et praticiens*. Rhône: EFUA (Editions Francophones Universitaires d'Afrique), 8-19. Disponible en <https://edition-efua.acaref.net/wp-content/uploads/sites/6/2022/08/Basile-ANYIA-ENYEGUE.pdf>, consultado el 20/06/2025.
- Ballesteros Gómez, C. 2000. *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), un estudio de caso*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Benítez Rodríguez, S. G. 2012. *La enseñanza-aprendizaje del español en la fundación para la enseñanza del español a distancia. El perfil del alumno en el centro de Dakar*. TFM, Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIIMP) & Instituto Cervantes (2006-2008), MarcoELE, 14.
- Kem-mekah Kadzue, O. 2012. *Estereotipos y globalización: Simetrías y asimetrías entre universitarios cameruneses y catalanes*, TFM (Publicada). Lleida: Máster en Lenguas Aplicadas. Universidad de Lleida, Disponible en Depósito de la recerca de Catalunya <http://www.recercat.cat/handle/10459.1/48013> [Consultado el 12/06/2025]
- Kem-mekah Kadzue, O. 2014. La enseñanza/aprendizaje del español en Camerún: el discurso ideológico y la problemática de los manuales didácticos. En N. M. Contreras Izquierdo (ed.): *Actas Congreso Internacional ASELE XXIV, La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. Jaén: ASELE 363-374. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_363.pdf [Consultado el 10/06/2025]

- Kem-mekah Kadzue, O. 2016. *Enseñanza y aprendizaje del español en camerún: análisis de las creencias del alumnado/profesorado e implicaciones didácticas para una formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE*, Tesis Doctoral, Universitat de Lleida, Disponible en <https://www.tesisenred.net/handle/10803/399641> (consultada el 12/06/2025).
- Kem-Mekah Kadzue, O. y Oye Endangte, M. 2025. "Impactos de los factores afectivos en la enseñanza/aprendizaje del español en la educación secundaria de Camerún: caso del instituto de Ngoa-Ekelé". *Revue Hybrides (RALSH)*, Num special 1, pp. 116-130.
- Kem-Mekah Kadzue, O. 2025. *La enseñanza del español en Camerún. Retos y propuestas didácticas*. Vigo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Vigo.
- Cambra Gine, M. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Éditions Didier.
- Cots, J. M., Llurda, E. & Irún, M. 2007. Las creencias de profesores y alumnos sobre el aprendizaje de lenguas: un estudio comparativo. In R. Monroy Casas & A. Sánchez Pérez (coord.): *Actas del Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, 25 años de lingüística en España: hitos y retos*. Murcia: Universidad de Murcia, 373-379.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dorney, Z. 2008. *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Godínez González, F.; Martínez Hernando, M.; Rodríguez Dopico, C. 2009. El español en Camerún. In Instituto Cervantes, *Enciclopedia del Español en el Mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes, 63-69.
- Instituto Cervantes. 2007. *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes. 2024. *El español: una lengua para el mundo 2024, Informe 2024*. Edición digital. Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes.
- République du Cameroun 2024. Décret n° 2024/057 du 21 Février 2024 portant revalorisation de la rémunération mensuelle de base des personnels civils et militaires. Disponible en <https://www.prc.cm/files/83/b8/61/e8f5e870eca8491f42e6d9f3faf06943.pdf>, consultado el 19/07/2025.
- Jurado, A. 21 de noviembre de 2014. Una lengua ignorada. *África no es un país. Planeta Futuro. El País*. Disponible en <http://blogs.elpais.com/africa-no-es-un-pais/2014/11/una-lengua-ignorada.html>, consultado el 20/06/2025.
- Lapuerta Amigo, P. 1997. La enseñanza del español en la nueva Sudáfrica: Problemas, soluciones y futuro. In F. Moreno Fernández; M. G. Burman; K. Alonso (Coords.). *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas VIII de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Alcalá de Henares: ASELE, 487-495.

- Locke, E., & Latham, G. 1990. "Goal setting and task performance". *Psychological Bulletin*, 90, 125–152. <https://pdfs.semanticscholar.org/8008/47819f1663e1d7eff388c8e89168955074b4.pdf>, consultado el 20/06/2025.
- Manga, A. M. 2009. "Incidencias de los factores afectivos en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera: Caso de la situación del español en Camerún". *Ogigia: Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 5, 19-28.
- Mbarga, J. C. 1995. "Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: El caso de la enseñanza media". *Lenguaje y Textos*, 6/7, 243-247.
- Minedub, 2006. Arretés, circulaires et Lois Ministeriels de l'Éducation au Cameroun. Disponible en <http://minedub.cm/uploads/media/LoisArreteEducation.pdf>, consultado el 05/12/2025.
- Messakimove, S. 2009. "Las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa acerca de su proceso de aprendizaje del español/LE". *Marco ELE*, 9, 1-17.
- Naranjo, J. 17 de julio de 2012. Paso atrás del español en África. *África no es un país. Planeta Futuro. El País*. Disponible en <http://blogs.elpais.com/africa-no-es-un-pais/2012/07/paso-atr%C3%A1s-del-espa%C3%B1ol-en-%C3%A1frica.html>, consultado el 15/05/2025.
- Ndoye, E. H. A. 2007. La enseñanza del español en África: una oportunidad y un reto. In VV.AA. (Eds.). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005, Instituto Cervantes. Actas del IV Congreso Internacional de la Lengua Española*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/35/amadou_ndoye_el_hadji.htm, consultado el 22/06/2025.
- Onomo Abena, S. 2014. La enseñanza de la lengua y literatura españolas en Camerún en la Educación Secundaria y universitaria. In J. Serrano Avilés (Ed.). *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 176-190.
- Ramos Méndez, C. 2005. *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en <https://produccioncientifica.ugr.es/documentos/63930ba07a05941066fa7a76>, consultado el 19/06/2025.
- Serrano Avilés, J. 2014. *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Vallerand, R. J. 1997. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In Mark P. Zanna, *Advances in experimental social psychology*, Academic Press, 271-360. Disponible en <https://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2018/05/Robert-J.-Vallerand-1997-Toward-a-hierarchical-model-of-intrinsic-and-extrinsic-motivation.pdf>, consultado el 19/06/2025
- Weiner, B. 1992. *Human motivation: metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage