

DIAMBANG, OUSMANE

INSTITUTO DE THIAROYE, ACADEMIA EDUCATIVA DE PIKINE-GUEDIAWAYE (DAKAR), SENEGAL

DIOP, PAPA MAMOUR

FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD CHEIKH ANTA DIOP DE DAKAR, SENEGAL

ESCRITURA EN E/LE EN EL CONTEXTO ESCOLAR DE SENEGAL: ANÁLISIS DE LAS CREENCIAS DE ALUMNOS DE NIVEL INICIAL

Ousmane Diambang (boysoce @ yahoo.fr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3417-4271>, titular de un Máster en Literatura española (2013) por la Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar y un Máster en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura (2021) por la Universidad de Barcelona. Profesor de E/LE en el Instituto de enseñanza secundaria de Thiaroye y asesor pedagógico de formación continua, profesor asociado del Departamento de lenguas románicas de la Universidad de Dakar y miembro de la Comisión nacional de español. Sus principales campos de investigación son la didáctica del E/LE y la didáctica de la producción escrita. En la actualidad, está realizando su tesis doctoral sobre las creencias y prácticas de producción escrita en E/LE en Senegal.

Papa Mamour Diop (papamamour.diop @ ucad.edu.sn), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6729-9794>, doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura (2008) y en Literatura española (2015) por la Universidad de Valladolid. Formador en Pedagogía de profesores en la Facultad de las Ciencias y Tecnologías de la Educación y la Formación de la Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar e Inspector general de la Educación nacional (área de conocimiento: enseñanza del Español como lengua extranjera). Sus principales líneas de investigación se adscriben a la didáctica de las lenguas-culturas, la didáctica del E/LE y la ingeniería pedagógica.

RESUMEN

Este estudio pretende analizar las creencias de alumnos senegaleses de nivel inicial sobre la escritura en ELE. Se enmarca en el campo de la investigación biográfico-narrativa para indagar las dificultades relacionadas con el sistema de prácticas de la producción escrita en el aula. Mediante el análisis compaginado de los relatos de vida lingüística y las narrativas visuales, se destaca que las distintas creencias de los discentes, en relación con la escritura en ELE, son positivas y reflejan su alto grado de motivación. Asimismo, se apunta que las principales dificultades de los alumnos son de orden lingüístico y sobre todo procedimental debido a la falta de una metodología sistemática de enseñanza/aprendizaje de la escritura en E/LE en el contexto escolar de Senegal.

PALABRAS CLAVE: creencias, prácticas, escritura en E/LE, alumnos de nivel inicial, Senegal

This study aims to analyze the beliefs of Senegalese beginners about writing in Spanish as a foreign language. It is framed in the field of biographical-narrative research to investigate the difficulties related to the system of practices of written production in the classroom. Through the combined analysis of linguistic life stories and visual narratives, it is highlighted that the different beliefs of the students, in relation to writing in Spanish as a foreign language, are positive and reflect their high degree of motivation. It is also noted that the students' main difficulties are linguistic and, above all, procedural, due to the lack of a systematic methodology for teaching/learning writing in E/LE in the Senegalese school context.

KEY WORDS: beliefs, practices, SFL writing, beginner level students, Senegal

1. INTRODUCCIÓN

Senegal es un país francófono subsahariano de gran diversidad étnica y lingüístico-cultural. En la actualidad, se enumeran más de treinta lenguas vernáculas afiliadas a la familia nigerocongolesa de las cuales 21 están codificadas y gozan de un estatus científico estable (Diouf, Ndiaye y Diémé, 2017; Diop, 2022). El *wolof* es la lengua vehicular hablada por más del 90% de la población¹. Segunda lengua, lengua oficial y de escolarización, el francés se imparte, en el sistema educativo de Senegal, desde el parvulario hasta la universidad. La enseñanza primaria empieza a los 6 años y consta de 6 cursos. En la enseñanza media repartida en 4 cursos, los alumnos comienzan a aprender obligatoriamente el inglés como primera lengua extranjera. Al iniciar el tercer año, cursan, de manera optativa, el español como lengua extranjera² en detrimento de idiomas como el alemán, el árabe, el italiano, el portugués y el ruso. Por tanto, el aprendizaje del E/LE, iniciado en los años 40 (Ndoye, 2006; Faye y Ngom, 2014) es muy codiciado en la oferta curricular en lenguas en el sistema escolar de Senegal. Prueba de ello es el alumnado cada vez más creciente,

estimándose el número de discentes en unos 497590, con una representación femenina de un 54%³.

A consecuencia de ello, el alumnado de E/LE representa un 45 % de los efectivos totales de aprendientes de la enseñanza preuniversitaria y ocupa el segundo lugar en África subsahariana, detrás de Costa de Marfil que cuenta unos 566678 alumnos (Instituto Cervantes, 2021; Mbengue, 2022).

De igual manera, la enseñanza / aprendizaje del E/LE en Senegal cuenta con un profesorado⁴ muy comprometido y cristaliza el interés científico y didáctico de muchos estudiosos. Algunas investigaciones recaen sobre la didáctica de la expresión escrita (Diop, 2014; Diambang, 2021). No obstante, el desarrollo de dicha destreza queda por ahondar, dado su carácter integrativo y holístico de cara a la construcción de la competencia comunicativa. Pero, pese al interés suscitado por este objeto de investigación, son inexistentes los estudios sobre E/LE que tratan de las creencias del alumnado en África subsahariana, excepto el realizado por Messakimove (2009) en Gabón sobre las creencias de los discentes acerca de su proceso de

¹ Junto con el *wolof*, las lenguas locales más habladas son el *sereer*, el *pulaar*, el *joola*, el *mandinka*, el *soninké*, entre muchas otras.

² En adelante E/LE.

³ Datos oficiales sacados del informe estadístico (2020) de la Dirección de la Planificación y la Reforma de la Educación (DPRE) del Ministerio de la Educación nacional.

⁴ Según datos de la DPRE (2020), son 3026 profesores, 987 de las cuales son profesoras, o sea un 33%.

aprendizaje⁵. Ahora bien, consideramos que el análisis de las mismas acotado a la producción escrita en el sistema escolar de Senegal permite indagar en los problemas relacionados con la didáctica de la escritura sobre todo en niveles iniciales y plantear propuestas de mejora del quehacer docente.

Con más concreción, el presente trabajo se asienta en los siguientes objetivos acoplados con las preguntas de investigación que los concretan:

1) Identificar las creencias de los alumnos de nivel inicial a partir de su relatos de vida lingüística y sus narrativas visuales.

- ¿Cómo se configura el sistema de creencias de alumnos de nivel inicial sobre la escritura en E/LE desde sus relatos de vida lingüística y sus narrativas visuales?

2) Caracterizar la escritura en E/LE de los alumnos de nivel inicial en relación con sus creencias.

- ¿Qué prácticas de la escritura en E/LE se derivan de las creencias de los alumnos de nivel inicial?

⁵ En el mismo sentido, se puede reseñar estudios significativos sobre las creencias del profesorado de E/LE tales como:

- Caro Muñoz, M. (2011): *Las creencias y actitudes de tres profesores de E/LE de Gabón ante la enseñanza de la cultura y la interculturalidad*. Memoria de máster. Universidad de Barcelona.

2. MARCO TEÓRICO

Por su relevancia y utilidad para el presente estudio fundamentado en el análisis del discurso para explorar el pensamiento de los actores, ahondamos en las definiciones y categorizaciones conceptuales relacionadas con la noción clave de la investigación: creencias.

2.1. LA ENTRADA AL CONCEPTO DE CREENCIAS

Existe un listado de frases hechas que reflejan las creencias y representaciones de los actores sobre el proceso de enseñanza / aprendizaje de E/LE; a continuación, se reseñan algunas que estimamos más recurrentes y relevantes en el contexto educativo de Senegal.

- *Yo aprendo español porque es más fácil y se parece al francés.*

- *Es difícil dominar la conjugación porque hay muchos verbos y tiempos verbales.*

- *Yo no puedo corregir las redacciones de los alumnos a causa del alumnado numeroso.*

- *Es difícil enseñar porque los alumnos tienen un nivel muy flojo.*

Estas concepciones previas sobre el E/LE resultan frecuentes en el entorno escolar senegalés. Las dos primeras frases se refieren a lo que piensa el alumnado mientras que las dos otras aluden al profesorado.

- Kadzue, O.K. (2015). "El estudio de las creencias y la figura del profesor en el proceso de enseñanza / aprendizaje en el África subsahariana. Caso de Camerún", *Revista Electrónica del Lenguaje* 2: 1-20.

En la mayoría de los casos, estas opiniones se comparten y se comprueban entre actores de diferentes niveles de escolarización.

En los años de iniciación al E/LE, es también muy frecuente oír comentarios de los alumnos tales como, *yo elijo español porque es muy fácil*. Otro tanto se puede notar entre el profesorado: *el programa de iniciación al español es muy largo*. De forma implícita, estamos apuntando ideas que se construyen y se esparcen en el ámbito escolar que podrían considerarse como creencias, si bien se sabe que una idea es distinta de una creencia. Pero, ¿qué se entiende por creencias?

El diccionario de la Real Academia Española define el concepto de creencia como un *firme asentimiento y conformidad con algo*. Pero antes de profundizar en la conceptualización de las creencias, es importante saber que etimológicamente procede, en latín, del verbo *credere* que significa “creer” y *entia* como equivalente de “cualidad de un agente”. En base a estos dos postulados, resulta difícil de entender y acotar. Así pues, partiremos del concepto de sistema de creencias que Woods (2003) denomina *Beliefs, Assumptions & Knowledge* (BAK). Para él, *Beliefs* se refieren a

una aceptación de una propuesta por la cual no hay conocimiento convencional que no es demostrable, y por la cual hay un desacuerdo aceptado. La noción de *Assumptions* hace referencia a la aceptación (temporal) de un hecho (estado, proceso o relación) que no podemos decir que sabemos, y que no ha sido demostrado, pero que estamos tomando como cierto por el momento (pp. 204-205).

⁶ El Grupo PLURAL se especializa en la reflexión sobre cuestiones de creencias desde las percepciones de los maestros, sobre todo en formación inicial. En la actualidad,

Y por último *knowledge* es lo que se refiere a cosas que sabemos, hechos convencionalmente aceptados. Esta conceptualización de Woods se configura como una *red* que los investigadores del llamado Grupo de Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL⁶, más adelante) de la universidad de Barcelona denominan sistema de Creencias, Representaciones y Saberes⁷. Los orígenes de este sistema son diversos, variados y están relacionados con la personalidad del docente, la experiencia personal del aprendiz, los principios y prácticas consolidados y/o compartidos en los centros, la experiencia profesional, la influencia derivada del propio sistema educativo y de la sociedad (Cambra y Palou, 2007; Palou, 2008; Pérez-Peitz y Sánchez-Quintana, 2021). En una publicación reciente coordinada por Palou y Fons (2021), se puede recoger estas líneas definitorias de las CRS:

En este sistema los términos se utilizan de la manera siguiente: las *creencias* como proposiciones relacionadas con aspectos cognitivos o emocionales no necesariamente estructuradas, efímeras y fluctuantes, y consideradas en su dimensión personal; las *representaciones* o sistemas de significado compartidos por grupos sociales se entienden como proposiciones relacionadas con aspectos cognitivos o emocionales, que forman parte de la memoria colectiva y están consolidadas en el conjunto de un grupo social; los *saberes* son estructuras cognitivas que se refieren a un cuerpo de conocimientos aceptados de manera convencional validados por la comunidad científica. (p. 178)

De esta consideración se desprenden dos constantes: la primera se relaciona con el pensamiento y la segunda va vinculada con la interrelación trídica existente entre creencias-representaciones-saberes. En este sentido, el sistema de CRS, en la práctica docente, guía y orienta las actuaciones en el aula. De esta forma, tiene influencia en la toma de las diferentes decisiones dentro del aula y

dicho Grupo de investigación administra las narrativas visuales como instrumento de recogida de datos.

⁷ En adelante CRS.

presenta características que Pérez-Peitz y Sánchez-Quintana (2021, pp. 163-164) enumeran a continuación:

- es individual;
- está construido de manera social;
- actúa como una red;
- actúa de filtro;
- está muy arraigado;
- se puede modificar a partir de nuevas experiencias;
- orienta la actuación práctica pero la relación es compleja;
- su contenido debe ser inferido;
- hace que emanen contradicciones;
- está vinculado a la dimensión emocional;
- es de diferente naturaleza;
- no puede ser valorado en términos de correcto / incorrecto.

Los rasgos arriba mencionados conforman la complejidad del sistema de CRS. Además, nos parece relevante trasladar los planteamientos de Pérez-Peitz y Sánchez Quintana (y, por ende los estudios del grupo PLURAL) al contexto educativo senegalés. Pues bien conviene ensanchar la reflexión sobre las incidencias que tiene este sistema en la formación inicial y continua, la práctica docente, el currículo y la

relación que tienen los actores con las lenguas. Este acercamiento nos permitirá abordar e identificar los siguientes tipos de cambios vinculados a las CRS: la repetición, la afinación, la ampliación y la metamorfosis (Pérez-Peitz y Sánchez-Quintana, 2021). Según estas investigadoras, el primer elemento (repetición) está relacionado con la persistencia del sistema de CRS que le da casi la falta de cambio, el segundo trata de la incorporación de una nueva información, el tercero implica la alteración del núcleo incorporando la información no manifestada hasta ahora y el último comporta el nivel más notable del cambio adoptando una nueva forma.

Ahora bien, en relación con estos cambios, las implicaciones que conlleva el sistema de CRS son fundamentales. Como la escuela es un espacio social en donde interactúan diferentes actores, resulta significativo investigar las semejanzas que existen entre el pensamiento del profesorado y el del alumnado. También, para conferir más coherencia interna al presente estudio, nos parece relevante circunscribir el estudio del concepto de creencias en torno al de escritura.

2.2. LAS CREENCIAS SOBRE LA ESCRITURA

Muchos estudios han tratado de examinar el sistema de creencias en relación con la escritura de los alumnos en general en E/LE. En relación con la composición (escritura) de los estudiantes, la mayoría de estas investigaciones han desvelado que sus creencias se fundamentan sobre el potencial de aprendizaje de la escritura en L2, la dimensión estratégica de la escritura y los procesos de retroalimentación (Nicolás *et al.*, 2016; Hernández y Rodríguez, 2018). Ahora bien, estos planteamientos facilitan la medición de la práctica de la escritura en términos de metodología de adquisición y estrategias de aprendizaje. Refiriéndose a las estrategias movilizadas en las tareas de escritura,

Birello y Gil (2014) apunta que el aprendizaje de la escritura está estrechamente ligado con la relación que existe entre esta y la lectura. Es más, Espinosa (2009) realiza un trabajo en Brasil sobre la escritura de brasileños principiantes en ELE en el que puntualiza que las tareas de escritura son importantes en tanto que constituyen a la vez medio y objeto de adquisición; para medir la actitud que asumen los aprendices para aprender a escribir en español y la relación entre sus creencias y acciones. Dicha investigación va más allá mostrando que

la relación entre las creencias de profesores y alumnos tienen un carácter fundamentalmente contrastante y que esas discrepancias se localizan en: a) sus respectivos papeles, b) la enseñanza de la gramática, c) la corrección de errores, d) el recurso a la traducción en clase, e) el ritmo de las clases y d) la importancia atribuida a los ejercicios mecánicos. También se notan los efectos de los referidos conflictos en el proceso de adquisición-aprendizaje y la influencia recíproca entre las creencias de ambos (p. 4)

Los resultados presentados por Espinosa (2009) sobre el sistema de creencias en relación con la escritura de los alumnos hacen hincapié en que:

- a) Su aprendizaje en L2 está condicionado por el grado de dominio de la L1.
- b) Su dominio es bajo en LE.
- c) Se adquiere leyendo, produciendo muchos textos, usando el diccionario, aprendiendo con los errores detectados en la corrección de textos, tomando notas en clase y teniendo un buen dominio de la L1.
- d) Está integrada por la redacción, los ejercicios gramaticales escritos, los dictados, la comprensión lectora y los diálogos.

- e) Es fácil y placentera tanto en la L1 como la LE.

Estas conceptualizaciones están tratadas en otros estudios como implicaciones de las creencias para los alumnos. Entre estas implicaciones podemos destacar las metacognitivas referentes a todo conocimiento que permita la autorregulación del propio aprendizaje; es decir, en los procesos por los que los aprendices planifican una tarea, la analizan y controlan su realización (Ramos, 2010).

Sin embargo, ante la pluralidad de teorías de referencias movilizadas, este estudio se fundamenta en las conceptualizaciones y prácticas del grupo PLURAL para ahondar el concepto de creencia e indagar en sus manifestaciones en alumnos iniciales de E/LE en Senegal.

3. METODOLOGÍA

Por las características de los datos, la metodología seguirá un diseño exploratorio con un enfoque cualitativo y una perspectiva biográfica-narrativa. En base a este enfoque metodológico de investigación, pretendemos analizar en profundidad la problemática de la escritura en el aula de E/LE en Senegal. Con más concreción, este trámite consiste en examinar las creencias y prácticas de aprendizaje de los alumnos a partir de los relatos de vida lingüística y las narrativas visuales.

En adecuación con los objetivos asignados, el análisis biográfico-narrativo se presenta como una oportunidad para tratar cuestiones sobre la experiencia vivida, la subjetividad de los individuos y los significados construidos (Landín y Sánchez, 2019). En el presente estudio, los individuos son aprendices de cuyos datos aportados surgen categorías posibles de análisis (Díaz, 2018).

3.1. MUESTRA

En el estudio, participan veinte discentes de enseñanza media de niveles A1 y A2 de centros públicos⁸. Proceden de diferentes zonas repartidas en dos grupos en función de sus características sociodemográficas y socioeconómicas que redundan en sus rasgos escolares. En consecuencia, esta categorización permite distinguir la existencia de:

- Zonas urbanas marcadas por condiciones demográficas y económicas propicias que inciden positivamente en la escolarización, la construcción de infraestructuras educativas y la disponibilidad del material didáctico para un alumnado "normal" en Senegal desde el punto de vista del efectivo de la clase (45-50 alumnos). En cambio, si bien están ubicados en zonas urbanas, los suburbios se caracterizan por una demografía creciente y una situación de estrechez en cuanto a condiciones económicas, lo cual acarrea dificultades escolares debido a alumnados numerosos (80-120 alumnos), la carencia de recursos dedicados a la educación y el abandono escolar.

- Zonas rurales cuyos rasgos esenciales reflejan la carencia de infraestructuras y materiales escolares, la baja tasa de escolarización y la existencia de alumnados escasos (20-35 alumnos).

Desde esta perspectiva, los alumnos implicados en la investigación son adolescentes (13-17 años) procedentes de centros ubicados en

⁸ En el principio, el número de alumnos implicados ascendía a 93 (53 en A1 y 40 en A2) pero, para evitar un análisis redundante, procedimos a la selección de los 20 relatos y de las 20 narrativas visuales que más acataban los criterios de calidad:

las academias educativas precitadas. Los niveles de referencia lingüísticos en adecuación con el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL) corresponden a los niveles A1 y A2.

En base a estas variables, configuramos la muestra de alumnos participantes tal y como aparece en la siguiente tabla:

Tabla 1: Muestra de alumnos participantes.

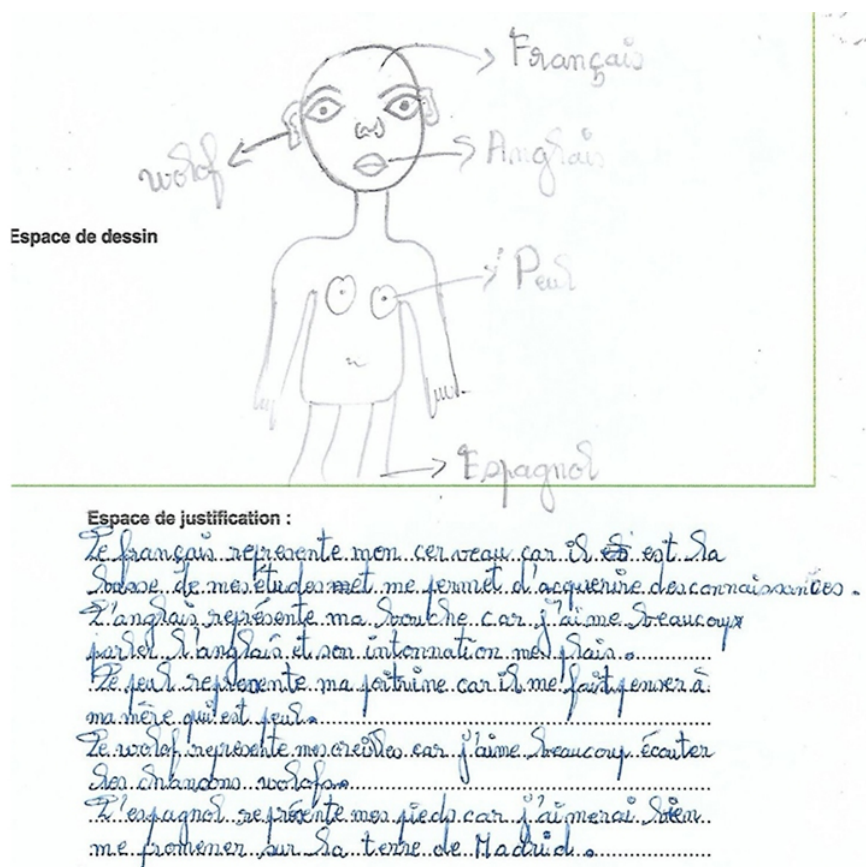
ZONA ESCOLAR	COLEGIOS DE ENSEÑANZA MEDIA IMPLICADOS	NIVEL DE ESTUDIOS EN E/LE	NÚMERO DE ALUMNOS	SEXO	
				F	M
Urbana	Colegio Diameguene Diacksao	A1	10	8	2
Rural	Colegio de Sanghé	A2	10	6	4
			20	14	6

3.2. LOS RELATOS DE VIDA LINGÜÍSTICA Y LAS NARRATIVAS VISUALES COMO INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Muchos estudios anteriores intentan dirimir la diferencia entre historia de vida y relato de vida lingüística. En un "relato", la interacción es concreta entre el informante y el investigador. Hay un "movimiento" para la construcción de una realidad vivida (Palou, 2010; Palou y Fons, 2013). "En un relato, hay una clara relación dialógica con la persona que realiza la investigación. El sujeto adquiere la condición de autoinformante de unos acontecimientos concretos" (Palou, 2010). Elemento imprescindible en dicha interacción, la lengua se une con la comunicación respecto al

legibilidad, perfil trilingüe al menos de los alumnos encuestados y actitud reflexiva y metalingüística de los discentes perceptibles en sus autorretratos lingüísticos.

Figura 2. Ejemplo de una narrativa visual de un alumno participante.



Son narraciones acompañadas de dibujos del cuerpo humano redactadas en francés porque hemos pensado que, de esta forma, sería más fácil obtener las informaciones relevantes que buscamos. Recogimos un conjunto de 20 narraciones textuales y 20 autorretratos visuales igualmente repartidas para ambos niveles A1 y A2.

Luego hemos iniciado el análisis siguiendo el protocolo propuesto por PLURAL, centrándolo en la dimensión temática (Palou y Fons, 2011; Cabré, 2016). Como método de análisis de datos, el enfoque temático atiende a las listas de frecuencias, la identificación y clasificación temática y la búsqueda de palabras en contexto (Díaz, 2018). Conforme con dicho planteamiento, utilizamos el método deductivo que busca en las narraciones de los participantes categorías previamente establecidas. Con lo cual se infieren seis categorías temáticas con sendas codificaciones, a saber:

- Entrada a la escritura (EAE)
- Práctica de la escritura (PDE)
- Dificultades para escribir (DPE)
- Resoluciones de estos problemas (RDP)
- Ventajas de escribir en español (VEE)
- Motivación que implica la escritura (MIE)

En consonancia con las preguntas de investigación, el análisis de las narrativas visuales de los participantes se ha fundamentado en las aportaciones de Cabré y Palou (2021). Dado que se trata de creaciones personales de carácter reflexivo y metacognitivo, hemos valorado los siguientes aspectos:

- los elementos que aparecen (aquí son lenguas);
- la ubicación en las diferentes partes del cuerpo humano;

- las justificaciones correspondientes para establecer conexiones entre los distintos elementos de los autorretratos lingüísticos.

3.3. RESULTADOS

En relación con los objetivos de investigación, este apartado acomete identificar las creencias de los alumnos sobre la escritura en ELE y caracterizar sus subsecuentes prácticas escriturales. Para ello, procede a la presentación y al análisis temático de los resultados del trabajo de campo en función de lo que emerge de los datos recabados.

ENTRADA A LA ESCRITURA (EAE)

Los resultados pulidos demuestran que los alumnos acceden de manera distinta al código escrito. En este estudio de caso, tres modalidades de entrada a la escritura emergen.

ENTRADA POR EL ABECEDARIO

Mané⁹ (A1): *He aprendido a escribir en español, aprendiendo el alfabeto español, trabajando en grupo y escuchando los consejos del profesor.*

Mamy (A1): *He aprendido a escribir en español aprendiendo el alfabeto, trabajando en grupo, haciendo ejercicios y aprendiendo mis lecciones.*

Landing (A1): *He aprendido a escribir en español aprendiendo mis lecciones y leyendo.*

⁹ Conforme con los requerimientos éticos y deontológicos de la investigación y siguiendo las normas y prácticas del Grupo Plural, utilizamos seudónimos para designar a los alumnos cuyos discursos se transcriben. Para una mejor coherencia

Es de notar que la Entrada a la escritura (EAE) se ha realizado de forma múltiple en este grupo de alumnos ya que los mismos participantes asumen aprender a escribir mediante el contacto con el abecedario y el tránsito natural del proceso lector al proceso escritor. Pero, a continuación, se plasman otras formas de acercamiento discente a la escritura.

ENTRADA DIRECCIONADA POR EL DOCENTE

Esta secuencia abarca todo lo referente a las acciones docentes del profesor: textos, lecciones, ejercicios, etc.

Maty (A1): *He aprendido a escribir en español durante las vacaciones y aprendiendo mis lecciones y con la ayuda de Internet.*

Kemo (A1): *He aprendido a escribir en español trabajando en grupo, luego nuestro profesor nos da ejercicios por eso, muchos alumnos están fuertes en español.*

Mama (A1): *He aprendido a escribir en español con las lecciones, los textos y la conjugación.*

Del análisis interpretativo de los relatos textuales de los dos grupos encuestados, se colige otras formas de entrar a la escritura que favorece la autonomía de los aprendices cuando interactúan entre ellos a través de trabajos cooperativos (trabajos en grupos) o del desarrollo de trabajos mediados por el ordenador y internet. La co-escritura con compañeros y con el ordenador coadyuva al fomento del proceso de autonomización mediante la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas.

interna y comprensión del texto, procedemos a la traducción literal de las narraciones de los alumnos que aparecen originalmente en francés (sin especial cuidado del estilo y de la corrección lingüística con miras a guardar su autenticidad).

A tenor de lo expuesto en el presente trabajo, hay dos participantes que dicen entrar a la escritura por la lectura.

Landing (A2): *He aprendido a escribir español aprendiendo mis lecciones el alfabeto leyendo.*

El segundo caso pone de realce su entrada a la escritura por el proceso fonológico

Fatu (A1): *He aprendido a escribir español comenzando por el oral y las canciones ara comprender mejor y luego pasar a la escritura.*

En síntesis, la EAE en el grupo de alumnos de nivel A1 se procesa de varias formas imperantes en el contexto de estudio. Pero, predomina una entrada esencialmente direccional protagonizada por el docente en contrapunto a un proceso autonomizador centrado en las propias actividades y estrategias de los discentes.

La misma constancia se nota entre los alumnos del nivel A2 en quienes se realiza la EAE de forma híbrida, con predominación de una entrada por la lectura; una ocurrencia muy presente en los discursos de los entrevistados:

Gorgui, Nafi, Birame y Dibor (A2): *He aprendido a escribir leyendo.*

Safi (A2): *He aprendido a escribir en español leyendo y haciendo muchos ejercicios.*

Según los alumnos encuestados, la EAE se consigue por la lectura, lo cual contribuye a fomentar la autonomía y la capacidad de autodirigir el aprendizaje. No obstante, se nota que este grupo de alumnos ha valorado la cuestión de la EAE desde su actual postura de discentes de A2 (segundo año) y no desde el año de iniciación al E/LE (nivel A1). Por consiguiente, sus respuestas parecen sesgadas por la influencia

de las aportaciones del curso de A2 en trance de realización. Pero, dicho sesgo no es generalizable a todo el grupo porque hay quienes coinciden con las opiniones de los alumnos del nivel A1, a saber la EAE por el abecedario, tal y como consta en los siguientes ejemplos:

Gnima (A2): *He aprendido a escribir en español basándome en las letras alfabéticas, el diccionario y la lectura.*

Deguene (A2): *He aprendido a escribir el español con la lectura y la ortografía.*

Observemos aquí el matiz conceptual y didáctico entre “escribir en español” y “escribir el español”; lo cual acarrea una confusión semántica y metodológica entre la dimensión fonológica y ortográfica del español y el proceso de producción de textos de y en español.

PRÁCTICA DE LA ESCRITURA (PDE)

Este apartado trata una de las características más significativas del desarrollo de la escritura en los aprendices. Y los resultados revelan que la práctica de la escritura, por parte de los alumnos, se procesa de diversas formas y está supeditada al aprendizaje, la competencia comunicativa escrita personal y las tareas docentes. Muchos escriben porque realizan evaluaciones, deberes o ejercicios exigidos por el proceso de aprendizaje. Veamos algunos ejemplos:

Kemo (A1): *Utilizo el español escribiendo mis lecciones, los ejercicios, los deberes y las evaluaciones terminales.*

Tulaye (A1): *Utilizo la escritura en español cuando tengo que hacer mis deberes en español y cuando estoy en clase.*

Gnima (A2): *Solo utilizo la escritura en español en la escuela para producir ensayos.*

De los discursos de los discentes, se intuye que las condiciones y expectativas plasmadas en la escritura resultan un tanto reductoras y aminoran el pleno ejercicio de su creatividad. En cambio, otros participantes estiman practicar la escritura para satisfacer necesidades comunicativas tanto personales como sociales mediante cartas o mensajes instantáneos:

Mamy (A1): *Utilizo la escritura para hablar español con mis amigas y para escribir cartas.*

Nafi (A2): *Utilizo la escritura mandando cartas y mensajes de texto.*

Deguene (A2): *Utilizo la escritura en español para los mensajes telefónicos.*

El segundo plano de lectura y análisis de las respuestas orales y visuales de los alumnos versa sobre las dificultades que encuentran cuando se les asignan tareas compositivas.

DIFICULTADES PARA ESCRIBIR (DPE)

Entre los obstáculos didácticos que encaran los discentes en la práctica de la escritura, figuran con mayor protagonismo:

- primero las dificultades léxicas debido a la inadecuación del vocabulario (7 ocurrencias en A2 contra 6, en A1);
- luego las dificultades ortográficas (5 ocurrencias en A1 contra 4, en A2);
- a continuación, las dificultades relacionadas con la conjugación verbal (4 casos en A2);
- y, por fin, las dificultades fonológicas ocurridas 2 veces entre los alumnos de A1.

Zanjar dichas dificultades requiere una atención particular ya que se puede inferir que los niveles de obstáculos son progresivos de A1 a A2. Por ejemplo, son escasos los problemas fonológicos en A2 ya que los alumnos llevan 2 años aprendiendo español y han pasado por una etapa fonética imprescindible desde los primeros meses de iniciación al E/LE. Lo mismo ocurre con las DPE de carácter ortográfico. De hecho, en la práctica de la escritura, las dificultades fonológicas y ortoépicas son inherentes a la enseñanza-aprendizaje en los niveles iniciales tal y como aparece en las relaciones de los propios alumnos.

Marie (A1): *Sin embargo, encuentro algunas dificultades con la gramática y sobre todo la acentuación de las palabras y los géneros pues una palabra puede ser femenina en francés y masculino en español.*

Landing (A1): *Mi único problema en español es la acentuación de las palabras.*

Safi (A2): *Tengo problemas para poner los acentos adecuados.*

Dada su significatividad, el propósito de Marie (A1) apela a un comentario por cuanto que remite al entorno multilingüe y a los ciudadanos plurilingües de Senegal en donde el francés se considera como una primera lengua (L1); lo que obstaculiza, a veces, el aprendizaje del ELE a causa de las interferencias y los errores interlingüísticos debido al parentesco entre ambas lenguas.

A continuación, las dificultades de gramática (de conjugación) afectan más a los alumnos del nivel A2:

Gorgui: *Las dificultades que tengo son la **conjugación** y el vocabulario.*

Luntan: *Encuentro dificultades de **conjugación** y de **gramática** cuando escribo en español.*

Safi: *Encuentro dificultades en **conjugación**, en comprensión y en vocabulario.*

Dibor: *Las dificultades que encuentro cuando escribo en español: los verbos, las palabras el significado de las palabras.*

Esta DPE consustancial a las carencias en conjugación es característica del currículo senegalés de E/LE orientado hacia la adquisición de los contenidos lingüísticos y descuidando de su oportuna movilización en la realización de las destrezas orales y escritas que conforman la competencia comunicativa. También, es de notar que esta concepción formalista del currículo no operacionaliza el dispositivo cognitivo o metacognitivo de la construcción del saber o del aprendizaje dado que la mayoría de los profesores se dedican a una sistematización de las tareas docentes a través de la optimización del sistema de ejercitación lingüística.

Esta mecanización y sistematización del aprendizaje impide la movilización de estrategias metalingüísticas y metacognitivas. Con lo cual, la adquisición léxica está sesgada por el intento de traducir primero una palabra desde la L1 antes de usarla en una producción textual. De ello se derivan los errores y dificultades recogidos en la siguiente muestra de narraciones:

Gnima (A2): *Cuando escribo en español encuentro dificultades como la traducción de palabras y el léxico.*

Diokel (A2): *Encuentro dificultades con palabras difíciles, no comprendo el texto o el sentido de las palabras.*

Fatu (A1): *Las dificultades que encuentro cuando escribo en español son: el vocabulario y algunas semejanzas con las palabras francesas.*

En definitiva, los discursos discentes analizados dejan constancia de sus principales dificultades en la práctica de la escritura. Correlativamente, nos parece relevante investigar las estrategias de remediación implementadas.

RESOLUCIONES DE PROBLEMAS (RDP)

El proceso de remediación de las dificultades constituye la última parte del desarrollo de la escritura. En este apartado, los resultados observados desvelan que la estrategia de compensación más recurrente consiste en recurrir a la ayuda del profesor. Ahora bien, el recurrir constantemente al profesor coarta substancialmente el proceso de autonomización del alumnado. En el presente contexto, los aprendices de zona rural (A2) son los que más solicitan al docente porque carecen de materiales didácticos. De hecho, muchos cuentan con la activación de las estrategias de gestión docente para construir sus textos. Algunos, más meta-cognoscitivos, se apoyan en el diccionario para dar con la palabra idónea.

Mané (A1): *Es seguir las explicaciones del profesor, concentrarme en clase y haciendo investigaciones para tener buenas notas.*

Luntan (A2): *Para resolver las dificultades, consulto el diccionario y hago preguntas al profesor.*

Diokel (A2): *Las resuelvo preguntando al profesor y mirando a este para memorizar lo que dice.*

Tal como se presentan, las estrategias de remediación de las dificultades permiten tanto a los profesores como a los alumnos recurrir al aprendizaje intersubjetivo. Cabe puntualizar que la intervención docente sigue preponderante, aunque existen discentes (de nivel A1 sobre todo) que experimentan otras estrategias y artimañas tendentes a favorecer su autonomía:

Kemo (A1): *Para resolver estas dificultades, hay que entrenarse haciendo ejercicios y sobre todo hablar español regularmente.*

Mama (A1): *Y para resolverlas, es simple: leer mucho y hacer ejercicios.*

Diokel (A2): *Leo artículos en internet y, a veces, pregunto al profesor.*

Esta movilización de estrategias constructivistas y autonomizadoras redunda positivamente en las tareas o prácticas productivas textuales de los aprendices.

VENTAJAS DE ESCRIBIR EN ESPAÑOL (VEE)

Muchos de los encuestados manifiestan un interés particular en las prácticas de la escritura en el aula de E/LE. Los motivos se plasman desde diversas miradas: intereses personales y exigencias curriculares. Si a unos la escritura les permite descubrir otras culturas e integrar una comunidad lingüística, para otros, el escribir construye el saber y el aprendizaje con la integración de la casi totalidad de habilidades lingüístico-discursivas (comprender, leer, escribir, expresarse en la lengua). La dimensión holista e integradora de la escritura es apelativa del enfoque competencial. Dicho de otra manera, el enfoque por competencias está presente de forma implícita en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE en Senegal; solo hay que potenciarlo mediante el óptimo desarrollo de las destrezas lingüístico-comunicativas, en particular de la producción escrita que se nos presenta como una actividad terminal de construcción de la competencia de comunicación. Lo cual entroncaría con las principales expectativas de los discentes que escriben en pro de una inmersión lingüística con nativos de la lengua o por comunicaciones interpersonales:

Mamy (A1): *Para mí, las ventajas que podemos tener con la escritura en español son el descubrimiento de otras culturas, escribir cartas y viajar a otras regiones de lengua española.*

Tulaye (A1): *Cuando escribo en español, puedo tener ventajas como utilizarlo en el extranjero.*

Diokel (A2): *Para mí, es muy importante poder escribir en español para comunicar con un interlocutor de España.*

A modo de síntesis, se ha demostrado que las ventajas que conlleva escribir en español son diversas a la vez que constituyen un acicate que acrecienta la motivación de los alumnos.

MOTIVACIÓN QUE IMPLICA LA ESCRITURA (MIE)

Del examen minucioso de los resultados, se desprende que los alumnos están motivados por diferentes razones por escribir en español. Entre las motivaciones que emergen sobresalen:

- razones afectivo-emocionales debido a la alegría o la felicidad de escribir en español
- razones curriculares para fortalecer habilidades lingüísticas y comunicativas (leer, hablar, escribir, dominar una lengua, adquirir nuevos contenidos léxicos, etc.)
- razones personales para comunicarse por escrito (mandar cartas, responder a cartas)
- razones interpersonales para integrar una comunidad lingüística (viaje, conversación con nativos)
- razones subjetivas para valorar el aprendizaje en términos que sea simple o fácil.

Kemo (A1): *Me motiva la escritura porque es simple y no es tan complicada como en las otras lenguas.*

Tulaye (A1): *Las motivaciones son: me siento a gusto y estoy contenta de ver algunas palabras.*

Diokel (A2): *Para que, un día, si firmo un contrato con un gran club de fútbol en España, pueda escribir mensajes en español.*

Los ejemplos arriba mencionados hacen constar que los discentes están muy motivados cuando se les asignan tareas de escritura. Los intereses van de las expectativas personales a las exigencias curriculares. En todo caso, estas motivaciones por la escritura se concretan en trabajos cooperativos. En estos momentos de interacciones, los aprendices se estimulan mutuamente. La estimulación se fundamenta a través de la dinámica de grupos en la que se co-construye el aprendizaje.

A continuación, se sintetizan las diferentes creencias que se reflejan en las narraciones de los alumnos participantes. Dado que se trata de creencias, se da rienda suelta a otras interpretaciones, fruto de una narración que siempre continúa.

CREENCIAS DE ALUMNOS EN RELACIÓN CON LA ESCRITURA

Conforme se ha plasmado en el constructo de los relatos de vida lingüística, aparecen nueve creencias, etiquetadas CR (creencias en los relatos de vida lingüística de los alumnos)

CR1: *La entrada al código escrito se posibilita gracias a la lectura, el abecedario y la ejercitación.*

Esta creencia se enmarca en la dimensión sociocultural de la escritura donde el contacto con el texto escrito se facilita al mismo tiempo que se aprende lo oral (Espinosa, 2009; Fons y Pérez-Peitx, 2021).

CR2: *La escritura fortalece el aprendizaje y el rendimiento académico.*

CR3: *Con la escritura cooperativa, se puede aprender a escribir adecuadamente.*

En las prácticas de clase, en el contexto escolar senegalés, las tareas de contextualización (trabajos en y de grupos, trabajos cooperativos) se realizan siempre en grupos. Pero urge que se formalice la dinámica de grupos indagando en las normas psicopedagógicas de constitución de los grupos, los tipos de destrezas lingüístico-comunicativas trabajadas así como la toma en cuenta de las condiciones didácticas de implementación del trabajo cooperativo en aulas numerosas.

CR4: *La mayor dificultad surgida en la escritura reside en la ortografía, el léxico y la gramática.*

CR5: *El hecho de recurrir a la traducción puede ayudar a resolver los problemas léxicos.*

CR6: *La tarea de escritura genera emociones.*

CR7: *La escritura no solo refuerza el acto de aprendizaje, sino que también puede crear oportunidades.*

CR8: *Escribir en los niveles iniciales es fácil pero complejo (A1) e interesante y difícil (A2).*

CR9: *Consultar el diccionario y solicitar la ayuda del docente son imprescindibles durante las actividades de escritura.*

Por otro lado, de acuerdo con los objetivos de la investigación, se han plasmado los autorretratos lingüísticos no solo para medir el grado de reflexividad de los encuestados sino también para contrastar las creencias visibles con las de los relatos. Siguiendo a Cabré (2016), el análisis de los autorretratos no es exhaustivo por lo que se pretende

realizar una indagación contrastiva o complementaria entre los dos instrumentos de recogida de datos. Por ello, nos hemos fijado en las partes donde los alumnos reflejan sus representaciones acerca del español y las correspondientes justificaciones. Al cabo de este procedimiento, hemos destacado la existencia de cuatro creencias etiquetadas CRA (Creencias según los autorretratos lingüísticos). Estas CRA se relacionan con la escritura en el proceso de aprendizaje de E/LE.

CRA RELACIONADAS CON LA ESCRITURA

CRA1: *La escritura es una actividad mecánica concebida desde el sistema de ejercitación.*

Landing (A1): *El español representa mi mano; me permite escribir las lecciones, los textos en español.*

Safi (A2): *El español representa mi mano pues me ayuda a escribir.*

Birame (A2): *El español representa mi mano pues con la mano, escribo buenos ensayos.*

CRA2: *Entrar a la escritura se hace también por combinación del código oral con el escrito (pero desaparece en A2).*

Mané (A1): *El español representa mis orejas porque me permiten escuchar.*

Fatu (A1): *El español equivale a mis orejas y mis manos porque he aprendido primero el oral y luego la escritura.*

CRA RELACIONADAS CON EL APRENDIZAJE DE E/LE

CRA3: *Aprender español es aprender a analizar y reflexionar.*

Dibor (A2): *“Me guardo el español en la memoria (en mi cabeza)” porque sé lo que he aprendido.*

Luntan (A2): *El español representa mi cabeza porque me hace reflexionar.*

CRA4: *En el aula de español, los alumnos de niveles iniciales no suelen hablar.*

Makaly (A1): *Me represento el español como mi boca pues tenía problemas de pronunciación.*

4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

En adecuación con los instrumentos proporcionados y como lo hemos subrayado arriba, existen muchas creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en los niveles iniciales de E/LE. Dichas creencias se vinculan con las dificultades de aprendizaje de la escritura. Para los alumnos, la mayor dificultad reside en la adquisición del léxico. Por eso, es de suma importancia recurrir a estrategias intersubjetivas por medio de las cuales se construye el aprendizaje (Siqués y Vila, 2014). Creemos que dejar a los alumnos utilizar con constancia el diccionario o copiar del profesor no puede favorecer una mejor utilización del léxico. Además, la forma directiva del aprendizaje ya no es adecuada en los entornos escolares sobre todo multilingües donde se co-construye el aprendizaje dándole su horizontalidad. En cuanto a las CRS referidas a las dificultades gramaticales, es urgente que se revise el currículo para evitar el aprendizaje sistemático de la gramática que coarta el aprendizaje y desmotiva a los aprendices sobre todo del nivel A2 por la profusión de contenidos que aprender. Referente a la lectura, creemos que es un recurso eficaz para construir la escritura de los aprendices porque escribir implica dimensiones socioculturales (Álvarez, 2010; Fons y Pérez-Peixte, 2021).

La didáctica de la escritura se caracteriza por una gran dosis de ejercitación (Espinosa, 2009). Ahora bien, hacer muchos ejercicios es revelador de un enfoque orientado al producto y no al proceso. El enfoque procesual es el que más se acota a la dimensión psicolingüística de la escritura que favorece la reflexividad que se caracteriza por la planificación, la redacción y la edición (Flower y Hayes, 1980; Cassany, 2005; Álvarez, 2010; Diop, 2014). Al contrario, en el contexto escolar de Senegal, las tareas compositivas se reducen a una práctica mecánica de la escritura que sirve solo para las evaluaciones o apuntes de clase quitándole todo su carácter creativo. Es más, si en el nivel A1 se entra a la escritura primero por el código oral antes del escrito (Biaye, 2008), es de suma importancia combinar ambos códigos para operacionalizar los dispositivos de resolución de problemas escriturales (Coelho, 2005).

Con toda evidencia, el uso de las narrativas visuales en este estudio es novedoso en el contexto. Se emanan de los aprendices representaciones simbólicas de su estatus plurilingüe. No solo han permitido estas herramientas tratar otros aspectos de las CRS relacionadas con lo fonológico, sino que también han facilitado la medición de la reflexividad de los alumnos (Cabré, 2016; Cabré y Palou, 2021). Las creencias que sirven de suplemento han completado la lista que no era posible plasmarlas en los relatos de vida lingüística. Aunque se destaca que los problemas fonológicos van escaseando en el nivel A2, es necesario apuntar que el grado de oralidad fomentada, desde el principio de la etapa fonética; no ha afianzado la competencia oral de los discentes. Desde esta perspectiva, pensamos que es imprescindible iniciar una revisión profunda de estas etapas dichas orales. Para ello, se debe acatar las directrices de los enfoques comunicativos para un mejor desarrollo de las habilidades tanto orales como escritas.

Con un diseño de investigación abierto para encontrar informaciones valiosas sobre el objeto de estudio, el enfoque adoptado contemplaba examinar los problemas de la producción textual en los niveles iniciales de aprendizaje a partir de las creencias de los propios alumnos. Para ello, los relatos de vida lingüística y los autorretratos lingüísticos nos permitieron cumplir los objetivos específicos y dar respuesta a las preguntas de investigación. Pues bien, conseguimos diagnosticar la actual situación de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en los niveles iniciales de ELE en Senegal con el fin de detectar las dificultades subyacentes y atisbar pautas de remediación constructivista.

Con lo cual, se abren huecos de investigación referidos a la metodología de enseñanza / aprendizaje procesual de la producción escrita, la cual constituye una preocupación didáctica y metaprofesional tanto de los docentes como de los investigadores.

5. REFERENCIAS

- Álvarez, T. (2010). "Reescribir para escribir textos en las aulas". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 53, 102-118.
- Bataller, A. (2019). "Del concepto de lengua materna al de competencia plurilingüe. Representaciones de la identidad y la enseñanza multilingües a partir de biografías lingüísticas". *Onomázein*, 44, 15-36.
- Biaye, A. (2008). *La imprescindible etapa fonética*. FASTEF/UCAD
- Birello, M., y Gil, M.R. (2014). "Creencias sobre la enseñanza de la composición escrita y de la gramática de estudiantes de grado de

Educación Primaria y de Educación infantil". *Tejuelo*, Monográfico, 10, 11-26.

Cabré, M. (2016). "Estudio de las creencias de una futura maestra sobre a construcción del repertorio lingüístico a través de narrativas multimodales". *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(3), 50-68.
<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.652>

Cabré, M., y Palou, J. (2021). "La reflexión sobre el plurilingüismo a través de narrativas multimodales". En J. Palou y M. Fons (eds.). *La competencia plurilingüe en la escuela, experiencias y reflexiones* (pp. 149-156). Barcelona: Octaedro.

Cambra, M. y Palou, J. (2007). "Creencias, representaciones y conocimientos de los profesores de idiomas en los nuevos contextos escolares multilingües en Cataluña". *Cultura y Educación*, 19 (2), 149-163.
<https://doi.org/10.1174/113564007780961651>

Caro Muñoz, M. (2011): *Las creencias y actitudes de tres profesores de ELE de Gabón ante la enseñanza de la cultura y la interculturalidad*. Memoria de máster. Universidad de Barcelona.

Cassany, D. (2020). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama (28ª edición).

Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros.

Coelho, E. (2005). "La transversalidad del aprendizaje lingüístico en el currículo: el proceso de andamiaje en la educación". *Cuadernos de educación*, 48, 91-109

Coma, M., Palou, J. y Piñol, M. (2021). "Aprender de y con los relatos de vida lingüística". En J. Palou y M. Fons (eds.). *La competencia plurilingüe en la escuela, experiencias y reflexiones* (pp. 27-38). Barcelona: Octaedro.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

Diambang, O. (2021). *Creencias de alumnos y profesores senegaleses sobre la escritura en ELE*, Trabajo de fin de Máster, Universidad de Barcelona.

Díaz, C. (2018). "Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum". *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142.
<https://doi.org/10.5209/RGID.60813>

Diop, P.M. (2022). "Para una didáctica integrada de lenguas: ejemplificación con el área curricular de idiomas extranjeros en Senegal". *Revista X*, Universidade do Parana (Brasil), Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, vol. 17, núm. 3, pp. 533-552.

Diop, P.M. (2020). "Estrategias de aprendizaje y de comunicación de los alumnos de ELE del contexto escolar de Senegal y tratamiento didáctico de los errores". *Langues et Littératures*, 26, 295-318.

Diop, P.M. (2014). "La place de la compétence scripturale dans la didactique des langues étrangères au Sénégal". *Langues et Littératures*, 18, 277-300.

Diouf, I.; Ndiaye, C.T. y Diémé, N.B. (2017). "Dynamique et transmission linguistique au Sénégal au cours des 25 dernières années". *Cahiers québécois de démographie*, 46, 2, 197–217

Domínguez, P. (2008). "Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera". *Monográficos marcoELE*, 6.

<https://marcoele.com/monograficos/destrezas>

Escudero, C. (2020). "El análisis temático como herramienta de investigación en el área de la Comunicación Social: contribuciones y limitaciones". *La Trama de la Comunicación*, 24(2), 89-100.

<http://hdl.handle.net/2314/2634>

Espinosa, I. (2009). "Las creencias de aprendizaje de principiantes brasileños sobre la escritura en la adquisición del E/LE". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6, 1-11.

Flower, L. y Hayes, J.R. (1980). "Identifying the organization of writing processes». En L. Gregg y E. Steinberg (eds.). *Cognitive process in writing: An interdisciplinary approach*, 3-30. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Faye, Nd. & Ngom, J.-M. (2014) "Presencia del español en Senegal". En Serrano Avilés, J. (ed.) *La enseñanza del español en África subsahariana*. Centro Virtual Cervantes.

<https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/default.htm>

Fons, M., y Pérez-Peitx, M. (2021). "Lo oral y lo escrito, diferentes formas de representación". En J. Palou y M. Fons (eds.). *La competencia plurilingüe en la escuela, experiencias y reflexiones* (pp. 39-48). Barcelona: Octaedro.

Hernández, G. y Rodríguez, E.I. (2018). "Creencias y prácticas de escritura. Comparación entre distintas comunidades académicas". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (79), 1093-1119.

Instituto Cervantes (2021). *El español: una lengua viva. Informe 2021*. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf

Kadzue, O.K. (2015). "El estudio de las creencias y la figura del profesor en el proceso de enseñanza / aprendizaje en el África subsahariana. Caso de Camerún", *Revista Electrónica del Lenguaje*, 2: 1-20.

Landín, M.R. , y Sánchez, S.I. (2019). "El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa". *Educación*, 28(54), 227-242. Disponible en:

<https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>

Lerner, D. (2012). "¿Es posible leer en la escuela?" En G. Bombini (ed.). *La lectura y la escritura en la escuela. Textos para compartir* (pp. 9-28). Ministerio de Educación de la República Argentina.

Mbengue, J. (2022). *Enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal: análisis del programa del segundo ciclo y perspectivas de mejora*. Trabajo de fin de formación de inspectores de enseñanza media y secundaria. FASTEF/UCAD.

Messakimove, S. (2009): "Las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa acerca de su proceso de aprendizaje del español". *marcoELE* 9, 1-17. Disponible en:

https://marcoele.com/descargas/9/messakimove_creencias.pdf

Mestre, J. D., Gagnon, R., Roa, S. M., y Sánchez, V. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Ndoye, E.H.A. (2007). "La enseñanza del español en África: una oportunidad y un reto". *Congreso Internacional de la Lengua Española (Unidad en la diversidad: el crecimiento del español fuera del mundo hispánico)*. Cartagena de Indias.

Nicolás, F., Manchón, R. M, y De Larios, J.R. (2016). "Las creencias de estudiantes universitarios sobre la escritura en inglés". *Educatio Siglo XXI*, 34 (1), 51-70.
<https://doi.org/10.6018/j/252531>

Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola: creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Institut d'Estudis Catalans.

Palou, J. (2010). "Metacognición y relatos de vida lingüística en los procesos de formación del profesorado. Análisis del relato de una alumna". En J. Herreras, M. Abril y M. Perdomo (coord.): *Estudios sobre didáctica de las lenguas y sus literaturas: diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje*. Servicio de publicaciones de la Universidad de La Laguna, pp-301-312.

Palou, J. y Fons, M. (eds.). (2021). *La competencia plurilingüe en la escuela, experiencias y reflexiones*. Barcelona: Octaedro.

Palou, J. y Fons, M. (2013). "Historias de vida y reflexividad en los procesos de formación para la enseñanza de lenguas en entornos plurilingües". En A. Lopes, F. Hernández, J.M. Sancho y J.I. Rivas (eds.), *Histórias de vida em Educação: a construção do conhecimento a partir de histórias de vida*. (pp.259-266). Esbrina.

<http://hdl.handle.net/2445/47252>

Pérez-Peitx, M. y Sánchez-Quintana, N. (2021). "El sistema de creencias en la formación del profesorado". En J. Palou y M. Fons (eds.). *La competencia plurilingüe en la escuela, experiencias y reflexiones*(pp. 157-167). Barcelona: Octaedro.

Ramos, C. (2010). "Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera". *Monográficos marcoELE (Expolingua 2006)*, 10, 105-116.
https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.ramos.pdf

Rodríguez, F. (2000). "El género autobiográfico y la construcción del sujeto autorreferencial". *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* 26 (2), 9-24.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/4514>

Siqués, C. y Vila, I. (2014). "Estrategias discursivas y aprendizaje de la lengua escolar: un estudio etnográfico en un aula de alta diversidad étnica y lingüística". *Cultura y Educación*, 26, 349-376.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2014.935112>

Woods, D. (2003). "The social construction of beliefs in the language classroom". En P. Kalaja y A.Mª. F. Barcelos (eds.). *Beliefs about SLA: New research approaches*(pp. 201-230). Springer.

Zarate, G, (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Éditions du Conseil de l'Europe.

FECHA DE ENVÍO: 15 DE OCTUBRE DE 2022

FECHA DE ACEPTACIÓN: 4 DE DICIEMBRE DE 2022