

## LA ALTERIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS: EL CASO DEL CONTRATO PEDAGÓGICO

Fréjuss Yafessou KOUAMÉ  
Universidad Alassane Ouattara  
kfrejuss@yahoo.fr

**Resumen:** El trabajo analiza la aplicación concreta del concepto del «contrato didáctico» en una situación de enseñanza/aprendizaje del español, lengua extranjera entre aprendices de la Universidad Alassane Ouattara. El propósito es mostrar que el logro de una situación didáctica está estrechamente ligado a la calidad de las interacciones entre el docente y el discente. A partir de un enfoque metodológico mixta (descriptivo y explicativo), al que sumamos un enfoque cuantitativo con una estadística descriptiva, hemos llegado a las conclusiones según las cuales las aspiraciones didácticas que se relacionan con la transmisión vertical del saber es el punto más importante para los informantes. Tienen unas expectativas en relación con las interacciones en el aula.

**Palabras clave:** contrato didáctico, alteridad, expectativas pedagógicas, interacción, afectividad, español

**Abstract:** The paper analyzes the concrete application of the concept of the «teaching contract» in a situation of teaching/learning of Spanish, as a foreign language among apprentices of the Alassane Ouattara University. The aim is to show that the achievement of a didactic situation is closely linked to the quality of the interactions between the teacher and the student. From a mixed methodological approach (descriptive and explanatory), to which we add a quantitative approach with descriptive statistics, we have reached the conclusions according to which the didactic aspirations that relate to the vertical transmission of knowledge is the most important point for the informants. They have expectations regarding classroom interactions.

**Keywords:** didactic contract, alterity, pedagogical expectations, interaction, affectivity, Spanish

## Introducción

En líneas generales, en Didáctica, se concibe cualquier situación didáctica o proceso de aprendizaje/enseñanza a partir de tres polos que son el docente, el discente y el saber. Además, si la relación entre el docente y el saber es regida por el aspecto estrictamente didáctico, cabe señalar que la relación docente y discente es más bien el objeto de estudio pedagógico. Esta consideración es la que nos ocupa en la presente reflexión. Postulamos que cuanto más consensuada son la interacción entre el docente y el discente, mejores son los objetivos didácticos que se pretende alcanzar. En concreto, las relaciones entre estos protagonistas son las que analizamos mediante el concepto de “contrato didáctico” que puede denominarse también “contrato pedagógico” en estas líneas. En realidad, el contrato didáctico tiene un carácter implícito según las aproximaciones teóricas, lo que impide su concreta manifestación y realización en los contextos de aprendizaje/enseñanza. Cuando se intenta realizarlo, en la mayoría de los casos, es unilateral, o lo que es lo mismo, solo el docente es quien comenta sus expectativas sin pedir a los aprendices que expongan las suyas, lo que podría dificultar la armonía y el logro de los objetivos pedagógicos.

Nuestro propósito es mostrar que el logro de una situación didáctica está estrechamente ligado a la calidad de las interacciones entre el docente y el discente. Además, el trabajo pretende poner de relieve las aspiraciones pedagógicas de los alumnos y comprenderlas demostrando el carácter explícito que debería tener el contrato didáctico. Nos apoyamos en los métodos observacional (descriptivo) y explicativo. Nuestra experiencia personal, tanto de docente como de estudiante, completa la recogida de los datos que comentaremos a lo largo de esta reflexión. Para ello, empezaremos por dilucidar el concepto de contrato didáctico o pedagógico, resaltando sus implicaciones didácticas, pedagógicas e incluso sociales. Trataremos ~~con rapidez~~, la noción de la alteridad. Luego, recordaremos las condiciones de recogida de los datos, presentaremos a los informantes para acabar con la presentación de los resultados y su interpretación.

### 1. Definición de conceptos

La literatura sobre los conceptos clave en el campo de la didáctica general es abundante. Las nociones esenciales que han llamado la atención de los investigadores están relacionadas con el triángulo didáctico y pedagógico, de transposición o de selección didáctica, de contrato didáctico y el de cuadrado didáctico. Sin pretender analizarlas todas aquí, insistiremos en el concepto de contrato didáctico tanto más cuanto que es el que nos ocupa en la presente reflexión.

### 1.1. El contrato didáctico

Este contrato se basa en el hecho de que podría producirse una ruptura o un colapso de las diferentes funciones desempeñadas por el profesor y el alumno. Es, entonces, la intermediación el contrapeso de esta convivencia. «En todo proceso de enseñanza-aprendizaje siempre existe un discurso o “contrato” entre profesor y alumno resultado del conjunto de códigos y pactos implícitos y explícitos que regulan los comportamientos, interacciones y relaciones de los docentes y el alumnado (normas, programas de asignatura, etc.)» (F. J. García Bacete y M. A. Fortea Bagán, 2006, p. 109). Autores tales como R. Ruay Garcés y al (2017: 63) lo definen, por su parte, como «un dispositivo de autorregulación y corresponsabilidad». Así, como ocurre en cualquier convenio, puesto que las cláusulas del contrato didáctico comprometen tanto al docente como al estudiante, deben ser cumplidas por cada parte.

Además, la idea de “contrato didáctico” insiste en el hecho de que éste «preexiste a la situación didáctica y solo se explicita con ocasión de sus rupturas». Esta realidad es posible, porque, en efecto, el profesor no busca ocultar algo a los alumnos, sino que tanto él como ellos están vinculados por este contrato que los supera y que caracteriza la situación de enseñanza.

T. Ladjili (2009, p. 16), por su parte, define el contrato didáctico como «un conjunto de reglas implícitas que rigen el funcionamiento de la clase y las relaciones Maestro-Alumno». En otras palabras, el profesor tiene expectativas hacia los alumnos y viceversa. De hecho, este contrato establece los papeles, las tareas y las funciones de cada uno de los elementos del polo del triángulo didáctico. En otras palabras, se trata de las expectativas, las necesidades de los alumnos y las del profesor, en relación con un saber y las de los dos protagonistas.

F. J. García Bacete y A. Fortea Bagan (2006, p. 119) comentan que el contrato didáctico es una metodología de enseñanza. Esta estrategia de enseñanza está personalizada y permite dirigir el trabajo independiente o no presencial del alumno promoviendo su autonomía y su capacidad de aprender a aprender. Siempre según F. J. García Bacete y A. Fortea Bagan (2006, p. 120) el contrato didáctico tiene funciones ~~bien~~ precisas que son la relevancia, la autonomía, la estructura y la equidad. Además, permite conocer sus limitaciones, las dificultades y su procedimiento de uso. Por fin el contrato puede renovarse y cambiarse a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje con acuerdo mutuo de los dos protagonistas y en función de las nuevas realidades de la situación didáctica.

## 1.2. La alteridad

En este trabajo, el objetivo es analizar las interacciones de dos protagonistas (profesor y aprendiz) desde el punto de vista de las expectativas de los últimos citados respecto al primero. Asimismo, la idea del “otro” cobra una importancia capital. Esto no significa que uno sea menos importante que otro. Por lo tanto, pensamos útil, entender de manera aun cuando, superficial, el concepto de “alter ego” para poder ensanchar las bases de las expectativas del uno para con el otro en este protagonismo en el aula de ELE, en la Universidad Alassane Ouattara.

Si González Silva (2009, p. 122) reconoce que hasta hoy, se continúan dando explicaciones a la realidad de la alteridad, la define, en cambio, como «La persona se realiza en la medida en que contacta con el otro».

Del latín, “alteritas, -atis” que significa “diferencia” la alteridad ha de entenderse como “la singularidad irreductible de cada individuo, la alteridad inevitable de cada quien”. Desde un punto de vista filosófico, se la concibe como “la condición o la capacidad de ser otro distinto”. Surge como la idea de ver al otro, no desde una perspectiva propia, sino teniendo en cuenta creencias y conocimientos propios del otro. Lo cual exige tener un mayor conocimiento, diálogo y entendimiento sobre el otro (María Eugenia Córdoba y Claudia Vélez-De La Calle, 2016).

Tanto el docente como el discente son importantes, por lo menos en cada situación de enseñanza/aprendizaje. Por lo tanto, el concepto de alteridad es de suma riqueza cuando se lo entiende y se concibe de esta forma. La responsabilidad del alumno como elemento central de su propio aprendizaje tiene algo que ver con la importancia que lo otorga el profesor.

## 2. Materiales

En este apartado, recordamos las condiciones de recogida de los datos, después de haber presentado los informantes.

### 2.1. Informantes

Son 120. Los hemos agrupado en dos categorías. La primera consta de los alumnos de primer grado (L1) y de los de segundo grado (L2). Este primer grupo cuenta con 70 informantes. La segunda categoría es constituida por alumnos de Master 1 (M1) y de Master 2 (M2). Este grupo cuenta con 50 alumnos. El objetivo inicial no tenía en cuenta esta sub-taxonomía, ya que nuestra población meta era compuesta por los alumnos del español, lengua extranjera de la UAO.

Sin embargo, al analizar el corpus, nos dimos cuenta de que se desprendían dos subcategorías de la constitución del corpus. Es decir, los alumnos de L1 y L2, por una parte, y que hemos clasificado como alumnos principiantes. A esta categoría hemos opuesto otra, formada por alumnos de M1 y M2, que hemos apreciado como alumnos de nivel intermedio. Esta taxonomía guiará, además, los

análisis futuros. La primera categoría, los principiantes (L1-L2) con 70 informantes, 40 en L1 y 30 en L2. En la segunda categoría, los intermediarios (M1-M2), con 50 encuestados, 30 de ellos en M1 y 20 en M2.

## 2.2. Recogida de los datos

Los datos provienen principalmente de un cuestionario que hemos presentado a la población meta. Por una parte, el objetivo de esta encuesta era poner de relieve las expectativas pedagógicas y didácticas de los alumnos con respecto a las enseñanzas y a los profesores del español, lengua extranjera a la UAO; por otra parte, explicar y comprender las diferentes expectativas de estos informantes con el fin de explicitar el contrato didáctico y facilitar así el aprendizaje y el progreso de los alumnos hacia la lengua meta.

Partiendo de esta observación, el cuestionario pretendía obtener datos explotables sobre las expectativas. En concreto, se les pedía a los informantes las expectativas respecto a las clases, la manera de hacer las clases, la personalidad (humana y social) del profesor en relación con el contenido de su clase, su relación desde un punto de vista de su interacción con los alumnos. También se les preguntó si había otros aspectos en la realización de la clase que deseaban compartir con nosotros, las diferentes facilidades de comprensión de las clases, de participación en las mismas.

Por lo demás, los alumnos eran claramente conscientes de que sus respuestas servirían para una investigación científica cuyos objetivos les fueron presentados y explicados explícitamente. Fue entonces cuando, de manera aleatoria y voluntaria, decidieron participar en la encuesta. Ésta tuvo lugar el 20/10/2023 de 10:00 a 11:30 para la primera categoría (L1 y L2), y el 02/11/2023 de 16:00 a 17:00 para la segunda categoría (M1 y M2). Después de haber obtenido los datos del corpus, los analizamos a partir de los métodos que presentamos a continuación.

## 3. Métodos

Para analizar los datos recogidos, nos apoyamos en un enfoque metodológico mixto, es decir, un método descriptivo acumulado con otro explicativo. El primer método recoge y expone las diferentes expectativas y necesidades desde el punto de vista pedagógico y didáctico de los alumnos. El segundo método, por su parte, permite justificar y entender esas expectativas y necesidades expuestas anteriormente. A este doble enfoque metodológico, añadimos un enfoque cuantitativo que está más bien en relación con la estadística descriptiva que se resumirá, esencialmente, en el cálculo de la frecuencia (recurrencia/ocurrencia) de las expectativas y necesidades y de su porcentaje.

#### 4. Présentation de los resultados

La encuesta que realizamos con ciento veinte (120) informantes. Reveló los resultados que presentaremos en las líneas siguientes. Cabe señalar que los resultados se presentarán de forma lineal, siguiendo la lógica y el orden de presentación del cuestionario, es decir, los resultados correspondientes a la primera categoría (L1-L2) y, posteriormente, los del segundo grupo (M1-M2). Los resultados aparecerán en tablas por razones de legibilidad y visibilidad. Para cada resultado, se incluirán en las tablas, la frecuencia de las expectativas identificadas y el porcentaje de cada expectativa. La variable «expectativa y necesidades de los alumnos» se ha dividido en cuatro (4) modalidades que son «interactividad», «seguridad/conocimientos lingüísticos», «afectividad» y «personalidad/aspecto social y humano del profesor».

##### 4.1. Resultados del subgrupo 1 (L1-L2)

Recordemos que hemos subdividido nuestro corpus en dos grupos: la representación de los alumnos de L1 y L2 y la de los alumnos de M1 y M2. Partimos del principio de que los alumnos de L1 y L2, por ser principiantes en su carrera universitaria, podrían tener expectativas y necesidades relativamente diferentes de las de los alumnos más avanzados, más aguerridos y experimentados (M1-M2).

Para ello, recopilamos y sintetizamos las propuestas de expectativas pedagógicas, en el sentido de la relación Maestro-alumnos, en su dimensión formativa, humana, interactiva y afectiva (en el sentido más amplio del término). A continuación, se acercarán (contraste) las expectativas de los alumnos de L1-L2 y M1-M2 con el fin de poner de relieve las similitudes y las divergencias o puntos de fricción.

Para sintetizar las diferentes propuestas hechas por los alumnos de los dos subgrupos, dividimos estas propuestas en cuatro modalidades en las que aparecerán los ejemplos de las ocurrencias y las frecuencias de cada ocurrencia, incluyendo los diferentes porcentajes correspondientes. Hay que precisar que las ocurrencias no tienen nada que ver con el número total de informantes en la medida en que un informante puede hacer varias propuestas. Por otra parte, nuestros análisis se harán en base de los porcentajes asociados a cada frecuencia, ya que los porcentajes son más el reflejo de la realidad en comparación con las frecuencias.

	Interactividad	Seguridad/conocimientos lingüísticos	Afectividad	Personalidad/aspecto social y humano	total
Frecuencia	40	110	50	60	260
Porcentaje (%)	15.38	42.30	19.23	23.07	100

Tabla 1: modalidades de la variable «expectativas pedagógicas» para el grupo 1

Según la tabla 1, la modalidad «seguridad/conocimientos lingüísticos» es la que registra el porcentaje más elevado (42.30). Las necesidades y expectativas a nivel personal, social y humano vienen después con 23.07%. Siguen las propuestas a nivel emocional y la interactividad con 19.23% y 15.38%, respectivamente.

#### 4.2. Interpretaciones de los resultados del subgrupo 1

- Para los informantes en L1-L2, el dominio de la clase, de su contenido, de las técnicas pedagógicas, el hecho de tener una buena cultura general son los aspectos fundamentales que esperan encontrar en un profesor.
- Para ellos, los rasgos de personalidad individual del maestro como la autoridad natural, la paciencia, el amor por su trabajo, su humildad, el dominio en sí mismo son los datos que se ha de tener en cuenta en cuanto a sus expectativas en una situación de enseñanza/aprendizaje.
- La capacidad de los profesores de interactuar con los alumnos y el carácter afectivo que demuestran son datos importantes para los alumnos.
- Por estar iniciando su carrera universitaria, estos alumnos, caracterizados por una gran pasión por la lengua meta, podría explicar sus grandes expectativas en relación con el aspecto curricular o disciplinar. En otras palabras, el conocimiento, especialmente su transmisión directa y vertical, es su prioridad.
- Existe cierto equilibrio en los datos a nivel de los diferentes porcentajes, excepto la modalidad «seguridad y conocimientos lingüísticos». Esto indica la importancia relativa de todas las modalidades en la transmisión del conocimiento.
- Además de la transmisión vertical del saber, observamos, al echar un vistazo a los otros porcentajes (afectividad, interactividad y personalidad), la transmisión del saber ser, que es una variable extremadamente importante en las nuevas pedagogías universitarias, especialmente en la pedagogía de la clase invertida.
- También destacamos que, aunque teóricamente, el contrato didáctico está implícitamente integrado en la situación de enseñanza/aprendizaje, destacarlo de esta manera demuestra que debería hacerse explícito,

expresado, analizado, entendido y efectivamente manifestado en contextos de enseñanza/aprendizaje.

#### 4.3. Resultados sub grupo 2 (M1-M2)

	Interactividad	Seguridad/conocimientos lingüísticos	Afectividad	Personalidad/aspecto social y humano	Total
Frecuencia	21	27	10	17	75
Porcentaje (%)	28	36	1.33	22.66	100

Tabla 2: modalidades de la variable «expectativas pedagógicas» para el grupo 2

Si echamos un vistazo a la tabla 2, nos damos cuenta de que las expectativas al nivel de la seguridad lingüística son más numerosas, con 36 %. Estas expectativas son seguidas por las necesidades de interactividad y personalidad del profesor con 28% y 22.66%, respectivamente. La modalidad «afectividad» registra el porcentaje más bajo entre los alumnos de la segunda subcategoría con 1,33%.

#### 4.4. Interpretación de los resultados subgrupo 2

- Al igual que el primer subgrupo, los informantes del segundo subgrupo apoyan en un 36% tener expectativas en la modalidad «seguridad y conocimientos lingüísticos». Estas expectativas se dividen en «estrategias de comprensión que el profesor debe proporcionar, en la brevedad en las explicaciones de sus clases, un número reducido de ejercicios para dar a los estudiantes, sesiones de explicación extra, entre otros».
- Las expectativas de los alumnos de M1-M2 se articulan también en torno a la noción de interactividad con el 28% de las ocurrencias en este sentido. Las relaciones «profesor-discente» deberían ser cordiales. Para estos, el profesor debe ser siempre entusiasta y de buen humor (y esto más durante sus clases) con el fin de permitir a los alumnos comunicarse mejor con él para comprender su clase e incluso para hacer preguntas extracurriculares. Por lo demás, los informantes consideraron al maestro como guía, una persona quien les acompaña, quien modera e incluso quien facilita su aprendizaje.
- En esta misma línea, algunos encuestados fueron más moderados sobre la cuestión de las interacciones entre el Maestro y el alumno, afirmando que cuanto más amistosas sean las relaciones entre estos dos protagonistas, menos ejercería el Maestro su autoridad.



- La tercera modalidad (la personalidad y las relaciones sociales y humanas) registra el 22.66% y se manifiesta esencialmente en la asiduidad y el rigor en la expresión de la autoridad del Maestro cuando es necesario o cuando se impone.
- La afectividad es casi inexistente en las necesidades y expectativas de los alumnos del nivel Máster, dado el porcentaje que registra esta modalidad (1.33%). Las únicas ocurrencias relacionadas con el aspecto afectivo de las enseñanzas esperadas por estos encuestados se referían a considerar al maestro como un padre y un amigo de los alumnos.

## 5. Informe sintético de las dos subcategorías Grado (1-2) y Máster (1-2)

Aquí comparamos los resultados de las dos subcategorías expuestas anteriormente. Desde un punto de vista comparativo de la realidad en cuanto a las expectativas y necesidades de los alumnos de los dos grupos que hemos propuesto, hacemos las siguientes observaciones:

- En el grupo 1 (L1-L2), las cuatro modalidades de la variable «expectativas y necesidades de los alumnos» registran cada una un porcentaje relativamente equilibrado, lo que implica más o menos la misma importancia para cada modalidad, mientras que en el grupo 2 (M1-M2) se puede destacar un desequilibrio de modalidades, con tres modalidades de importancia real y una modalidad (afectividad), casi inexistente (1.33%).
- En ambos niveles Grado y Máster, la modalidad «seguridad y conocimientos lingüísticos» tiene el más alto (42.30% en grado) y (36% en Máster). Esto demuestra que lo más importante para estas dos categorías es la transmisión directa del conocimiento. En otras palabras, el aspecto disciplinario prevalece sobre los demás aspectos de su formación. «Dominar su disciplina su clase, ser cultivado» son expresiones utilizadas por los encuestados de ambos grupos para dar cuenta de este hecho.
- Este punto de vista implica que, en el contrato didáctico, los alumnos, por su parte, insisten en la relación «alumno-saber/contenidos».
- La interactividad y la personalidad del profesor tienen gran importancia en ambos grupos (15.38% y 23.07% para el grupo 1) contra (28% y 22.66% para el grupo 2). Así, ya sean principiantes (grado1 y 2) o intermedios (Máster 1-2), las interacciones en aulas y los rasgos de personalidad del profesor permiten fluidificar (dar más fluidez), facilitar y hacer posible las enseñanzas según ellos.
- Entonces, al margen del aspecto pura y estrictamente disciplinario, sería provechoso para el profesor las interacciones en el aula, así como cualidades humanas y sociales tales como la paciencia, la escucha, la comprensión, la tolerancia, entre otras.
- Este aspecto tiene una implicación al nivel del saber ser y del saber vivir. Así pues, en las nuevas pedagogías, el profesor no sólo es vector del saber

curricular, sino también transmisor del saber ser y del saber vivir. Entonces se convierte en educador. Enseñar es educar.

## Conclusión

Al finalizar esta reflexión que analizó el concepto de «contrato didáctico» que hemos declinado esencialmente en expectativas y necesidades de los alumnos del español, lengua extranjera de la UAO, con miras a poner de relieve estas expectativas pedagógicas para su consideración en las prácticas pedagógicas de los profesores de esta institución. Después de los análisis, retenemos los siguientes resultados significativos:

- La prioridad, a nivel de las expectativas de los alumnos encuestados, se sitúa al nivel de todo lo relacionado con la transmisión directa y vertical curricular. En otras palabras, el contrato didáctico (relación Maestro-alumno) está estrechamente vinculado al polo «conocimiento-contenido»
- Otra prioridad para estos estudiantes es tener en cuenta el concepto de interactividad en el aula y la buena personalidad de los profesores. En otras palabras, el conocimiento disciplinar y el saber ser van unidos la mano.
- La afectividad constituye una de las expectativas fundamentales al comienzo de los estudios universitarios, pero la necesidad disminuye en la etapa intermedia del aprendizaje.
- Si desde un punto de vista teórico, el contrato didáctico es un concepto implícito, por lo tanto, naturalmente inducido, entendido y puesto en práctica por los dos polos implicados en este contrato, este análisis muestra que habría que hacerlo más explícito y manifiesto.

## Referencias

Francisco Juan Garcia Bacete y Miguel Angel Fortea Bagán, 2006, *Ficha metodológica*, Universitat Jaume I.

González Silva Freddy, 2009, «Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares», *Reflexiones*, vol. 88, núm. 1, pp. 119-135

Ladjili Touhami : *La didactique des disciplines* [en ligne], 2009, 23p. Disponible en : <http://www.uvirtuelle> de Tunis. Consultado el 15/08/2015.

María Eugenia Córdoba y Claudia Vélez-De La Calle, 2016, «La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad Enrique Dussel», *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1001-1015.

Rodrigo Ruay Garcés y al., 2017, «El contrato didáctico o de aprendizaje: una estrategia de evaluación auténtica en la educación superior», *Boletín virtual*, vol. 6-7, pp. 62-82