



**Universidad de Valladolid**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**Máster en español como lengua extranjera: Enseñanza e investigación**

**Departamento de español**

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

**LA PROBLEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN DEL ESPAÑOL COMO  
LENGUA EXTRANJERA (ELE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA DE  
SENEGAL**

**Autora:** Ndoffé Sarr

**Tutor:** David Pérez Rodríguez

**Valladolid, 2023**

## **AGRADECIMIENTOS**

### **Mis sinceros agradecimientos van dirigidos:**

- Al Todopoderoso por haberme permitido realizar este trabajo
- A mi tutor David Pérez Rodríguez por su disponibilidad, sus consejos, sus orientaciones, sus sugerencias
- Al cuerpo docente del Máster en ELE por la formación de calidad, el apoyo moral y su entera disponibilidad.
- A mi esposo por su apoyo y paciencia
- A mi hermana Nafissatou Sy por su apoyo moral y su ayuda incondicional
- A mi familia y mis amigos por su afecto y simpatía
- A todos los estudiantes del Máster en ELE
- A la AECID por ofrecerme una beca para cursar este Máster

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
<b>1. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>5</b>
1.1. El proceso de evaluación .....	5
1.2. ELE en secundaria.....	10
1.3. Revisión crítica de la literatura .....	10
<b>2. EL SISTEMA EDUCATIVO SENEGALÉS. LA IMPORTANCIA DEL ESPAÑOL.....</b>	<b>13</b>
2.1. Descripción del sistema educativo senegalés.....	13
2.2. La enseñanza del español como lengua extranjera en la educación secundaria senegalesa.....	15
2.3. El currículo de ELE en la enseñanza secundaria de Senegal .....	16
2.4. Los métodos de enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal .....	20
2.4.1. Método tradicional.....	20
2.4.2. Método comunicativo.....	21
<b>3. LA EVALUACIÓN DE ELE EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA SENEGALESA ....</b>	<b>23</b>
3.1. Problemas planteados en el proceso de evaluación del español en la enseñanza secundaria de Senegal .....	23
3.2. Tipos de evaluación de ELE practicados en la enseñanza secundaria de Senegal	26
3.3. Técnicas e instrumentos de evaluación de la educación secundaria de Senegal.	28
<b>4. METODOLOGÍA.....</b>	<b>31</b>
4.1. El diseño metodológico.....	31
4.2. El instrumento de colecta.....	31
4.3. Características del perfil de la muestra .....	32
4.4. Análisis y presentación de resultados de los datos.....	33
CONCLUSIONES .....	50
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56
ANEXO:.....	59

## **Resumen**

El proyecto pretende analizar la problemática de la evaluación del español como lengua extranjera en la etapa secundaria de Senegal y proponer posibles mejoras. En la actualidad, la evaluación del aprendizaje no se limita únicamente a la adquisición de conocimientos, sino que también abarca el desarrollo de las competencias necesarias para que los alumnos puedan actuar de manera más efectiva. Por lo tanto, la evaluación del dominio del español implica la valoración de la competencia comunicativa adquirida por el estudiante, tal como se establece en el MCER. Sin embargo, en Senegal, esta práctica no está promovida debido al uso continuo del método tradicional, donde se valora más la competencia lingüística que la comunicativa.

Los resultados obtenidos en la encuesta dirigida a profesores de español en escuelas secundarias senegalesas confirman que los docentes evalúan las habilidades lingüísticas, pero se centran más en la expresión y comprensión escrita que en la expresión y comprensión oral. La explotación del programa oficial de la enseñanza del español como lengua extranjera confirma la exclusión de la destreza auditiva. Además, las pruebas escritas son los instrumentos de evaluación más utilizados tanto internas como externas.

Basándonos en estos hallazgos, proponemos recomendaciones y estrategias de mejora. Estas recomendaciones incluyen el desarrollo de materiales y recursos específicos para la evaluación, la formación de los docentes en estrategias de evaluación efectivas y culturalmente apropiadas, la promoción de la colaboración entre instituciones educativas y la creación de un marco de evaluación coherente y estandarizado.

**Palabras clave:** Evaluación, ELE, enseñanza-aprendizaje, educación secundaria.

## **Abstract**

The project aims to analyze the problem of the evaluation of Spanish as a foreign language in secondary education in Senegal and propose possible improvements. Currently, the evaluation of learning is not limited only to the acquisition of knowledge, but also encompasses the development of skills and attitudes necessary for students to act more effectively. Therefore, the evaluation of learning Spanish consists of assessing the communicative competence developed by the student, as established in the CEFR. However, in Senegal, this practice is not promoted due to the continuous use of the traditional method, where linguistic competence is valued more than communicative competence.

The results obtained in the survey addressed to Spanish teachers in Senegalese secondary schools confirm that teachers evaluate language skills, but focus more on written expression and comprehension than on oral expression and comprehension. The analysis of the official curriculum for the teaching of Spanish as a foreign language confirms the exclusion of listening skills. In addition, written exams are the most widely used assessment method, both internal and external.

Based on these findings, we propose recommendations and improvement strategies. These recommendations include the development of specific assessment materials and resources, the training of teachers in effective and culturally appropriate assessment strategies, the promotion of collaboration between educational institutions, and the creation of a consistent and standardized assessment framework.

**Keywords:** Evaluation, ELE, teaching-learning, secondary education.



## INTRODUCCIÓN

Senegal, país del África subsahariana, cuenta con una población estimada de unos 17 millones de habitantes, pertenecientes a diversas etnias, distribuidos en 14 regiones. El francés es el idioma oficial y de administración en el país. Es importante destacar que Senegal se caracteriza por su diversidad lingüística, ya que cuenta con una veintena de idiomas locales, entre los cuales se destaca el wolof, que es la lengua de comunicación de la mayoría de los ciudadanos senegaleses (Gueye 2012: 50/51). Además, en Senegal coexisten las lenguas coloniales y las lenguas extranjeras. Cabe señalar que el perfil de los alumnos senegaleses que viven en un país multiétnico, multicultural y multilingüe, puede constituir una ventaja en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera dado que su mente ya está acostumbrada a estar en contacto con al menos dos lenguas.

Los sistemas educativos implantados durante la época colonial corresponden al francés. Como potencia colonizadora, se introdujo el estudio de diferentes lenguas extranjeras tales como el inglés, el español, el árabe, el portugués, el italiano, el alemán, el ruso entre otras en los programas. La enseñanza del español ha experimentado un crecimiento significativo en los últimos años, y Senegal no ha sido una excepción. Su introducción dentro del sistema educativo senegalés despertó gran interés en 1945 cuando la música popular en español se difundió de forma masiva, lo que llevó a los ciudadanos a mostrar interés por escuchar y aprender el español. Los ritmos musicales como la salsa, el bolero permitieron el contacto con el mundo hispanohablante (Ndoye 2005: 1). La inclusión del español también se justifica por su estatus internacional como lengua nativa o segunda lengua para millones de personas, su posición como segunda lengua en Estados Unidos después del inglés, su condición de tercera lengua internacional en la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y su relevancia como octava más hablada a nivel mundial. Asimismo, el español se considera un idioma que abre puertas al mundo exterior para los jóvenes.

En la actualidad, el aprendizaje del español se ha convertido en la lengua extranjera más estudiada en Senegal debido a la alta demanda por parte de los estudiantes (López y García 2006: 57/58). Se ha convertido en una asignatura obligatoria dentro del currículo en Senegal. Según datos del Instituto Cervantes de Dakar en el año 2021, Senegal cuenta con aproximadamente 3.000 profesores de español y más de 350.000

alumnos en las enseñanzas medias y en el nivel superior. Cabe mencionar que el estudio del español comienza como asignatura optativa en el tercer nivel de la enseñanza media (Durántez 2004: 2), luego como lengua viva (LV1 o LV2) en el segundo ciclo según la opción del estudiante y posteriormente en la universidad.

A pesar de la motivación de los alumnos y las políticas educativas implementadas en 2006 para mejorar la enseñanza del español en Senegal, aún persisten controversias en la didáctica, especialmente en términos de su enfoque teórico y su implementación práctica, la evaluación se ha reconocido como un elemento crucial para analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Abordar la cuestión de la evaluación implica necesariamente abordar todos los problemas fundamentales relacionados con la pedagogía. A medida que se profundiza en el campo de la evaluación, se revelan nuevos desafíos y consideraciones que deben tenerse en cuenta. Cada pregunta planteada conduce a otras, cada ámbito se entrelaza con otro y el panorama se presenta como vasto e inmenso (De Ketele 1988, citado por Arribas 2017: 382)

Esta cita refleja claramente que la evaluación ha sido siempre un tema problemático, con muchas interrogantes y una gran responsabilidad por parte del profesorado. La evaluación en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera implica una revisión exhaustiva de los demás componentes del currículo y de los programas elaborados por los profesionales de la educación. Es en este sentido que se fundamenta nuestro trabajo, que consiste en analizar y comprender las dificultades y obstáculos específicos que surgen en el proceso de evaluación de esta lengua extranjera en las escuelas secundarias de Senegal. Con base en estos hallazgos, se propondrán recomendaciones y estrategias de mejora.

La elección de este tema surge de la observación de cómo se llevan a cabo las prácticas de evaluación del español en las aulas y el hecho de que los estudiantes terminan el segundo ciclo sin poder expresarse con fluidez. En general, se centran únicamente en el desarrollo de dos habilidades: expresión y comprensión escrita, dejando de lado las demás destrezas, como la expresión y comprensión oral. Esto nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de prestar especial atención al sistema educativo senegalés, particularmente en la forma de enseñar y evaluar el español. Nos interesa comprender si los participantes del proceso respetan las normas de evaluación en la enseñanza del español como lengua extranjera y cuáles son las dificultades que enfrentan al evaluar.

En nuestra investigación, utilizaremos un enfoque cuantitativo y recurriremos a la técnica del cuestionario para recopilar datos. Esta metodología nos ayudará a comprender



los diferentes puntos de vista del profesorado de ELE sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al analizar la información recopilada de estos profesionales, podremos comprender mejor la realidad de la evaluación en las aulas senegalesas y proponer un sistema de evaluación que responda a las necesidades y exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje del español. Abordaremos preguntas fundamentales como: ¿Qué entendemos por evaluación? ¿Qué se evalúa? ¿Quién evalúa? ¿Cómo se evalúa? ¿Cuándo se evalúa? ¿Por qué y para qué se evalúa?

Así pues, este trabajo se organizará en torno a dos grandes bloques: una parte teórica y otra empírica. En la parte teórica, se realizará un estudio del marco teórico en el primer capítulo. En este capítulo, se abordarán tres puntos fundamentales: el proceso de evaluación, ELE en secundaria y una revisión de la literatura existente. Luego, en el segundo capítulo, se describe el sistema educativo senegalés y la importancia del español como lengua extranjera en el nivel de educación secundaria de Senegal. Se analizará el currículo de español como lengua extranjera en esta etapa educativa y los métodos de enseñanza-aprendizaje sobresalientes en Senegal. En el tercer capítulo, se centrará la atención en la evaluación del español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria senegalesa. Esta parte se dividirá en tres secciones: los problemas planteados en el proceso de evaluación del español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria de Senegal, los tipos de evaluación utilizados y las técnicas e instrumentos de evaluación empleados en esta etapa educativa.

En la parte empírica, se presentará la metodología que incluirá los instrumentos de recopilación de datos, las características del perfil de la encuesta y el análisis y presentación de resultados de los datos recopilados a través del cuestionario dirigido a los profesores senegaleses de español como lengua extranjera. Últimamente, se proporcionarán conclusiones generales y algunas recomendaciones con el objetivo de mejorar la evaluación en las aulas de ELE en Senegal.

A pesar de la adopción del enfoque comunicativo, que sitúa al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, persisten dificultades en la expresión fluida en español. En este sentido, planteamos las siguientes hipótesis:

- Los docentes podrían no estar cumpliendo adecuadamente con las normas de evaluación en ELE.

- Las tareas de evaluación podrían carecer de coherencia con los objetivos de enseñanza y aprendizaje.
- Es posible que las pruebas no estén bien elaboradas.
- Los profesores podrían no estar evaluando de manera adecuada las destrezas orales.
- El currículo oficial podría estar influyendo en la evaluación de ELE en esta área educativa.

Estas hipótesis se sustentan en la observación de las dificultades que enfrentan los estudiantes para expresarse con fluidez en español, a pesar de la implementación del enfoque comunicativo. Además, se considera la posibilidad de limitaciones en la planificación y ejecución de las evaluaciones, así como la influencia del currículo oficial en la evaluación del español como lengua extranjera. Durante el desarrollo de la investigación, se analizarán y contrastarán estas hipótesis con el fin de determinar su validez y contribuir a la comprensión de los desafíos en la evaluación del español como lengua extranjera en las escuelas secundarias de Senegal.

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo principal analizar las dificultades que enfrentan los docentes de ELE en el proceso de evaluación y proponer posibles mejoras. A partir de este objetivo principal, se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los tipos y procedimientos de evaluación utilizados en el aula de ELE.
- Determinar las dificultades encontradas por los docentes al elaborar evaluaciones en ELE.
- Medir la importancia otorgada a la evaluación en las actividades del aula.
- Proponer un sistema de evaluación más eficaz y específico para el contexto de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en Senegal.

Estos objetivos permitirán obtener un panorama claro de las prácticas actuales de evaluación en el aula de ELE, así como identificar los desafíos y obstáculos que enfrentan los docentes. Además, se busca proponer recomendaciones y estrategias concretas para mejorar el proceso de evaluación y, en última instancia, contribuir a un mejor desarrollo de las habilidades comunicativas en español por parte de los estudiantes senegaleses.

## 1. MARCO TEÓRICO

### 1.1. El proceso de evaluación

En esta sección se presentan los conceptos relevantes sobre la evaluación de ELE en Secundaria. Para tal fin se muestran los conceptos de evaluación, sus características, tipos, objetivos e instrumentos. Por último, se plantea una revisión crítica de los procesos evaluativos realizados en este nivel educativo.

La *evaluación* es un proceso global que consiste en la recolección de información sobre los alumnos: qué habilidades presentan, qué clase de conocimientos poseen y su forma de procesarlos para determinar el nivel de aprendizaje (Puig 2008: 84). De acuerdo con tales necesidades examinadas, se diseñan los objetivos, actividades didácticas, instrumentos y contenidos.

La evaluación cumple un papel esencial en la educación puesto que, permite consolidar y fortalecer lo aprendido en la lengua. Esta evidencia las necesidades más relevantes de ser atendidas por el docente, además indican una relación entre lo ejecutado y el conocimiento. Una buena realización de los procesos evaluativos genera una formación de calidad (Canul 2018: 1).

De igual modo, la evaluación permite examinar la pertinencia de los contenidos curriculares, además de ser parte clave para tomar decisiones que busquen la mejora de los procesos formativos. La evaluación requiere un proceso riguroso de preparación, explicación y puesta en práctica. Este proceso no puede ser separado del aprendizaje y la enseñanza, pues se considera como un paso más dentro de la organización del proceso (Alonso 2012). En otros términos, la evaluación es un proceso inherente que requiere de su presentación explícita dentro del proceso de formación.

La evaluación requiere ciertos aspectos a valorar. La adecuada evaluación debe tener en cuenta el uso que el estudiante es capaz de hacer de la nueva lengua, esto se conoce como *actuación*, aparte de esta, existen otros aspectos importantes para tener en cuenta, estos criterios son:

- El *saber*: se refiere al conocimiento de la lengua por parte de los estudiantes, alude al grado de nociones que se ha obtenido en el proceso de formación (aprovechamiento).

- El *saber hacer*: alude a las características que presenta la comunicación interpersonal, es decir, que puede hacer el estudiante con esos conocimientos aprendidos. Este punto se refiere a lo que puede hacer el estudiante, la aplicación de lo aprendido en un contexto real de comunicación (Consejo de Europa 2001).

En cuanto a los *criterios de evaluación para el caso de niños y jóvenes* (ELE en secundaria y bachillerato), de acuerdo con Hernández y Villalba (2006: 18/19) es apropiado usar las siguientes pautas:

- Comprender textos orales sencillos, su estructura, léxico e intencionalidad. Estas expresiones deben abordar temas escolares o sobre la familia.
- Usar el español en actividades cotidianas dentro y fuera del aula de forma fluida para que el mensaje sea comprendido. La comunicación debe utilizar las normas de comunicación interpersonal.
- Usar estrategias comunicativas para entender y darse a entender en español.
- Realizar redacciones sencillas de acuerdo con la intencionalidad comunicativa y teniendo en cuenta las reglas de escritura.
- Distinguir y seleccionar información puntual y global de mensajes orales y escritos.
- Comprender y leer de forma autónoma textos sencillos, evidenciando una comprensión de las tareas lingüísticas y no lingüísticas.

Los tipos de evaluación se establecen según el autor que los presenta, es así como se encuentra la evaluación por dimensiones: es decir, según la finalidad pueden ser: diagnóstica, formativa y sumativa (Sánchez 2009); la evaluación temporal, que corresponden al momento en que se realizan: inicio, proceso o final (Leyva 2010: 5/6); la evaluación por agentes, este aspecto alude al juicio de valor que tienen (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación). Los tipos anteriores se emplean según las necesidades de los estudiantes, el estilo de enseñanza del docente (objetivos de formación) y el tiempo con que se cuenta para cada una de ellas. En cuanto a los tipos de evaluación se destacan:

- Evaluación inicial: se realiza al inicio del curso escolar, el propósito de esta es examinar el nivel de conocimiento que tienen los alumnos antes de realizar una planificación didáctica con el objetivo de determinar las necesidades reales de los estudiantes. Esta evaluación también es conocida como diagnóstica por ciertos autores mientras que otros las diferencian, puesto que la diagnóstica puede realizar

en cualquier momento del proceso sin necesidad de que sea la primera (Figueras y Puig 2013).

Esta prueba se denomina como predictiva y de acuerdo con Diouf (2019: 148) debe responder a ciertos interrogantes como: nivel de los alumnos, cuáles son los conocimientos reales y dificultades encontradas, tiempo para lograr resultados de aprendizaje y posibles dificultades de fracaso. La prueba se considera indispensable de realizar en el aprendizaje, puesto que, brinda a los docentes de herramientas para ejecutar en el transcurso del aprendizaje.

La evaluación diagnóstica debe presentar ciertos criterios para que sea útil a los docentes. Dentro de los criterios planteados por Diouf (2020: 69/70) se encuentran:

- Validez: esta debe tener los criterios claves y medir de forma exacta la información que se desea saber. Esta debe contemplar las cuatro habilidades para el aprendizaje-enseñanza de la lengua.
- Fiable: debe ser aplicada en situaciones idénticas con características similares entre el grupo que es aplicado.
- Representativo: la prueba debe cubrir de forma amplia los conocimientos que deben dominar los aprendices, no es representativa si solo constituye una parte o solo elementos puntuales. Esta debe estar permeada por la parte elemental del nivel de la lengua.
- Poder discriminatorio: la prueba es idónea al establecer con claridad el nivel de resultado de que el estudiante es capaz y evidencia los conocimientos que no han sido adquiridos por los alumnos.
- Aplicable: muestra datos idóneos al docente y al estudiante para enriquecer el proceso de aprendizaje.
- Objetivos claros: Debe manifestar de forma clara la intencionalidad de la prueba, haciendo énfasis en que esta no cumple el papel de penalizar. El docente debe generar en el aprendiz el sentimiento de confianza que la prueba solo recoge datos que le compete al docente y estos no serán tenidos en cuenta para las notas.
- Plantear tiempo específico: la prueba inicial debe estar mediada por tiempo puntual que debe ser respetado. En este punto el docente debe examinar a los estudiantes que han culminado la prueba primero y los que han tenido mayor dificultad para ejecutarla en el tiempo indicado.

Los anteriores criterios deben estar mediados por la presentación de los objetivos claros a los estudiantes. Estos deben estar informados que las notas de las pruebas no aparecerán en el boletín de notas, además los docentes deben generar un ambiente tranquilo, limitar el tiempo de respuesta, facilitar espacios de reflexión individual sobre las selecciones realizadas, examinar de forma general con el grupo, recolectar información individual y diseñar en conjunto con los aprendices unas pruebas o planes para reforzar el contenido necesario para el nivel.

- Evaluación sumativa: Se refiere a la información recolectada en el transcurso de la formación. Esta evaluación analiza los resultados y es ejecutada con el fin de controlar el aprendizaje, aspecto necesario para la planeación y sistematización (Leyva Barajas 2010: 7). Esta evaluación es un reflejo del progreso del alumno.
- Evaluación formativa: Esta evaluación mide el progreso del alumno por medio de actividades realizadas en el aula como: la presentación de deberes, realización de textos, comentarios, participaciones en el aula. La evaluación se relaciona de forma íntegra con la continua ya que se aplica durante todo el ciclo académico (Figueras y Puig, 2013).
- Evaluación por objetivos: esta se puede ejecutar por medio de procedimientos distintos. El docente escoge una forma de enseñanza y evaluación que más se relacione con los requerimientos de los estudiantes (Olivares Ortega 1996: 22).
- Evaluación final: se realiza al final de curso académico, consiste en una prueba única, pudiendo ser: asistencia, actitud de clase, prueba puntual de conocimientos, entre otros.
- Autoevaluación: Se refiere a la evaluación que realiza el propio estudiante sobre su proceso. Esta suele realizarse al finalizar la enseñanza con el fin que el estudiante analice su forma de trabajo y sus intervenciones realizadas en el aula.

La enseñanza de segundas lenguas requiere un seguimiento estricto de los criterios de evaluación para alcanzar los objetivos de la lengua meta, de igual forma, en este nivel de importancia se encuentran los instrumentos, pues estos aportan criterios de validez, fiabilidad y viabilidad al proceso y responden a las necesidades de los estudiantes (Widdowson 1998).

Los instrumentos permiten analizar si los procesos efectuados en el aula ayudan al desarrollo de las competencias y objetivos establecidos, de esta manera, ayudan a

determinar la mejor forma y procedimiento para los alumnos (Richards J. y Rodgers T 2001). Dentro de los instrumentos para las aulas de ELE se destacan:

- La realización de escalas de autoevaluación diseñados por los docentes y cumplimentadas por los estudiantes.
- Desarrollo de actividades basadas en listas de observación.
- Realización de diarios de clase.
- Tutores, ya sea por parte del docente a cargo o por medio de pares (entre los estudiantes).
- Proyectos de trabajo.
- Portafolio o dossier.
- Ejercicios de autoevaluación y coevaluación.
- Portafolio europeo de lenguas (pasaporte, biografía, dossier etc.).
- Test iniciales, cuestionarios, exámenes de aplicación de conocimiento oral y escritos.

Dentro de los anteriores instrumentos para la evaluación en el aula se destacan los de mayor novedad:

- Portafolio Europeo de Lenguas: sistematiza experiencias de aprendizaje, incluye tanto experiencias formales como informales y permite dimensionar el recorrido lingüístico del alumno (Serrano 2020: 5/6)
- Pasaporte de Lenguas: este instrumento es útil para autoevaluar las lenguas que se conocen y medirlas con una escala según lo propuesto por el MCR. Este da información valiosa al docente para realizar modificaciones metodológicas y evaluativas (Salaberri 2010: 10)
- Biografía lingüística: la finalidad es analizar el historial lingüístico, este permite sistematizar el progreso de los estudiantes. Consiste en redactar la experiencia de aprendizaje teniendo en cuenta un orden cronológico de aprendizaje, sus experiencias culturales y uso de la lengua (Bordón-Martínez 2006).
- Dossier: trabajos seleccionados para mostrar las habilidades lingüísticas. El estudiante selecciona todo el material (exámenes, tareas, actividades extra) para evidenciar las competencias adquiridas. Estas pueden ser cartas, redacciones, grabaciones e informes de un tema. (Salaberri 2010: 10).

## **1.2. ELE en secundaria**

Dentro del MCER se presentan las habilidades que los alumnos de lenguas extranjeras deben desarrollar para tener acciones efectivas de comunicación. (Salaberri 2010: 5). Este documento es entonces, una guía para los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Dentro de este se incluyen competencias generales, específicas, comunicativas, contextuales y de redacción. Este marco de referencia establece los dominios de la lengua de acuerdo con los niveles, ello con el fin de facilitar los procesos de convalidación en diferentes instituciones y establecer criterios generales en los sistemas educativos.

La evaluación según el MCER consta de varios pares, estos deben ser de conocimiento del docente para usar diferentes tipos y emplearlos de acuerdo con los intereses de los estudiantes y dinámicas del aula. Las características que deben tener estas evaluaciones son dos criterios: Validez y Fiabilidad. Las pruebas deben presentar estos dos criterios pues de esta forma evidencian los conocimientos y capacidad de los estudiantes. Debido al tiempo limitado con que se cuenta en estas pruebas, las evaluaciones deben encaminarse a categorías particulares que constituyan criterios de evaluación. Es entonces el MCER un punto de referencia, pero no un instrumento de evaluación. En cuanto a los instrumentos y técnicas propuestas por el Marco Común de Referencia se pueden ser clasificadas en las siguientes:

- Temporales: examen inicial, examen continuo y examen final (Diouf 2020: 73).
- Métodos de evaluación de estilo tradicional: comprenden los exámenes escritos, test de conocimientos, preguntas abiertas y comprobaciones del conocimiento de forma oral.
- Instrumentos Alternos: uso de proyectos para aprendizaje de un tema, empleo de una guía para realizar la evaluación y realización de portafolios.  
(Zabalza 2004: 14/15).

## **1.3. Revisión crítica de la literatura**

Al igual que cualquier trabajo de investigación, la revisión de la literatura se basa en los avances previos realizados sobre el tema en cuestión. En las siguientes líneas, nos acercaremos a teorías relacionadas con nuestro estudio. Es importante destacar que la evaluación ha sido una preocupación para numerosos investigadores en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en el caso del español. Por lo tanto, citaremos algunos



trabajos de investigadores que comparten nuestro interés y preocupación por abordar la problemática de la evaluación en las aulas de español como lengua extranjera (ELE). El propósito de esta cita es determinar el nivel de avance de los investigadores en este tema. En esta sección, seleccionaremos las teorías más relevantes que integran los conceptos clave de nuestro estudio, específicamente la evaluación en ELE.

El método tradicional de enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas ve la evaluación como una etapa al final del proceso de formación que ayuda a determinar los conocimientos que han sido adquiridos o no por los estudiantes (Antón 2013). La estructura de la evaluación se ceñía a analizar cómo el estudiante traducía expresiones, textos, completaba frases y palabras, además, de examinar la redacción de textos escritos donde se apliquen los conocimientos enseñados en las clases.

Aunque la intencionalidad del examen estaba presente, las competencias no eran evaluadas de forma conjunta, siendo algunas más importantes como lo es caso de las nociones gramaticales y las habilidades de redacción, otras menos consideradas como lo son las producciones orales y las competencias comunicativas (Bordón-Martínez 2006). Las pruebas entonces consistían en la etapa final del proceso, dando relevancia mayor a las notas y en algunos casos solo las evaluaciones finales poseían el carácter de importancia.

Luego de los 80, las pruebas empezaron a ser vistas de forma distinta. El cambio ha sido evidente con respecto al papel de la evaluación dentro de la enseñanza a partir de la introducción del enfoque comunicativo dentro de las aulas de ELE, puesto que el objetivo se centra en el fomento de las competencias lingüísticas en contextos reales de comunicación. Ese desarrollo de competencias requiere que tanto los sistemas de enseñanza como de evaluación sean coherentes con el desarrollo de esas competencias (Figueras y Puig 2013).

Este cambio de prioridades ocasionó modificaciones en todos los aspectos, desde nuevos roles para los docentes y estudiantes, la coherencia entre lo enseñado y las necesidades reales de los aprendientes, la relación evaluación con los conceptos enseñados en el aula, cambio de enfoques, lineamientos evaluativos y curriculares, así como en las consolidaciones de nuevos enfoques de enseñanza más adecuados a los requerimientos de estudiantes extranjeros. En este punto, los procesos de evaluación cumplen un papel integrador, donde no solo los resultados finales son los tenidos en

cuenta en el proceso, también se añade los procesos formativos en clase, el desarrollo de competencias orales en contextos reales, entre otros. Es así como se encuentran formas de evaluación diferentes a las establecidas por el método tradicional, directo y comunicativo, se inicia el trabajo enfocado en las tareas, los trabajos por proyectos y el portafolio de lenguas (Hernández y Villalba 2006). Los anteriores instrumentos de evaluación tienen en cuenta cada uno de los procesos de enseñanza e incorpora a las clases estas herramientas para ser evaluadas desde todos los puntos (inicial, proceso, final).

Estos instrumentos buscan una integración de las necesidades reales, que en muchos casos la formación solo era vista en términos de la lengua en general, en la actualidad se tienen en cuenta otros factores que tienen en cuenta el contexto donde el estudiante aprende. Esta necesidad ha llevado a replantearse la forma de trabajo de las competencias en donde algunas clases son guiadas a la forma de buscar trabajo, preguntas básicas para obtener medios de transporte, comida, asilo, beneficios sociales y económicos entre otros (Bolívar 2008: 141). Aunque no en todos los procesos de ELE en secundaria se contemplan de esta forma, si se ha desarrollado una conciencia por buscar esta forma integral de aprendizaje y evaluación (Canul 2018). En la actualidad, se evidencia una visión completa de la evaluación donde cada una de sus partes son necesarias para alcanzar el conocimiento de la lengua meta y donde la enseñanza gira entorno a los requerimientos de los estudiantes, al desarrollo de todas sus competencias en igualdad de condiciones y al fomento de maneras dinámicas en que el alumno participe de forma activa en el proceso de enseñanza y no sea solo el docente el encargado de la mayor parte del rol, al ser quien da la totalidad de los conocimientos a los estudiantes.

Basándonos en estas definiciones y en las diversas concepciones propuestas por los investigadores, podemos afirmar que la evaluación se compone de tres elementos fundamentales: la recopilación de información (medición), la valoración e interpretación de dicha información, y la toma de decisiones basada en los dos primeros pasos mencionados.

## **2. EL SISTEMA EDUCATIVO SENEGALÉS. LA IMPORTANCIA DEL ESPAÑOL**

### **2.1. Descripción del sistema educativo senegalés**

El sistema educativo senegalés se caracteriza por ser laico y se encuentra dividido en dos clases de enseñanza: la educación formal e informal. La enseñanza formal alude al nivel desde preescolar hasta el ámbito universitario. La enseñanza informal se refiere a las escuelas de alfabetización de carácter humanitario (MEN 2018). Este trabajo aborda la formación formal, ya que en este nivel se enmarca la presente investigación.

La enseñanza formal está a cargo del Ministerio de Educación Nacional (MEN por sus siglas en francés) hasta antes del nivel universitario, mientras que la enseñanza superior (nivel universitario) está gestionada por el Ministerio de la Enseñanza Superior de Investigación e Innovación (MESRI por sus siglas en francés). Los niveles de enseñanza en Senegal se rigen por medio de la Ley de orientación 91-22 de febrero de 1991. El objetivo de este sistema educativo es fomentar la equidad y eficiencia del sistema de acuerdo con las exigencias del desarrollo social y económico (UNESCO 2006). Asimismo, desarrollar la enseñanza y aprendizaje de lenguas nacionales, fomentar la habilidad para la incorporación al mundo laboral y disminuir los niveles de analfabetismo en la población forman parte también de sus objetivos definidos. Para ello, la educación se realiza de forma presencial, tradicional y a distancia, empleando la radio, televisión y aplicaciones móviles (Gélinas, 2015). El sistema educativo senegalés está dividido en cuatro etapas:

La educación preescolar va dirigida a niños de entre 4 años y es de carácter no obligatorio. Esta educación es impartida en escuelas públicas, privadas, franco-árabes y guarderías (Ndour 2022: 100). Está compuesta de tres secciones: pequeña, mediana y grande. El objetivo central de este nivel es preparar a los niños para el ciclo de primaria.

La educación primaria comprende de los 6 a los 12 años. Esta etapa está dividida en seis niveles basados en el sistema educativo francés. El objetivo central es formar a los niños con calidad educativa. Al finalizar la etapa ellos presentan dos exámenes nacionales que permiten su ingreso a ciclo inicial de la educación secundaria, estos son:

CFEE (Certificado de Fin de Estudios Elementales) y “l’Entrée en Sixième”. Existe un alto nivel de deserción en esta etapa escolar. (ANSD 2019).

En cuanto a la educación secundaria, está dividida en dos fases: el primer ciclo de enseñanza general y la secundaria que es optativa. La educación media va dirigida a alumnos de entre 13 a 16 años y se realiza en colegios de enseñanza media (CEM). Este ciclo se equivale a la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en España (Ndour 2022: 102). Consta de cuatro cursos denominados clase de 6º, 5º, 4º y 3º. La finalidad de la educación media es desarrollar habilidades de síntesis, análisis y completar la formación moral, social y física. (ANSD 2019). Este ciclo finaliza con la realización de una prueba denominada examen de Brevet de Fin de Estudios Medios (BFEM), en sus siglas en francés. La superación del examen junto con la mitad de las asistencias escolares permite el superar al siguiente nivel. Pero desde hace unos años, con las nuevas reformas del programa oficial se puede acceder sin lograr este diploma, que confirma el final del primer ciclo. Sin embargo, se obliga a superarlo antes de llegar al tercer nivel de secundario.

Actualmente, la enseñanza de lenguas extranjeras está implantada en todos los sistemas educativos del mundo y Senegal no está al margen de esta política lingüística mundial. En nuestro país, el aprendizaje de lenguas extranjeras empieza en la educación media, ya que en los dos anteriores no se estudian, a partir del primer año de estudios (clase de 6º) con el inglés como primera lengua viva (LV1) y es obligatorio. Se estudia durante unos siete años entre la enseñanza media y secundaria. En cuanto a los demás idiomas extranjeros como el español, el portugués, el alemán, el árabe, el italiano o el ruso, se estudian de manera optativa a partir del tercer año de estudios (clase de 4º). Si el alumno no opta por las ciencias físicas o la economía, debe optar como segunda lengua viva (LV2) uno de los idiomas mencionados más arriba.

La secundaria se realiza en liceos o institutos. Este ciclo educativo se incluye dentro de los niveles básicos de formación o la enseñanza técnica. Está compuesta de tres niveles de estudios que se corresponden con los tres últimos cursos que preparan al Bachillerato, es decir, el primer nivel de secundario, el segundo nivel de secundario y el tercer nivel de secundario. Ofrece dos ramas de estudios: una rama de letras (L) con dos opciones (L1 o L2) divididas en función de las lenguas extranjeras y una rama de ciencias (S) con dos opciones (S1 o S2) que se dividen en economía y ciencias experimentales. El

ciclo finaliza con un examen de bachillerato (equivalente de la PAU en España) de tipo nacional que permite el ingreso a la educación universitaria (Ndour 2022: 103).

En cuanto a la educación superior, se realiza en universidades públicas y privadas. Hoy en día Senegal se ha convertido en un modelo para África en el ámbito de la enseñanza superior. En dichas universidades, el sistema adoptado es el LMD, el nuevo sistema de enseñanza adoptado en todo el mundo por los establecimientos de excelencia. El objetivo principal de esta reciente reforma es ofrecer al estudiante una formación más innovadora, y ponerle en el centro de su aprendizaje. La enseñanza superior abarca tres ciclos: licenciatura, maestría y doctorado. En la educación superior, el aprendizaje del español se da en los departamentos de español en la medida que el estudiante se especializa en filología española y este lo puede cursar hasta el doctorado.

## **2.2. La enseñanza del español como lengua extranjera en la educación secundaria senegalesa**

En las anteriores líneas se examina el sistema educativo en términos generales. En esta sección se pretende analizar la presencia del español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria senegalesa.

Como ya lo hemos explicado más arriba, el español ha sido introducido en Senegal por medio de la música y la cultura antes de su instauración en las escuelas. Su aprendizaje en las aulas senegaleses empezó a ganar terreno a partir de 1945. Su enseñanza entra intachablemente en el marco definido por la Ley de Orientación de la Educación Nacional 91-22 del 16 de febrero de 1991, basada en el arraigo en nuestros valores culturales y la apertura hacia otras culturas (Gueye 2012: 53). El interés manifestado por parte de los alumnos que eligen su aprendizaje se justifica según la Inspección General de la Educación Nacional (IGEN):

*“Al estatuto internacional del idioma español y a la necesidad para el alumno de aprender una segunda lengua extranjera que le permita responder a las exigencias futuras de la vida activa” (1997:7).*

En la actualidad, el español es una lengua privilegiada en el sistema educativo senegalés, dado el número creciente de discentes que, por una razón u otra, optan por su estudio tanto en la escuela pública como privada. Su aprendizaje como asignatura optativa en la etapa secundaria empieza en el tercer nivel de estudios en la educación media y dura

dos años. Queda claro que la enseñanza del español en el nivel medio es casi una iniciación donde el alumno aprende a leer, a escribir y a comunicarse en español mediante textos sencillos y cortos en los cuales se enseña contenidos léxicos y gramaticales para fomentar los contenidos lingüísticos del alumnado. Más tarde, siguiendo avanzado en el programa se introducen contenidos culturales y geográficos para que el aprendiz conozca España y su cultura. El horario es de cuatro horas para el nivel inicial (clase de 4º) y tres horas para el nivel medio (clase de 3º). Por lo tanto, en el segundo ciclo empieza la profundización de lo aprendido en el primer ciclo. Dura tres años y se presenta con carácter de lengua viva (LV1 o LV2) según la opción del alumno. En cuanto al horario, es de tres horas semanales en todos los tres niveles excepto los alumnos que empiezan el estudio del español en el primer nivel de bachillerato, que es de cinco horas semanales. Sin embargo, su estudio en este ciclo va más allá de un juego de preguntas-respuestas. Hace hincapié en el comentario de texto basándose en un programa específico. En las líneas siguientes abordaremos el currículo del español en la enseñanza secundaria senegalesa.

### **2.3. El currículo de ELE en la enseñanza secundaria de Senegal**

Analizar el currículo oficial de ELE nos permitirá dimensionar aspectos claves de la evaluación y sus procesos en la enseñanza secundaria. El diseño curricular embarca varios procesos desde las modalidades establecidas en la enseñanza de una disciplina, como el caso del español, hasta la evaluación de las actividades. Según el diccionario de los términos clave de ELE (Instituto Cervantes, 2006):

*El término currículo designa el marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje; su objetivo principal es facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo. Comprende la fijación de unos fines y objetivos, la selección de unos contenidos, la opción por una metodología y el establecimiento de unos criterios de evaluación.*

Así, en Senegal, se trata de un currículo cerrado, elaborado por la Comisión Nacional de Escritura de los currículos y publicado en el año 2006 por el Ministerio de Educación a través de la Inspección General de la Educación Nacional (IGEN) (Guéye 2014: 5). Su publicación coincide con la incorporación del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). En efecto, los objetivos, diseños, contenidos y evaluación están inspirados en este plan (Diebate 2020: 11/12). Es una reproducción del anterior programa

de 1997 pero con la eliminación de algunos contenidos como la literatura caballeresca que causaban muchos problemas por su español antiguo a los protagonistas del proceso (docentes y discentes). Los profesionales de la educación se encargan de su aplicación en todos los institutos senegaleses. En dicho programa dominaba los aspectos lingüísticos, pero con la reproducción se incluye otros contenidos como contenidos lingüísticos con una perspectiva nocio-funcional, aspectos culturales entre otras (Diop 2013: 8). En este mismo sentido Faye y Ngom (2014) dicen que los programas del español en el segundo ciclo además de los contenidos léxicos y gramaticales incluyen aspectos culturales como la literatura y aspectos de civilización del mundo hispánico. Se incluyen también nociones históricas y geográficas en los programas de la enseñanza secundaria (Ndoye 2005: 2). Además, hace hincapié en las dificultades planteadas en la metodología, el material didáctico, el crédito horario y los procedimientos de evaluación en el aula de ELE. Para ello, huelga decir que la didáctica del español en Senegal no solo se limita a dotar a los aprendices un bagaje lingüístico para aprobar sus exámenes, sino que tiene como meta formar a verdaderos futuros hispanohablantes, capaces de usar la lengua española para comunicarse al final de esta etapa. Junto al objetivo general de la enseñanza del español en la etapa secundaria, la comisión de la escritura del programa establece otros objetivos específicos que según Guèye (2012: 57/58) son:

- Preparar a los aprendientes para abrirse a otras culturas, concretamente la cultura hispánica.
- Ayudar al aprendiz para que adquiera cierto dominio de la lengua española que le pueda facilitar la inserción en la vida activa, en un mundo donde el multilingüismo se valora más.
- Desarrollar las aptitudes del alumno en materia de comprensión oral y escrita.
- Inducir al alumnado a adquirir un nivel de lenguaje que le permita comunicarse en la lengua meta, para satisfacer las exigencias y normas de los exámenes a nivel nacional e internacional.

Las competencias exigibles para desarrollar con estos objetivos son: poder justificar o argumentar una opinión, expresar una opinión, sorpresa, preocupación, introducir una idea, interpretar ideas, producir textos, transmitir informaciones etc. (programa de español 2006: 153). Para lograr estos objetivos, la comisión preconiza el enfoque comunicativo. Este método abarca un amplio campo de acción que engloba una

serie de actividades pedagógicas. El método comunicativo favorece: la utilización de apoyos didácticos, la creación de situaciones propias de la clase, o incluso observar la gramática en situación y el aprendizaje del alumno en acciones concretas y sobre la base de un modelo. En cuanto a los contenidos del programa del español en este ciclo se basa en estudio temático y gramatical. Dichos contenidos son:

**Primer nivel de secundario**

<b>España (6 textos)</b>	<b>América Latina (4 textos)</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudios regionales: Cataluña, Andalucía (aspectos geográficos e históricos), País Vasco, Castilla (4 textos)</li> <li>2. La sociedad española contemporánea (1 texto)</li> <li>3. Los cambios políticos y económicos de España (1 texto)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudio geográfico: Perú y Méjico (2 textos)</li> <li>2. Problemas actuales de América Latina (2 textos)</li> </ol>

**Tabla 1:** contenidos temáticos del primer nivel de secundaria (fuente: programa de español de 2006)

Desde el aspecto gramatical, los temas van encaminados a la enseñanza de los pronombres personales, las preposiciones, la concordancia de los tiempos, números, demostrativos y el uso de “aunque” etc.

**Segundo nivel de bachillerato**

<b>España (6 textos)</b>	<b>América Latina (4 textos)</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El siglo de oro (1 texto)</li> <li>2. La invasión napoleónica (1 texto)</li> <li>3. El periodo de 1898-1936 (2 textos)</li> <li>4. La juventud y sus problemas (2 textos)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descubrimiento y colonización (1 texto)</li> <li>2. Emancipación en América Latina (1 texto)</li> <li>3. Realidades actuales de América Latina (2 textos)</li> </ol>

**Tabla 2:** contenidos temáticos en segundo nivel de bachillerato (fuente: programa de español de 2006)

Los contenidos gramaticales en este nivel son: el repaso de la concordancia de los tiempos, el subjuntivo, la frase condicional, la apócope, los correlativos, los indefinidos, los demostrativos, el estilo directo e indirecto, la expresión de la concesión entre otras.

**Tercer nivel de bachillerato**



<b>España (6 textos)</b>	<b>América Latina (4 textos)</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La picaresca (1 texto)</li> <li>2. La guerra civil española (1 texto)</li> <li>3. autonomismo y separatismo (1 texto)</li> <li>4. España desde 1975 hasta hoy (3 textos)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Opresión y liberación (1 texto)</li> <li>2. Problemas contemporáneos (2 texto)</li> <li>3. La poesía latinoamericana (1 texto)</li> </ol>

**Tabla 3:** contenidos temáticos del tercer nivel de bachillerato (fuente: programa de español de 2006)

En este nivel, los contenidos gramaticales son casi los mismos que los anteriores. pero los docentes deben poner en evidencia la frase condicional, el futuro hipotético, el estilo directo e indirecto, los relativos con antecedente o no, concordancia de los tiempos en oraciones subordinadas, perífrasis verbales etc.

Con esto se observa que la mayoría de los contenidos temáticos de la enseñanza secundaria es obsoleta excepto algunos temas como la sociedad española contemporánea, la juventud y sus problemas y los problemas contemporáneos que puedan motivar los alumnos ya que tratan de temas reales. Según (Ndiaye 2018: 25), los contenidos temáticos propuestos en este programa no fomentan el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Estos contenidos distan mucho de las realidades de los discentes y les desmotivan. Otro aspecto que merece una atención es la extensión de los contenidos lingüísticos en el programa. Se nota claramente que la gramática y la conjugación ocupan la mayoría de las competencias que deben adquirir los alumnos. Esto puede plantear problemas en las aulas ya que, en los nuevos métodos, la gramática sirve solo para comunicarse bien. En este sentido, Papa Mamour Diop (2017: 13) nos señala que el carácter disperso y fragmentado de dichos programas se opone a la naturaleza integral y estructurada de la competencia comunicativa. En tales situaciones, y con el horario de tres horas semanales, el docente puede reducir la enseñanza en una clase de gramática basada en la explotación de texto para poder terminar su programa. Aunque se haya sustituido el método tradicional con el comunicativo, los contenidos del programa demuestran su uso continuo con la extensa parte que ocupa los contenidos lingüísticos. Además, a pesar de que los diseñadores del programa oficial se han inspirado del PCIC, se nota una carencia de varios contenidos tales como los contenidos funcionales, pragmáticos, procedimentales, interculturales entre otras.

Por lo que se refiere a la evaluación de ELE en la enseñanza secundaria de Senegal, el currículo propone usar actividades escritas y orales. Analizaremos este apartado posteriormente ya que es objeto de nuestra investigación.

#### **2.4. Los métodos de enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal**

Se entiende por método de enseñanza-aprendizaje, “el modelo que hace propuestas tanto teóricas como prácticas acerca de cómo debe desarrollarse una clase de idiomas” (García y Álvarez, 2017: 524). En esta definición, se puede entender por método como una serie de pasos establecidos para determinar el programa didáctico, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas, el material didáctico, el papel de los protagonistas del proceso etc. Así, el interés continuo de tener un modelo adecuado para enseñar una lengua ha motivado su evolución. Entre las propuestas desarrolladas, se destaca el método tradicional, el método activo, el método comunicativo, entre otros métodos. En el caso de la enseñanza-aprendizaje del español en Senegal, las clases se basan en los métodos preconizados para el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. A pesar de la integración del enfoque comunicativo en el programa oficial de 2006, el método tradicional que presentó gran auge de aplicación en las clases hasta los años 90 sigue vigente en las aulas senegaleses. Muchos profesores de ELE ignoran los nuevos métodos tales como el enfoque por tareas, el enfoque orientado a la acción y el enfoque por competencias y siguen usando los dos anteriores. En las siguientes líneas se presenta una descripción de los métodos más sobresalientes en las aulas senegaleses.

##### **2.4.1. Método tradicional**

El método tradicional, también conocido como el enfoque de gramática-traducción, ha sido históricamente utilizado durante siglos para la enseñanza del latín o griego, y se difundió ampliamente en Europa durante el siglo XIX. Este método ejerció un dominio sustancial en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas europeas y extranjeras hasta los años 40. Su enfoque pedagógico se basa en la instrucción gramatical, la memorización de listas de vocabulario, la traducción sistemática de textos y el uso de la lengua materna como referencia. En esencia, se trata de un enfoque deductivo que parte de la teoría de las reglas gramaticales para luego ponerlas en práctica mediante ejercicios de traducción. Además, hace uso de la literatura como vehículo para enseñar la cultura asociada a la lengua meta.

Este método ha sido ampliamente utilizado como modelo de enseñanza-aprendizaje del español en Senegal tanto para alumnos como para docentes. Es uno de los enfoques más utilizados en las clases de español como lengua extranjera en Senegal, aunque no contempla el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes. Su prevalencia en el país se ha mantenido debido a que la formación del profesorado de español recibe este tipo de preparación, es decir, los docentes son formados en gran parte en el aprendizaje de estructuras gramaticales de forma memorística con la finalidad que estos puedan aprobar los exámenes de la carrera, los cuales, se basan en traducciones directas o inversas del idioma.

Sí bien los docentes dominan los aspectos gramaticales, centrarse en esta única competencia disminuye su habilidad comunicativa. En la actualidad no se evidencia listado de vocabulario ni cuadernos de gramática, pero la práctica en las aulas realiza los ejercicios de repetición de estructuras gramaticales, conjugación de tiempos verbales y traducciones de texto (Diop 2016: 6).

El aprendizaje en este enfoque se basa en la memorización de lo aprendido. El docente sigue seis pasos para llevar a cabo las clases: tomar asistencia, escribir la fecha de la clase de manera visible, corregir los ejercicios asignados como tarea, realizar una pregunta inicial para repasar el tema anterior, leer un texto, hacer preguntas y respuestas para introducir un nuevo tema y dejar un ejercicio final que se revisará en la próxima clase (Diebate 2020: 22/23).

#### **2.4.2. Método comunicativo**

Desde sus fundamentos, la lengua se comprendía como un instrumento de comunicación. Así, se enfoca en el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes y su objetivo es que los alumnos empleen la lengua meta para explicar nociones y ser usados en diferentes actos de comunicación (Widdowson 1998). Este cambio de paradigma tiene repercusiones en la manera de elaborar las actividades del aula y la evaluación del aprendizaje centrado en el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas. Asimismo, su enseñanza tiene en cuenta las necesidades comunicativas reales del alumnado, quien considera el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para conformarse a los estándares internacionales de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, Senegal adopta el enfoque comunicativo. Como ya lo sabemos la enseñanza del español en Senegal ha evolucionado mucho con la aplicación de las nuevas estrategias preconizadas por este método, pero sus exigencias no son conformes con las realidades en las aulas de ELE. El método plantea estrategias en el aula como: realización de tarea grupales, formación de contenidos prácticos a ser utilizados en un contexto real de comunicación: ámbito laboral, social y cultural. La realidad en el aula es que este método ha sido un intento de aplicación, puesto que el número importante de estudiantes en el aula dificulta la realización de la metodología. De igual forma, la falta de espacio genera inconvenientes en distribuir la clase de tal forma que pueda darse una comunicación fluida entre los estudiantes (Diebate 2020: 27).

Otro aspecto que surge de estas dificultades es que el docente para generar espacios de interacción permite que los estudiantes dialoguen entre sí, pero al ser un número muy alto de alumnos, el profesor no puede corregir los errores de forma individual. Esto lleva a que los alumnos comentan muchos errores y de alguna forma sean asimilados como buenos, pues no hay posibilidad de retroalimentación. Las anteriores dificultades, sumadas a los escasos materiales didácticos que refuercen esta metodología llevan a una baja aplicación del método.

### **3. LA EVALUACIÓN DE ELE EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA SENEGALESA**

En esta sesión resaltaremos los problemas planteados en el proceso de evaluación en la enseñanza secundaria de Senegal. Luego hablaremos de los tipos de evaluación que practican los docentes de ELE, después haremos hincapié en las técnicas e instrumentos de evaluación en dicha etapa.

#### **3.1. Problemas planteados en el proceso de evaluación del español en la enseñanza secundaria de Senegal**

El proceso de evaluación del español en la enseñanza secundaria de Senegal ha sido objeto de preocupación debido a los diversos desafíos que se presentan. La evaluación efectiva y justa es fundamental para garantizar la calidad de la educación y el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, en Senegal, existen problemas que obstaculizan la eficacia de este proceso en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE).

En primer lugar, uno de los desafíos más significativos es la falta de recursos y materiales adecuados para la evaluación en el aula. La escasez de materiales auténticos en español y la limitada disponibilidad de recursos didácticos específicos dificulta la preparación de las pruebas que reflejen de manera precisa las habilidades lingüísticas de los alumnos. Además, la falta de acceso de recursos digitales y tecnología como laboratorios de idiomas afecta la implementación de exámenes orales y pruebas de comprensión auditiva, limitando la capacidad de los estudiantes para demostrar sus habilidades comunicativas.

El proceso evaluativo en Senegal muestra un desajuste en cuanto a la intencionalidad de la evaluación. Se observa un mayor énfasis en las habilidades escritas y el desarrollo de la comprensión de textos, dejando de lado el análisis de las cuatro habilidades establecidas por el Instituto Cervantes y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Esta orientación hacia la escritura se alinea con la metodología tradicional de enseñanza de lenguas. Además, aunque se plantea la inclusión de evaluaciones orales en el control continuo, en la práctica se evidencia una escasa presencia de estas evaluaciones en el aula (Ndour 2023: 173). En este mismo sentido Ndiaye (2018: 22) afirma que los ítems de las pruebas internas como externas en Senegal para examinar el español están encaminados a la evaluación de la competencia escrita,

tanto en la comprensión de textos como en la redacción de estos. No hay pruebas generales que midan el avance de la expresión oral. Esto indica una falta de equilibrio en la evaluación de las habilidades de los estudiantes en el dominio oral del español y un fallo metodológico (Benítez 2010: 245).

Otro problema importante es la falta de capacitación y formación adecuada para los docentes de ELE en lo que respecta a la evaluación. La mayoría de los profesores carecen de conocimientos y habilidades específicas en métodos de evaluación, lo que puede resultar en enfoques inadecuados o inconsistentes al evaluar el progreso de los estudiantes. Esto afecta negativamente la fiabilidad y validez de los resultados de evaluación.

A pesar de que la metodología recomendada para la enseñanza de español en Senegal es el enfoque comunicativo, las prácticas en el aula todavía reflejan un enfoque tradicional y memorístico de la gramática. Esto se debe en parte a la falta de preparación didáctica de los docentes y a la falta de orientación en actividades culturales e interculturales. La formación que reciben los profesores no es suficiente para desempeñar enfoques comunicativos en el aula, enfrentándose a una situación básicamente literaria que genera el bajo desarrollo de las habilidades de forma integral (Núñez y Rienda 2012: 118). Esta idea es sostenida también por otros investigadores que han abordado la metodología en las aulas. Los autores sostienen que, en el caso de Camerún, los docentes guían las clases en función de los temas que aparecen las pruebas internas y evaluaciones externas, recalcando lo que se suele requerir en dichas pruebas (Bolívar 2008; Mbarga 1995; Kem-mekah 20016), este mismo caso es reflejado en las aulas de Senegal. De acuerdo con Benítez (2010: 246/247) el docente en Senegal hace esfuerzos por lograr clases más activas, pero la evidencia muestra que el desarrollo memorístico de la gramática del español sigue presente.

La falta de atención a las necesidades individuales de los estudiantes en el proceso de evaluación es también otro problema clave. La evaluación tiende a centrarse en la evaluación sumativa, es decir, en la calificación y clasificación de los estudiantes, en lugar de brindar retroalimentación significativa y orientación personalizada para mejorar el aprendizaje. Esto limita las oportunidades de desarrollo individual y puede desmotivar a los estudiantes. Asimismo, la baja realización de pruebas iniciales permite enseñar una lengua desconociendo las lagunas y conocimientos reales de los estudiantes. Este punto

inicial es básico para la realización de los contenidos curriculares y la selección de actividades adecuadas (Gueye 2012: 57).

Además, la escasez de estándares claros y consensuados dificulta también la medición precisa de las habilidades y competencias de los alumnos, generando resultados inconsistentes y limitando la comparabilidad y validez de las evaluaciones. La falta de creación de bancos de ítems, de criterios de evaluación estandarizados, la falta de congruencia entre objetivos de aprendizaje y los instrumentos de evaluación lleva a una evaluación sesgada y subjetiva. Por tanto, si bien se mencionó anteriormente la importancia de evaluar la expresión oral, también es crucial tener en cuenta la evaluación de la producción escrita. Es necesario definir criterios claros y fiables para evaluar la calidad y coherencia de los textos escritos por los estudiantes. Estos problemas requieren atención y soluciones adecuadas para mejorar la calidad de la evaluación y asegurar que refleje de manera efectiva las habilidades y competencias de los alumnos.

El uso de los textos dentro del aula se realiza de forma excesiva, recurriendo a este como único material para el desarrollo de las clases (Guèye 2014:157/158). En este sentido, (Ndour 2023: 93) opina que los textos destinados a la enseñanza no soportan el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes porque la mayoría de sus contenidos son obsoletos y alejan el aprendizaje de español de la realidad de los alumnos. Acorde con Diouf (2020: 71/72) en su estudio: enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal, plantea un análisis de una prueba aleatoria a los estudiantes (Véase anexo 1). En la prueba se pone de manifiesto que las preguntas giran en torno a la traducción de expresiones. Mostrando una vez más el enfoque gramatical-tradicional que aún se presenta tanto en las pruebas tomadas en clases como en las de nivel nacional. Siguiendo con el esbozo del estudio, las pruebas dimensionan aspectos puntuales, como en el caso de la prueba las estaciones, en específico verano. Tal tema es complejo para los aprendices pues dicha estación no existe, lo cual genera inconvenientes al momento de hablar de algo que no es evidenciado en su contexto. En este punto se falla en el criterio de representatividad.

Asimismo, la falta de motivación y desinterés por parte de los estudiantes en la adquisición del español también afecta la evaluación. Muchos alumnos no encuentran relevancia ni conexión con los contenidos impartidos, lo que lleva a una falta de compromiso y baja participación en las actividades evaluativas. Así pues, se evidencia la necesidad de implementar estrategias que estén alineadas con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Estas estrategias promueven la motivación y la

adquisición efectiva del idioma, pero aún no se aplican de manera generalizada en las aulas senegalesas. La evaluación debe ser sensible a estas diferencias y tener en cuenta el contexto y las necesidades específicas de los discentes.

A los desafíos mencionados, también es importante destacar que el elevado número de alumnos en las aulas dificulta el seguimiento y rendimiento individual de los estudiantes. La falta de seguimiento individualizado y de retroalimentación efectiva también dificulta el proceso de evaluación. Además, la falta de tiempo impide que los docentes brinden una atención personalizada a cada estudiante, lo que limita la capacidad de identificar y abordar las necesidades específicas de aprendizaje.

Por último, la falta de investigación y desarrollo de evaluaciones contextualizadas y culturalmente relevantes es otro desafío importante. La adaptación de las evaluaciones al entorno cultural y lingüístico de los estudiantes senegaleses es fundamental para garantizar la validez y la aplicabilidad de los resultados obtenidos.

Dichos problemas planteados requieren atención y soluciones adecuadas para mejorar la calidad de la evaluación y asegurar que refleje de manera efectiva las habilidades y competencias de los alumnos.

### **3.2. Tipos de evaluación de ELE practicados en la enseñanza secundaria de Senegal**

Según la función, es decir el objetivo para el cual la evaluación ha sido diseñada, se destacan tres tipos: diagnóstica, formativa y sumativa.

La evaluación diagnóstica: Este tipo de evaluación se realiza para obtener información sobre el nivel de conocimiento o habilidad de los aprendices al comienzo de un curso o programa de estudio, y así permitir al docente ajustar el proceso formativo y establecer los objetivos de aprendizaje.

En el caso de Senegal, la evaluación diagnóstica consiste en una prueba escrita donde se desarrollan habilidades de comprensión y escritura. Esta no es desarrollada en el primer ciclo, ya que este corresponde al nivel de iniciación del español. En el segundo ciclo, la finalidad de la prueba es examinar el nivel gramatical de los estudiantes, para dimensionar si estos cuentan con las nociones necesarias para el nivel escolar que inician. La prueba consiste en comentarios de textos sobre un tema explorado y realización de ensayos. Sin embargo, la mayoría de los profesores no la realizan por muchos motivos. Creen que es una pérdida de tiempo dado el programa larguísimo que deben terminar al



final del curso. Asimismo, su realización no está propuesta en el currículo oficial de ELE. El número importante de alumnos que tienen en las aulas, también no les facilita la corrección de las copias. Otra razón que les desmotiva es el hecho de que, al principio del año escolar, se nota que la mayoría de los alumnos olvida casi todo lo aprendido del año anterior, por lo que no es necesario hacerla.

La evaluación formativa: es un tipo de evaluación continua y flexible que se realiza durante el proceso de aprendizaje con el objetivo de mejorar el rendimiento de los alumnos. Se utiliza para identificar fortalezas y debilidades, para guiar la instrucción y para tomar decisiones sobre el progreso de los discentes.

De forma infortunada, esta evaluación en las aulas de Senegal es confundida con la “evaluación calificadora”. Se examinan de forma casi exclusiva los conocimientos gramaticales de los estudiantes, dejando a un lado el aspecto comunicativo. Esta práctica evidenciada está en enfrentamiento con lo planteado por el MCER, quien propone no solo examinar los conocimientos lingüísticos sino las habilidades de los estudiantes. Es por esta razón que este tipo de evaluación es visto por los estudiantes como un momento que tiene el docente para obtener notas. No se examina la lengua por lo que puede hacer con ello, solo es vista como un conjunto de conocimientos de los estudiantes que es evaluado dentro de un periodo de tiempo y que solo mide unos objetivos puntuales señalados para la formación. (Diallo y Faye 2022: 210). No obstante, la evaluación formativa debería regular el progreso de los alumnos. Los docentes deben fomentar lo formativo en vez de calificar. Se preocupan más por medir la retroalimentación a los alumnos que por lo que saben hacer del idioma.

La evaluación sumativa: se utiliza para medir el rendimiento de los alumnos al final de un curso o programa de estudio. Su finalidad es determinar si los alumnos han alcanzado los objetivos de aprendizaje establecidos y tomar decisiones sobre la certificación o titulación. Este tipo de evaluación es el más empleado dentro del sistema educativo en Senegal. Este hecho es evidenciado en la investigación realizada por Diallo y Faye (2022: 196). La única forma de evaluación que se destaca en las aulas corresponde a la sumativa. Esta evaluación se realiza al finalizar el año escolar y en cada trimestre. La finalidad de esta consiste en medir los conocimientos de gramática aprendidos por los alumnos. Una vez más se evidencia la valoración de habilidades escritas y de

comprensión, dejando a un lado el fomento de las habilidades orales y lo que pueden hacer los alumnos con esta.

### **3.3. Técnicas e instrumentos de evaluación de la educación secundaria de Senegal**

En el sistema de evaluación del español en Senegal existen dos formas de evaluación: las evaluaciones externas, que son certificadas y se realizan a nivel nacional al final de cada ciclo entre el mes junio y julio, y las evaluaciones internas, que se llevan a cabo en el aula y constan de tareas y pruebas escritas. Sin embargo, se observa una falta de evaluaciones orales en el aula. Las evaluaciones internas se realizan unas seis veces al año y se componen de dos tareas y una prueba en cada semestre. Las notas van de 00 a 20 puntos, correspondiendo la nota media para aprobar 10/20, pero los estudiantes pueden obtener calificaciones inferiores sin que esto implique no superar la asignatura, ya que la superación se logra mediante la suma de las asignaturas en general. Por lo tanto, no hay pruebas internas de "recuperación" (Ndour 2022: 173/174).

Cuando los estudiantes presentan un bajo nivel, el docente plantea más tareas, con el objetivo de eliminar las notas más bajas. Las tareas consisten en: actividades de repaso de gramática y pronunciación de temas anteriores y el empleo de textos extraídos del examen nacional. (Ndour 2022: 174).

En cuanto a las evaluaciones externas, se encuentran los exámenes oficiales, como el BFEM (Brevet de Fin de Estudios Media) y el Bachillerato. La organización y diseño de estos exámenes están a cargo de dos instituciones que dependen una de otra: la oficina del bachillerato, encargada de la gestión administrativa y organizativa, y la Inspección General de la Educación Nacional, encargada del componente pedagógico (Diop 2016: 3). Se presentan dos veces, una para todos los estudiantes, mientras que el segundo es para los que mostraron grandes dificultades en la prueba inicial o les faltó algunos puntos para superar la prueba. Según lo investigado por Ndour (2022: 174/175), en términos generales, estos exámenes constan de tres partes: la comprensión lectora, la competencia lingüística y la expresión personal de los estudiantes. Cada parte se valora de la manera siguiente: la comprensión lectora tiene un valor de 8 puntos, la expresión personal un valor de 6 puntos y la competencia lingüística también tiene un valor de 6 puntos.

En las pruebas del BFEM, se evalúa las habilidades adquiridas por los estudiantes después de dos años de aprendizaje de español. El modelo de examen puede variar en este nivel, pero generalmente consiste en un texto de 10 a 15 líneas que se ajusta a los objetivos

y competencias establecidos para el ciclo formativo. Los ítems de la prueba suelen tener relación con la comprensión del texto, es decir responder si las frases son verdaderas y falsas acompañadas de una justificación de la respuesta seleccionada, indicar antónimos y sinónimos de una palabra y comentar una expresión del autor del texto, temas gramaticales con actividades de transformación, sustitución, rellenar huecos, completar frases etc. y una parte de redacción donde los alumnos deben elegir entre dos temas relacionado con el texto. Es importante destacar que esta prueba tiene una duración de 1.30 horas, se califica sobre 20 puntos y tiene un coeficiente 2.

En cuanto a la prueba del bachillerato, se realiza al final del año escolar para los alumnos del segundo ciclo. Este examen tiene como objetivo valorar la competencia del alumnado para comprender, comentar y analizar un texto literario, la capacidad de reflexionar sobre cualquier tema del programa, argumentar con un lenguaje sencillo y correcto, uso correcto de la gramática y del léxico. Como en el examen anterior, los ítems también tienen relación con el texto. La parte de comprensión lectora incluye preguntas sobre el resumen del texto, la veracidad o falsedad de afirmaciones con justificaciones basadas en el texto, la propuesta de un título para el texto, la búsqueda de sinónimos y antónimos, entre otros aspectos. En la parte de expresión personal, se les pide a los estudiantes que elijan un tema de interés y lo desarrollen en un ensayo. En cuanto a la competencia lingüística incluye ítems como la sustitución por equivalente, la transformación a voz pasiva, el cambio al estilo indirecto, la conjugación en presente, futuro o pasado, y la expresión del irreal del presente (Diop 2014: 7). Como se puede apreciar en líneas anteriores, la evaluación se centra en el desarrollo de habilidades escritas y gramaticales. Cabe mencionar que este examen tiene una duración de 3 horas, se califica sobre 20 puntos y tiene diferentes coeficientes según la serie elegida por el alumno, que van de 2 a 6. Los alumnos se dividen en dos series: L' y L2. En la serie L', los alumnos que eligen el español como lengua viva 1 (LV1) realizan una prueba escrita con coeficiente 4 y una prueba oral con coeficiente 2, sumando un total de 6. Los alumnos que eligen el español como lengua viva 2 (LV2) en la serie L' solo realizan la prueba escrita con coeficiente 4. En la serie L2, los alumnos pueden tener el español como LV1 con coeficiente 4 o como LV2 con coeficiente 2.

En relación con la prueba oral, se realiza únicamente para los estudiantes que presentan el español como lengua viva 1. Durante la prueba, los alumnos deben llevar textos previamente estudiados en clase, y el evaluador selecciona el texto del cual realiza

preguntas de comprensión. Así, a través de la explicación y comentario del texto seleccionado, se evalúa la expresión oral y la habilidad de los alumnos para utilizar las estructuras gramaticales correctamente.

De lo anterior, se examina un proceso evaluativo en que existe un desajuste en cuanto a intencionalidad de evaluación. Los exámenes se basan en textos que tratan sobre temas actuales, pero los docentes no abordan adecuadamente estos temas en clase. En efecto, se centran únicamente en enseñar contenidos del programa sin abordar la aplicación práctica de estos conocimientos. Sin embargo, esta falta de correspondencia entre lo enseñado en clase y lo evaluado en los exámenes genera una disminución en los resultados actuales de las evaluaciones del aprendizaje del español en Senegal. Este hecho resulta sorprendente, especialmente considerando que el sistema se enfoca en el desarrollo de estrategias para superar estas evaluaciones (Diebate 2020: 28).

Según Mendoza (1998: 2), los resultados revelan una discrepancia entre los contenidos enseñados y la forma de evaluación, y agrega que el formato de la prueba no permite examinar el proceso, las estrategias y los recursos utilizados por los estudiantes en las aulas. Tal situación lleva a explorar en formas alternativas que puedan generar mejoras en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, para ello, es necesario brindar unos sistemas evaluativos completos donde se tenga en cuenta cada una de las habilidades para enseñar y medir el conocimiento aprendido.

## **4. METODOLOGÍA**

### **4.1. El diseño metodológico**

Este estudio se realizará mediante la explotación de datos recopilados ante los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal. Se trata de un cuestionario de diecinueve ítems realizado a través de internet (Google Forms) y se ha administrado al azar a treinta y cinco profesores de español en Senegal. Todos son del sistema público, comparten el mismo programa diseñado en el año 2006 y recibieron una formación en docencia en la Facultad de Ciencias y Tecnologías de la Educación y la Formación (FASTEF).

Dicho esto, la metodología que desarrollamos en este último es de corte cuantitativa descriptiva por recurrir a la técnica del cuestionario para la recopilación de informaciones. Esta metodología nos va a permitir identificar y describir la problemática de la investigación antes de comparar los resultados obtenidos con los cuestionarios. Además, su importancia reside en el hecho que nos permitirá evaluar las actitudes, opciones, prácticas del profesorado del español en la enseñanza secundaria senegalesa. La razón es que también, en una investigación en el ámbito de la didáctica, debemos demostrar la técnica utilizada para un análisis y una interpretación objetivos de los datos. Lógicamente se tratará en las líneas siguientes de delimitar a los instrumentos de recogida de datos, al tipo de muestreo y al modo de procesarlos.

### **4.2. El instrumento de colecta**

De manera general se puede entender por instrumento de colecta un conjunto de técnicas de las que se prevale el investigador para estudiar de cerca los factores o fenómenos que se ligan a la problemática de investigación con el fin de extraer informaciones de estos últimos. Dicho en términos más claros, se trata de un conjunto de herramientas y mecanismos que le permiten recopilar datos sobre los conceptos claves de su tema. Por consiguiente, son los materiales que hacen posible la obtención de información necesaria para llevar a cabo su investigación. Tenemos varios instrumentos de investigación para un trabajo en didáctica como la entrevista, el cuestionario, la encuesta entre otras. Por ende, queda claro que podemos utilizar todos los métodos para que la investigación sea más clara pero también para varias el análisis. En efecto, el instrumento que hemos elegido es el cuestionario que está formado por diecinueve ítems

y dirigido al profesorado de ELE en Senegal. En nuestro cuestionario tenemos muchas etapas relacionadas con las características de la didáctica de ELE en la etapa secundaria y, sobre todo en la evaluación. Cabe señalar también que hemos utilizado preguntas de diseño variado: preguntas cerradas, abiertas y de opción múltiple, elaboración de párrafos. La recogida de los datos ha sido un trabajo de Google Forms que ha establecido los gráficos al mismo tiempo que contestan los encuestados. Nuestra elección del cuestionario se explica por el hecho de que queremos alcanzar un número elevado de los actores de la docencia para poder confirmar o infirmar nuestra hipótesis. Asimismo, esta opción se explica también por el hecho de que nos va a permitir valorar las actitudes y opiniones del profesorado de español de la enseñanza secundaria senegalesa hacia la evaluación de aprendizaje en ELE. Conviene añadir que la ventaja que tiene el cuestionario es que permite al encuestado ser libre y objetivo en el momento de contestar a las preguntas.

### **4.3. Características del perfil de la muestra**

La recolección de datos cuantitativos constituye una parte importante del proceso de investigación. Sin embargo, estos datos tienen que ser analizados para darles sentido. Existen diversos métodos para analizar estos datos, entre los que destaca: el muestreo. Se define como una cantidad limitada de un conjunto que se utiliza para representar y estudiar las propiedades y características del propio conjunto. Como no se puede realizar un censo, o sea, llevar a cabo un análisis sobre todos los elementos de este, se opta por seleccionar una muestra con tal sea una parte representativa de la población meta. Aparece como una herramienta de la investigación en la que se reproducen, fielmente, los rasgos esenciales de dicha población que posibilita la investigación científica. Además, un buen muestreo ha de ser representativo reflejándose de esta manera las similitudes y diferencias que presenta la población. Por esta razón, nos hemos conformado con un muestreo probabilístico por racimos seleccionando aleatoriamente los investigados. Esta elección se debe a que no conocemos exactamente el número de escuelas públicas en la etapa secundaria senegalesa y, sobre todo, por razón de la distancia geográfica a la que estamos. No obstante, con el avance de la tecnología hemos podido servir de los grupos de *WhatsApp* con la oportunidad de alcanzar el máximo de profesores de ELE en Senegal organizados en grupos. Así, cabe recordar que Senegal cuenta con 14 regiones y que los participantes de dichos grupos imparten clases de español en estas diferentes regiones, Por ejemplo, el grupo de la Célula regional de Kaolack, el grupo de los GEPELE, el grupo

del Estudio del programa de español y sobre todo el grupo de los Apasionados que es un grupo que abarca todos los profesores de ELE en Senegal y cuenta con doscientos sesenta y cuatro docentes. Como no tenemos la lista de los profesores de español encuestados y algunos colegas nos han sugerido nombres de amigos, los racimos pueden provenir de las diferentes regiones de Senegal. A continuación, un estudio analítico e interpretativo de los datos recogidos ante esta población parcelada y nos permitirá confirmar o invalidar las hipótesis ya planteadas.

La encuesta está dirigida a treinta y cinco profesores de español de la etapa secundaria, en servicio de diferentes regiones de Senegal. Se trata de unos docentes con bastantes años de experiencia y de otros que están casi al inicio de su carrera, todos son de la escuela pública y habían hecho su formación en la docencia a la FASTEF. El mayor tiene una experiencia de más de veinte años en la docencia y el menor tiene una comprendida entre cero y cinco años. Dada la repartición de la etapa secundaria en dos ciclos, algunos enseñan en el primer ciclo, otros en el segundo y otro grupo en los dos. Así pues, la muestra cuenta con profesores de diferentes títulos académicos y profesionales. Tenemos profesores de colegios de enseñanza media (PCEM), profesores de enseñanza media (PEM) y profesores de enseñanza secundaria (PES).

Después de haber colectado datos ante el muestreo recurriendo al cuestionario, se abre la penúltima fase de nuestro trabajo. Forma de las partes más importante de nuestro estudio, visto que apela a nuestra capacidad para presentar e interpretar los datos colectados para poder sacar conclusiones sobre el tema y proponer soluciones de mejora.

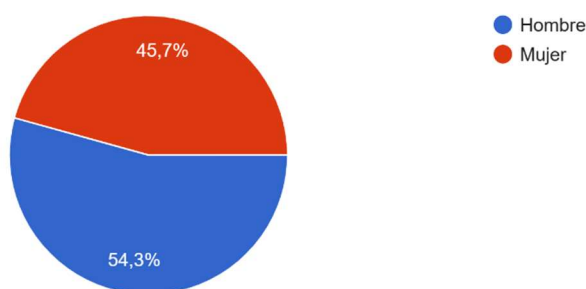
#### **4.4. Análisis y presentación de resultados de los datos**

En este apartado, dedicaremos a la descripción y el análisis de los datos colectados cuya interpretación, a continuación, nos permitirá confirmar o invalidar nuestras hipótesis. Así, se tratará de describir los resultados del cuestionario dirigido a los profesores de ELE antes de sacar conclusiones generales. Huelga precisar que la encuesta involucra a treinta y cinco profesores de la enseñanza secundaria de Senegal. La mayoría de los encuestados contestaron correctamente, aunque algunas respuestas nos llevan a pensar que no entendieron perfectamente la pregunta 12. Para ello, hemos tenido en cuenta la categoría y la frecuencia. Así, está recogida mediante su valor numérico (VN) y su porcentaje (POR). Cabe recordar que el cuestionario fue realizado a través de Google

forms que ha establecido las figuras. De las encuestas realizadas ante el profesorado se recogen los resultados siguientes:

- Perfil de los encuestados

Esta encuesta involucra tanto a hombres como a mujeres. Al ver de los que contestaron en este gráfico, se da cuenta de que hay más hombres que mujeres: El 54,3% contra 45,7%.



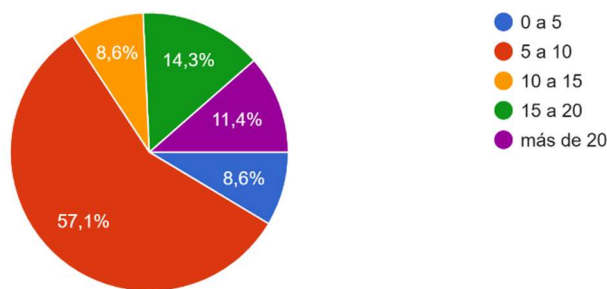
**Figura 1: perfil de los profesores encuestados**

La figura muestra claramente la realidad de la composición del profesorado de ELE en Senegal. El número de los hombres superan al de las mujeres. Además de este aspecto peculiar de la muestra, los encuestados se caracterizan también por su antigüedad en la docencia lo que es otro hecho relevante de nuestro trabajo.

- Años de experiencias en la docencia

Como en la pregunta anterior, los informantes se diferencian también por sus años de experiencia en la docencia. Lo hemos resumido en bloques de cinco años como se visualiza en el gráfico. Los resultados se presentan de manera ordenada los diferentes porcentajes conseguidos. Los bloques de 5 – 10 años; de 0 – 5 años y de 15 – 20 años de experiencia ocupan los porcentajes más elevados respectivamente (57,1%; 14,3% y 11,4%) mientras que los de 0 – 5 años; 10 – 15 años presentan porcentajes marginales el 8,6% en cada bloque. Todo esto se explica por el hecho de que la muestra era aleatoria. El gráfico siguiente nos permite apreciar los resultados obtenidos:



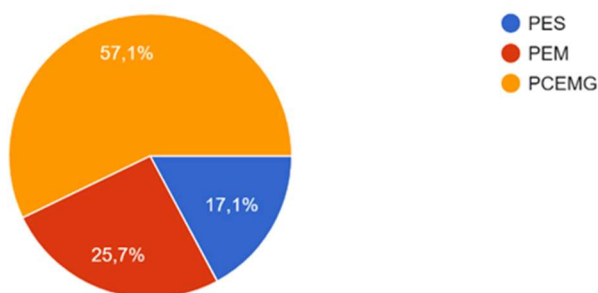


**Figura 2: años de docencia de los informantes**

La figura indica que la mayoría de los encuestados tiene una experiencia profesional que va desde 5 hasta 10 años, siguen los que tienen entre 15 y 20 años y los que acumulan más de 20 años. Por último, aparecen los que poseen menos de 5 años y entre 10 y 15 años. A partir de estas cifras, podemos deducir que la encuesta involucra a profesores de diferentes años de experiencias tanto decanos como a principiantes. Teniendo en cuenta este hecho, podemos pensar que son capacitados para darnos informaciones relevantes sobre las prácticas de evaluación en ELE en la etapa secundaria.

- Categoría socio-profesional

La categoría profesional nos informa sobre el nivel de formación que tienen nuestros encuestados. Como podemos ver en la figura la categoría PCEM tiene el porcentaje más elevado con el 57,1%, seguida de la categoría PEM con un porcentaje de 25,7% mientras que los PES son pocos (el 17,1%).



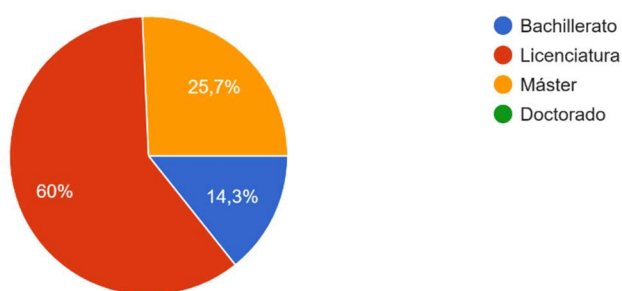
**Figura 3: categoría socio- profesional de los docentes**

Los resultados presentados en este gráfico nos indican las diferentes categorías docentes que tenemos en la enseñanza secundaria senegalesa. No obstante, como lo hemos dicho más arriba, este resultado se debe al hecho de que la muestra era aleatoria.

En cualquier caso, dichas categorías son interesantes en la medida en que indican que la muestra ha tenido en cuenta los diferentes niveles de formación del profesorado que existen en la etapa secundaria. Cabe precisar que los Profesores de Colegios de Enseñanza Media (PCEM) son aquellos que ingresan en la Facultad de las Ciencias y Tecnologías de la Educación y la Formación (FASTEF por sus siglas en francés) con el bachillerato; deben seguir una formación de dos años y tienen que enseñar en el primer ciclo dos asignaturas: español y francés para los encuestados de la muestra. A lo que se refiere a los Profesores de Enseñanza Media (PEM), ingresan la FASTEF con el título de licenciatura; tienen que seguir un año de formación y enseñar español. En cuanto a los Profesores de Enseñanza Secundaria (PES), entran con el máster; tienen que seguir una formación de dos años y enseñar también una sola asignatura. Estas dos últimas variables son formadas para enseñar en el segundo ciclo.

- Títulos académicos

En este ítem queremos comprobar los diferentes títulos académicos que tienen nuestros informantes. Los resultados se presentan así, los que tienen la licenciatura ocupan el porcentaje más elevado con el 60% mientras que los que tienen el máster y el bachillerato son menos numerosos. Ocupan porcentajes de 25,7% y 14,3%, respectivamente.



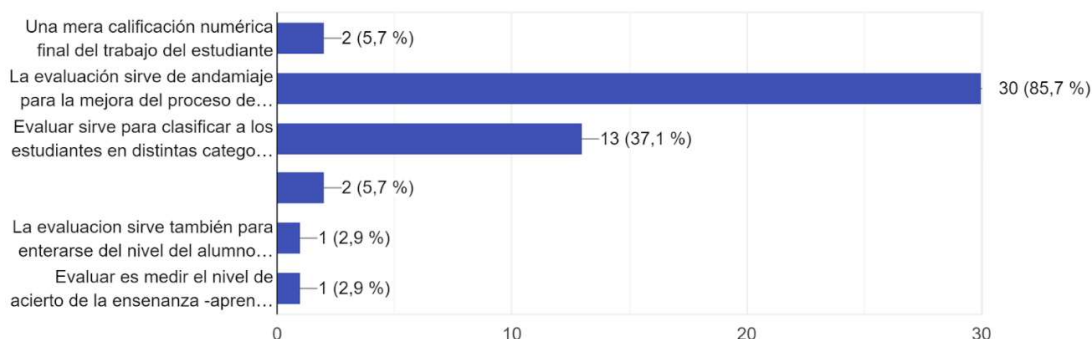
**Figura 4: títulos académicos de los encuestados**

La mayoría de los encuestados tiene la licenciatura, lo que corresponde con el porcentaje más elevado. Este hecho muestra que los licenciados son más numerosos en la enseñanza secundaria senegalesa que los demás diplomados, que representan en esta figura. Dichas informaciones previas ante los encuestados son interesantes en la medida que permiten comprender los componentes de la muestra y, sobre todo, para saber que la encuesta abarca a todas las categorías docentes existentes en la enseñanza secundaria

senegalesa. Basándonos en esto, podemos deducir que todos están capacitados para impartir clases dinámicas en la educación secundaria. Pero tales datos, no son los más importantes de la encuesta. La verdadera información que tiene relación con el objetivo de la investigación es el resultado de los ítems que hemos realizado acerca de la problemática de la evaluación en ELE en la enseñanza secundaria.

- ¿Qué es para usted evaluar?

La figura siguiente muestra las respuestas proporcionadas. La representación en bandas horizontales revela que la mayoría de los encuestados, es decir, el 85,7% o 30 profesores, consideran que la evaluación desempeña un papel fundamental en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se encuentran aquellos que opinan que la evaluación se utiliza para clasificar a los estudiantes en diferentes categorías, con un 37,1% o 13 profesores. En términos de la definición, el 5,7% o 2 profesores consideran que es simplemente una clasificación numérica del trabajo del estudiante. Por otro lado, el 2,9% de las respuestas (equivalente a un informante en cada respuesta) señalan que la evaluación tiene como objetivo medir el nivel de acierto en la enseñanza-aprendizaje, así como conocer el nivel del alumno y el grado de adquisición de los contenidos enseñados.

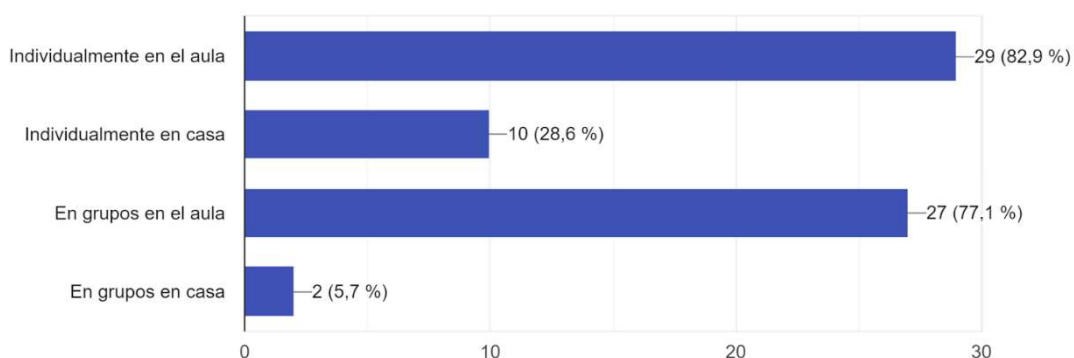


**Figura 5: muestra de qué es la evaluación**

En relación con las respuestas acerca del significado de la evaluación, los resultados revelan que la mayoría de los encuestados comprenden la evaluación como un enfoque para mejorar el proceso educativo. Consideran que su propósito es proporcionar herramientas al estudiantado para su progreso. Algunos la describen como una medición o verificación de conocimientos, mientras que otros la ven como una valoración del trabajo realizado por los alumnos. Sin embargo, hay algunos que la definen de manera personal, expresando que sirve para obtener información sobre el nivel de los estudiantes.

## ¿Cómo suele organizar las evaluaciones?

Como resultado, más de la mitad de los docentes de la encuesta 29 o sea el 82,9% declaran que organizan sus evaluaciones individualmente en el aula, 27 de estos o sea el 77,1% utilizan la evaluación en grupos en aula mientras que el resto dicen que suelen organizar sus evaluaciones individualmente y en grupo en casa con el 28,6% y 5,7% respectivamente.



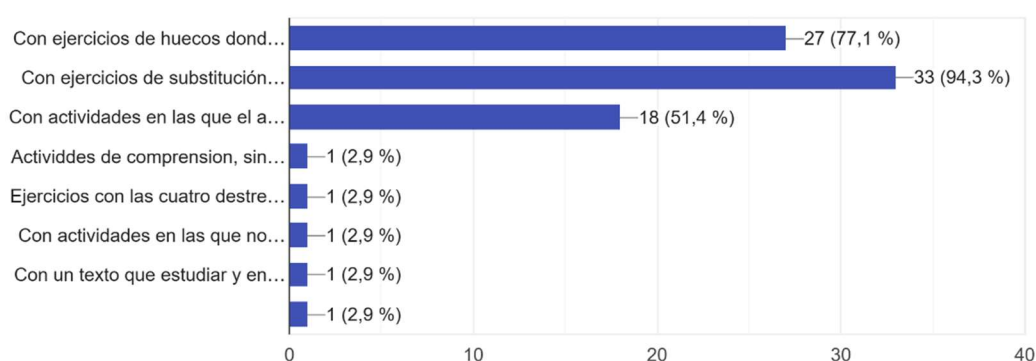
**Figura 6: organización de las evaluaciones**

En cuanto a la organización de las evaluaciones, la mayoría de los encuestados optan por realizar evaluaciones individuales en el aula. Consideran que esta forma de evaluación es la más efectiva para medir el verdadero nivel de cada estudiante. Sin embargo, también se llevan a cabo evaluaciones grupales tanto en el aula como en el hogar, así como evaluaciones individuales en casa. Estas diferentes formas de evaluación presentan numerosas ventajas, ya que cada una permite al alumno desarrollar nuevas habilidades que pueden ser beneficiosas para su formación. Algunos encuestados mencionan que no realizan evaluaciones grupales debido a que algunos alumnos no participan y dejan todo el trabajo a sus compañeros, mientras que otros sostienen que las realizan para fomentar el trabajo en equipo. Lo ideal sería que los profesores combinen estas estrategias de evaluación, ya que cada una puede utilizarse en función de los objetivos específicos del docente o de las habilidades que se deseen evaluar. Además, cada estrategia desempeña un papel muy específico en el proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, es importante que los profesores organicen evaluaciones individuales en el aula, pero también deben tener en cuenta que evaluar a los alumnos en parejas o grupos, además de la calificación, les brinda la oportunidad de colaborar con sus compañeros.

## ¿Con qué actividades suele evaluar?

Los datos obtenidos ante los encuestados a lo que se refiere a los tipos de actividades que usan para evaluar sus alumnos, se presenta así, 33 docentes o sea el 94,3% evalúan sus alumnos mediante ejercicios de sustitución gramaticales, veintisiete (27) de estos, es decir el 77,1% evalúan con ejercicios de huecos donde el alumno debe conjugar los verbos mientras que dieciocho de ellos o mejor dicho el 51,4% evalúan con actividades en las que el alumno debe completar las frases. Unos de estos o sea el 2,9% combina varias actividades tales como actividades de comprensión, sinónimos y antónimos, redacción, actividades orales, ejercicios con las cuatro destrezas, con el estudio de texto.

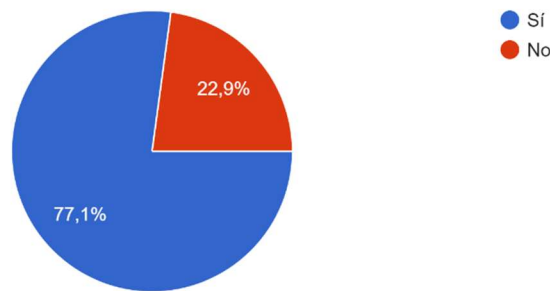


**Figura 7: Actividades usadas para evaluar**

En lo que respecta a las actividades con las que suelen evaluar sus alumnos, los resultados revelan docentes que trabajan con destrezas y otras actividades comunicativas. Sin embargo, la mayoría evalúan con ejercicios menos comunicativos y de corte tradicional como los huecos, ejercicios de sustitución etc.

- ¿Hace usted una evaluación diagnóstica?

A través de este gráfico se observa que más de la mitad de los informantes, el decir el 77,1% afirman que sí hacen evaluaciones al inicio del año académico mientras que el 22,9% contestan que no lo hacen.

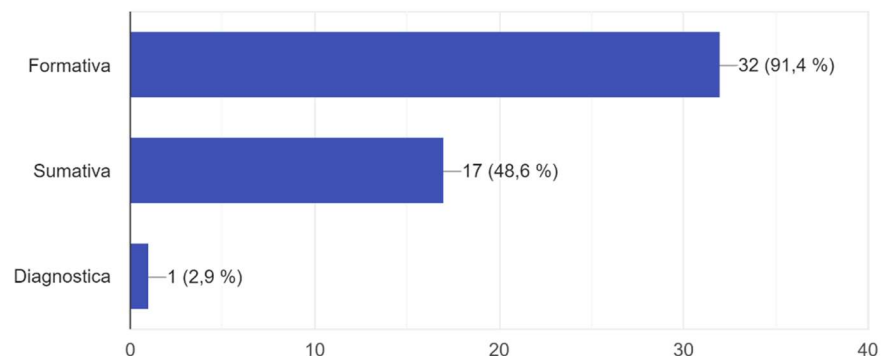


**Figura 8: práctica de la evaluación diagnóstica en el aula**

Con respecto a la evaluación diagnóstica, notamos que más de la mitad de los encuestados afirman que si la hace para darse cuenta del nivel de sus alumnos antes de empezar el nuevo curso. De esta manera pueden orientar sus intervenciones hacia los puntos en los que los discentes necesitan refuerzos. En cuanto al resto del grupo dicen que no lo hacen porque no la consideran pertinente debido al hecho de que los alumnos olvidan toda una vez que el curso escolar termine. Además, el tiempo no les permite hacerla visto el programa larguísimo que les espera.

- ¿Con qué tipo de evaluación se siente más cómodo?

En este diagrama que pone en relieve los tipos de evaluación empleados por los encuestados en el aula, treinta y dos (32) o sea el 91,4% de ellos se sienten más cómodos con la evaluación formativa. Con la misma lógica, en lo que toca a la evaluación sumativa, diecisiete de ellos, es decir el 48,6% aseguran hacer esta evaluación. Solo uno (2,9%) de los encuestados usa la evaluación diagnóstica.



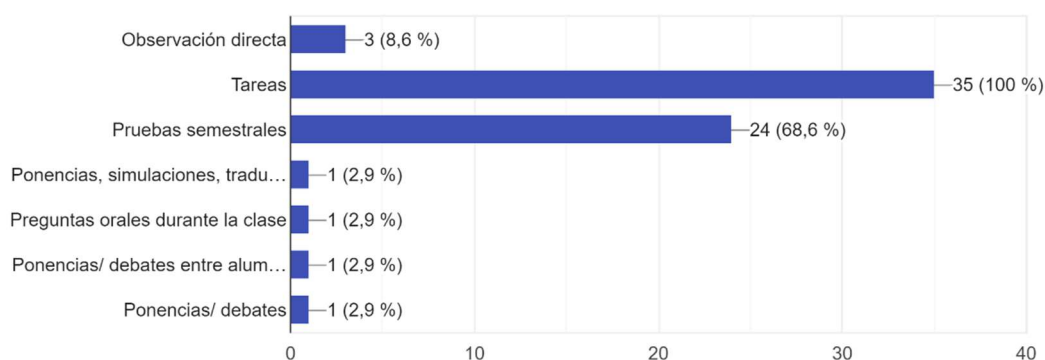
**Figura 9: tipos de evaluación**

En esta variable, casi todos los encuestados afirman utilizar la evaluación formativa mientras que la mitad dicen utilizar la sumativa. En cuanto a la evaluación

diagnóstica como lo hemos mencionado más arriba, ciertos encuestados piensan que desmotiva a los alumnos. La formativa es la más usada según esta figura, pero en la figura 14 que trata del momento adecuado para evaluar, viene en segundo lugar como si los encuestados no entienden bien la pregunta. Esto deja pensar que ellos afirman la compatibilidad de ambas evaluaciones, es decir la sumativa y la formativa. Se considera que son necesarios y compatibles siempre que tenga claro el para qué del aprendizaje. Por lo tanto, pueden integrarse con la consecución de objetivos más pequeños durante el proceso y pequeñas evaluaciones que ayuden al alumnado a mejorarse. Así, ya que el aprendizaje es continuo, se debe incidir más en el proceso.

- ¿Qué instrumentos utiliza para evaluar a sus alumnos?

En lo que se refiere a los instrumentos utilizados por los encuestados, todos los profesores (35) o sea el 100% aseguran que para evaluar a sus alumnos recurren a las tareas, 24 de ellos, es decir 68,6% dicen que utilizan las pruebas semestrales, 3 o sea el 8,6% indican recurrir a la observación directa y unos, es decir el 2,9% usan los demás instrumentos tales como las ponencias, las simulaciones, preguntas orales durante la clase, debates.



**Figura 10: instrumentos utilizados para evaluar en el aula de ELE**

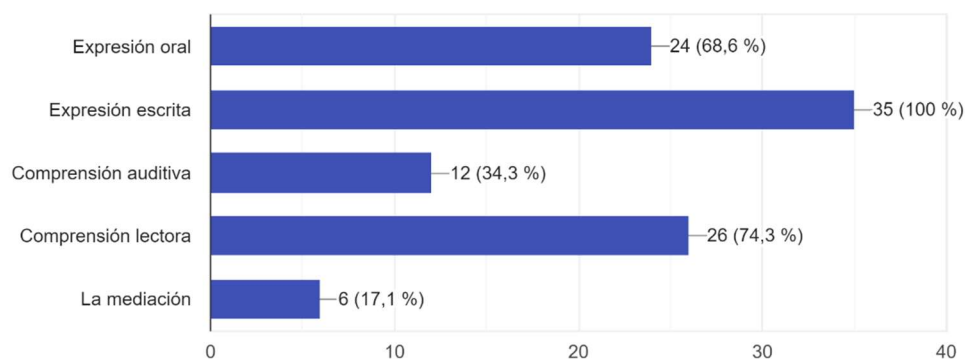
En relación con los instrumentos de evaluación, se ve claramente que no hay herramientas más adecuadas, sino que estas responden a necesidades concretas. Todos los informantes eligen las tareas como el más o uno de los instrumentos más adecuados para evaluar a sus alumnos. El segundo instrumento utilizado por más docentes son las pruebas semestrales y el que más docentes no usan es la observación directa. Este resultado nos lleva a confirmar nuestra hipótesis sobre la cual los docentes no evalúan la

expresión oral. Y esto podría estribar en que unos siguen usando el método tradicional en detrimento del comunicativo.

Sin embargo, hay unos informantes que precisan utilizar otros instrumentos diferentes de los que hayamos identificado. Dichos instrumentos son las ponencias, los debates, las simulaciones, preguntas orales porque piensan que son medios adecuados para valorar la expresión oral de sus discentes y para conformarse al método preconizado. Lo ideal es que los docentes varíen los instrumentos de evaluación para motivar y despertar en los alumnos más interés por la lengua.

- Indique las destrezas que evalúa con sus alumnos

Antes de recabar por cómo evalúan a sus alumnos en las cuatro destrezas, hemos interesado comprobar si efectivamente realizan evaluaciones en estas. Respecto a ello, todos los profesores (35), es decir el 100% indican evaluar a sus alumnos en la expresión escrita. Más de la mitad 26 o sea el 74,3% atestiguan que evalúan a sus alumnos en la comprensión lectora. Seguido de los (24) que evalúan sus alumnos en la expresión oral con un porcentaje de 68,6%. En cuanto a la comprensión auditiva y a la mediación se encuentran con un bajo porcentaje 34,3% y 17,15 respectivamente.



**Figura 11: evaluación de las destrezas**

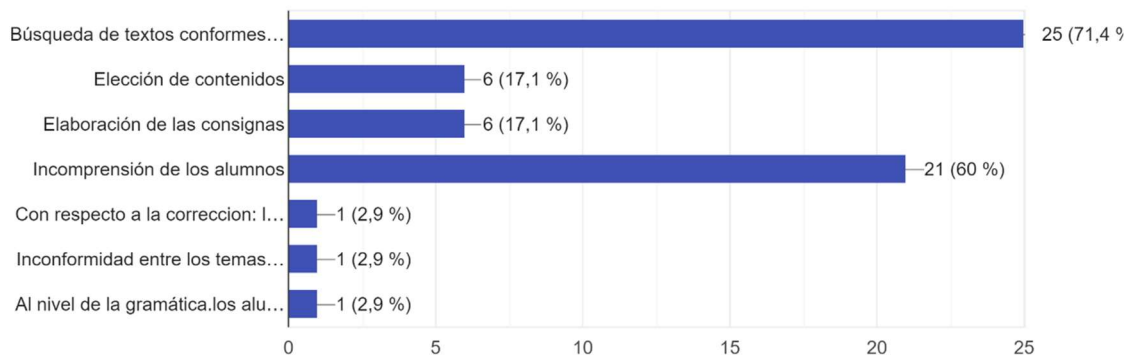
Las destrezas ocupan un lugar muy importante en la práctica docente y su implementación incide en la adquisición de la competencia comunicativa del aprendiz. Así, la mayoría de los profesores aseguran que evalúan a sus alumnos en las cuatro destrezas. Algunos dicen que evalúan la expresión oral usando ponencias, debates, simulaciones bajo forma de entrevistas, texto bajo forma de preguntas-respuestas. En cuanto a la expresión escrita ciertos dicen que evalúan con tareas escritas, ensayos, producciones escritas sobre un tema. Para la comprensión lectora unos la evalúan usando



lecturas de textos, preguntas, relacionar un título con párrafo, dar la idea general de un texto, escoger la respuesta correcta, ejercicios de sustitución. A lo que se refiere a la comprensión auditiva ciertos encuestados confirman evaluarla usando audios y videos. Sin embargo, si nos basamos de las respuestas de la pregunta siguiente, notamos una mera diferencia de lo que se afirma y de lo que se hace porque la mayoría de los encuestados afirman evaluar todas las destrezas sin haber mencionado cómo las trabajan en la pregunta siguiente. Lo que nos lleva a preguntarnos si verdaderamente se evalúan dichas destrezas. La comprensión auditiva ya no existe en los exámenes oficiales y la de la expresión oral ha desaparecido también en el examen del BFEM en el primer ciclo. Así, dichas dos destrezas son dejadas a lado en la enseñanza del español en Senegal al detrimento de la comprensión y expresión escrita. Este hecho se puede explicar por muchas razones tales como la falta del material adecuado, el número importante de alumnos en las aulas o el uso continuo del método gramática traducción en las aulas.

- ¿Cuáles son las dificultades que suele usted encontrar en la elaboración y corrección de las tareas?

Como lo deja aparecer el diagrama, se nota que la mayoría de los profesores encuestados 25, o sea el 71,4% afirman que suelen encontrar dificultades en la búsqueda de textos conformes al nivel de los alumnos a la hora de elaborar tareas. 21 de ellos, es decir el 60% dicen que tienen problemas cuando los alumnos no comprenden las consignas, otros grupos en la elección de contenidos y elaboración de las consignas con los mismos porcentajes el 6,7%. Uno añade que tiene dificultades con respecto a la corrección al número importante de errores que cometen los alumnos, a la traducción de ciertas palabras, la falta de asimilación de los contenidos (2,95). Otro dice que tiene dificultades con la inconformidad entre los temas enseñados y los textos evaluados o sea enseñamos historia y evaluamos actualidad (2,9%). Además, dice que sus alumnos tienen problemas al nivel de la gramática con los ejercicios sustitución y conjugación (2,9%).

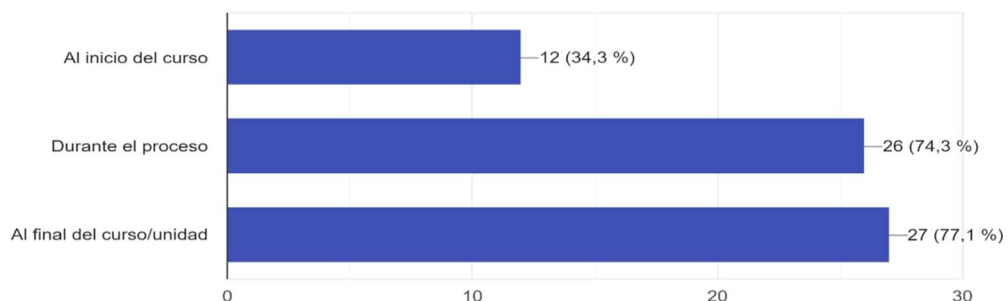


**Figura 13: dificultades encontradas en la elaboración y corrección de las tareas**

Los resultados evidencian que los docentes se encuentran con muchas dificultades a la hora de elaborar o corregir las tareas. Más de la mitad de los informantes defienden tener problemas en la búsqueda de textos conformes. Algunos dicen que tienen dificultades cuando los alumnos no comprenden las consignas mientras que otros afirman tenerlas en la elección de contenidos y la elaboración de las consignas. Unos añaden que los problemas se relacionan con la inconformidad entre los temas, al nivel de la gramática y del número importante de copias que tienen. Esto debido a que los docentes no definen los criterios y herramientas de evaluación al principio del año. Lo que incide en la comprensión de los alumnos porque no saben claramente sobre qué, cómo y cuándo van a ser evaluados.

- ¿En qué momento cree que se debe evaluar en ELE?

Al analizar esta figura, notamos que 27 de los encuestados o sea el 77,1% afirman que se debe evaluar al final de curso, el 74,3% consideran que se debe evaluar durante el curso mientras que solo el 34,3% dicen que se debe hacer al inicio del curso.

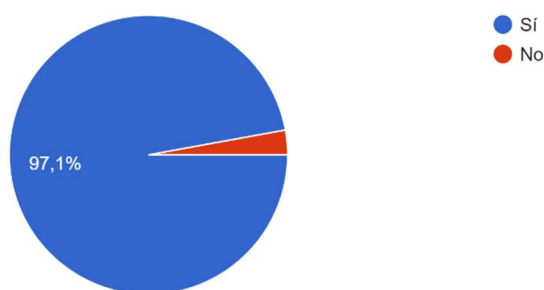


**Figura 14: momento adecuado para evaluar**

Respecto del momento más adecuado para evaluar, prácticamente casi todos los encuestados piensan que se debe hacer al final del curso. Pero si nos basamos en los resultados de la figura sobre la evaluación durante el proceso, vemos que las creencias de la mayoría de los informantes son casi similares y creen que se debe hacer en ambos momentos, es decir durante y al final del aprendizaje. Para concluir, podemos decir que la evaluación sumativa es la más usada en las aulas senegaleses

- ¿Cree que tiene beneficios para el aprendizaje la coevaluación?

En este gráfico se revela que casi todos los informantes (el 97,1%) atestiguan que la coevaluación tiene beneficios para el aprendizaje mientras que el 2,9% dicen que no.

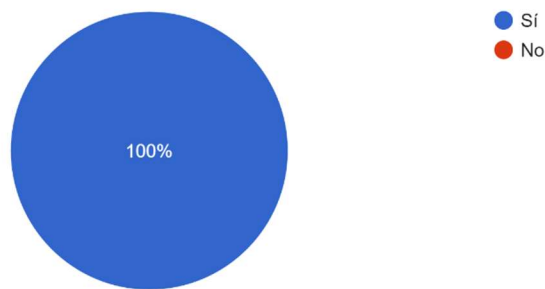


**Figura 15: beneficios de la coevaluación para el aprendizaje**

En cuanto a los beneficios de la autoevaluación, las creencias de los encuestados son similares. Dicen que la autoevaluación permite la toma de responsabilidad y la concienciación del alumno sobre su propio aprendizaje. Además, puede ayudar al discente a crear curiosidad sobre lo que está aprendiendo.

- ¿Cree usted que la autoevaluación puede ayudar al alumno de ELE en su aprendizaje?

Todos los profesores encuestados (el 100%) afirman la importancia que tiene la autoevaluación en el proceso de aprendizaje del alumnado.

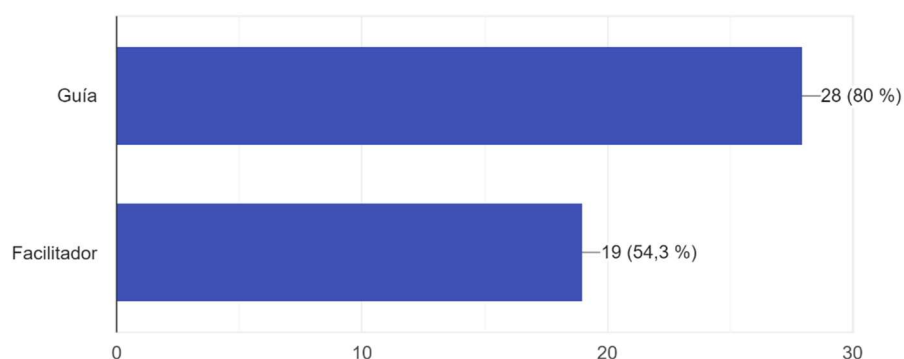


**Figura 16: importancia de la autoevaluación en el proceso de aprendizaje del alumno**

La coevaluación y autoevaluación son los dos aspectos en los que hemos observado más similitudes entre los encuestados. Todos piensan que ambas modalidades tienen muchos beneficios para el aprendizaje, y en general, relacionan dichas evaluaciones con la concienciación del alumno sobre el nivel de aprendizaje. La mayoría defienden que la coevaluación es un espacio en el que no hay presión y permite a los aprendices compartir conocimientos y experiencias. Puede ser también un espacio de negociación en el que los alumnos llegan a acuerdos después de revisar sus conocimientos. Así, los docentes deben tener en cuenta el hecho de que funcionen bien cuando crean un clima de confianza en el aula y con herramientas adecuadas.

- ¿Qué rol cree que debe adoptar el profesor en la autoevaluación y en la coevaluación?

A través de este gráfico, observamos que más de la mitad de los investigados el 80% confían que el docente debe desempeñar un papel de guía en la autoevaluación y en la coevaluación, mientras que el 54,3% dicen que debe ser un facilitador.

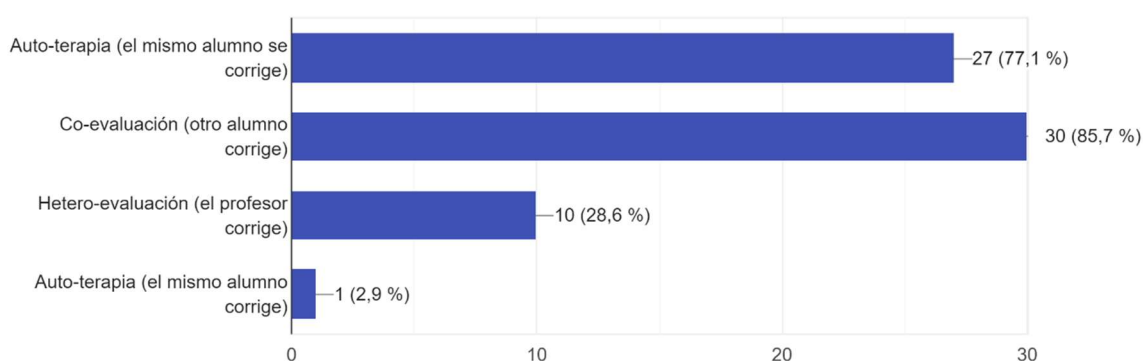


**Figura 17: papel del profesor en la autoevaluación y autoevaluación**

Con referencia al papel del profesor en ambas modalidades, más de la mitad de los encuestados convergen en el rol de guía. Además, sostienen que el alumno debe ser el protagonista en ambos y el profesor, desde un segundo plano, debe crear en el aula un clima afectivo y de confianza. Para ello, deben dar a los alumnos criterios o pautas sobre los que tienen que reflexionar para que la evaluación tenga verdaderamente un sentido.

- ¿A qué estrategias recurre usted cuando un alumno comete un error de expresión oral?

Como resultado, 30 de los encuestados con mayor porcentaje (85,7%) dicen que recurren a la coevaluación, 27 de ellos o sea el 77,1% apela a la autoterapia y 10 o sea el 28,6% a la heteroevaluación.

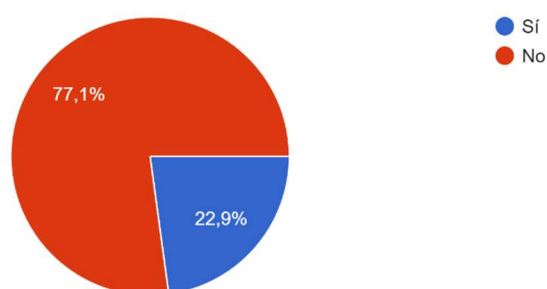


**Figura 18: estrategias utilizadas para corregir un error de expresión oral**

En cuanto a las estrategias utilizadas para la corrección del error en la expresión oral de los discentes, los docentes afirman recurrir a varios métodos tales como la auto-terapia, la heteroevaluación y la coevaluación. Algunos encuestados defienden utilizar la coevaluación para fomentar la dinámica del aula, el trabajo cooperativo entre los alumnos y para que puedan remediar sus errores entre sí. Otros usan la auto-terapia porque piensan que es una de las estrategias más eficaces que favorece la autonomía de los discentes y que a través de ella, el aprendiz puede aplicar la autosuperación antes de recurrir a la ayuda de sus compañeros. Así, para evitar las frustraciones en el aula, el docente debe ver el error como algo positivo puesto que este último forma parte de los instrumentos de medición indispensables para evaluar lo aprendido. Por esto, como guía y facilitador, ellos deben intervenir inmediatamente sobre el error cometido por el discente en la expresión oral.

- ¿Existe en su instituto documentos que describan con precisión los dispositivos de evaluación y sus contenidos?

Un porcentaje importante de los encuestados, el 77,1% dicen que no existe un documento específico sobre los dispositivos de la evaluación en sus institutos mientras que el 22,6 lo afirman.



**Figura 19: existencia de documentos que describe con precisión los dispositivos evaluativos**

Casi todos los docentes encuestados defienden que no existe un documento que describa con precisión los dispositivos de la evaluación o bien si existe lo desconoce.

Los resultados de la encuesta revelan diversas dificultades que los profesores de ELE enfrentan en el ámbito de la evaluación. Estas dificultades abarcan áreas como la elaboración de temáticas, la selección de contenidos, los tipos de evaluación utilizados, el momento adecuado para evaluar, el diseño de instrumentos de evaluación, la falta de evaluación de las cuatro destrezas y la ausencia de un documento de referencia sobre la evaluación, así como las estrategias de corrección de errores en la expresión oral. La identificación de estas dificultades ha permitido cumplir con los objetivos de la encuesta, que eran analizar y comprender los desafíos específicos que los profesores de ELE enfrentan en el proceso de evaluación. Además, los resultados obtenidos han confirmado las hipótesis previas sobre la existencia de estas dificultades y su impacto en la calidad de la evaluación en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

Por tanto, esos resultados respaldan la importancia de abordar la evaluación de manera integral, considerando tanto las habilidades orales como los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza del español como lengua extranjera.

En resumen, los resultados de la encuesta ofrecen una visión clara de las dificultades existentes en el proceso de evaluación y destacan la necesidad de implementar cambios y mejoras en este ámbito. Estos hallazgos proporcionan una base sólida para guiar futuras investigaciones y prácticas destinadas a fortalecer la evaluación en la enseñanza del español como lengua extranjera.

## CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo era analizar las dificultades que existen en la evaluación del español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria de Senegal. Así, hemos buscado demostrar las razones por las cuales los alumnos no logran desarrollar una competencia comunicativa al finalizar esta etapa educativa y hemos propuesto vías de mejora para abordar esta situación.

En última instancia, nos percatamos de que el programa se basa en teorías del referente europeo, pero aún sigue aferrado a enfoques metodológicos tradicionales. Aunque el currículo establece claramente la orientación hacia procesos educativos, la metodología y el tipo de estudiantes esperados, destacando la importancia de una enseñanza comunicativa centrada en el alumno, en la práctica dicha declaración no se refleja en las decisiones y acciones tomadas.

El estudio que hemos realizado confirma nuestra hipótesis de que el currículo tiene un impacto en la evaluación del español en esta área. En efecto, se observa que la mayoría de los contenidos son obsoletos y se enfocan predominantemente en aspectos lingüísticos. Además, se evidencia una falta de coherencia entre los objetivos establecidos y las pruebas de evaluación. A pesar de que el objetivo general de la enseñanza del español en el segundo ciclo es formar alumnos capaces de comunicarse eficazmente en español al finalizar esta etapa, el diseño de las pruebas demuestra lo contrario. Se da prioridad a la evaluación de la competencia lingüística en detrimento de otras habilidades, sobre todo la competencia comunicativa de los alumnos. En la misma línea, se observa la ausencia de varios contenidos, como los funcionales, los pragmáticos, los culturales y los procedimentales, que podrían favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

Por ende, para comprender mejor los desafíos de la evaluación en la enseñanza secundaria, se consideró de gran importancia llevar a cabo una investigación empírica de naturaleza cuantitativa. Para ello, se diseñó un cuestionario dirigido a profesores de español como lengua extranjera (ELE). Esta encuesta permitió obtener información sobre las prácticas docentes reales y reveló una conexión significativa entre las variables analizadas. Así, los resultados de la investigación concluyen que, si no se abordan adecuadamente estas variables en el aula, los alumnos nunca podrán comunicarse eficazmente.



Con el objetivo de abordar estas dificultades, hemos desarrollado una serie de recomendaciones para mejorar la problemática asociada a la evaluación del español como lengua extranjera (ELE) en las aulas de secundaria en Senegal. Estas propuestas se basan en un análisis detallado y una interpretación de los datos presentados anteriormente, lo que les confiere un enfoque objetivo.

El aspecto que requiere una mejora urgente en este programa es la metodología utilizada en las aulas de español como lengua extranjera (ELE) en Senegal. Nuestro análisis ha demostrado que se sigue empleando predominantemente el enfoque tradicional o de gramática-traducción en la enseñanza y evaluación de ELE. Es esencial adoptar enfoques pedagógicos comunicativos que fomenten la participación de los alumnos, la práctica tanto oral como escrita, y la interacción en el aula. La evaluación debe reflejar estas prácticas, otorgando importancia a la capacidad de comunicarse con fluidez en situaciones reales. Para lograrlo, es necesario que los diseñadores de los programas de ELE introduzcan las nuevas tendencias metodológicas como el enfoque por tareas y mediante la acción en el currículo, asegurar así un aprendizaje significativo. Es fundamental establecer objetivos de aprendizaje claros y específicos en relación con la enseñanza de ELE en Senegal, que estén alineados con los estándares internacionales para la enseñanza de lenguas extranjeras. La evaluación debe estar en consonancia con estos objetivos para medir de manera adecuada el progreso de los estudiantes.

Para que la evaluación sea efectiva, el programa oficial debe actualizar los contenidos y desarrollar aquellos que son recomendados por el PCIC. Esto facilitará el trabajo de los docentes al seleccionar contenidos adecuados en la elaboración de tareas y pruebas. También, al diseñar sus tareas, los docentes deben elegir recursos que no den lugar a confusiones o incoherencias con los temas estudiados. Es importante resumir los contenidos, plantear preguntas y proporcionar instrucciones claras y bien formuladas para facilitar la comprensión de los alumnos.

Por consiguiente, la disponibilidad y calidad de los recursos didácticos, como libros de texto, materiales multimedia y recursos en línea, puede tener un impacto significativo en el proceso de evaluación. Es fundamental contar con materiales adecuados y actualizados que brinden oportunidades de práctica y retroalimentación en diversas habilidades lingüísticas.

La evaluación debe reflejar el uso de estos recursos y permitir a los alumnos demostrar su dominio del idioma de manera contextualizada. Esto implica diseñar tareas y pruebas que reflejen situaciones de la vida real y que utilicen los recursos didácticos disponibles de manera efectiva. Por ejemplo, se pueden incluir actividades de comprensión auditiva basadas en materiales de audio auténticos o ejercicios de expresión escrita que requieran el uso de recursos en línea. Pues, estamos convencidos de que, al utilizar recursos didácticos adecuados, la evaluación se volverá más precisa y equitativa, ya que se evalúan las habilidades y conocimientos de los estudiantes en un contexto auténtico. Además, estos recursos permitirán ofrecer retroalimentación más significativa y orientada al desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos.

En cuanto a los encuestados han destacado la importancia de evaluar la competencia lingüística a través de instrumentos de evaluación como pruebas y tareas escritas. Esto se debe a que el currículo se enfoca únicamente en las pruebas de comprensión y expresión escrita, dejando de lado la competencia auditiva. Solo se hace hincapié en la evaluación de la expresión oral en esta etapa, cuando los alumnos eligen el español como LV1. Por lo tanto, proponemos a los diseñadores del currículo que consideren los contenidos, habilidades y competencias que se espera que los estudiantes adquieran en su proceso de aprendizaje del español. La evaluación debe reflejar de manera equilibrada estos elementos.

Los docentes, a su vez, deben combinar actividades de diferentes tipos lingüísticos, como ejercicios de comprensión lectora, estructuras gramaticales, rellenar huecos, elección múltiple, sustitución y relación de palabras o frases, así como actividades más interactivas como debates, ponencias, comentarios de fotos, escucha de entrevistas, recitación de poemas y grabaciones. Esto permitirá a los alumnos desarrollar su competencia comunicativa de manera más efectiva.

Cabe mencionar que es necesario implementar cambios en las prácticas de evaluación de los profesores, promoviendo la evaluación de habilidades orales y respetando las normas de evaluación de manera oportuna. Es fundamental valorar no solo el conocimiento gramatical, sino también otros aspectos como la ortografía, la pragmática y la funcionalidad, ya que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes en el aprendizaje del español.

Por añadidura, proponemos a los profesores otra actividad altamente beneficiosa para el aula de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Esta actividad consiste en asignar ejercicios para realizar en casa, lo cual permite a los estudiantes comprender los contenidos presentados en clase y fortalecer sus conocimientos al requerirles que repasen sus lecciones diariamente. En efecto, les brinda la oportunidad de investigar sobre los temas previamente estudiados, abordar los desafíos encontrados en las evaluaciones y corregir sus errores. En esta misma línea, esta práctica ayuda al docente a evaluar el nivel de comprensión de los alumnos después de haber llevado a cabo una intervención pedagógica en el aula.

Actualmente, la mayoría de los docentes se centran en la evaluación sumativa, mientras que pocos realizan evaluaciones diagnósticas. Sin embargo, es importante destacar la importancia de la evaluación diagnóstica, ya que proporciona información sobre el nivel de los alumnos y permite a los profesores planificar sus intervenciones según las necesidades de su clase. En cuanto a la evaluación formativa, debería llevarse a cabo a lo largo del proceso de aprendizaje, pero muchos profesores ponen demasiado énfasis en la calificación final. Es fundamental que los docentes no se centren únicamente en el enfoque sancionador y selectivo de la evaluación, sino que adopten un enfoque más formativo. Es la razón por la cual, los criterios de evaluación deben diseñarse de manera que se apliquen de manera individualizada a cada estudiante, en lugar de ser normativos y aplicarse a todos por igual. El sistema de calificación debe enfatizar la valoración del aprendizaje en lugar de centrarse únicamente en la asignación de notas porque este enfoque aleja la evaluación del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, los docentes deben priorizar el carácter formativo sobre el sumativo.

En cuanto a la corrección de las pruebas, sugerimos que los profesores utilicen un cuadro de criterios unívocos, que conste de una tabla detallada que enumere todos los errores identificados, con el objetivo de buscar estrategias efectivas de corrección. Además, para abordar los errores en la expresión oral de los estudiantes, los docentes deben brindarles apoyo para superar la ansiedad, a través de refuerzos y actividades en grupos que les permitan expresarse de manera oral. También es importante fomentar en ellos un espíritu creativo e investigador, lo cual les facilitará realizar producciones relevantes. Estas acciones no solo ayudarán al docente a integrar y evaluar las demás habilidades, sino que también contribuirán al correcto desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante. Es necesario mejorar otro factor: la formación de los

docentes. Esta capacitación es crucial para asegurar una evaluación efectiva. Los docentes deben estar familiarizados con las técnicas y estrategias adecuadas de evaluación del aprendizaje de idiomas, así como con las directrices establecidas por el MEN. Dicho de otra manera, la evaluación no debe limitarse solo a calificar el rendimiento de los alumnos, sino que también debe brindar retroalimentación constructiva y orientación para un aprendizaje continuo. Es importante que los estudiantes reciban comentarios claros y específicos sobre sus fortalezas y áreas de mejora, así como oportunidades para realizar ajustes y seguir progresando en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Por lo tanto, la evaluación debe ser coherente y justa, evitando sesgos y promoviendo la equidad.

Por eso, se necesita una mayor colaboración entre instituciones educativas, tanto a nivel nacional como internacional, para intercambiar las mejores prácticas y experiencias en la evaluación del español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria de Senegal. Es fundamental establecer un marco de evaluación coherente y estandarizado, o sea que brinde orientación a los docentes y garantice una evaluación justa y objetiva de los estudiantes en español. En resumen, la evaluación no debería limitarse únicamente a ser una actividad institucional o una forma de acreditar a los estudiantes para que pasen a niveles superiores. Debe ir más allá de lo puramente pedagógico. Por lo tanto, sería preferible que los docentes prioricen la formación por encima de la mera asignación de calificaciones. Por supuesto, ninguna de las recomendaciones propuestas podría lograrse sin el esfuerzo conjunto de todos los actores educativos, especialmente los involucrados en la enseñanza del español. Mejorar la evaluación del español como lengua extranjera en la educación secundaria en Senegal requiere de una combinación de recursos adecuados, formación docente, colaboración institucional y un marco de evaluación sólido. Por lo tanto, es necesario que todos los factores pedagógicos e institucionales relacionados con el concepto de evaluación se unan para que estas sugerencias puedan llevarse a cabo.

Queda claro que la enseñanza del español en esta etapa se encuentra rezagada y merece una renovación y esta renovación debe ser orientada de manera contundente, tomando en cuenta varios factores, como la elaboración de una programación didáctica basada en unidades didácticas que incorporen los nuevos enfoques pedagógicos. Esto permitirá desarrollar las diferentes habilidades de los estudiantes y fomentará una evaluación adecuada. Para lograrlo, la única solución es aplicar las directrices del Marco

Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y, posteriormente, las propuestas correspondientes del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, E. (2012). Soy profesor/a: Aprender a enseñar 1. Edelsa.
- (ANSD) Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie. (2019). *La population du Sénégal en 2018*. Obtenido de [https://www.ansd.sn/ressources/publications/Rapport\\_population\\_060219%20002%20RECSn%20.pdf](https://www.ansd.sn/ressources/publications/Rapport_population_060219%20002%20RECSn%20.pdf)
- Antón, M. (2013). *Métodos de evaluación de ELE*. ArcoLibros.
- Arribas Estebaranz, José M<sup>a</sup> LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES. PROBLEMAS Y SOLUCIONES Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 21, núm. 4, septiembre-diciembre, 2017, pp. 381-404 Universidad de Granada, España
- Benítez, S. (2010). La situación actual del español en Senegal. Contextos específicos para la enseñanza de ELE. *Monográficos. MarcoELE*, 11, 238-251. doi:<http://hdl.handle.net/10553/57532>
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Aljibe.
- Bordón Martínez, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos*. ArcoLibros.
- Canul, F. (2018). *La evaluación y su importancia en la educación*. Nexos. Blog de educación .
- Consejo de Europa. (2001). *El Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. CVC. doi:<http://www.cvc.es>
- Diallo, S. y Faye, D. (2022). Estrategias y técnicas de evaluación de las cuatro destrezas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en Senegal: caso práctico del Instituto Galandou Diouf. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 8(16), 194-217.
- Diebate, M. (2020) Enseñanza/aprendizaje de ELE en Senegal: propuesta de aplicación metodológica a partir del MCER. *Trabajo de FIn de Máster* . Universidad de Alcalá.
- Diop, P. M. (2012). Analyse et traitement didactique des erreurs en classe d ' espagnol langue étrangère à partir de productions écrites d ' élèves de l ' enseignement moyen au Sénégal Introduction C ' est chose connue qu ' il est possible de regrouper les multiples représen. *FASTEF*, 15, 117-138.
- Diop, P. M. (2013): La didactique de l'espagnol langue étrangère au Sénégal: essai d'épistémologie disciplinaire et ses déclinaisons méthodologiques et didactiques opérationnelles, Sudlangues, Revue Electronique Internationale de Sciences du Langage, Université Cheikh AntaDiop de Dakar, 20, décembre 2013, pp. 1-23. <http://www.sudlangues.sn/spip.php?article212>
- Diop, P. M. (2016). Didáctica de la comunicación oral en E/LE en Senegal: estado de la cuestión y perspectivas en enseñanza secundaria. *OGIGIA*, 19, 67-90.
- Diouf, A. (2019). Enseñanza-aprendizaje de ELE en los niveles medio y secundario del sistema de enseñanza de Senegal: análisis de los libros de texto y las prácticas pedagógicas. *Tesis de Doctorado*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Diouf, A. (2020). Enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal: De las estrategias didácticas a la innovación docente. *Horizontes Pedagógicos*, 22(1), 63-74. doi:<https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/1839>
- Djandué, B. D. (2012). La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del español como Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil. *RedELE*, 24.
- Durántez, F. A. (2004). El idioma español en África subsahariana: aproximación y propuestas. *Área: Lengua y Cultura* -, 1(146), 1-5. Obtenido de [https://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/situacion\\_espanol/espanol\\_subsahara.pdf](https://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/situacion_espanol/espanol_subsahara.pdf)
- Figueras, N. y Puig, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Edinumen.

- Gélinas, F. (2015). *L'alphabétisation des femmes adultes*. Projet de rapport. . doi:[http://apf.francophoniecf.org/IMG/pdf/4.4.1\\_alphabetisation\\_des\\_femmes\\_adultes.pdf](http://apf.francophoniecf.org/IMG/pdf/4.4.1_alphabetisation_des_femmes_adultes.pdf)
- Guèye, C. (2012). Consideraciones generales acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lengua española en Senegal. *El Guiniguada*, 21, 47-64.
- Guèye, C. (2014). Consideraciones sobre el currículum del español en la enseñanza secundaria senegalesa: diseño, desarrollo y propuesta de mejora. *Revista Currículum*, 27, 149-160. Obtenido de [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4430/Q\\_27\\_%282014%29\\_07.pdf](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4430/Q_27_%282014%29_07.pdf)
- Hernández, M. y Villalba, F. (2006). Propuesta Curricular. En L. y. López, *Orientaciones para la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español para extranjeros*. Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- IGEN. (1997). *Comisión Nacional de Escritura de programas Ley de Orientación de la Educación Nacional n°91-22 del 16 de febrero de 1991*. Programa de lenguas escolares .
- Ken-mekah, 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*. Universidad de Lleida.
- Leyva, Y. (2010). *Evaluación del aprendizaje: una guía práctica para profesores*. UNAM en línea . [https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia\\_evaluacion\\_aprendizaje2010.pdf](https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf)
- López, M. y García, C. (2006). El español en Senegal, Costa de Marfil, Burkina Faso, Cabo Verde y Gambia. En C. d. Plaza y Janés, *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (págs. 57-62). Instituto Cervantes.
- Mbarga, J. (1995). Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: El caso de la enseñanza media. *Lenguaje y Textos*, 6(7), 243-247.
- Mendoza, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica*, 10, 233-269.
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). (2018). *Rapport national sur la situation de l'éducation*. Obtenido de [https://www.education.sn/sites/default/files/2019-08/RNSE%20\\_2018%20%20-DPRE\\_DSP\\_BSS-%20vf%20juillet%202019.pdf](https://www.education.sn/sites/default/files/2019-08/RNSE%20_2018%20%20-DPRE_DSP_BSS-%20vf%20juillet%202019.pdf)
- Ndiaye, P. (2018). El diseño curricular de ELE en la enseñanza de secundaria de Senegal: propuestas de renovación a partir de MCER. *Trabajo de Fin de Máster* . Universidad de Oviedo.
- Ndour, S. (2022). Enseñanza y aprendizaje del español en senegal: análisis de las creencias del profesorado. *Tesis doctoral*. Universidad de Almería. Obtenido de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/129007>
- Ndour, S. (2023). Enseñanza y aprendizaje del español en la escuela secundaria de Senegal: análisis de las creencias del profesorado. *Educatio Siglo XX*, 41(1), 85-106. doi:<https://doi.org/10.6018/educatio.498121>
- Ndoye, E. H. (2005). *La enseñanza del español en Senegal*. Recuperado el 23 de Marzo de 2023, de Centro Virtual Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_05/amadou/p04.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/amadou/p04.htm)
- Núñez, M. P. y Rienda, J. (2012). La formación inicial del profesorado de lenguas desde la perspectiva científica de la Didáctica de la Lengua. *Enunciación*, 17(1), 108-119. doi:<https://doi.org/10.14483/22486798.4231>
- Olivares Ortega, J. (1996). Evaluación en el aula de español/LE: algunas consideraciones generales. *ASELE*, 17, 19-33.
- Puig, F. (2008). El Marco común Europeo de Referencia, el portafolio de las lenguas y las evaluaciones en el aula. *Monográficos MarcoELE*, 7, 78-91.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.

- Salaberri, M. (2010). El Portfolio europeo de las lenguas y la evaluación de competencias lingüísticas. *Puertas abiertas: Revista de la Escuela de Lenguas* 6(6), 1-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3878156>
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: Métodos y enfoques*. SGEL.
- MARTÍNEZ SERRANO, B. (2020). El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) y su versión electrónica (e-PEL): una herramienta esencial en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba. <http://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2020/03/Martinez.pdf>
- UNESCO. (2006). *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Need for 2015*. Institut de statistique de l'Unesco, Montréal. doi: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/teachers06-en.pdf>
- Widdowson, H. (1998). Aspectos de la enseñanza del lenguaje. En A. Mendoza Fillola, *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (págs. 1-22). SEDLL, ICE, HORSORI.
- Zabalza, M. (2004). *Guía para la planificación didáctica*. Marcoele.



**ANEXO:**

**ANEXO 1**

**La calle es mi oficina**

Las Ramblas son muchas cosas: un paseo, un lugar de encuentro, una postal costumbrista, un centro turístico. También, puede ser una original oficina de trabajo. Una de las mayores para los artistas que se ganan la vida en este paseo que se desliza de la Plaza de Cataluña al mar (.....).

Los hay de todas partes: hispanoamericanos, centroeuropeos, asiáticos. Un ejemplo del mestizaje que pinta las calles de Barcelona lo tenemos en Tom, que cada mañana arrastra su enorme piano desde la furgoneta hasta su hueco en Las Ramblas, de las que está enamorado. “Es la calle que nunca duerme, ¡única en Europa!” exclama este holandés de 30 años que, tras varios años animando bodas y comuniones en su tierra natal, decidió lanzarse a la carretera con su música.

La libertad también guía a Istvan, un mago húngaro de 28 años que desde muy joven fue por Europa con su espectáculo a cuestas. “Un accidente de amor” le instaló en Barcelona. Aprendió la magia con el mejor mago de Hungría, Papa Peter; hoy con un espectáculo que mezcla comedia, magia, música y baile, todas las calles son su escenario. Reportaje “entrada libre”, 28-29 de julio de 2001

A) Comprensión del texto

- Di qué son Las Ramblas y explica por qué son “una original oficina de trabajo”.
- Presenta a los artistas callejeros del reportaje: di su nacionalidad, su edad, y a qué se dedican.
  - Su edad ronda los..... el mayor...el menor.....
  - Tom se dedica a.....Istvan, por su parte.....
  - A todos les encanta Barcelona; por ejemplo.....
  - Recalaron ahí por varios motivos personales.....

B) Traduce la frase siguiente

“Es la calle que nunca duerme, ¡única en Europa!” exclama este holandés de 30 años que, tras varios años animando bodas y comuniones en su tierra natal, decidió lanzarse a la carretera con su música”.

C) Di en 5 líneas lo que hiciste durante las vacaciones de verano.

Tomado de: Enseñanza- aprendizaje de ELE en Senegal (Diouf A. , 2020)

## ANEXO 2:

# Cuestionario sobre la problemática de la evaluación en ELE en la enseñanza secundaria de Senegal

---

**Proyecto de cuestionario:** Está dirigido el siguiente cuestionario a los profesores de español como lengua extranjera en Senegal.

### Informaciones previas:

Este cuestionario está hecho con el objetivo de realizar un estudio sobre la evaluación en el aula de ELE en Senegal. O sea, el objetivo es identificar la problemática de la evaluación en el aula de ELE en el ciclo secundario senegalés.

Por eso, les pedimos contestar objetivamente a este cuestionario cuyo objetivo es pedagógico. Pues, sus respuestas nos ayudarán mucho en la redacción de nuestro trabajo de fin de formación. Les aseguramos que respetaremos el anonimato y la confidencialidad en el momento de explotarlas.

### **1. Perfil del profesor \***

Hombre

Mujer

### **2. Años de experiencias en la docencia \***

0 a 5

5 a 10

10 a 15

15 a 20

más de 20

### 3. Categoría socio-profesional \*

- PES
- PEM
- PCEM

### 4. Títulos académicos \*

- Bachillerato
- Licenciatura
- Máster
- Doctorado

### 5. ¿Qué es para usted evaluar? (Usted puede elegir una respuesta o más de una) \*

- Una mera calificación numérica final del trabajo del estudiante
- La evaluación sirve de andamiaje para la mejora del proceso de enseñanza- aprendizaje
- Evaluar sirve para clasificar a los estudiantes en distintas categorías
- Autre...

### 6. ¿Cómo suele organizar las evaluaciones? (Usted puede elegir una respuesta o más de una) \*

- Individualmente en el aula
- Individualmente en casa
- En grupos en el aula
- En grupos en casa

7. **¿Con qué actividades suele evaluar?** (Usted puede elegir una respuesta o más de una ) \*

- Con ejercicios de huecos donde el alumno debe conjugar los verbos.
- Con ejercicios de sustitución gramaticales
- Con actividades en las que el alumno debe completar las frases
- Autre...

8. **¿Hace usted una evaluación diagnostica?** (se hace al inicio de un año escolar) \*

- Sí
- No

9. **¿Con qué tipo de evaluación se siente más cómodo?** (Usted puede elegir una respuesta o más de una) \*

- Formativa
- Sumativa
- Autre...

10. **¿Qué instrumentos utiliza para evaluar a sus alumnos?** (Usted puede elegir una respuesta o más de una) \*

- Observación directa
- Tareas
- Pruebas semestrales
- Autre...

**11. Indique las destrezas que evalúa con sus alumnos.** (Usted puede elegir una respuesta o más de una) \*

- Expresión oral
- Expresión escrita
- Comprensión auditiva
- Comprensión lectora
- La mediación

**12. Indique cómo evalúa estas destrezas**

Réponse courte

---

**13. ¿Cuáles son las dificultades que suele usted encontrar en la elaboración y corrección de las tareas?** (Usted puede elegir una respuesta o más de una) \*

- Búsqueda de textos conformes al nivel de los alumnos
- Elección de contenidos
- Elaboración de las consignas
- Incomprensión de los alumnos
- Autre...

**14. ¿En qué momento cree que se debe evaluar en ELE?** (Usted puede elegir una respuesta o más de una) \*

- Al inicio del curso
- Durante el proceso
- Al final del curso/unidad
- Autre...

**15. ¿Cree que tiene beneficios para el aprendizaje la coevaluación? \***

Sí

No

**16. ¿Cree usted que la autoevaluación puede ayudar al alumno de ELE en su aprendizaje? \***

Sí

No

**17. ¿Qué rol cree que debe adoptar el profesor en la autoevaluación y en la coevaluación? (Usted \* puede elegir una respuesta o más de una)**

Guía

Facilitador

Autre...

**18. ¿A qué estrategias recurre usted cuando un alumno comete un error de expresión oral? (Usted \* puede elegir una respuesta o más de una)**

Auto-terapia (el mismo alumno se corrige)

Co-evaluación (otro alumno corrige)

Hetero-evaluación (el profesor corrige)

Autre...

**19. ¿Existe en su instituto documentos que describan con precisión los dispositivos de evaluación y sus contenidos? \***

Sí

No