

Análisis de las prácticas evaluativas en ELE en Senegal desde la perspectiva del profesorado de secundaria

EL DORO LY

Instituto Dara Alaybe, Senegal
Universidad Gaston Berger, Senegal
ly.el-doro@ugb.edu.sn
<https://orcid.org/0009-0004-6600-9419>

PAPA MAMOUR DIOP

Universidad Cheikh Anta Diop, Senegal
papamamour.diop@ucad.edu.sn
<https://orcid.org/0000-0002-6729-9794>

DJIDIACK FAYE

Universidad Gaston Berger, Senegal
djidiack.faye@ugb.edu.sn
<https://orcid.org/0009-0001-9412-0673>

Resumen

Este artículo analiza las prácticas evaluativas en español como lengua extranjera (ELE) en la enseñanza secundaria en Senegal, enfocadas desde la perspectiva del profesorado. Así pues, indaga en la actuación docente y su incidencia en la calidad del proceso evaluativo y en el desarrollo de la competencia comunicativa de los discentes. Para llevar a cabo el estudio, se administra un cuestionario mixto a 86 profesores de ELE que ejercen en la región de Saint-Louis. Los resultados del trabajo de campo revelan la predominancia de evaluaciones escritas adscritas a la metodología tradicional y orientadas hacia la valoración de la competencia lingüística en detrimento de la competencia comunicativa de los alumnos. Consecuentemente, se identifican algunos desafíos significativos relacionados con el diseño e implementación de pruebas objetivas y válidas y con la necesidad de una formación continua específica en estrategias de evaluación del desempeño efectivo de los alumnos de ELE. Por último, se formulan recomendaciones para

mejorar las prácticas evaluativas, destacando la relevancia de adecuar los métodos al enfoque por competencias y a las realidades contextuales y culturales del alumnado en Senegal.

Palabras clave

Prácticas evaluativas; enseñanza secundaria; Español como Lengua Extranjera (ELE); Senegal.

Analysis of assessment practices in Spanish as a Foreign Language in Senegal from the perspective of secondary school teachers

Abstract

This article analyses the evaluative practices in Spanish as a Foreign Language in secondary education in Senegal, focusing on the teachers' perspective. Thus, it investigates the teaching performance and its impact on the quality of the evaluation process and the development of the students' communicative competence. In order to carry out the study, a mixed questionnaire was administered to 86 teachers of Spanish as a Foreign Language at the Saint-Louis region. The results of the fieldwork reveal the predominance of written evaluations ascribed to the traditional methodology and oriented towards the assessment of linguistic competence to the detriment of the students' communicative competence. Consequently, some significant challenges related to the design and implementation of objective and valid tests are identified, as well as the need for specific continuous training in strategies for evaluating the effective performance of Spanish learners. Finally, recommendations are made to improve assessment practices, highlighting the relevance of adapting methods to the competency-based approach and to the contextual and cultural realities of learners in Senegal.

Keywords

Assessment practices; secondary education; Spanish as a Foreign Language; Senegal.

Recibido el 05/09/2024

Aceptado el 17/04/2025

Cómo citar/how to cite

Ly, E. D., Faye, D., Diop, P. M. (2025). Análisis de las prácticas evaluativas en ELE en Senegal desde la perspectiva del profesorado de secundaria. *Revista Internacional De Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, (24), 97-125. <https://doi.org/10.17345/rile24.3970>

1. Introducción

La evaluación es una tarea compleja y clave de la función docente y un componente didáctico del proceso de enseñanza y aprendizaje (Buyse, 2014). No solo determina el desempeño global del alumnado, sino que también moldea la efectividad de las actuaciones del docente. Asimismo, constituye “una actividad reguladora imprescindible y una vía para mejorar el aprendizaje del estudiantado y contribuir a su desarrollo integral” (Hernández-Nodarse, 2017: 2).

En el contexto senegalés, a medida que se va observando la incompetencia comunicativa de los aprendientes en español como lengua extranjera (ELE, en adelante), varios autores se interesaron por esta problemática desde diferentes perspectivas. Para citar algunos estudios, se abordaron las prácticas evaluativas en el examen estatal del bachillerato (Diop, 2016); se analizaron el programa de ELE (Diop, 2017; Ndiaye, 2023) y las estrategias didácticas (Diouf, 2020) así como las creencias de los docentes sobre sus propias actuaciones (Ndour, 2023); se examinó la competencia digital del profesorado de ELE (Sylla y Alfonso de Tovar, 2021). También se estudiaron las representaciones de los actores educativos sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras (Diop, 2024) y se describieron las estrategias docentes y evaluativas para desarrollar la competencia oral (Ly, 2023) y escrita (Diambang, 2023; Diambang y Diop, 2023; Ndiaye, 2024) del alumnado. Acerca de la literatura científica internacional, la evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido objeto de numerosos estudios que destacan su papel como instrumento de medición y un mecanismo que redundaría en la motivación y el desempeño del alumnado (Durand y Chouinard, 2012; Arribas Esteban, 2017; Escobar Hernández, 2020; García Acosta y García González, 2023). En el ámbito de ELE, diversas investigaciones han abordado la evolución de los enfoques evaluativos, desde los modelos tradicionales basados en pruebas objetivas hasta las evaluaciones formativas y alternativas que privilegian el desarrollo de competencias comunicativas (Leroux, 2015). A partir de ahí y dada la complejidad del proceso evaluativo (Buyse, 2014; Arribas Esteban, 2017; Maldonado-Fuentes y Sandoval-Rubilar, 2020; Yonekawa Takagi, 2020), es esencial analizar las estrategias evaluativas implementadas en el aula y en los exámenes nacionales, así como los desafíos y las oportunidades para mejorar la calidad del dispositivo evaluativo en el contexto senegalés. Así pues, en este estudio el objetivo perseguido es describir la praxis evaluativa en ELE y sus efectos en la competencia lingüística y comunicativa de los alumnos.

De acuerdo con este objetivo formulado, esta investigación pretende responder a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las prácticas evaluativas predominantes entre el profesorado de ELE en la enseñanza secundaria y cuál es su incidencia en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los discentes?

Para dar respuesta a esta pregunta se parte de estas tres hipótesis de referencia:

- Los profesores de ELE en Senegal utilizan diversos métodos y procedimientos de evaluación adscritos a la pedagogía tradicional y enfocados más en las destrezas escritas que en las orales;

- Los profesores de ELE enfrentan dificultades en la implementación de prácticas evaluativas efectivas e inclusivas, debido a carencias didácticas y factores docimológicos tanto internos como externos;
- La formación inicial y continua en materia de evaluación y el diseño de criterios comúnmente compartidos en el contexto senegalés pueden mejorar la praxis evaluativa vigente en la enseñanza secundaria.

Estas hipótesis plantean diferentes expectativas sobre la praxis de evaluación en español, como las estrategias y las técnicas empleadas, las dificultades recurrentes en el proceso y algunas propuestas de mejora.

2. Marco teórico-conceptual

Estudios empíricos han evidenciado el carácter polisémico, confuso y evolutivo de la evaluación. Esta resulta compleja de representar para el profesor; quien, tras haber sido evaluado en su trayectoria escolar, vuelve a enfrentar el desafío de abordarla como objeto y fuente de aprendizaje en su actuación docente (Maldonado-Fuentes y Sandoval-Rubilar, 2020). Así pues, evaluar el desempeño lingüístico del aprendiente supone necesariamente el diseño y construcción de pruebas, que permitan comprobar efectivamente su grado de competencia. En esta lógica, la evaluación es un proceso permanente de recopilación, análisis y valoración de información para diagnosticar el conocimiento previo de los alumnos (función predictiva), identificar sus progresos y debilidades con el objetivo de aportar medidas de apoyo y de retroalimentación (función formativa), modificar o reajustar las prácticas docentes anteriores (función orientativa), y aprobar o suspender al alumno (función sumativa) (Fernández y Baptista, 2010; Arribas Estebarez, 2017).

De igual manera, con el objetivo de homogeneizar y estandarizar los enfoques y métodos pedagógicos y la praxis evaluativa, se han establecido pautas o estándares internacionales en los que sustentar la evaluación de una LE/L2. Entre las innovaciones más notables al respecto, destacan las aportaciones del Consejo de Europa (2002) a través de su *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER). Este marco define las competencias generales y específicas que deben cubrir el aprendizaje y la evaluación de un idioma extranjero. En este documento referencial se establecen 3 niveles y 6 subniveles: *usuario básico* (A1, A2), *usuario independiente* (B1, B2) y *usuario competente* (C1, C2) (Consejo de Europa, 2002). En el contexto senegalés y en relación con el aprendizaje del español, se enseña este idioma en los niveles Cuarto y Tercero de la educación media y Segundo, Primero y *Terminale*¹ de secundaria. En esta misma perspectiva, el programa educativo de ELE establece que, al finalizar la enseñanza secundaria, el discente senegalés tiene que estar capacitado para comunicarse eficazmente en lengua española (Inspection Générale de l'Éducation Nationale, Commission Nationale d'Espagnol, 2006), es decir, debe movilizar un léxico suficiente, dominar la gramática, la

¹ El nivel *Terminale* corresponde con el curso de bachillerato.

pronunciación y los recursos lingüístico-discursivos encaminados a facilitar el habla fluida, la interacción correcta, las comprensiones escrita y oral, la lectura y escritura de textos en idioma español.

En cuanto a la evaluación del grado de competencia del alumno, las orientaciones del MCER dejan claro que una prueba de lengua tiene que valorar las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales: comprensión lectora (*Reading*), comprensión auditiva, expresión e interacción orales y expresión escrita, es decir, leer, escuchar, hablar, interactuar y escribir. Estas destrezas lingüísticas, así como su evaluación, se reflejan también de modo implícito en el programa de ELE de Senegal, el cual recomienda el método comunicativo.

La consecución de estas habilidades implica en el alumnado el dominio de recursos lingüísticos (gramática, vocabulario, pronunciación, elementos sintáctico-discursivos, etc.). Y su valoración requiere, por parte del profesor, el manejo de una variedad de estrategias y formas de evaluar, con el fin de proporcionar a los alumnos expectativas efectivas y un aprendizaje significativo de la lengua en un ambiente alentador y motivante. El docente evaluador ha de diseñar e implementar actividades adecuadas e instrumentos transparentes y válidos para que la evaluación sea efectiva y equitativa (Níkleva y López-García, 2019). No obstante, en el proceso evaluativo son muy recurrentes la presencia e influencia de factores externos y subjetivos que desnaturalizan la evaluación en sí, así como la predominancia de una metodología, de formas de evaluar y de unas destrezas evaluadas respecto a otras (López *et al.*, 2015; Diop, 2016).

En resumen, se observa que la evaluación, como concepto confuso y controversial tanto en la teoría como en la práctica, constituye uno de los ámbitos más desafiantes y complejos de la profesión docente. Así, el profesorado de ELE puede enfrentar varios retos en el diseño y la puesta en práctica de pruebas objetivas y efectivas. Por tanto, resulta relevante analizar las prácticas evaluativas aplicadas por los docentes en el ámbito del ELE en la secundaria en Senegal con el propósito de optimizarlas.

3. Método

Este apartado presenta la metodología utilizada para llevar a cabo el estudio. Se trata, en concreto, de precisar el tipo de investigación, las características de los participantes, los instrumentos de recopilación de la información y las técnicas de procesamiento y análisis de los datos.

Se realizó una investigación no experimental y transversal de carácter descriptivo, que incluye un marco metodológico mixto y enfocado más en el análisis cuantitativo de los datos recogidos. Precisamente, se diseñó un cuestionario mixto dirigido a docentes de ELE que ejercen en la región de Saint-Louis. La técnica adoptada consistió en un muestreo probabilístico por conglomerados o por racimos. Como lo afirmaron Hernández-Sampieri *et al.* (2014: 183), “en este tipo de muestreo se reducen costos, tiempo y energía, [...] las unidades de análisis se encuentran encapsuladas o encerradas en determinados lugares físicos o geográficos”.

De acuerdo con los criterios de selección ya explicados, la muestra quedó conformada por 86 profesores de los cuales 11 mujeres y 75 hombres, mayoritariamente egresados de la FASTEF² (80,23%), trabajando en centros públicos (92,13%) y que han enseñado en diferentes cursos de secundaria en los dos últimos años. Además, los informantes se diferencian por los años de experiencia en la docencia, la categoría docente, su horario semanal y su participación en una capacitación continua sobre la evaluación, tal y como se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Características de los docentes informantes

VARIABLES		NÚMERO	PORCENTAJE
Género	Hombre	75	87,21%
	Mujer	11	12,79%
Centro de formación inicial	FASTEF	69	80,23%
	UFR-SEFS ³	4	4,65%
	Ninguno	6	6,98%
	Otro	7	8,14%
Categoría docente	PES ⁴	27	31,39%
	PEM ⁵	15	17,44%
	PCEM ⁶	13	15,12%
	PC ⁷	18	20,93%
	<i>Vacataire</i> ⁸	9	10,47%
	Otro	4	4,65%
Tipo de centro	Público	82	92,13%
	Privado	7	7,87%

(continúa)

² Facultad de Ciencias y Tecnologías de la Educación y la Formación (Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar, Senegal).

³ Facultad de Ciencias de la Educación, la Formación y los deportes (Universidad Gaston Berger de Saint-Louis, Senegal).

⁴ Profesores de la Enseñanza Secundaria: son los docentes contratados con un Máster (Título académico) y titulares de un Certificado de aptitud para la enseñanza secundaria (Título profesional).

⁵ Profesores de la Enseñanza Media: son aquellos reclutados con un Grado o Licenciatura (Título académico) y titulares de un Certificado de aptitud para la enseñanza media (Título profesional). Generalmente, intervienen en los institutos de enseñanza secundaria, si bien por necesidades institucionales pueden intervenir también en los colegios de enseñanza media.

⁶ Profesores de los Colegios de Enseñanza Media: son los docentes contratados tras haber obtenido el diploma de Bachillerato (Título académico) y titulares de un Certificado de aptitud para la docencia en los Colegios de Enseñanza Media (Título profesional).

⁷ *Professeurs Contractuels*: son titulares de un bachillerato, un Grado o un Máster (Título académico). A diferencia de los tres primeros grupos (PES, PEM, PCEM) que son funcionarios, los PC no son titulares en la Función Pública del Estado.

⁸ Los docentes llamados *vacataires* son aquellos que no son titulares, contratados sin formación pedagógica y didáctica inicial, por una duración de dos años en la enseñanza media o secundaria, generalmente para suplir el déficit de profesores titulares en los colegios y liceos.

Tabla 1. Características de los docentes informantes (*continuación*)

VARIABLES	NÚMERO	PORCENTAJE	
Años de docencia	Menos de un año	3	3,49%
	Entre 1 y 5	54	62,79%
	Entre 5 y 10	14	16,28%
	Entre 10 y 15	9	10,47%
	Entre 15 y 20	5	5,81%
	Entre 20 y 25	1	1,16%
	25 y más	0	0%
Número de horas semanales impartidas	Entre 6 y 10	2	2,33%
	Entre 10 y 16	12	13,95%
	Entre 16 y 20	15	17,44%
	Entre 20 y 25	34	39,54%
	25 y más	23	26,74%
Niveles de intervención docente en los dos últimos años	4ta	39	15,29%
	3ra	41	16,08%
	2nda	63	24,71%
	1ra	54	21,18%
	<i>Terminale</i>	58	22,74%
Participación en una formación continua sobre evaluación	Sí	2	2,33%
	No	84	97,67%

Fuente: Elaboración propia.

En suma, por su perfil diversificado y lo suficientemente representativo del cuerpo docente de ELE en Senegal, se espera que esta muestra garantice la contrastación de las hipótesis de partida, además de inferir semejanzas y diferencias intergrupales. Por otra parte, en este estudio se ha empleado el método de encuesta mediante la administración presencial y electrónica (a través de Google Drive) de un cuestionario mixto.

Los tipos de preguntas formuladas son de carácter abierto y cerrado para recopilar datos más amplios y completos sobre el fenómeno estudiado. En los ítems cerrados, más allá de la escala empleada para las respuestas, el informador tiene la posibilidad de elegir entre las diferentes alternativas propuestas. Todos los enunciados cerrados son acotados, como lo sostiene Hernández-Sampieri *et al.* (2014: 217) para quienes “las preguntas cerradas contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas”. Algunas son dicotómicas (dos opciones de respuesta) y otras de elección múltiple (más de dos opciones de respuesta), a veces con una argumentación breve. En las preguntas abiertas se ofrece al participante cierto grado de libertad a la hora de argumentar su respuesta en un espacio libre. El modo de contestación a este tipo de pregunta depende fundamentalmente del grado de comprensión y capacidad de argumentación del participante.

La estructura del instrumento se fundamenta en las distintas dimensiones que puedan proporcionar información valiosa sobre las prácticas evaluativas de los docentes de ELE. Cabe precisar que las preguntas de cada parte y apartado aluden a una

misma categoría temática. Concretamente, además de los aspectos institucionales y formales en los que se brinda una descripción de su objetivo principal, es decir, describir las prácticas de evaluación que llevan cabo los profesores en clase y los exámenes nacionales y proponer soluciones de mejora, el cuestionario consta de dos grandes partes. En la primera parte, se integran una serie de ítems sobre el perfil académico-profesional del docente.

En cuanto a la segunda parte, engloba dos apartados con un total de catorce preguntas. El primer apartado se estriba en las prácticas evaluativas docentes. En él, se requiere del docente información sobre los procedimientos de evaluación; las estrategias, los contenidos y las actividades desarrolladas; las técnicas y los criterios elegidos; las modalidades, formas y herramientas utilizadas; la conformidad y congruencia de las tareas de evaluación con los objetivos perseguidos; el valor de los errores observados en la evaluación de las competencias de los aprendientes; y por fin, las dificultades más recurrentes que encuentran el evaluador y el evaluado de manera general en el proceso evaluativo.

El segundo y último apartado se vincula con las propuestas de mejora del dispositivo evaluativo del ELE en Senegal. Solo consta de dos preguntas que exigen evidencias sobre la necesidad de mejorar o no el modelo evaluativo en los exámenes nacionales y las recomendaciones posibles para aumentar la calidad de dicho modelo.

En el proceso de construcción del cuestionario hicimos una profunda revisión de la literatura específica sobre esta herramienta para entender su estructura formal y sus criterios básicos. Asimismo, tuvimos que contar con la colaboración de algunos redactores de ítems, profesores y formadores de español, a quienes hemos sometido el primer borrador para recoger sus percepciones y sugerencias y mejorar la calidad del instrumento. Sus observaciones nos fueron de gran utilidad para la elaboración del segundo borrador y contribuyeron a afianzar la validez y la fiabilidad del cuestionario y condujeron a la adopción de la versión final.

Antes de administrar la versión última del instrumento hicimos un pretest a un número reducido de ocho (8) docentes de ELE fuera de la región de Saint-Louis. Sus respuestas aseguraron acerca de la objetividad y la adecuación del cuestionario para recoger evidencias. Después de este control de calidad se procedió a su aplicación al profesorado concernido. La administración del cuestionario se realiza por vía electrónica a través de *Google Drive*. El instrumento se aplicó entre noviembre de 2023 y febrero de 2024, y los datos fueron recogidos durante ese periodo.

Por último, para alcanzar nuestro objetivo de describir y mejorar la situación de la praxis evaluativa en ELE en Senegal, se hizo un análisis mixto de los datos. El método de análisis está en consonancia con la técnica de recogida que se ha utilizado. Por un lado, se realizó un análisis cuantitativo de la información, mediante el programa computacional *SPSS⁹ Statistics v27*, efectuando estadísticas descriptivas e inferenciales, en busca de diferencias significativas (IC:95%). Por otro lado, se llevó a cabo un análisis

⁹ Statistical Package for the Social Sciences o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales

cualitativo, asistido por computadora de las preguntas abiertas, a través del programa *Atlas-ti*. El principio consiste en realizar una codificación abierta, axial y selectiva, es decir, seleccionar y codificar algunas categorías y subcategorías o frases descriptivas para determinar las posibles variables. En el presente estudio, las variables seleccionadas son las que tienen mayor poder predictivo en relación con las prácticas de evaluación desarrolladas por el profesorado, con los retos inherentes al diseño y a la implementación de tareas evaluativas en ELE en la enseñanza secundaria y con las propuestas de mejora.

En cuanto a la presentación de los resultados, nos servimos de gráficos y tablas. En los ejemplos y reportes, por cuestiones de ética, los nombres de los profesores fueron sustituidos por códigos (Pr.1, Pr.2, Pr.3, [...], Pr.86).

4. Resultados

Este apartado se centra en presentar e interpretar los resultados conseguidos mediante el instrumento de recopilación aplicado al profesorado de ELE en la región de Saint-Louis. Recordemos que el cuestionario está formado de preguntas cerradas y abiertas. Para la información cuantitativa se presentan las distribuciones de frecuencias (valores y/o porcentajes) de cada variable en forma de gráficos y tablas. En cambio, los datos cualitativos se describen en tablas. A la luz de todo ello, los resultados se exponen conforme a la estructura y dimensiones del cuestionario, tal y como consta a continuación.

4.1 Prácticas evaluativas de los docentes

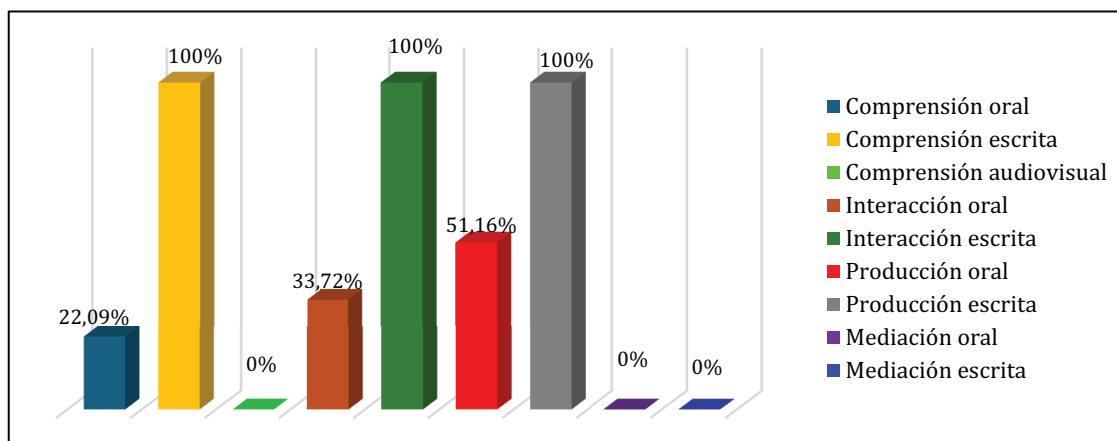
Nuestro propósito es indagar en los procedimientos evaluativos puestos en práctica para comprobar su orientación behaviorista o constructivista, lingüístico-formal o comunicativa, así como las dificultades subyacentes. Se trata en concreto de presentar e interpretar las distribuciones de frecuencias sobre las destrezas evaluadas, los momentos, las estrategias, las modalidades y los criterios de evaluación, el valor del error en el quehacer evaluativo docente y los obstáculos inherentes a la conducción del proceso.

Destrezas evaluadas por los docentes

Con la pregunta acerca de las destrezas valoradas se pretende saber si los docentes evalúan todas las habilidades que conforman la competencia comunicativa para inferir el desarrollo exhaustivo o parcial de la misma. Las distintas frecuencias obtenidas se presentan en la Figura 1.

Los resultados presentados en el gráfico revelan que todos los docentes (100%) evalúan la comprensión, la interacción y la producción escritas. Por otra parte, el 22,09% afirma que toma en cuenta la comprensión oral. El 33,72% evalúa la interacción oral y el 51,16% valora la producción oral del alumno. Sin embargo, nos llama la atención la total

Figura 1. Destrezas evaluadas por los docentes



ausencia de datos referidos a la evaluación de la comprensión audiovisual y la mediación oral y escrita.

En resumen, el análisis del gráfico permite colegir que, en la práctica, los docentes consideran fundamentales la evaluación de la comprensión, la interacción y la producción escritas. En cambio, la comprensión, la interacción y la producción orales cobran menos protagonismo y la comprensión audiovisual y la mediación (tanto escrita como oral) constituyen la cenicienta del repertorio de prácticas evaluativas en ELE.

Tipología de actividades en función de las destrezas evaluadas

Este ítem contempla desvelar los tipos de actividades propuestas y su relevancia en función de las destrezas desarrolladas. Los resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Actividades pedagógicas en función de las destrezas evaluadas

DESTREZAS EVALUADAS	TIPOS DE ACTIVIDADES
Comprensión lectora o escrita	Texto y preguntas de opción múltiple
	Texto y preguntas de verdadero o falso
	Texto y preguntas de relleno de espacios
	Ordenamiento de información
	Preguntas de sustitución
	Correspondencia de información
	Formulación de preguntas de comprensión
	Resúmenes cortos de textos
	Expresión de opiniones sobre un texto
	Resaltar la idea general de un texto
	Resaltar el interés de un texto

(continúa)

Tabla 2. Actividades pedagógicas en función de las destrezas evaluadas (*continuación*)

DESTREZAS EVALUADAS	TIPOS DE ACTIVIDADES
Producción escrita	Elaboración de párrafos o ensayos
	Redacción de diálogos
	Redacción de poemas
	Redacción de cartas o correos electrónicos
Interacción escrita	Responder a preguntas
	Resúmenes de textos
	Expresión de puntos de vista sobre un texto escrito
	Interpretación de frases de un texto escrito
Comprensión oral	Responder a preguntas sobre un texto oral
	Transcripción de sonidos
	Escuchar grabaciones y responder a preguntas
	Completar textos orales
	Juegos de adivinanzas auditivas
	Resumen de un texto oral
Expresión oral	Presentaciones orales individuales
	Preguntas-respuestas orales
	Ponencias
	Restitución de poemas y canciones
	Juegos de palabras
Interacción oral	Juegos de roles
	Entrevistas grupales simuladas
	Debates en grupo
	Simulación de situaciones reales
	Diálogos dirigidos
	Dramatizaciones

Fuente: Elaboración propia.

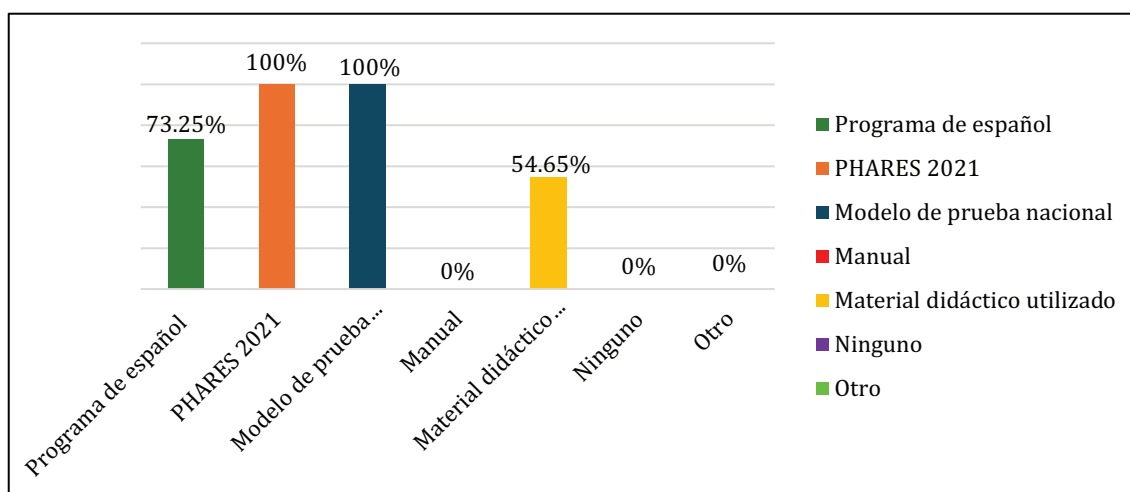
Los datos revelan que, para la comprensión escrita, las tareas propuestas son frecuentemente textos con preguntas cerradas y abiertas (de opción múltiple, de verdadero o falso, de síntesis de información, de sustitución, de ordenamiento y de opinión). En cuanto a la producción escrita, el profesorado encuestado indica que propone tareas de redacción de párrafos, ensayos, textos dialogados, etc. Por lo que se refiere a la interacción escrita se presentan actividades como resúmenes, dramatización de textos y juegos de roles. Respecto a la comprensión oral, en general, el profesorado suele leer un texto o presentar grabaciones y plantear una variedad de preguntas sobre el contenido escuchado. Además, implementa otras actividades como juegos de adivinanzas auditivas o juegos de deletreo de palabras. Por otro lado, en expresión e interacción orales los profesores piden a los discentes que realicen presentaciones orales, ponencias sobre un tema y dramatizaciones. Les proponen además que simulen entrevistas y diálogos y que restituyan poemas o canciones. Asimismo, el profesorado organiza debates grupales y juegos de palabras.

En suma, los resultados muestran que las actividades evaluadoras de las destrezas escritas son más numerosas y recurrentes que aquellas implementadas para comprobar el desempeño oral del alumnado.

Documentos de referencia del docente

Los documentos de referencia describen el proceso real de la evaluación, es decir, establecen el marco de evaluación. Asimismo, constituyen una guía para la planificación de las tareas evaluativas, precisan las competencias evaluables y definen los criterios idóneos. A través de esta variable, queremos comprobar los recursos institucionales y didácticos que sustentan las decisiones del profesorado vinculadas con la ejecución de las evaluaciones en ELE. Las diferentes puntuaciones se detallan en la Figura 2.

Figura 2. Documentos referenciales para el docente



Teniendo en cuenta los resultados del gráfico se observa que el 73,25% del profesorado utiliza el programa de español como principal documento de referencia. Todos los profesores encuestados usan los PHARES¹⁰ y el modelo de prueba nacional¹¹ como documentos de referencia. El 54,65% de los docentes emplea material didáctico personalizado en sus prácticas evaluativas. Sin embargo, ningún profesor utiliza un manual concreto como documento referencial. Tampoco hay profesores que hacen uso de un documento de referencia distinto a los ya mencionados. Se deduce que los docentes se apoyan generalmente en las directrices de los PHARES, en las orientaciones del modelo de prueba nacional y en el programa de ELE.

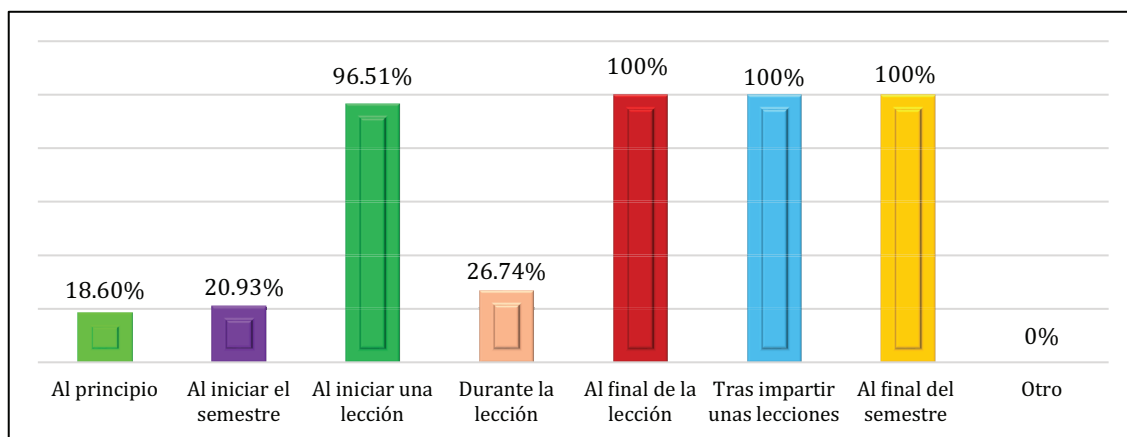
¹⁰ PHARES: *Progressions Harmonisées et Evaluations à Epreuves Standardisées* (en sus siglas en francés) o *Progressions Armonizadas y Evaluaciones con Pruebas Estandarizadas*, es un documento oficial del Ministerio de la Educación Nacional que recomienda algunas normas para la evaluación de los aprendizajes en la enseñanza media y secundaria.

¹¹ El modelo de prueba nacional es el que se recomienda para evaluar el desempeño del alumno en todos los niveles de la enseñanza media y secundaria.

Momento de la evaluación

El momento de la evaluación es crucial, pues permite motivar al alumnado, proporcionarle un *feedback* en tiempo real, ajustar los aprendizajes e identificar necesidades específicas de intervención suplementaria. Así, mediante esta variable se quiere verificar el impacto del momento de la evaluación sobre la calidad del proceso evaluativo y del aprendizaje en general. A continuación, se presentan las puntuaciones de cada descriptor en la Figura 3.

Figura 3. Momento de la evaluación



En base a la información recabada, el profesorado realiza evaluaciones en diferentes momentos. Así pues, solo el 18,60% de los profesores evalúa al principio del proceso de enseñanza. Un poco más, el 20,93%, evalúa al comienzo del semestre. Casi el cuarto, el 26,74%, evalúa durante la lección, lo que podría implicar evaluaciones formativas o actividades de regulación del aprendizaje. La gran mayoría, el 96,51%, evalúa al inicio de cada lección. Este hecho insinúa una práctica común para sacar provecho de los conocimientos previos. Todos los docentes evalúan al final de la lección, lo cual resulta interesante para resumir lo aprendido y proporcionar retroalimentación, si es necesario. En la misma lógica, todo el profesorado evalúa después de impartir una serie de lecciones. Esta situación implica una evaluación sumativa del progreso de los alumnos a largo plazo. Por último, todos los profesores evalúan al final del semestre, lo que parece fundamental para valorar el progreso global del educando y asignar calificaciones y tomar decisiones de promoción.

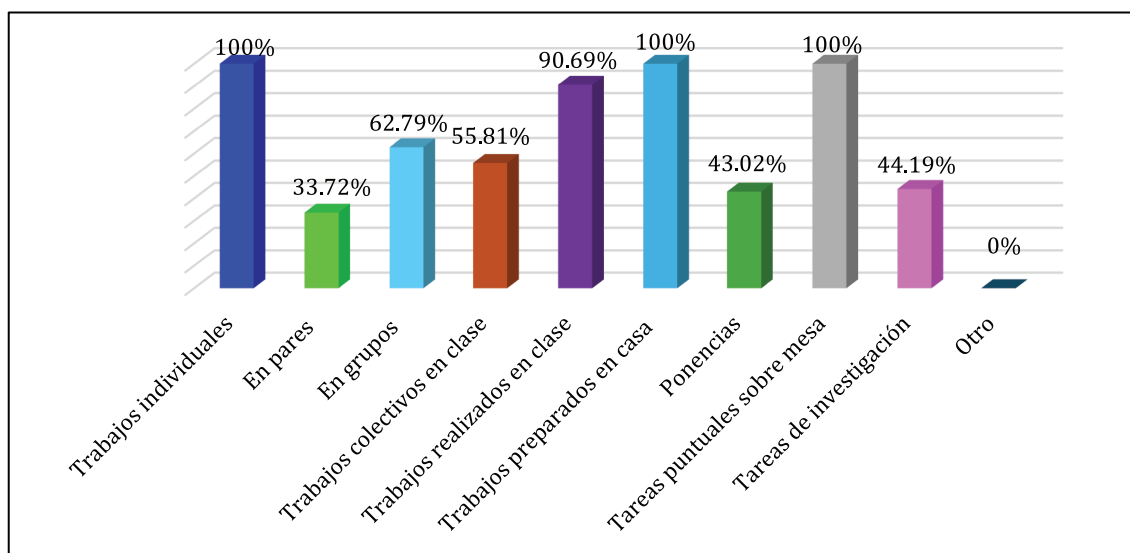
En síntesis, el análisis muestra una distribución variada de los momentos de evaluación, con una fuerte tendencia hacia la evaluación al inicio y al final de las lecciones, así como al final del semestre. Ello permite cumplir las distintas funciones de la evaluación como orientación (inicio), regulación (transcurso) y balance (final) del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Tipo de agrupamiento y modalidades de evaluación

En el ámbito escolar, el agrupamiento de los estudiantes tiene que ver con las diversas maneras de distribuirlos en un determinado espacio durante el proceso de aprendizaje

o de evaluación. Nuestra intención radica en verificar cómo los docentes organizan al alumnado (individual, dual o grupal), cómo y dónde los discentes ejecutan los tipos de tareas asignadas (clase o casa). Dicho de otro modo, se pretende descubrir si el docente fomenta la autoevaluación, la coevaluación o la heteroevaluación, y en qué espacio de aprendizaje. Las distribuciones de frecuencias se resaltan en la Figura 4.

Figura 4. Tipo de agrupamiento y modalidades de evaluación



El análisis deja constancia de que todos los profesores utilizan trabajos individuales como método de evaluación, lo que permite evaluar las habilidades y el conocimiento de cada alumno de forma independiente. De modo igual, todos los docentes asignan al alumnado trabajos que preparar en casa. Esto ayuda a evaluar la capacidad de los estudiantes para aplicar lo aprendido fuera del entorno escolar y favorecer el aprendizaje extramuros. Asimismo, el conjunto del profesorado encuestado implementa tareas puntuales como procedimiento de evaluación. Luego, un tercio de los profesores, el 33,72%, evalúa en pares. La mayoría de los encuestados, o sea el 62,79%, recurren a la evaluación en grupos, lo cual sugiere que se valoran el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo para evaluar el nivel de adquisición de la lengua. Por lo demás, más de la mitad, el 55,81%, desarrolla trabajos colectivos en clase. Después, la gran mayoría, el 90,69%, facilita trabajos para realizar en clase como principal estrategia evaluativa con miras a valorar el desempeño global del alumnado. Además, menos de la mitad, el 43,02%, evalúa por medio de ponencias, esto es, la mayor parte no fomenta la capacidad de los discentes para investigar y presentar información de manera formal y desarrollar su competencia comunicativa oral. En este mismo sentido, el 44,19%, diseña tareas de investigación, favoreciendo la capacidad investigadora de los estudiantes, su creatividad y análisis de información relacionada con el español.

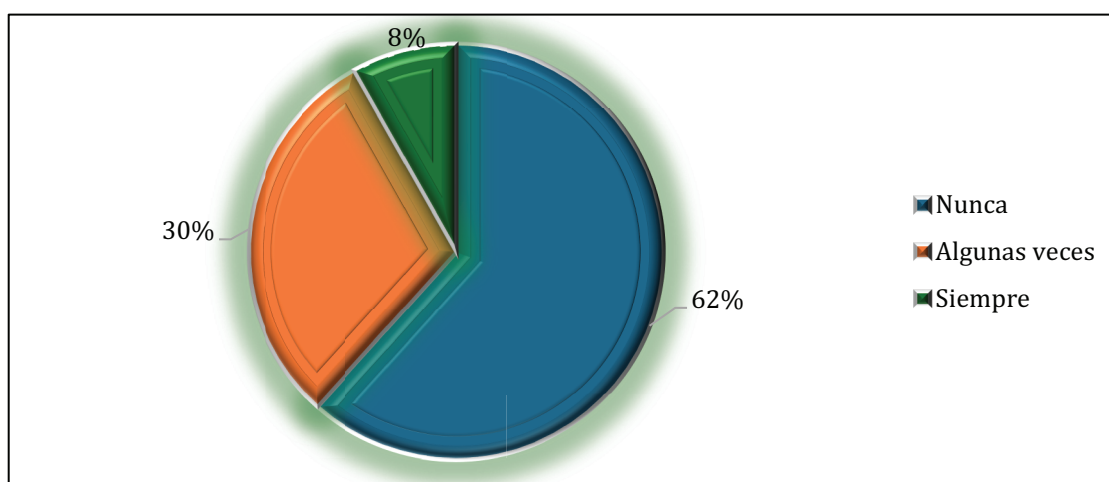
En resumen, este análisis arroja luz sobre la variedad de métodos y procedimientos de evaluación utilizados por los profesores para medir el nivel de adquisición de los alumnos

en español. Este resultado refleja un enfoque integral que incluye tanto trabajos individuales como colaborativos, así como actividades realizadas tanto en clase como en casa.

Consideración de las características o perfiles individuales de los alumnos

Las características individuales de los aprendientes son rasgos importantes a la hora de medir su rendimiento académico. Por tanto, queremos comprobar si el profesor da especial atención a las diversas cualidades individuales del alumnado. Las frecuencias se presentan en la Figura 5.

Figura 5. Consideración de las características o perfiles individuales de los alumnos



Las estadísticas sobre cómo el profesorado de ELE considera los perfiles individuales del alumnado en el proceso evaluativo revelan que la gran mayoría de los encuestados, el 62%, indica que nunca toma en cuenta estas características personales. Por otra parte, un porcentaje menor, conformado por el 30%, en ocasiones toma en consideración las características individuales de los educandos. Por último, un pequeño porcentaje de los profesores, solo el 8%, siempre tiene en cuenta las cualidades individuales de los educandos en el proceso de evaluación.

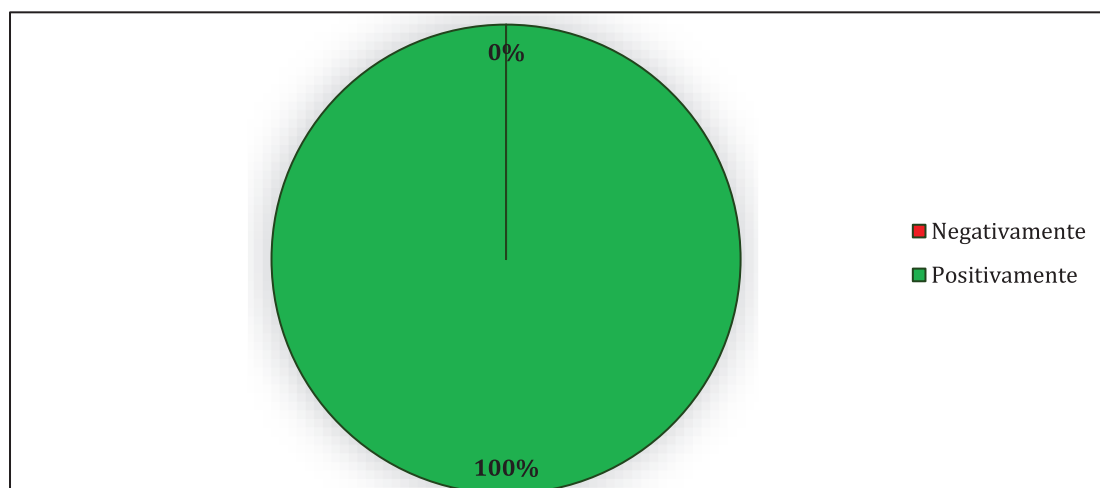
En líneas generales, estos datos plasman la necesidad de tener en cuenta los rasgos cognitivos, emocionales, así como las expectativas y dificultades de los alumnos para llevar a cabo una evaluación objetiva, pertinente y eficaz.

Modo de sancionar el error de los aprendientes

El error es reconocido cada vez más como parte integral y valiosa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Proporciona oportunidades de aprendizaje significativo, de retroalimentación y fomenta la resiliencia, la confianza y el desarrollo de las habilidades metacognitivas (autorreflexión y autorregulación) del alumno (Guerrero Benavides *et al.*, 2013). Por estos motivos queremos comprobar cómo el profesorado sanciona los

errores cometidos por los discentes. A continuación, se detallan las frecuencias de esta variable en la Figura 6.

Figura 6. Modo de sancionar el error de los alumnos



Los datos reflejan que todos los profesores tienden a sancionar el error de los alumnos de manera positiva y tienen una concepción constructivista (y no behaviorista) del mismo (Gerard y BIEF, 2008) viéndolo como una herramienta para regular el proceso didáctico (Astolfi, 1997; Marquilló Larruy, 2003; Santos Maldonado, 2003). Desde esta perspectiva, Pr.72 trata los errores de manera positiva “para permitir al alumno mejorarse y reajustar sus insuficiencias...”, es decir “para que el alumno aprenda del error cometido” (Pr.13). De acuerdo con Pr.2, “evaluar es una manera de detectar y corregir los errores de los alumnos”. Es así, “porque si se abordan positivamente los errores cometidos por el alumno, él puede reflexionar sobre ellos, comprenderlos y aprender de ellos para no repetirlos la próxima vez (Pr.51).

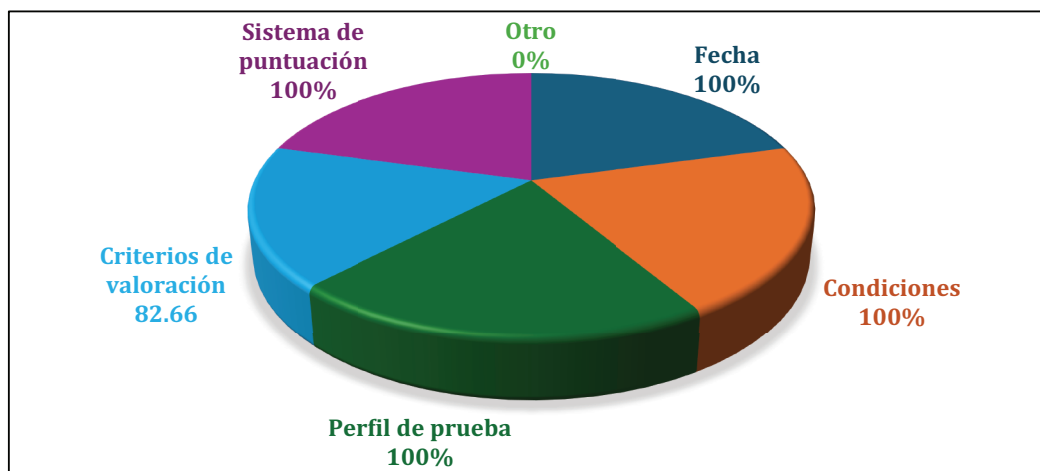
En suma, todo el profesorado aborda los fallos cometidos por el alumnado en el proceso de evaluación de manera constructiva. Ellos tienen una concepción positiva y constructivista del error convirtiéndolo en valiosas oportunidades de aprendizaje para mejorar la experiencia educativa como el desarrollo personal del alumno.

Facilitación de las informaciones necesarias a los discentes

Nuestro propósito es aquí comprobar si el docente facilita al alumnado todos los datos imprescindibles a la hora de evaluar su desempeño para aumentar la transparencia y la objetividad del acto evaluativo y reducir su ansiedad en la preparación y realización de las tareas. Las respuestas de los informantes se recogen en la Figura 7.

Estos datos hacen constar que los docentes de ELE suelen facilitar a los alumnos una amplia gama de información necesaria para la apropiación del proceso evaluativo. Así, es muy alentador observar que todos los profesores (100%) proporcionan información sobre la fecha, las condiciones, el perfil de la prueba y el sistema de puntuación. Sin

Figura 7. Facilitación de las informaciones necesarias a los alumnos

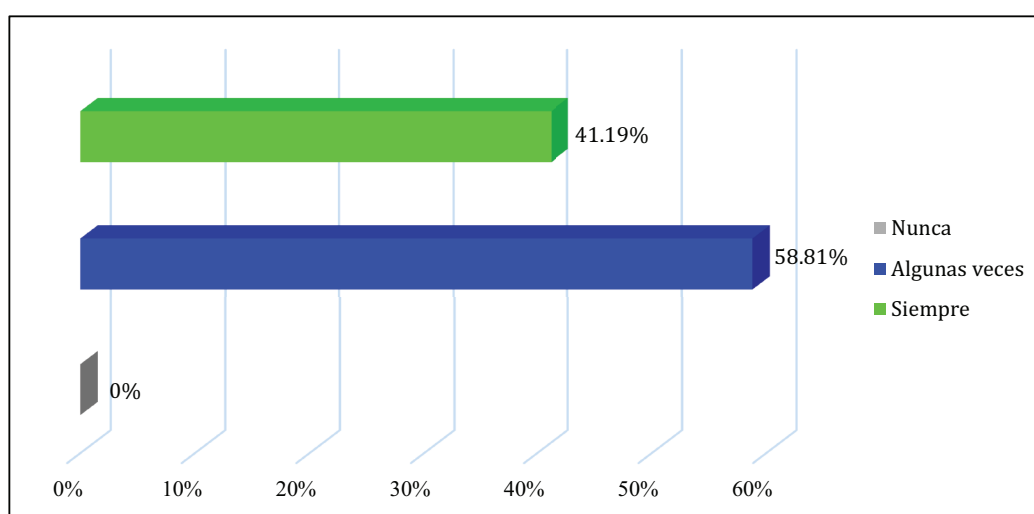


embargo, aunque la mayoría de los participantes, el 82,66% facilita información sobre los criterios de valoración, hay una minoría (17,44%) que no lo hace, lo cual merma a veces el logro de una evaluación transparente y equitativa.

Uso provechoso de los resultados de las evaluaciones para mejorar el proceso didáctico

Nuestra intención reside en investigar en qué circunstancias y cómo el profesorado aprovecha los resultados obtenidos para mejorar el proceso didáctico. La puntuación de cada descriptor se destaca en la Figura 8.

Figura 8. Uso provechoso de los resultados de las evaluaciones para mejorar el proceso



Las distribuciones de frecuencias resaltan que un porcentaje significativo de profesores, el 41,19%, aprovecha siempre los resultados de las evaluaciones para mejorar el

proceso didáctico. Además, algunas veces, un porcentaje algo más alto, el 58,81%, admite aprovecharlos. A modo de ejemplificación, Pr.2 sostiene: “después de cada evaluación, procuro ver las faltas más comunes y las corrijo en clase para que todos aprovechen”. En la misma lógica, Pr.13 aprovecha los resultados de la subsiguiente manera: “suelo hacer una secuencia de remediación después de cada corrección de prueba para que [los discentes] puedan rectificar sus errores”.

En resumen, es alentador observar que una gran parte el profesorado suele sacar provecho de los resultados de las evaluaciones para informar y mejorar el proceso didáctico. Esto sugiere una mentalidad abierta y positiva hacia la retroalimentación y la mejora continua de las adquisiciones y de la práctica docente.

Dificultades encontradas en el proceso de evaluación en clase y en los exámenes nacionales

Este apartado tiene como cometido presentar e interpretar los resultados cualitativos obtenidos acerca de las dificultades más recurrentes encontradas por el profesorado en el proceso de evaluación. A diferencia de las otras variables, en esta, hemos juzgado necesario agrupar las dificultades encontradas tanto en clase como en los exámenes nacionales, debido a que los retos observados son casi idénticos y análogos. Pero, las dificultades reveladas (elementos clave) a nivel clase se indican por la letra “Cla.”, aquellas a nivel de los exámenes nacionales por “Ex.Nac.”, y si se trata de ambos niveles se pone “Amb”. Esto permitirá descartar algunas repeticiones y sobrecargas de contenido entre las dos variables. Así, los resultados se organizan en función de las categorías de dificultades y códigos identificados en el análisis, tal y como se describe en la Tabla 3.

Tabla 3. Dificultades recurrentes encontradas por el profesorado

CATEGORÍAS	ELEMENTOS CLAVE	NIVEL
Conductas académicas deshonestas o inapropiadas y rasgos socioemocionales	Copia o trampas	<i>Amb.</i>
	Influencia externa	<i>Ex.Nac.</i>
	Subjetividad	<i>Amb.</i>
	Desmotivación o frustración	<i>Amb.</i>
	Nerviosismo o ansiedad	<i>Amb.</i>
	Factores contextuales o externos	<i>Ex.Nac.</i>
Obstáculos y desafíos didáctico-pedagógicos	Falta de tiempo	<i>Amb.</i>
	Falta de material didáctico adecuado	<i>Amb.</i>
	Recursos humanos insuficientes	<i>Amb.</i>
	Elaboración de pruebas	<i>Cla.</i>
	Evaluación de las habilidades orales	<i>Amb.</i>
	Preguntas-respuestas ambiguas	<i>Ex.Nac.</i>
	Falta de criterios claros	<i>Amb.</i>
Falta de unanimidad entre correctores	<i>Ex.Nac.</i>	

Fuente: Elaboración propia.

El profesorado encuestado apunta la frecuencia de los casos de copia entre alumnos durante las evaluaciones, las influencias externas, la presencia de rasgos subjetivos y la ansiedad o frustración por parte de ciertos discentes. Asimismo, enfrenta una falta de un personal suficiente y un material didáctico adecuado. También subrayan los docentes que a veces las preguntas planteadas resultan ambiguas y llevan a interpretaciones subjetivas entre correctores, además de la falta de criterios relevantes, claros y concisos consensuados. Para otra categoría de docentes, su mayor problema radica en la elaboración de pruebas válidas y objetivas que midan lo que pretenden valorar. Para cerrar este aspecto, el profesorado señala la falta de tiempo para evaluar todas las destrezas lingüísticas en clase y en los exámenes nacionales, la presión de los directores de estudio y de los presidentes de tribunal para la corrección de los trabajos de los candidatos y la evaluación de su desempeño oral.

Después de analizar e interpretar la información acerca de la praxis evaluativa, acometemos ahora el estudio de los datos relacionados con las propuestas de mejora del dispositivo evaluativo en español.

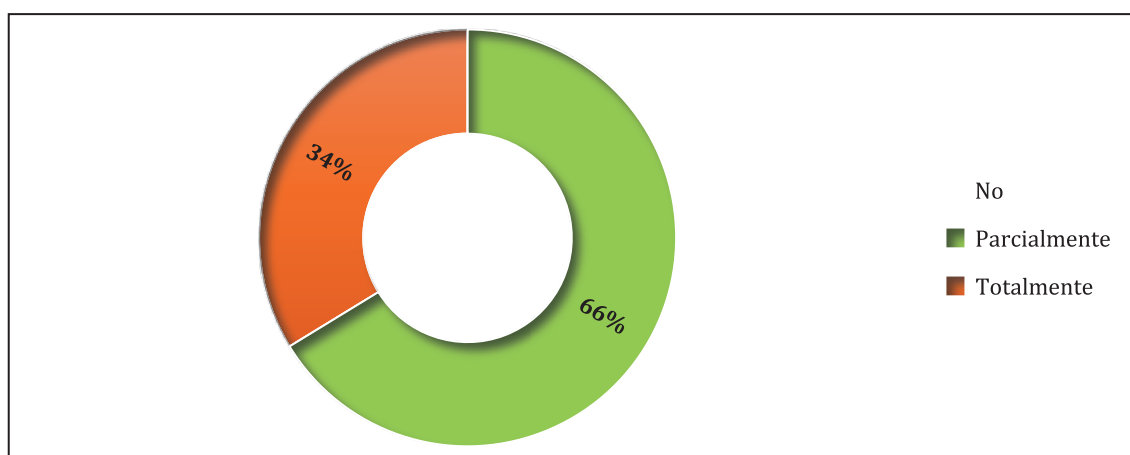
4.2 Propuestas de mejora del dispositivo evaluativo en ELE

Tras recalcar algunas carencias propias del proceso evaluativo, conviene analizar las distintas propuestas de mejora proporcionadas por el profesorado, a fin de poder promover una evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje basado en competencias. Las principales respuestas se describen a continuación.

Necesidad de mejorar el modelo evaluativo nacional

En base a la información anterior que reveló algunas insuficiencias en el dispositivo de evaluación en español tanto en clase como en los exámenes nacionales, pretendemos comprobar si los docentes juzgan necesario la mejora parcial o total de este. Así, las puntuaciones observadas en esta variable se resaltan en la Figura 9.

Figura 9. Necesidad de mejorar el modelo evaluativo nacional



Todos los profesores informantes consideran que el modelo de evaluación en español necesita mejoras. En efecto, la mayoría de los encuestados, el 66%, percibe que el modelo de evaluación en español necesita mejorar parcialmente. Paralelamente, un porcentaje significativo de los participantes, el 34%, cree que debe ser mejorado totalmente. En esta perspectiva, Pr.54 hace hincapié en la emergencia de mejorar el dispositivo de evaluación al afirmar que “se debe mejorar la parte de la comprensión escrita”. En concreto, según Pr.26 se debe revisar “la calidad y precisión de ciertas preguntas de comprensión escrita”. En la misma línea, Pr.52 añade que es necesario integrar “criterios de corrección claros”, y Pr.69 pone de relieve el problema de “la repartición de los puntos” entre las distintas preguntas. Es más, resulta importante considerar la argumentación de Pr.74, quien subrayó la descontextualización o “falta de contexto” de los temas de producción escrita, como lo destacó Pr.19, para quien “se debe mejorar los temas teniendo en cuenta el contexto y el entorno del alumno”. Asimismo, otros profesores encuestados abogan por la integración de las destrezas orales en el proceso evaluativo: de acuerdo con Pr.28, el modelo de evaluación se ha de mejorar parcialmente, porque “se debe favorecer la evaluación de la competencia oral (comprensión oral).

En resumen, los resultados revelan que los profesores están total o generalmente conformes a la necesidad de mejorar el modelo de evaluación en español. Mientras que la mayoría percibe que se necesitan mejoras parciales, un número importante considera que se requieren cambios totales para subsanar las deficiencias existentes y mejorar la efectividad del proceso de evaluación en español en la enseñanza secundaria en Senegal.

Recomendaciones para mejorar el dispositivo evaluativo de español

Después de identificar varias áreas susceptibles de mejora, los docentes encuestados, proponen diversas pautas de consolidación en base a su experiencia y conocimiento del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Los resultados del análisis se estructuran en la Tabla 4.

En definitiva, las sugerencias recopiladas revelaron una serie de áreas clave para la mejora de las prácticas evaluativas en español. Al respecto, muchos docentes han subrayado la necesidad de aumentar el personal evaluador y proporcionarles recursos didácticos adecuados y actualizados, además de fomentar su formación continua en materia de enseñanza y aprendizaje del ELE y más específicamente en el ámbito de la evaluación.

Después de este análisis descriptivo de la información recopilada sobre las prácticas evaluativas del profesorado, a continuación, se presentan los hallazgos obtenidos en el análisis inferencial. El propósito radica en determinar las variables sociodemográficas y profesionales que se relacionan significativamente con la praxis evaluativa de los profesores de ELE. Cabe recordar que el análisis se realiza mediante las pruebas no paramétricas de Chi-cuadrado y H de Kruskal-Wallis. A continuación, los resultados conseguidos se exponen, tal y como destaca la Tabla 5.

Tabla 4. Recomendaciones para mejorar el dispositivo evaluativo en español

RECOMENDACIONES			
Nivel institucional	Nivel de la formación	Nivel de las prácticas	
Aumento de recursos humanos y materiales didácticos	Capacitación continua de profesores y evaluadores	Selección de textos auténticos, relevantes y contextualizados	
Aumento del horario de clase y de la duración de la evaluación	Incorporación de una variedad de competencias (habilidades) en la formación	Diversificación de los tipos de textos, ejercicios y tareas	
X	Integración de tareas colaborativas en la formación docente	Inclusión de tareas auténticas y contextuales	
	Incorporación de módulos formativos sobre criterios y rúbricas de evaluación detalladas, precisas y claras	Formulación de preguntas claras, concisas y graduales	
	Supresión y reducción de actividades y contenidos en la formación del profesorado	Diseño de pruebas objetivas y congruentes con los objetivos de aprendizaje	
	Suministro de modelos y ejemplos de redacción a los docentes	Provisión de instrucciones claras y específicas	
	X	Fomento del trabajo cooperativo y revisión entre pares	
	X	X	Diversificación de materiales de evaluación
			Fomento de la autoevaluación y la autorreflexión
		<i>Feedback</i> o retroalimentación detallada y personalizada	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Diferencias en las prácticas evaluativas en función del centro de formación inicial

Variable	Valor P	Significatividad (P < 0.05)
Destrezas evaluadas por los docentes	0.03	Significativa
Tipo de actividades en función de las destrezas evaluadas	0.02	Significativa
Momentos de la evaluación en clase	0.03	Significativa
Tipo de agrupamiento y modalidades de evaluación	0.11	No significativa
Modo de sancionar el error de los alumnos	0.01	Significativa
Aprovecho de los resultados de las evaluaciones	0.08	No significativa
Dificultades encontradas en el proceso de evaluación	0.20	No significativa

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados generados por SPSS.

El centro de formación inicial del docente (FASTEF, SEFS, CRFPE o *Ninguno*) revela diferencias estadísticas significativas en las destrezas evaluadas ($P = 0.03$), el tipo de actividades propuestas ($P = 0.02$), los momentos de la evaluación en clase ($P = 0.03$) y el modo de sancionar el error ($P = 0.01$). De este análisis se desprende que la formación inicial en un centro especializado influye claramente en la capacidad del docente para adaptar las tareas y las actividades evaluativas a las competencias lingüísticas y comunicativas necesarias. Esta diferencia puede explicarse por los enfoques pedagógicos y curriculares variados y específicos que caracterizan a instituciones como FASTEF o SEFS, frente a otras rutas formativas menos estructuradas. Por tanto, los egresados de FASTEF y SEFS, por la alineación de la formación impartida en estas instituciones a la didáctica del ELE, tienden a planificar y adecuar sus prácticas con mayor variedad y objetividad. Además, estos docentes presentan una concepción más amplia de la evaluación y un enfoque más comprensivo frente al error, en comparación con quienes no han recibido una capacitación específica en la enseñanza del español como idioma extranjero o que proceden de otras instituciones. Esto resalta el papel central de la formación inicial en la adquisición de competencias evaluativas sólidas.

En paralelo, la Tabla 6 muestra las diferencias en función de la categoría docente.

Tabla 6. Diferencias en las prácticas evaluativas en función de la categoría docente

Variable	Valor P	Significatividad ($P < 0.05$)
Destrezas evaluadas por los docentes	0.00	Significativa
Tipo de actividades en función de las destrezas evaluadas	0.00	Significativa
Momentos de la evaluación en clase	0.10	No significativa
Tipo de agrupamiento y modalidades de evaluación	0.16	No significativa
Modo de sancionar el error de los alumnos	0.09	No significativa
Aprovecho de los resultados de las evaluaciones	0.02	Significativa
Dificultades encontradas en el proceso de evaluación	0.01	Significativa

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados generados por SPSS.

La categoría docente (PES, PEM, PCEM, PC o *Vacataire*) revela diferencias estadísticamente significativas en las destrezas evaluadas ($P = 0.00$), el tipo de actividades propuestas ($P = 0.00$), el modo de aprovechar los resultados ($P = 0.02$) y las dificultades encontradas en la evaluación ($P = 0.01$). Estos datos reflejan que los docentes titulares (PES y PEM) suelen evaluar una gama más amplia de competencias (tanto escritas como orales), implementan tareas y actividades más variadas y contextualizadas y aprovechan los resultados para optimizar el desempeño del alumnado y regular su práctica docente. Esta categoría tiene también mayor acceso a oportunidades de formación continua, materiales pedagógicos y autonomía en su práctica, lo que favorece la implementación de estrategias evaluativas más diversificadas, formativas y enfocadas en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cambio, los *vacataires* y los *professeurs contractuels* enfrentan más dificultades, tienden a reproducir prácticas más tradicionales y suelen depender más de pruebas escritas y sumativas debido a limitaciones formativas o por falta de experiencia profesional.

En base a la Tabla 7 se identifican diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en las destrezas evaluadas ($P = 0.00$), el tipo de actividades propuestas ($P = 0.00$), los momentos de evaluación ($P = 0.01$), el tipo de agrupamiento y de modalidades ($P = 0.03$), el aprovechamiento de resultados ($P = 0.01$) y las dificultades que se suelen enfrentar en el proceso evaluativo ($P = 0.00$). Los años de docencia, en coherencia con el desarrollo y el progreso profesional, determinan las estrategias y técnicas de evaluación que implementa el profesorado. A mayor experiencia en la didáctica de lenguas extranjeras, mayor dominio de prácticas evaluativas diversificadas y adecuadas. Los docentes con más de 15 años tienden a incorporar prácticas evaluativas más reflexivas, contextualizadas y flexibles, resultado de la acumulación de experiencia y la exposición a diferentes grupos de alumnos y contextos educativos. Seleccionan mejor las destrezas, proponen actividades adecuadas y utilizan los resultados para mejorar su enseñanza y las competencias lingüísticas y comunicativas de los aprendices. Por el contrario, los profesores noveles, sin mucha experiencia, se inclinan hacia prácticas más rígidas y enfrentan más dificultades técnicas y pedagógicas para elaborar pruebas conformes a las necesidades de su alumnado. No obstante, es muy probable que algunos profesores con muchos años de experiencia mantengan prácticas tradicionales si no han participado en formaciones recientes o no combinan la experiencia con una actualización continua.

Tabla 7. Diferencias en las prácticas evaluativas en función de los años de docencia

Variable	Valor P	Significatividad ($P < 0.05$)
Destrezas evaluadas por los docentes	0.00	Significativa
Tipo de actividades en función de las destrezas evaluadas	0.00	Significativa
Momentos de la evaluación en clase	0.01	Significativa
Tipo de agrupamiento y modalidades de evaluación	0.03	Significativa
Modo de sancionar el error de los alumnos	0.11	No significativa
Aprovecho de los resultados de las evaluaciones	0.04	Significativa
Dificultades encontradas en el proceso de evaluación	0.00	Significativa

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados generados por SPSS.

La Tabla 8 evidencia diferencias significativas en función de la variable “Formación continua sobre evaluación”. En concreto, la capacitación complementaria incide significativamente en las destrezas evaluadas por el docente ($P = 0.00$), el tipo de actividades propuestas ($P = 0.00$), los momentos de evaluación ($P = 0.00$), el tipo de agrupamiento ($P = 0.01$), el aprovechamiento de resultados ($P = 0.00$) y las dificultades intervinientes en la evaluación ($P = 0.02$). La capacitación adicional en métodos evaluativos es el factor más relevante y decisivo y tiene un efecto transformador y consolidativo de la actuación docente. Coadyuva a aplicar prácticas más coherentes con los enfoques comunicativos y pedagógicos modernos centrados en el desarrollo de competencias. Los profesores que han recibido una formación continua evalúan mejor las destrezas lingüísticas, diversifican sus estrategias evaluativas y utilizan la evaluación como una herramienta de mejora

del rendimiento académico y de la praxis docente. También, suelen encontrar menos dificultades para diseñar e implementar pruebas y tareas evaluativas adecuadas y objetivas, lo cual confirma el impacto positivo de la capacitación profesional sobre la calidad de la evaluación.

Tabla 8. Diferencias en las prácticas evaluativas en función de la formación continua

Variable	Valor P	Significatividad (P < 0.05)
Destrezas evaluadas por los docentes	0.00	Significativa
Tipo de actividades en función de las destrezas evaluadas	0.00	Significativa
Momentos de la evaluación en clase	0.00	Significativa
Tipo de agrupamiento y modalidades de evaluación	0.01	Significativa
Modo de sancionar el error de los alumnos	0.06	No significativa
Aprovecho de los resultados de las evaluaciones	0.00	Significativa
Dificultades encontradas en el proceso de evaluación	0.02	Significativa

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados generados por SPSS.

5. Discusión

En este estudio se exploraron las prácticas evaluativas predominantes entre el profesorado de ELE en la enseñanza secundaria en Senegal y cómo estas prácticas inciden en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los discentes. Los hallazgos revelan múltiples estrategias evaluativas que afectan significativamente al rendimiento académico y la motivación de los alumnos.

En primer lugar, hemos planteado la siguiente hipótesis: “los profesores de ELE en Senegal utilizan diversos métodos y procedimientos de evaluación adscritos a la pedagogía tradicional y enfocados más en las destrezas escritas que en las orales”. En base a los resultados podemos colegir que esta primera hipótesis se ha confirmado. Los docentes de ELE de secundaria en Senegal utilizan una diversidad de procedimientos de evaluación. Las prácticas evaluativas predominantes incluyen exámenes escritos, especialmente pruebas enfocadas en la comprensión y expresión escritas, y en la competencia lingüística (gramática, conjugación y vocabulario), si bien una minoría valora las destrezas orales con menor regularidad. Este carácter les confiere rasgos de los procedimientos tradicionales (Diop, 2016; Ly, 2023). La evaluación sumativa es la más común, con pruebas periódicas para medir el conocimiento acumulado. Sin embargo, algunos profesores tienden a priorizar la competencia comunicativa e incorporan evaluaciones formativas a través de actividades variadas, individuales y colaborativas en clase y tareas en casa, proporcionando retroalimentación continua. Mientras que algunos docentes facilitan comentarios pormenorizados que ayudan a los discentes a entender sus errores y mejorar su desempeño, otros se limitan a calificaciones numéricas sin mayor explicación, lo que puede reducir el beneficio formativo de la evaluación. Por lo demás, las prácticas evaluativas influyen directamente en el desarrollo de las destrezas

comunicativas del alumnado. En efecto, evaluaciones percibidas como justas y constructivas favorecen la motivación y un aprendizaje significativo, y aquellas vistas como punitivas generan ansiedad y frustración.

El análisis inferencial de las ocho dimensiones de las prácticas evaluativas revela que existen diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado en función de algunas variables sociodemográficas, como el centro de formación inicial, la categoría docente, los años de docencia, la carga horaria y la participación en formaciones continuas sobre técnicas de evaluación. En cambio, el sexo y el tipo de centro muestran diferencias mínimas. La capacitación inicial y continua y la experiencia acumulada a lo largo de los años de docencia aparecen como los factores más determinantes e inciden fuertemente en las prácticas evaluativas. Recibir formación específica optimiza significativamente la forma en que los docentes evalúan. En efecto, la formación influye en la selección de destrezas y actividades comunicativas y en el aprovechamiento de los resultados para retroalimentar el aprendizaje y ajustar los métodos pedagógicos. Por otro lado, el profesorado más experimentado tiende a diversificar sus evaluaciones y a aprovechar mejor los resultados, mientras que los noveles son orientados más a la rigidez de las normas y enfrentan más dificultades. Cuanto mayor es la experiencia del docente, mejor manejo tiene de estrategias evaluativas y más claridad manifiesta en las competencias comunicativas evaluables. Sin embargo, esta progresión queda supeditada a una actualización profesional constante.

Respecto a los desafíos, en el proceso evaluativo intervienen factores externos como las conductas académicas deshonestas o inapropiadas y algunos aspectos socioemocionales, además de los retos pedagógico-didácticos, los cuales pueden sesgar la evaluación en su totalidad. El profesorado participante revela una falta de personal suficiente y de materiales didácticos adecuados, la ambigüedad de algunas preguntas, la falta o ausencia de criterios claros y válidos y sobre todo el problema de la capacitación de los profesores en técnicas y métodos de evaluación más recientes. En efecto, de acuerdo con los resultados, se puede considerar que la segunda hipótesis se ha cumplido: “los profesores de ELE enfrentan dificultades en la implementación de prácticas evaluativas efectivas e inclusivas, debido a carencias didácticas y factores docimológicos tanto internos como externos”.

Sin embargo, a la luz de las carencias y de las diferencias significativas observadas entre el profesorado en función de la formación previa y complementaria, el énfasis en este tipo de capacitación inicial y continua en materia de evaluación y el diseño de criterios comúnmente compartidos e inclusivos pueden influir positivamente en la praxis evaluativa vigente, y mejorar significativamente el aprendizaje del ELE en la enseñanza secundaria en Senegal, lo que respalda y confirma la tercera hipótesis.

6. Conclusiones

En este estudio se han indagado las prácticas evaluativas en ELE en la enseñanza secundaria en Senegal. En concreto, se han analizado las prácticas más comunes, resaltando

las destrezas y competencias evaluadas y su relevancia, las actividades implementadas, los procedimientos utilizados y las estrategias praxeológicas para aprovechar los resultados de las evaluaciones. Por último, se han enfatizado algunas dificultades que menoscaban la calidad del proceso evaluativo en español y se han hecho algunas recomendaciones.

Las tres hipótesis planteadas inicialmente en este estudio han sido verificadas. Primero, se confirma que las actuales prácticas evaluativas están adscritas a la pedagogía tradicional y se enfocan más en las destrezas escritas que en las orales. Se revela que los exámenes escritos y sumativos son predominantes, si bien existe una apreciación favorable por las evaluaciones orales y formativas entre los profesores de ELE. Dichas evaluaciones recaen más en las competencias lingüísticas que en la comprobación de la capacidad para transferir estas en el ejercicio efectivo de la competencia comunicativa de los discentes. Los resultados del análisis inferencial evidencian que la praxis evaluativa está claramente condicionada por factores con mayor cantidad de diferencias significativas como la formación inicial y continua, la experiencia acumulada y el estatus profesional del docente.

Se observan también factores externos como las conductas académicas deshonestas e inapropiadas, los rasgos socioemocionales y los retos pedagógico-didácticos, que sesgan la evaluación en su conjunto. Se reflejan una falta de personal suficiente y de materiales didácticos adecuados, la ambigüedad de algunas preguntas, la ausencia de criterios evaluadores fiables y válidos y sobre todo el problema de capacitación de los docentes. Las carencias y el desequilibrio en la evaluación se deben a una orientación gramatical del currículo de ELE y una formación deficiente del profesorado en teorías y prácticas de la evaluación en lengua extranjera acordes con el enfoque por competencias vigente en el sistema educativo de Senegal. Por eso, se recomienda enfatizar en la capacitación inicial y continua de los docentes en métodos de evaluación de lenguas extranjeras más variados y efectivos, aumentar el uso de evaluaciones formativas, valorar todas las destrezas lingüísticas, diseñar criterios e indicadores de evaluación válidos y fiables e incluir la remediación detallada y constructiva en el proceso evaluativo. Por fin, se espera que estas medidas redunden positivamente en la praxis evaluativa y el desempeño del alumnado.

Cabe precisar que este estudio conlleva algunas limitaciones y reflexionar sobre la superación de dichos obstáculos supone, entonces, abrir nuevas perspectivas. En este sentido, sería conveniente a) reforzar el presente estudio tomando en cuenta el pensamiento del alumnado y su desempeño académico; b) analizar en profundidad las pruebas de ELE implementadas y c) diseñar criterios, rúbricas y escalas de evaluación para medir objetivamente la competencia comunicativa de los discentes.

Contribución de autoría CREdiT

La contribución de autoría de los firmantes del artículo se detalla a continuación conforme a los criterios incluidos en la política de autoría de esta revista.

El autor es responsable de la concepción y del diseño de la investigación, así como de la realización del trabajo de campo y del análisis de los datos. Además, elaboró la versión inicial del manuscrito y procedió a su reajuste tras la revisión interna.

Los coautores participaron en la concepción de los instrumentos de recogida de datos y la validación científica del diseño de investigación y de los resultados subyacentes. También corrió a su cargo la revisión crítica del texto antes de su presentación para su publicación.

Referencias bibliográficas

- ARRIBAS ESTEBARANZ, José María (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 21(4), 381-404. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/62511/38345>
- ASTOLFI, Jean-Pierre (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF (Sous presse).
- BUYSE, Kris (2014). To MCRE or not to MCRE. Sobre “sentémonos”, una plantilla de evaluación más sencilla y flexible. En CONTERAS IZQUIERDO, N. M., 2014. *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. XXIV Congreso Internacional ASELE, 185-196. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/564835.pdf>
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- DIAMBANG, Ousmane (2023). La producción escrita de alumnos de ELE inicial en Senegal: análisis de las prácticas de aprendizaje. *Revue LIENS*, 1(4), 80-92. <https://doi.org/10.1999/bm3q7d88>
- DIAMBANG, O Ousmane y DIOP, Papa Mamour (2023). Escritura en E/LE en el contexto escolar de Senegal: análisis de las creencias de alumnos de nivel inicial. *marcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 36, 1-21. <https://marcoele.com/creencias-escritura-en-senegal/>
- DIOP, Papa Mamour (2016). Las prácticas evaluativas en lenguas extranjeras en Senegal: el caso del ELE en el examen estatal del Bachillerato. *Lenguaje y Textos, Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 44, 1-16. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.6629>
- DIOP, Papa Mamour (2017). Los programas de E/LE en la enseñanza preuniversitaria en Senegal: descripción analítica y esbozo de un nuevo diseño curricular. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6313051>
- DIOP, Papa Mamour (2024). Représentations croisées d'acteurs éducatifs sur l'apprentissage des langues étrangères: une étude psycho-socio-didactique. En LAHANIER REUTER, D. y MONTANDON, F. (coord.). *Regards croisés des personnels éducatifs sur l'élève/l'enfant en Afrique francophone, en Allemagne et en France*. Presses Universitaires de Bordeaux (Sous presse).

- DIOUF, Abdoulaye (2020). Enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal: de las estrategias didácticas a la innovación docente. *Horizontes Pedagógicos*, 22(1), 75–87. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.22106>
- DURAND, Micheline-Joanne y CHOUINARD, Roch (2012). *L'évaluation des apprentissages: De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal: Éditions Marcel Didier inc.
- ESCOBAR HERNÁNDEZ, José Carlos (2020). La evaluación por competencias. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 19(23), 37-56. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2019.19.23.26>
- FERNÁNDEZ, Isabel M. y BAPTISTA, Livia R. (2010). *La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- GARCÍA ACOSTA, José Guillermo y GARCÍA GONZÁLEZ, Máryuri (2023). La evaluación por competencias en el proceso de formación. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(2), 336–357. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v41n2/0257-4314-rces-41-02-22.pdf>
- GERARD, François-Marie y BIEF (2008). *Evaluer des compétences - guide pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- GUERRERO BENAVIDES, Juan Ignacio G. et al. (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla educativa*, 12 (2), 361-381. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.12.388.2013>
- HERNÁNDEZ-NODARSE, Mario (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 420-446. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.21>
- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto et al. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill / Interamericana, Sexta edición.
- Inspection Générale de l'Éducation Nationale, Commission Nationale d'Espagnol (2006). *Programme d'Espagnol Premier et Second Cycles*.
- LEROUX, Julie Lyne (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC)-Collection Performa.
- LÓPEZ, Consuelo et al. (2015). El docente ante la evaluación de la expresión e interacción orales en ELE. *MarcoELE* [Monografía], 20, 1-25. https://marcoele.com/descargas/20/lopez-et-al_evaluacion_oral.pdf
- LY, El Doro (2023). Estrategias de enseñanza y evaluación de la competencia oral en español como Lengua Extranjera (ELE) en el ciclo secundario en Senegal: estado de la cuestión y perspectivas de mejora. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica del español lengua extranjera*. 35, 134-166. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:761187e8-c63d-431c-bc8f-ef1399e3f4c2/oral.pdf>
- MALDONADO-FUENTES, Ana Carolina y SANDOVAL-RUBILAR, Pedro Rodrigo (2020). Representaciones sobre la evaluación de estudiantes en formación inicial docente. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(15), 119-130. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i15.552>

- MARQUILLÓ LARRUY, Martine (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris: CLE International.
- NDIAYE, Pape Waly (2023) *El desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de español lengua extranjera en Senegal: análisis del diseño curricular y perspectivas de consolidación metodológica en Educación secundaria*. [Tesis doctoral. Universidad Internacional Iberoamericana/Fundación Universitaria Iberoamericana].
- NDIAYE, Pape Waly (2024). El ensayo argumentativo en la didáctica de ELE en Senegal: análisis de prácticas docentes y propuestas de un marco metodológico para alumnos de bachillerato. *Lenguaje y textos*, 58, 151-163. <https://doi.org/10.4995/lyt.2024.20522>
- NDOUR, Seynabou (2023). Enseñanza y aprendizaje en la escuela secundaria de Senegal: análisis de las creencias del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 85-106. <https://doi.org/10.6018/educatio.498121>
- NÍKLEVA, Dimitrinka G. y LÓPEZ-GARCÍA, María Pilar (2019). El reto de la expresión oral en Educación Primaria: características, dificultades y vías de mejora. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 9-32. <http://doi.org/10.6018/educatio.399141>
- SANTOS MALDONADO, María Jesús (2003). *El error en las producciones léxicas de francés lengua extranjera: análisis y tratamiento didáctico*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- SYLLA, Ousseynou y ALFONZO DE TOVAR, Isabel Cristina (2021). La competencia digital en el aula senegalesa de español como lengua extranjera. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 20(1), 57-70. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.57>
- YONEKAWA TAKAGI, Kazuko (2020). Evaluación del empleo de la lengua meta en el aula de español por parte de docentes no nativos desde el punto de vista del alumnado. En ZÚÑIGA ROMERO, P. T y BARROS LORENZO, M. R. (aut.) *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2* (pp. 1161-1171). Universidad Santiago de Compostela. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/850568.pdf>