

Las prácticas evaluativas en lenguas extranjeras en Senegal: el caso del ELE en el examen estatal del Bachillerato

Papa Mamour Diop | Universidad de Dakar (Senegal)

Este artículo es fruto de una investigación sobre el dispositivo de evaluación del ELE en el Bachillerato en Senegal. Indaga tanto en el sistema organizativo del mismo como en las pruebas, actividades y consignas propuestas. Por último, facilita un conjunto de herramientas didácticas y evaluativas conforme con las nuevas tendencias en Didáctica de las lenguas extranjeras, los fundamentos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y el enfoque por competencias.

Palabras clave: *evaluación de ELE en Senegal, evaluación ELE en Bachillerato, competencia comunicativa, pruebas de ELE.*

Foreign languages assessment practices in Senegal: Spanish as foreign language case in end of high school exam

This paper results from a research on the evaluation of Spanish as foreign language's device in the high school diploma exam. It investigates critically the organizational system as well as the tests, activities and items proposed. At last it offers a package of assessment grids and evaluation tools in accord with the new theories of language teaching, the bases of the Common European Framework of Reference for Languages and The competency-based approach.

Keywords: *Spanish assessment in Senegal, Spanish evaluation in High school diploma, communicative competence, Spanish tests.*

1. Introducción

En el sistema educativo senegalés, el curso académico 2014-2015 ha sido marcado por

el logro de pésimos resultados en los exámenes estatales del *BFEM*¹ (primer ciclo de la enseñanza secundaria) y del bachillerato

(segundo ciclo). Todas las ramas tanto científicas como literarias se vieron afectadas por ese desplome e incluso las evaluaciones en lenguas extranjeras que, en medio de semejante terremoto, solían constituir la excepción. Dicho tablero sombrío ocasionó un debate general que aquejó sea a los tres meses de huelga de los profesores que reclamaban el incremento del subsidio de vivienda sea al Gobierno que no acató las cláusulas firmadas con los sindicatos docentes. Sin embargo, dicho debate nacional ocultó otras razones más significativas de orden propiamente didáctico: el verdadero nivel de los alumnos, la formación de los profesores en evaluación y, por ende, la adecuación de las pruebas propuestas con las enseñanzas impartidas y las pautas evaluativas acorde con los principios de los enfoques comunicativos, del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y del enfoque por competencias.

Como bien es sabido, la problemática de la evaluación es un campo investigado por muchos especialistas desde miradas y enfoques diferentes pero complementarios: teórico-histórico (Auger, 2000; Salvador Mata *et al.*, 2004), metodológico-práctico (Hadji, 1989), de la Didáctica de las lenguas (Guillén Díaz y Castro Prieto, 1998; De ketele y Ruzubiza, 2007; Ducrot, 2010; Mandada, 2010; González Piñeiro *et al.*, 2010; Boutolini, 2014; Nze-Waghe, 2014), de la formación del profesorado (Altet, 1991; Eyeang, 2011), del enfoque por competencias (Scallon, 2004; Gerard, 2008), del análisis de errores (Santos Maldonado, 2003; Marquilló Larruy, 2003; Diop, 2007) o desde la óptica del MCERL (Tagliante, 2005; 2006; González Piñeiro *et al.*, 2010) para citar los trabajos

más relevantes entre los que estuvieron a nuestro alcance. En base a las aportaciones de dichos estudios, la presente investigación, de cariz metaprofesional, pretende utilizar un enfoque sincrónico centrado en el dispositivo de evaluación de las lenguas extranjeras.

Por tanto, desde nuestro cargo de Inspector General de la Educación y la Formación implicado en la estructuración, la organización, la renovación y la evaluación de la enseñanza del español lengua extranjera (en adelante ELE) en Senegal, acometemos realizar un balance crítico del comportamiento de los alumnos de ELE, la calidad de las pruebas elaboradas así como la evaluación de las mismas. Dicho objetivo general, por cierto ambicioso, se desglosaría en los siguientes objetivos específicos que detallamos a continuación:

- Recorrer el dispositivo evaluativo de ELE en el examen nacional de Bachelierato atendiendo al proceso de selección y validación de las pruebas y a la metodología de evaluación de los profesores desde una mirada cualitativa.
- Analizar el perfil de las pruebas y los resultados de los alumnos de ELE desde la combinación de los paradigmas cuantitativo y cualitativo de investigación en educación.
- Proponer aquellos parámetros, prácticas e instrumentos que pudieran incidir en la mejora de la calidad de los procesos formativos y evaluativos de lenguas extranjeras (LE) en Senegal con miras al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

¹ *Brevet de Fin d'Etudes Moyennes (BFEM)*. Título obtenido al final de los estudios del primer ciclo de la enseñanza secundaria, a los diez años de escolarización.

2. Panorama lingüístico de Senegal y oferta educativa en lenguas

El paisaje lingüístico es diversificado y variado en Senegal: se cuentan cerca de 40 lenguas habladas emparentadas con sendos grupos lingüísticos. La filiación lingüística de dichos grupos se distribuye en cuatro ramas: la familia nigero-congolesa, la criolla inglesa, la criolla portuguesa y la árabo-semítica tal y como aparece en el cuadro 1.

Del cuadro 1 se desprende que la situación etnolingüística de Senegal es muy rica y diversa. Sin embargo, las lenguas locales conllevan estatus diferentes según precisa Thiam (2015) en su descripción de la situación geolingüística de Senegal:

Senegal, con una superficie de 196.722 km² y poblado por 14.086.000 habitantes, es un país multiétnico y por lo tanto multilingüe: son casi 40 lenguas autóctonas repartidas por todo el territorio nacional, es decir lenguas codificadas y reconocidas, desde 2001, como suficientemente preparadas para su introducción en el sistema educativo, como alternativa o complemento del francés. Se trata del wolof, serer, pular, mandinga, soninke y diola. Otros idiomas como el balant, hasaniyya, noon, mandiacio, onyan, safi..., se han sumado a esta primera lista de lenguas nacionales en los últimos años, pero que, aunque codificados, necesitan una investigación complementaria para su posible introducción en el sistema educativo. Las demás lenguas tienen que pasar por un programa específico de descripción y codificación, aún no resuelto (Thiam, 2015:6).

Las lenguas vernáculas mencionadas tanto en el cuadro como en la descripción de Thiam (2015) cohabitan y mantienen una relación de socios con las LE impartidas

en la enseñanza secundaria tales como el francés, el inglés, el español, el portugués, el árabe, el alemán, el latín, el griego, el italiano y el ruso. Dichas lenguas introducidas en el sistema escolar en el tercer año del primer ciclo de la enseñanza secundaria persiguen los objetivos curriculares de desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita (en sus diferentes vertientes de comprensión, producción, interacción y mediación) y gozan de un crédito lectivo de 3 horas semanales.

3. El dispositivo evaluativo en lengua extranjera en el examen de bachillerato: el proceso de elaboración, selección y validación de las pruebas

De entrada, cabe apostillar que la construcción del dispositivo evaluativo del bachillerato corre a cargo de dos instituciones que dependen una de otra: la Oficina del bachillerato que se ocupa de la parte administrativa y organizativa y la Inspección General de la Educación nacional, brazo pedagógico del Ministerio de Educación en sus diferentes desmembraciones en Comisiones disciplinares que se dedican a la selección y a la validación técnica de las pruebas. Las tareas conjuntamente llevadas a cabo por ambos organismos constan de las diferentes etapas que diseñamos en la figura 1.

Es necesario señalar que dependiendo de una y otra disciplina lingüística, el proceso descrito puede demorar entre una semana y unos meses. Por lo que respecta al español en el pasado curso 2014-2015, la selección de las pruebas ha tardado unas 11 semanas, del 19 de enero al 2 de abril con una media de 6 sesiones de trabajo. Por otro lado, es de mencionar la falta de normativa pedagógica y herramientas

Cuadro 1. Distribución etnolingüística de Senegal, 2005. (Diop, 2008:21).

Principales grupos étnicos	Lengua materna	Afiliación lingüística	Población	Porcentaje
Wolofs	Wolofs	Familia nigeroconcolesa	4422250	42%
Peuls-fulacunda	Peul	--	1455000	13,8%
Sereer	Sereer	--	1126200	10,7%
Toucouleurs	Peul-tho	--	833800	7,9%
Mandingues	Mandingue	--	566000	5,3%
Peul- fulbe-jeeri	Peul	--	450000	4,2%
Mancagnes	Mancagne	--	359335	3,4%
Jola	DiolaFogny	--	339610	3,2%
Soninké	Soninké	--	217220	2%
Lébou	Wolof	--	140000	1,3%
Futa Jalon	Peul	--	100000	0,9%
Balanta	Balante	--	82841	0,7%
Mandjaques	Mandjaque	--	70000	0,6%
Bambara	Bamananka	--	60820	0,5%
Caboverdianos	Kriolu	--	55000	0,5%
Soussous	Soussou	--	28443	0,2%
Mossi	MooréMossi	--	25000	0,2%
Jahanka	Jahanque	--	24217	0,2%
Mankanka	Mancagne	--	23500	0,2%
Bainoucks	Bainouk	--	20700	0,1%
Franceses	Francés	--	20000	0,1%
Yalunka	Jalonké	--	14375	0,1%
Konyagui	Conhague	--	14000	0,1%
Bandials	Bandial	--	9000	0,0%
Bassari	Bassari	--	7850	0,0%
Khassonkés	Khassonké	--	6635	0,0%
Badyara	Badjara	--	6500	0,0%
Bediks	Bassari du Bandéba	--		0,0%
Criollo inglés	Créole	Criollo inglés	4200	0,0%
Papels	Papel	Nigerocongolesa	4200	0,0%
Zenaga	Zenaga	<i>Chamito-sémitique</i>	1896	
Portugués	Portugués	Lengua románica	1700	0,0%
Cobiana	Cobiana	Nigerocongolesa	400	0,05%

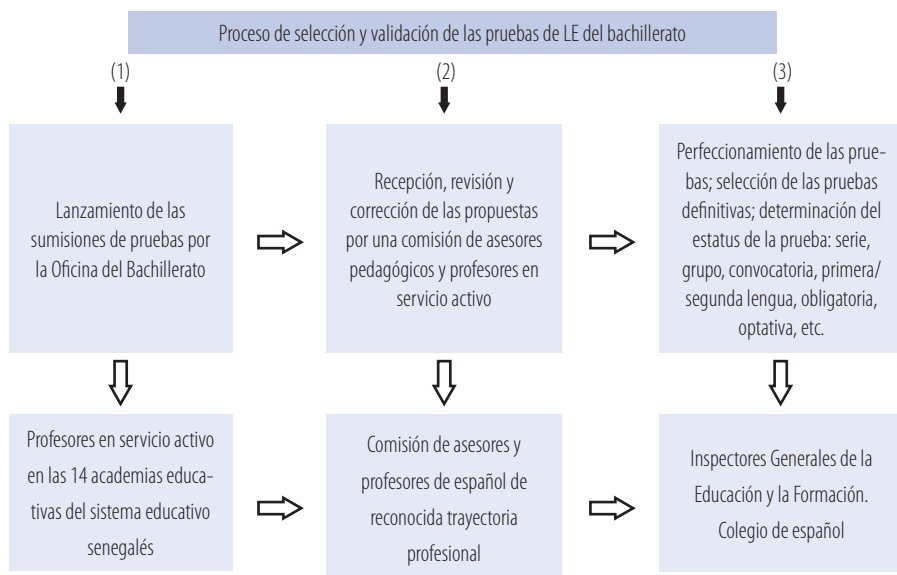


Figura 1. Diseño del proceso de selección y validación de las pruebas de lenguas extranjeras en el examen del bachillerato (elaboración propia).

didácticas consensuadas al respecto; por lo que urge facilitar soportes y materiales didácticos así como criterios relevantes para objetivar y armonizar el dispositivo de selección de las pruebas.

4. El perfil de las pruebas de español propuestas y la presentación-discusión de los resultados de los alumnos de ELE en el bachillerato

La presente investigación compagina los paradigmas cuantitativo y cualitativo-interpretativo de investigación en educación en tanto que procesa y analiza datos estadísticos correspondientes con los resultados de los alumnos de ELE. También indaga en las prácticas evaluativas de la comisión de

selección y validación de las pruebas y las estrategias de corrección de los profesores. Así pues, el material de investigación consta de las pruebas de bachillerato propuestas en el año académico 2015, respectivamente en las convocatorias de julio y octubre, el fichero de las calificaciones o notas de ELE a nivel nacional de 59242 alumnos², candidatos al bachillerato y una muestra de escritos de alumnos en relación con la producción escrita. Pero por razones pragmáticas y teniendo en cuenta el tiempo lógico-racional disponible y el tamaño de la muestra, este estudio se enfoca en el análisis docimológico de los resultados de la serie L1, es decir de los alumnos que eligieron el español como lengua principal. Dicha rama escolar cristaliza a 31762 candidatos, 19015 de los

² Dichos candidatos se reparten en dos series: L1 que privilegia el estudio de las letras y de las lenguas en particular y L2 en que la lengua es subsidiaria porque se sobrevaloran los estudios filosóficos, el conocimiento del mundo contemporáneo (historia) y la geografía. En la rama L1, el alumno elige el inglés, el español, el árabe, el ruso, el alemán, el italiano. La lengua extranjera puede tener el estatus de lengua viva primera en cuyo caso el alumno trata una prueba escrita y una prueba oral con un coeficiente total de 6 o sea 120 puntos. En caso de tener el estatus de lengua viva segunda, la prueba de lengua extranjera solo consta de una prueba escrita valorado con un coeficiente de 4, es decir 80 puntos. En la serie L2, la prueba de lengua es optativa con la de economía y goza de un coeficiente de 4 o sea 80 puntos.

cuales son chicas (el 59,86%) tal y como se puede leer en el gráfico 1.

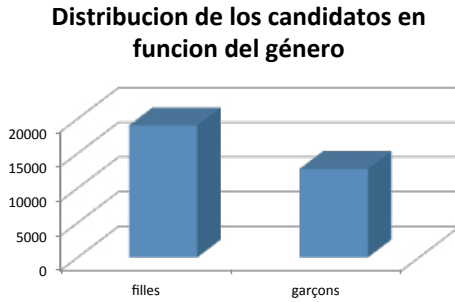


Gráfico 1. Distribución de los candidatos en función del género

La figura arriba diseñada es muy elocuente en lo referente al auge del hispanismo en el sistema educativo de Senegal: los alumnos que cursaron el ELE representan el 40 % del total de los candidatos del bachillerato. De igual manera, la paridad escolar ya no es un mero eslogan político sino una realidad educativa puesto que el número de alumnas de ELE supera a los alumnos y representa el 53,24 del total de los aspirantes a bachilleres, o sea 31542 en valor numérico.

Por otro lado, de la revisión crítica y del análisis seccional de las pruebas de ELE del curso 2014-2015³, se transluce una configuración de su perfil en torno a tres bloques canónicos de actividades que concurren a asentar la competencia lingüística comunicativa de los aprendientes. En el cuadro 2, ofrecemos una tipología de las preguntas formuladas en competencia lingüística-gramatical, en comprensión lectora y en producción escrita e indicamos su frecuencia de aparición en la última convocatoria del examen del bachillerato.

El análisis de los principales descriptores de las pruebas de ELE deja constancia de una rutinización de las preguntas según la destreza implicada: en Comprensión lectora, destacar el interés del texto, decir lo esencial del texto y justificar enunciados verdaderos o falsos; en Producción escrita: tratar un tema desde una orientación explicativa o argumentativa; por último, en competencia lingüística: sustituir una forma por otra equivalente, pasar al estilo indirecto o poner en voz pasiva... Se puede cuestionar el interés comunicativo y accional de dichos ejercicios de cara a la construcción de la competencia comunicativa. En efecto, aunque son adscribibles como actividades de comprensión escrita, el destacar lo esencial o el interés de un texto conlleva un fuerte componente de composición escrita, lo cual dificulta su realización por parte de los discentes en clase de bachillerato.

Asimismo, en Comunicación escrita, la falta de variación de los tipos de textos, el defecto de opcionalidad así como la no precisión de los criterios e indicadores de realización del texto anhelado merman el alcance comunicativo de la consigna. Otro tanto puede decirse de los ejercicios lingüístico-gramaticales, caracterizados por una uniformización, ocultando la gran variedad de ejercicios estructurales aprovechables en este campo. Con estas premisas, no es de extrañar que los resultados de alumnos de ELE, en el curso escolar 2014-2015, sean mitigados e incluso catastróficos. En efecto, de entre los 31542 candidatos de L'1, sólo 6759 (el 21%) consiguieron sacar un aprobado en el examen escrito

³ Se trata aquí de 4 pruebas de ELE: las de primer y segundo grupos de español como primera lengua y las de primer y segundo grupos de español como segunda lengua.

Cuadro 2. Tipología de las preguntas y ejercicios propuestos en el examen del bachillerato 2015 (elaboración propia a partir del análisis de una muestra de pruebas).

Actividad de lengua o destreza concernida	Preguntas y ejercicios propuestos	Frecuencia de aparición
Comprensión lectora o comprensión escrita	• Di lo esencial del texto en unas líneas	2/4
	• Di en qué estriba el interés del texto	1/4
	• Di si es verdadero o falso buscando elementos de justificación en el texto;	4/4
	• Busca en el texto sinónimos, antónimos etc.	3/4
	• Busca en el texto ideas, elementos semánticos	2/4
	• Preguntas abiertas de comprensión lectora	2/4
	• Pregunta cerrada de comprensión lectora	2/4
	• Pregunta cerrada de comprensión: elige la respuesta correcta (QCM)	1/4
	• Propón un título al texto	1/4
	• Ejercicio léxico de emparejamiento/asociación de sinónimos, antónimos etc.	1/4
Producción escrita	• Trata un tema de tipo explicativo, argumentativo, de orientación sintética o dialéctica	3/4
	• Elige un tema que te parezca interesante y trátalo	1/4
Competencia lingüística	• Sustituye por una forma equivalente	4/4
	• Pon en voz pasiva	2/4
	• Pon en voz activa	1/4
	• Pasa al estilo indirecto	3/4
	• Pon en presente la frase	1/4
	• Pon en pasado la frase	1/4
	• Pon en futuro la frase	1/4
	• Expresa el irreal del presente	1/4
	• Escribe en letras las cifras	1/4

de ELE. El estudio de la distribución de las notas permite desprender que éstas varían entre 19 y 1. Con mucho, las chicas (3972) superan a los chicos (2787)⁴ tal y como se puede leer en el gráfico 2.

Es más, el análisis estadístico, cuantitativo y cualitativo de los resultados expuestos deja transparentar mejores logros en las grandes academias educativas urbanas en detrimento de las ubicadas en zonas

Logros de los chicos y de las chicas en la prueba escrita de ELE Nota superior o igual a 10

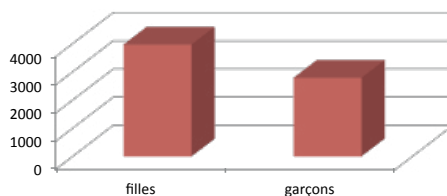


Gráfico 2. Resultados de los chicos y de las chicas en ELE en Bachillerato.

⁴ Es de destacar los logros de las chicas en las áreas curriculares de lengua y literatura. Sin embargo, solo existen aspectos psicoafectivos y motivacionales para explicar las disposiciones de estas en lenguas y los buenos resultados que suelen sacar. De momento, no ha habido una reflexión crítica y científica (y comparativa con los chicos) sobre sus aptitudes cognitivas en materia de aprendizaje de lenguas.

rurales y lejanas tal y como se transluce en el gráfico 3 que expone los porcentajes del número de alumnos que consiguieron sacar el promedio en la prueba escrita de la serie literaria L'1.

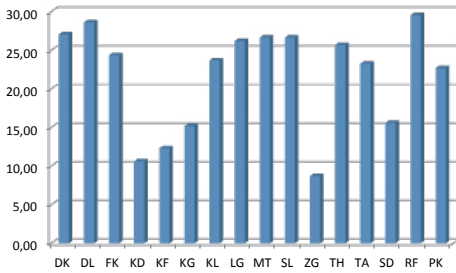


Gráfico 3. Resultados de ELE en función de las Academias educativas.

El gráfico 3 diseñado es bastante significativo: exceptuando la academia educativa de *Matam* (región noroeste de Senegal), son las regiones urbanas y las academias clásicas las que obtuvieron los mejores resultados. Quizá se deba ello a que las zonas urbanas albergan a la mayoría de los profesores experimentados y de reconocida trayectoria profesional. Por el contrario, las zonas rurales reciben al profesorado novel recién egresado de la FASTEF⁵ y otra categoría de personal docente denominado “cuerpos emergentes” llevados directamente a las aulas sin formación pedagógica y didáctica inicial. Se hace constar aquí que el valor propedéutico de la formación primeriza es muy revelador del dominio de los actos profesionales docentes: formación, planificación (programación), intervención y evaluación. Además, en relación con lo que acabamos de exponer y teniendo en cuenta el estatus

de los establecimientos escolares, también existe un desajuste en la serie L'1 entre los centros privados católicos (224 candidatos) con un profesorado propio y condiciones óptimas de estudio (alumnado reducido, máximo crédito lectivo, clases de recuperación, consolidación o remediación...), los centros públicos (15654 alumnos) minados por largos periodos de huelga, crédito horario deficiente, alumnado numeroso y heterogéneo, etc.) o aún los centros privados laicos (9018) de creación anárquica y no reglados por la División de la Enseñanza Privada del Ministerio de la Educación nacional. La larga nómina de candidatos de ELE se cierra con los denominados “candidatos individuales o libres” no adscritos a un centro escolar preciso que representan a 4838 de los aspirantes.

Consecuentemente la calidad de la enseñanza y de la evaluación se supedita al estatus de los establecimientos de adscripción de los candidatos. Esta variable adquiere mucha relevancia en el contexto socioeducativo de Senegal en donde los recurrentes planteos y huelgas docentes aminoran considerablemente el tiempo de estudio y cuestionan la validez científica de las enseñanzas impartidas. Pues bien la inestabilidad del curso escolar en las escuelas públicas afecta a los resultados de las mismas, siendo más óptimos los logros de los institutos privados confesionales: el 49,6% de los alumnos de los institutos privados católicos sacan el promedio mientras que para los centros públicos y privados laicos, el porcentaje de aprobado tan sólo asciende al 28,3 y al 15,8 respectivamente.

⁵ Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (Ex Escuela Normal Superior).

Todo ello se hace más visible mediante la siguiente representación gráfica.

Resultados de ELE en función del estatus de los centros escolares

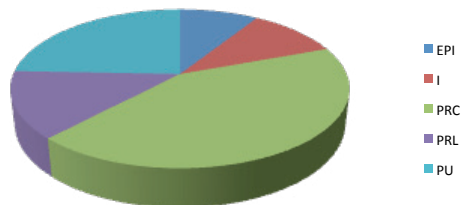


Gráfico 4. Resultados de ELE en función de los tipos de centros escolares.

5. Síntesis interpretativa y propuestas didácticas con miras a la mejora del dispositivo evaluativo en ELE

Un examen detenido de las pruebas propuestas en la mencionada convocatoria del bachillerato permite sacar algunas inferencias de carácter didáctico y docimológico. En primer lugar, la configuración de las preguntas de comprensión lectora se amolda a una estructura clásica incluyendo ejercicios de poca relevancia comunicativa: resumen del texto, interés del texto, esencial del texto cuya imprecisión o dispersión metodológica no permite un tratamiento cabal por parte de los alumnos de ELE. Por otra parte, se nota una sobrevaloración de la competencia lingüística gramatical. Desde esta perspectiva, la evaluación de las competencias lingüísticas consiste en proponer

ejercicios estructurales tendentes a valorar los niveles de conocimiento y aplicación de las reglas gramaticales conforme con la taxonomía de Bloom⁶. Las estrategias docentes subyacentes apuntan a un método transmisivo (recepción del conocimiento gramatical por el alumno), deductivo (de las reglas a los ejemplos), semasiológico (de las formas lingüísticas al significado), aplicador (producción de lenguaje razonada en base a tipologías, clasificaciones y reglas representadas de manera consciente) y repetitivo (elaboración de dispositivos extensivos e intensivos de reaparición y reproducción de las formas lingüísticas para crear hábitos, mecanismos y reflejos en el alumno). Por tanto, se tiende a menospreciar el componente metalingüístico, reflexivo, inductivo y onomasiológico del aprendizaje de la lengua debido a la falta de actividades de análisis, transformación, síntesis y creación correspondientes con los niveles intelectuales medianos y superiores de la mencionada taxonomía (Tagliante, 2005)⁷.

A continuación, el desarrollo de la competencia de producción escrita reposa sobre una contradicción didáctica, siendo la expresión escrita objeto de evaluación y no siempre de enseñanza/aprendizaje. Con lo cual su docencia cobra escaso protagonismo en el aula de ELE (Diop, 2014), centrándose además en aspectos lingüísticos, modelos y patrones textuales imitados.

De ello, se atisba la necesidad de una serie de medidas de remediación en torno 1) a la elaboración de ítems de evaluación:

⁶ En su ya famosa taxonomía, Bloom distingue 6 niveles o campos: conocimiento, comprensión, aplicación que denomina *competencias de bajo nivel* y análisis, síntesis y evaluación que considera como *competencias de alto nivel*.

⁷ A raíz de la clasificación de Bloom, Tagliante (2005a) establece una distribución en 3 niveles: conocimiento, comprensión (capacidades intelectuales inferiores), aplicación, análisis (capacidades intelectuales medianas), síntesis y creación (capacidades intelectuales superiores).

2) una práctica evaluativa constructivista basada en el enfoque accional, inspirado, a su vez, en el enfoque por competencias; 3) la puesta a disposición de las Comisiones disciplinares de unas herramientas relevantes y consensuadas para la selección de pruebas de LE. Cabe subrayar que la nueva orientación de las pruebas de LE se sustenta en los principios constructivistas del aprendizaje presentados en la fundamentación teórica y el logro de la competencia lingüístico-comunicativa. Por ello, aunque subsisten preguntas sencillas de orden lingüístico, se privilegian actividades de conceptualización y concienciación lingüística y comunicativa. Por una parte, el conjunto de medidas propicias para potenciar la competencia comunicativa de los aprendientes se fundamenta en los tres bloques constitutivos del perfil de la prueba de LE tal y como se configura en el cuadro 3.

Por otro lado, el modelo de evaluación criterial de la producción escrita, basado en las competencias, se centra en el proceso de composición escrita más que en el producto finito a la vez que se inscribe en una orientación constructivista y ya no behaviorista del tratamiento de los errores. Se trata de una variante de evaluación destinada a realizar una observación formativa y una regulación didáctica de los aprendizajes⁸ que privilegia la adquisición de estrategias metacognitivas, la autonomía y la creatividad de los discentes. Cabe señalar, al respecto, el uso relevante de las tablas de especificación (MCERL, 2002; Tagliante, 2005b) que

determinan las capacidades a trabajar para alcanzar la competencia, los contenidos lingüísticos, estratégicos y comunicativos así como las correspondientes actividades de evaluación. Tagliante (2005b) explicita el interés de las tablas de especificación tanto en el proceso de aprendizaje como en el de evaluación en las siguientes líneas:

L'enseignant qui s'astreint à construire une table de spécification aura sous les yeux l'ensemble des activités de classe qui lui permettront d'amener l'apprenant vers la maîtrise de la compétence travaillée et pourra choisir, selon le niveau ou la vitesse d'apprentissage de ses élèves, les activités à privilégier parmi la gamme proposée.

L'autre avantage de la table de spécification est que le dispositif d'évaluation y est intégré d'office. En effet, l'enseignant n'aura qu'à choisir les indicateurs d'acquisition qui lui semblent impératifs à évaluer pour prouver la maîtrise de la compétence et à les traduire en activités d'évaluation, formative, sommative et d'auto-évaluation. (Tagliante, 2005, p. 62).

En base a estas prescripciones fundamentadas en el MCERL y los estudios de De Ketele y Ruzibiza (2007), Gerard (2008) y Tagliante (2005b), la configuración del dispositivo evaluativo de comunicación escrita se diseñaría en torno a los siguientes pilares expuestos en el cuadro 4 y organizados en categoría de criterios⁹ seleccionados, criterios de evaluación e indicadores de corrección.

⁸ Según Astolfi (1995) un doble movimiento, un tanto paradójico, afecta hoy a la evaluación: Por una parte asistimos a una evolución general y mundial de la evaluación que tiene como meta despojarla de sus aspectos terminales y sumativos, para salir del paradigma del control e integrarla al proceso de aprendizaje y extenderla a todas sus dimensiones formativas tal y como preconiza Michael Scriven. En el transcurso de pocos años, se ha pasado de una perspectiva de evaluación formativa retroactiva (Allal) a otro enfoque interactivo y proactivo. Pero la evaluación no debe suplantarse al aprendizaje o desnaturalizarla; no tiene que ser el "lugarteniente" del aprendizaje para parafrasear a Astolfi.

Cuadro 3. Tipología variada de preguntas posibles en función del perfil de prueba vigente (elaboración propia).

Destrezas desarrolladas	Consignas y preguntas posibles
Bloque comprensión lectora/escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar ideas en un párrafo • Hacer corresponder ideas clave con párrafos • Elegir la respuesta/opción correcta (modo <i>QCM</i>) • Elegir las respuestas u opciones correctas (modo <i>ORM</i>) • Contestar a preguntas abiertas o cerradas • Ordenar lógicamente algunos enunciados, frases, fragmentos o párrafos • Encontrar palabras ocultas o intrusas • Preguntas dicotómicas (verdadero/falso; sí/no etc.) • Poner en relación elementos léxicos sinónimos o antónimos de dos columnas (emparejamiento, asociación) • Sacar el campo léxico de una palabra, idea • Completar lógicamente una frase o idea • Completar un crucigrama • Completar un texto con elementos propuestos • Trabajar sobre los organizadores del discurso • Unir cada expresión con su función correspondiente • Completar un cuadro • Rellenar el hueco con la palabra o expresión adecuada (<i>test de closure</i>) • Resumir un texto • Resumir cada párrafo en una sola frase • Razonar una frase • Clasificar elementos, etc.
Bloque competencias lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Pregunta de aplicación: expresar un fenómeno gramatical: defensa, orden, duración, continuidad, progresión, restricción, iteración, obligación, conjetura. . . • Pregunta de elección múltiple. • Pregunta de sustitución de una estructura por su equivalente • Pregunta de asociación: juntar/asociar dos frases en una • Preguntas de transformación: transformar las oraciones; cambiar de activa a pasiva y viceversa • Pregunta de imitación de construcciones sintácticas (sigue el modelo. . .) • Pregunta para completar (completar, poner en la forma correcta, conjugar en presente, pasado o futuro, colocar el verbo. . .) • Preguntas de justificación, conceptualización y verbalización de reglas (explicar, justificar una construcción, razonar una respuesta, etc.) • Texto lacunario: corregir los errores • Dictado con propósito fonológico y ortográfico.
Bloque producción escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Imaginar y escribir un final para un texto • Ordenar frases o enunciados lógicamente • Elegir un tema relevante y tratarlo (grado de opcionalidad) • Completar un diálogo, un texto, etc. • Redacción guiada (desglose de la consigna en una serie de preguntas) • Actividades de observación-análisis de pruebas y textos de comunicación escrita (identificar el marco enunciativo, registrar ideas, hechos y argumentos, clasificar textos según el tipo correspondiente, identificar los rasgos esenciales de un texto, identificar los conectores y relaciones lógicas expresadas). • Actividades de análisis crítico y evaluación de textos modelo (revisar el texto, comparar las producciones transitorias y definitivas de los alumnos) • Actividades simplificadas de pre-producción escrita (introducir el conector idóneo, reconstituir un texto en desorden, restablecer la disposición tipográfica o macroestructura del texto, insertar en un texto los elementos que faltan) • Actividades terminales de capitalización de las adquisiciones (revisar la corrección lingüístico-comunicativa del texto, fijar las características clave del tipo de texto concernido, inventariar las principales dificultades inherentes al proceso de producción del tipo de texto, construir un léxico común compartido relacionado con un determinado tipo de texto, elaborar una ficha de los errores más recurrentes según el tipo de texto implicado. • Interpretar y transcribir una imagen (textualización de una imagen)

Cuadro 4. Ejemplo de parrilla de evaluación de la producción escrita en ELE (elaboración propia a partir de los trabajos de De Ketele y Ruzibiza (2007), Gerard (2008), Tagliante (2005) y del MCERL).

Categoría de criterios	Criterios de evaluación	Indicadores de corrección criterial
Criterios mínimos	Corrección de la lengua	Nivel de corrección sintáctica
		Nivel de corrección-precisión de la ortografía
		Nivel de adecuación- precisión del vocabulario
	Coherencia-cohesión	Nivel de presencia efectiva de conectores
		Nivel de congruencia de conectores y relaciones lógicas expresadas
		Grado de encadenamiento lógico y cronológico de frases y párrafos
Criterios de perfeccionamiento	Presentación	Estructura del texto: párrafos, frases, apartados etc
		Corrección gráfica y legibilidad
		Extensión exigida
		Ausencia de tachaduras

Por último, para mejorar y objetivar el proceso de selección de las pruebas de LE, sobre todo basadas en la lectoescritura y la gramática pedagógica, proponemos una herramienta adaptable a las diferentes LE y en función del nivel concernido (cuadro 5).

6. A modo de reflexión final

En definitiva, el análisis global de los resultados de los alumnos en ELE permite sacar dos constataciones: primero un mejor comportamiento de las chicas por sus disposiciones psicoafectivas, motivacionales

y cognitivas para el área curricular de lengua y literatura en Senegal; luego el impacto positivo de las condiciones institucionales, materiales y pedagógicas que arrojan la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas, lo cual avala los resultados satisfactorios de ELE en los centros privados confesionales. Por otra parte, el perfil de los ejercicios propuestos evalúa las competencias lingüísticas en detrimento de la competencia comunicativa porque se enmarca en las capacidades intelectuales inferiores y medianas,

⁹ En el proceso de evaluación basado en el enfoque por competencias, se elabora una parrilla de evaluación que conlleva criterios e indicadores. El criterio es la calidad que se espera de una producción. Es el punto de vista en que uno se sitúa para valorar una producción. El criterio es abstracto. En cuanto a la tipología del criterio, se distinguen: Criterio mínimo: necesario e imprescindible para la construcción de la competencia (Ejemplo: la corrección lingüística, la relevancia o pertinencia de las ideas, la coherencia del texto, la cohesión de una producción escrita) y Criterio de perfeccionamiento: útil pero no indispensable (es un valor añadido) Ejemplo: la presentación en una producción escrita. NB: los criterios son independientes; pero se los puede jerarquizar. Para valorar un criterio, hay que concretarlo en indicadores. Los indicadores desglosan el criterio en elementos observables y operativos. Por ejemplo, el criterio "corrección de la lengua" se concreta en los siguientes indicadores: corrección sintáctica, corrección ortográfica, precisión del vocabulario, etc. Gerard (2008) teoriza la regla de $\frac{3}{4}$ y recomienda que las $\frac{3}{4}$ de la puntuación recaigan sobre criterios mínimos. Los criterios propuestos en el cuadro revisten un carácter meramente orientativo e indicativo; el profesor o la comisión de corrección puede elegir sus criterios en función de los objetivos encomendados a la actividad de producción escrita.

Cuadro 5. Parrilla de análisis criterial de una prueba de lengua extranjera (lectoescritura y gramática pedagógica) con miras al logro de la competencia comunicativa (elaboración propia).

Descriptores	Valoraciones (de 1 a 4)			
Título explícito, relevante y expresivo				
Presencia de los elementos paratextuales (autor, obra, editorial, enlace electrónico, contexto de referencia).				
Valor referencial, elocutivo y perlocutivo del texto (sus efectos sobre el lector)				
Relevancia del tema general (actualidad), literario, filosófico, etc. abordado				
Origen del texto: obra literaria o documento auténtico (revista, periódico u otro soporte social de referencia)				
Grado de dificultad del texto: extensión, ajuste del tema y del estilo lingüístico al nivel cognitivo y comunicativo de los alumnos				
Competencia pragmático-discursiva del texto: marcadores de cohesión (relaciones entre unidades sintagmáticas, a nivel oracional y supraoracional: relaciones entre palabras, frases y párrafos)				
Competencia pragmático-discursiva del texto: marcadores de coherencia: progresión temática, pertinencia de las ideas)				
Arquitectura tipográfica del texto: puntuación, macroestructura, segmentación y párrafos				
Distribución equilibrada del dispositivo evaluativo en torno a tres bloques: comprensión lectora/escrita, producción escrita y competencias lingüísticas				
Estimulación de la destreza receptora de comprensión escrita: variedad y calidad de las preguntas cerradas y semiabiertas de descubrimiento y exploración: preguntas de respuesta simple, dicotómicas,, emparejamiento, de elección única o múltiple, de identificación, de ordenamiento, búsqueda de sinónimos, antónimos, etc.				
Estimulación de la destreza receptora de comprensión escrita: calidad y variedad de las preguntas abiertas de reflexión y conceptualización (quintaesencia del texto, resumen, idea general, interés, etc.), preguntas de reflexión y explicación personal, de comparación, preguntas analíticas, hipotéticas o imaginativas, etc.				
Desarrollo de la destreza productiva de expresión escrita: calidad de las preguntas abiertas (comentar, discutir, justificar una aseerción)				
Desarrollo de la destreza productiva de expresión escrita: calidad de la actividad principal de producción escrita (ensayo): tema relacionado con la problemática del texto, claridad y concisión de la formulación, nivel de opcionalidad, determinación del marco enunciativo de producción, mención de las instrucciones o indicaciones de realización (extensión, estructuración)				
Evaluación de la competencia lingüística (gramática pedagógica), adecuación al programa de referencia				
Completividad o exhaustividad (recae sobre los puntos clave del programa).				
Combinación de distintos tipos de ejercicios (sustitución, transformación, compleción, reconocimiento, reformulación, ordenación, conceptualización)				
Dimensión holística de la competencia lingüística: cruce de estructuras gramaticales y léxicas, conjugación, ortografía, fonología, etc.)				
Gramática enmarcada en el contexto de comunicación del texto (gramática comunicativa) Propuesta de frases o segmentos del texto-soporte.				
Presencia de preguntas de conceptualización y verbalización				
Claridad y concisión de la formulación de los ejercicios				

ocultando las actividades de corte creativo, constructivista y metalingüístico. Además, habida cuenta de lo expuesto, se puede colegir que la evaluación de las lenguas extranjeras en Senegal, y especialmente del ELE en el examen estatal del bachillerato, se caracteriza por dificultades relacionadas con la ausencia de un marco didáctico estabilizado y validado, de herramientas consensuadas para la elaboración de las pruebas y un dispositivo globalmente orientado hacia una visión formal y asignaturista del objeto lengua fundamentado en la metodología tradicional de aprendizaje de lenguas. Ello acarrea una pluralidad de prácticas evaluadoras que despistan tanto a los aprendientes como a los propios profesores de lenguas extranjeras de enseñanza secundaria. En consecuencia, cabe buscar calidad,

homogeneidad y objetividad en el proceso de evaluación de lenguas extranjeras, implementando las medidas e instrumentos diseñados a lo largo de la presente investigación cuya probación y cuya crítica facilitarán el proceso de retroalimentación entre los niveles de concepción y aplicación del sistema educativo senegalés con miras a la mejora de la didáctica de las LE y del ELE en particular. Por último, no basta solo con analizar las pruebas escritas para proponer un planteamiento sistémico y completo del dispositivo evaluativo del ELE: para ello, también convendría explorar las pautas evaluadoras de la competencia comunicativa oral¹⁰ que está siendo un tema de emergente actualidad en el campo de conocimiento de enseñanza del español como lengua extranjera en Senegal.

Referencias bibliográficas

- ALTET, M. (2001). Pratiques d'évaluation et communication en classe. En Fijari, G. y Achouche, M. (eds.) *L'activité évaluative réinterrogée. Redards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 78-107). Bruxelles: De Boeck Université.
- ASTOLFI, J.-P. (1995). Evaluer, oui, mais pas trop! En Goulet, J.-P. (dir.) *Enseigner au collégial* (pp. 415-417). Québec: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- AUGER, R. (2000). Formation de base en Evaluation des apprentissages. En Fernández Díaz, J.-M. y Eyeang, E. (coords.) *Lengua, Literatura y Ciencias de la Educación en los sistemas educativos del África subsahariana* (pp. 63-72). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- BOUTOLINI, G. (2014). Evaluation des capacités lexicales entre 3 et 11 ans: adaptation au contexte gabonais. En Fernández Díaz, J.-M. y Eyeang, E. (coords.) *Lengua, Literatura y Ciencias de la Educación en los sistemas educativos del África subsahariana* (pp. 63-72). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- DE KETELE, J.-M. y RUZIBIZA, A. D. (2007). Apprentissage par intégration des compétences de base et évaluation critériée du savoir-résumer en français langue étrangère. *Porta Linguarum, Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 7, 13-30.
- DIOP, P. M. (2007). El análisis de errores de español en alumnos del contexto escolar de Senegal y propuestas de intervención didáctica. *Revista Lenguaje y Textos*, 25, 205-227.

¹⁰ Aunque cobra escaso protagonismo (prueba oral de unos diez minutos valorados con un coeficiente de dos), esta problemática suscita mucho interés entre los profesores en la evaluación del ELE en Bachillerato. Podría ser objeto de reflexión en próximas investigaciones científicas y en seminarios de capacitación de los profesores en el marco de la formación continua.

- DIOP, P. M. (2008). *Autonomía y profesionalización de los profesores de lenguas en Senegal: estudio de los actos profesionales docentes desde las estrategias de formación continua*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- DIOP, P. M. (2014). La place de la compétence scripturale dans la didactique des langues étrangères au Sénégal. *Revue du Groupe d'Etudes Linguistiques et Littéraires (Université Gaston Berger de Saint-Louis)*, 18, 277-300.
- DUCROT, J.-M. (2010). La pédagogie du projet en Français langue étrangère. En Guillén, C. (coord.) *Didáctica del Francés. El diseño del currículo de Francés Lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Aspectos metodológicos y técnicos* (pp. 39-52). Barcelona: Graó.
- EYEANG, E. (2012). La pratique de l'évaluation et l'autoévaluation dans la formation des élèves-professeurs d'espagnol au Gabon. *Echos du Formateur, Revue de Sciences de l'Education*, 0, 5-15.
- GERARD, F.-M. (2008). *Evaluer des compétences. Guide pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- GONZÁLEZ PIÑEIRO, M., GUILLÉN DÍAZ, C. y VEZ, J. M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*, Madrid: Editorial Síntesis.
- GUILLÉN DÍAZ, C. y CASTRO PRIETO, P. (1998). *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*, Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- HADJI, CH. (1998). *L'évaluation: règles du jeu*. Paris: ESF Editeur.
- LARRUY MARQUILLO, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris: Clé International.
- MANGADA, B. (2010). Ecouter, parler et converser. En Guillén, C. (coord.) *Francés complementos de formación disciplinar. La configuration du curriculum du français langue étrangère dans l'Enseignement Secondaire Obligatoire et le Baccalauréat. Aspects théorico-conceptuels* (pp. 91-105). Barcelona: Graó.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid: Editorial Síntesis.
- MATA, F. S., RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. y BOLÍVAR BOTÍA, A. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen II, Málaga: Ediciones Aljibe.
- NZE-WAGHE, A.-D. (2014). Problématique de l'évaluation en dictée dans le système éducatif gabonais. En Fernández Díaz, J.-M. y Eyeang, E. (coords.) *Lengua, Literatura y Ciencias de la Educación en los sistemas educativos del África subsahariana*. (pp. 261-273). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- SANTOS MALDONADO, M. J. (2003). *El error en las producciones léxicas de francés lengua extranjera: Análisis y tratamiento didáctico*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une Approche par les Compétences*. Saint-Laurent : ERPI.
- TAGLIANTE, CH. (2005a). *La classe de langue*, Paris: Clé International.
- TAGLIANTE, CH. (2005b). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris: Clé International/SEJER.
- THIAM, A. B. (2015). *Les préstamos léxicos en la lengua ouolof: un estudio tipológico*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.

Anexo: prueba administrada en L'1 (bachillerato 2015)



CHEIKH ANTA DIOP DE DAKAR

1/2

15 G 09 B 01

Durée : 2 heures

Séries : L'1-L2 – Coef. 4

Série : L1a – Coef. 2

Série : L1b – Coef. 3

OFFICE DU BACCALAUREAT

Téléfax (221) 864 67 39 - Tél. : 824 95 92 - 824 65 81

LANGUE VIVANTE IEpreuve du 2^{ème} groupe

ESPAGNOL

VOTO HISTÓRICO

Las elecciones sobre el futuro político de Cataluña tuvieron este domingo en Argentina una buena acogida. La urna se abrió a las nueve de la mañana y a las doce ya habían votado más de cien personas. La argentina de madre catalana María Gabriela García, de 44 años, era la votante número 91. "Este era el sueño de mi familia. Este era el día que le habría gustado vivir a mi mamá y a mi abuelo", comentaba García entre lágrimas. Se emocionó al votar y también al contarlo.

El lugar asignado es lo que en Buenos Aires se conoce como un SUM, una Sala de Usos Múltiples. En esa sala adonde los votantes iban llegando en ascensor después de aguardar la cola en la planta baja, algunos electores lloraron y la mayoría se hicieron fotos con la convicción de que estaban viviendo un momento histórico.

Jordi García, un camionero catalán asentado en Cataluña desde hace 10 años, era uno de los 15 voluntarios encargados de la organización del sufragio. "Desde las nueve de la mañana que se abrieron las urnas no dejó de venir gente", comentaba cuando habían pasado tres horas. "Esto no es tan raro si se tiene en cuenta que Argentina es, después de Francia, el segundo país del mundo donde más catalanes hay. Los primeros que vinieron eran gente mayor y muchos lloraron".

Para Jordi García la votación implicaba un reconocimiento internacional de que Cataluña es una nación, "más allá de que esté integrada en el Estado Español". "Este acto es simbólico, pero es la primera vez que nos preguntan", decía. A su lado estaban la argentina Nuria Amorós y la uruguaya Mariana Raffaglio, ambas descendientes de catalanes. "Independientemente de lo que yo haya puesto en el sobre esto es la reivindicación del derecho a decidir", comentaba Nuria Amorós, nacida en la ciudad argentina de Rosario hace 45 años y residente en Uruguay.

A la salida, el goteo de votantes seguía llegando. Sin prisa y sin pausa, la cola se mantenía constante delante del ascensor que conducía a la Sala de Usos Múltiples.

Francisco Peregil, El País, 9 de noviembre de 2014.

ESPAGNOL

2/2

15 G 09 B 01
Séries : L1a-L1b-L'1-L2
Epreuve du 2^{ème} groupe

LANGUE VIVANTE I

EJERCICIOS

I. COMPRESIÓN DEL TEXTO (08 puntos)

1) Preguntas :

- a) ¿Cómo se explica según Jordi García la llegada masiva de electores durante este sufragio? (01 puntos)
- b) ¿Qué sentimientos experimentaron los catalanes al votar aquel domingo? (02 puntos)

2) Di si es verdadero o falso y justifica : (02 puntos)

- a) La mamá y el abuelo de García participaron en las elecciones.
- b) Las elecciones encontraron el entusiasmo de los catalanes residentes en Argentina.

3) Elige la buena respuesta : (02 puntos)

- a) Los catalanes de Argentina :
 - a) Suelen votar.
 - b) Votan por primera vez.
 - c) No se interesan por el voto.
- b) Los catalanes se pronunciaron sobre la vida:
 - a) Económica de Cataluña.
 - b) Política de Cataluña.
 - c) Cultural de Cataluña.

4) Busca en el texto: (01 punto)

- Lo contrario de: la entrada;
- El sinónimo de: esperar.

II. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA (06 puntos)

1) Pon en futuro la frase: (01 punto)

- La cola se mantenía constante delante del ascensor que conducía a la SUM.

2) Reemplaza por un equivalente las expresiones subrayadas: (02 puntos)

- García se emocionó al votar.
- ...ambas descendientes de catalanes.

3) Pon en la voz pasiva la frase: (01 punto)

Jordi García abrió la urna a las nueve de la mañana.

4) Pasa al estilo indirecto la frase: (02 puntos)

"Este acto es simbólico pero es la primera vez que nos preguntan."- decía Jordi García.

III. EXPRESIÓN PERSONAL Escoge un tema y trátalo : (06 puntos)

- 1) La reivindicación separatista en ciertos países es motivo de conflictos armados. Después de analizar las causas de este fenómeno, propón soluciones para erradicarlo.
- 2) ¿Piensas que el uso de la violencia es una solución eficaz para resolver los problemas políticos?

