

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

Teaching and Assessment Strategies for Oral Competence in Spanish as a Foreign Language in Secondary Education in Senegal: State of the Art and Prospects for Improvement

El Doro LY
Profesor de ELE. Universidad Complutense de Madrid
eldoroly@ucm.es



El Doro LY fue docente de educación primaria antes de ser profesor de ELE de Secundaria en el Instituto de Golléré (Saint-Louis, Senegal). Obtiene un Máster en Lengua española en 2016 en la Universidad Gaston Berger de Saint-Louis. Está cursando un máster en Investigación en Educación en la Universidad Complutense de Madrid (2023).

Resumen

Esta investigación indagó las estrategias docentes y evaluativas del profesorado de español en la enseñanza secundaria para el desarrollo de la competencia oral de estudiantes de Senegal. Para determinar la muestra se seleccionaron 102 profesores y 3 formadores. Se aplica el cuestionario de López *et al.* (2015) que consta de 22 preguntas y una entrevista semiestructurada con los informadores clave. Los datos revelaron ciertas similitudes y mucha diversidad entre los docentes. El 52.7% sigue aplicando la metodología tradicional en vez del enfoque por tareas, y las estrategias de evaluación no toman en cuenta las destrezas orales. Como resultado, se han identificado una serie de retos que obstaculizan el desarrollo de la comunicación oral del alumnado. Partiendo de los diversos retos, se presentan recomendaciones para mejorar la enseñanza de las habilidades orales y para replicar el estudio con una población más grande.

Abstract

This research investigated the teaching and evaluation strategies of Spanish teachers in secondary education for the development of oral competence among students in Senegal. To determine the sample, 102 teachers and 3 trainers were selected. The questionnaire developed by López et al. (2015), comprising 22 questions, was used along with semi-structured interviews conducted with key informants is applied. The data revealed both similarities and a significant amount of diversity among the teachers. Surprisingly, 52.7% of them still adhere to traditional methodology instead of adopting the task-based approach, while the assessment strategies fail to consider oral skills. As a result, several challenges were identified that impede the development of students' oral communication abilities. In light of these various challenges, recommendations are presented to enhance the teaching of oral skills and to replicate the study with a larger population.

Palabras clave

Estrategias, Enseñanza secundaria, Evaluación, Competencia oral, Español como lengua extranjera.

Keywords

Strategies, Secondary education, Assessment, Oral competence, Spanish as a foreign language.

Introducción

La competencia comunicativa oral, por un lado, se considera un contenido curricular clave para una mayor comprensión de una lengua extranjera, pero, por otro, se ha descubierto que a menudo su enseñanza y evaluación causan grandes dificultades a los profesores y estudiantes, que se enfrentan con toda la problemática del proceso de adquisición de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) (Níkleva y López-García, 2019). Asimismo, entre las ocho destrezas lingüísticas –comprensión escrita, comprensión oral, producción escrita, expresión oral, interacción escrita, interacción oral, mediación escrita, mediación oral-, las competencias orales, siendo fundacionales en la comunicación, constituyen las más difíciles de conseguir. Y, evaluarlas hoy día no es nada fácil, pues se pide a los profesores que evalúen tanto el nivel lingüístico de los estudiantes como al mismo tiempo la competencia comunicativa bajo forma de una evaluación del desempeño total (*performance assessment*) a través de actividades realistas (Buyse, 2014). Por consiguiente, se les debe conceder más importancia y cuidado en las clases de idiomas.

En un contexto plurilingüe de enseñanza-aprendizaje de lenguas tal como el español en la Secundaria en Senegal, donde conviven varios idiomas locales (pulaar, wolof, seereer, diola, etc.) y extranjeros (español, inglés, portugués, alemán, italiano, ruso, etc.), además del idioma oficial de aprendizaje –el francés-, las estrategias de enseñanza y las plantillas de evaluación actuales de la competencia oral no parecen adaptarse de manera flexible a las necesidades de cada uno de los cursos de idiomas, y tampoco facilitan medir el desempeño oral de los estudiantes. Si bien se han diseñado varios programas e implementado materiales didácticos y curriculares con el propósito de promover la enseñanza y aprendizaje de la lengua y cultura españolas en Senegal y transformar las antiguas prácticas docentes y evaluativas basadas en el método expositivo o tradicional adoptando el enfoque comunicativo (Gueye, 2012; Diouf, 2021), la competencia comunicativa oral tan deseada en el aprendizaje de una LE no se desarrolla aún como es debido. Se percibe cierta insatisfacción en la medida en que muchos alumnos terminan la enseñanza secundaria sin ser comunicativamente competentes (Ndiaye, 2020) y su nivel sigue empeorando. La realidad de la docencia del español corrobora que hasta en la universidad muchos aprendices no llegan a utilizar correctamente la lengua española, pero sí cuentan con mucha competencia gramatical.

No obstante, dadas estas razones, el presente trabajo contempla describir las estrategias docentes y evaluativas diseñadas por los profesores de ELE en Senegal para la enseñanza-aprendizaje de la competencia oral a educandos de secundaria, analizando el grado de adecuación de los enfoques y de los instrumentos de medida con los objetivos pedagógicos y los estándares internacionales. El propósito es encontrar resultados satisfactorios que puedan constituir un fundamento en la valoración y mejora de la calidad de las prácticas de enseñanza del español. Por otra parte, se propondrán estrategias y herramientas útiles para profesionales de la educación que estén dispuestos a reflexionar sobre su propia práctica y a cambiarla, con el fin de mejorar la competencia oral de los aprendices y facilitar que puedan seguir aprendiendo y progresando como ciudadanos con pensamiento crítico y dialogante.

Conforme a los objetivos propuestos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE, en general, y la asimilación de la competencia oral, en particular, en el contexto educativo senegalés, en esta investigación se espera encontrar respuestas a las siguientes interrogaciones que estructuran la problemática esencial.

➤ *Pregunta general*

¿Qué estrategias de enseñanza y evaluación se implementan por el profesorado de español en Senegal para desarrollar la competencia oral de los estudiantes de secundaria?

➤ *Preguntas específicas*

- ¿Los métodos de enseñanza y los materiales institucionales, curriculares y didácticos favorecen efectivamente el desarrollo de la competencia oral de los aprendices?
- ¿Las técnicas y herramientas de evaluación permiten alcanzar los objetivos comunicativos fijados por el docente?
- ¿Qué recomendaciones se podrían hacer para una enseñanza y evaluación de calidad de las distintas habilidades orales en la secundaria?

A continuación, con el propósito de responder a las preguntas de investigación planteadas anteriormente, se formulan tres hipótesis como punto de referencia a la hora de contrastar los datos recogidos.

- Las estrategias de enseñanza y aprendizaje implementadas por los profesores de ELE se fundamentan en mayor medida en el método tradicional que en el enfoque orientado a la acción del MCER para las lenguas.
- Las técnicas y herramientas de evaluación del rendimiento de los estudiantes senegaleses utilizadas por los docentes permiten evaluar mejor las destrezas escritas que la competencia oral en español.
- Los retos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en la Secundaria se relacionan más con las intenciones, objetivos, metodología y herramientas que con los factores sociodemográficos.

Marco teórico

La competencia oral es un concepto complejo y amplio que se encuentra dentro de la competencia comunicativa general. Por este motivo, es esencial saber a qué se refiere en este trabajo cuando se habla de competencia oral. De acuerdo con el Consejo de Europa (2002; 2020), la competencia comunicativa oral abarca cuatro destrezas tales como la comprensión auditiva, la expresión, la interacción y la mediación orales. Estas destrezas, por una parte, son receptivas o interpretativas y productivas o expresivas, por otra. Al respecto, los especialistas en lenguas extranjeras han procurado aportar distintas aclaraciones sobre estos términos. Según el Instituto Cervantes (1997-2023) en su *Diccionario de términos clave de ELE*:

La expresión oral es la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Consta de una serie de microdestrezas, tales como saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no.

A partir de aquí, se puede afirmar que la expresión oral es una capacidad comunicativa que incluye por una parte un conjunto de aspectos lingüísticos complejos como la pronunciación, el léxico, la gramática y, por otra, una serie de conocimientos socioculturales y pragmáticos (Níkleva y López-García, 2019) con el fin de que el mensaje expresado por el emisor sea entendido. En cambio, la comprensión auditiva supone recibir y procesar información esencial de un texto oral o audiovisual, es decir, comprender documentos orales (o signados) y grabaciones, conversaciones entre otras personas, conferencias, presentaciones, anuncios, etc., y luego formular una hipótesis alternativa respecto a la intención comunicativa (Consejo de Europa, 2002). Por tanto, la comprensión oral incluye la comunicación directa, las grabaciones y las modalidades visogestual y audiovocal a fin de captar y conectar palabras/signos, frases, etc.; comprender suficientemente la información fundamental de un tema, seguir la línea argumental y la variación del lenguaje e identificar actitudes e implicaciones socioculturales.

Paralelamente, el MCER (Consejo de Europa, 2002:14) explica la *interacción* como un tipo de actividad en la que “al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito, en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral”. De ahí que la interacción oral implique a dos o más participantes en la construcción de un discurso. Esta acción comunicativa da consideración al origen del lenguaje desde el emisor y comprende funciones interpersonales, cooperativas y transaccionales. Su intención es planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas –a veces complejas- sobre temas cotidianos. La interacción es un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales, en la cual el uso social de la lengua se complementa con el uso lingüístico transaccional.

En cuanto a la mediación, el *Volumen complementario* (Consejo de Europa, 2020) la define de forma exhaustiva y describe las tres formas principales de mediar: mediar textos, mediar conceptos y mediar la comunicación y las dos estrategias: para explicar un concepto nuevo y para simplificar un texto (Martí-Contreras, 2022). Según la explicación de mediación ofrecida en el *Diccionario de términos clave de ELE*, se entiende por actividades de mediación

aquellas actividades de la lengua en las que el usuario no expresa sus propias ideas, opiniones, sentimientos, etc., sino que actúa como intermediario o mediador entre otras personas que no pueden comunicarse de forma directa, ya sea en la lengua oral o en la escrita. Tales actividades de mediación las realiza el mediador utilizando unas competencias y desarrollando unos procesos lingüísticos (procesos neurológicos y fisiológicos) de comprensión y expresión, con el propósito de posibilitar la comprensión mutua de otras personas. Las estrategias de mediación, por su parte, son unos recursos comunicativos que le ayudan a llevar a cabo con éxito la actividad lingüística en cuestión.

Por consiguiente, una mediación no consiste simplemente en la traducción o interpretación de estructuras lingüísticas de una lengua a otra o a un receptor oyente, sino que también intervienen otros procesos socioculturales y pragmáticos con el objetivo de llevar a buen puerto una comunicación exitosa. Requiere, por tanto, comprensión, expresión, reformulación, adaptación del texto original para que se ajuste al perfil del interlocutor, además de otras microhabilidades: a) resumir y sintetizar, b) parafrasear, c) hacer una apostilla (una acotación que comenta, interpreta o completa el texto), d) intermediar (explicando y aclarando ideas), e) interpretar oralmente, f) colaborar y liderar el trabajo en grupo, g) facilitar la comunicación en situaciones delicadas de desacuerdo (Martí-Contreras, 2022). En el proceso de mediación, el mediador selecciona la información relevante y reproduce solo aquella que es necesaria para su(s) interlocutor(es). Contrariamente a las actividades de expresión (por ejemplo, recitar un poema), de comprensión (por ejemplo, escuchar un discurso) o de interacción (por ejemplo, mantener una charla informal), que comportan procesos monolingües, muchas de las actividades de mediación entrañan procesos bilingües. En concreto, el profesor y el alumno deben actuar como agentes sociales encargados de crear puentes y ayudar a construir o expresar mensajes de forma dialógica, no solo entre lenguas distintas, sino también entre distintas modalidades o registros dentro de una misma lengua (Consejo de Europa, 2020).

Ahora bien, la aclaración de los componentes de la competencia oral deja ver que la enseñanza-aprendizaje de una LE supone necesariamente el conocimiento de destrezas y microdestrezas tanto en el ámbito lingüístico como en su contexto social. De hecho, el aprendizaje de las diferentes destrezas orales implica algo más que aprender a comprender y a producir expresiones, ya que dos o varios interlocutores pueden hablar y escucharse simultáneamente. Por estos motivos, los docentes de LE tienen que diseñar estrategias constructivas por medio de distintas actividades pedagógicas que favorezcan el aprendizaje autónomo de los alumnos con relación a sus habilidades orales, no solo

intelectual sino también emocional. Agustín (2007), citado en Níkleva y López-García, (2019:163), indica que “la meta de la clase de lenguas debe ser convertir al aprendiz en un hablante y comunicador autónomo que pueda interactuar eficazmente en el contexto sociocultural que le corresponda”. Desde esta perspectiva, el profesor empieza a esbozar, planificar y, posteriormente plasmar en la clase estrategias basadas en principios pedagógicos, a través de intercambios y situaciones como forma de andamiaje, y un estilo propio con el fin de incentivar al estudiante en un aprendizaje significativo. Para ello, actualmente, existen numerosos enfoques y métodos de E-A de lenguas –desde las metodologías tradicional y directa hasta los postmétodos- entre los cuales el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción (o enfoque por tareas) gozan de gran prestigio, haciendo al aprendiz actor dinámico, práctico y comprometido (Chacín Martínez *et al.*, 2014; Masats *et al.*, 2016). El primero, busca la enseñanza-aprendizaje de la lengua y cultura en base a situaciones reales de comunicación con gran énfasis en el estudiante procurando imitar con fidelidad la realidad fuera del aula. El segundo, además de fundamentar el aprendizaje en contextos verdaderos y concretos, tiene como fortaleza el recurso a tareas funcionales que promueven la comunicación, el uso real de la lengua y el trabajo cooperativo. Ambos enfoques podrían adaptarse como estrategia para lograr diversos objetivos de aprendizaje pautados en el currículo, puesto que exigen un conjunto de eventos, actividades y medios instruccionales de forma reflexiva y flexible como la explicación de textos y de reglas gramaticales, traducciones, interpretaciones, preguntas y respuestas dirigidas, entrevistas, diálogos, lecturas, trabajo cooperativo (Chacín Martínez *et al.*, 2014; Ndiaye, 2020) y el uso de materiales auténticos a imagen de los periódicos, revistas, folletos, mapas, emisiones de radio, textos reales, canciones, audiciones, videos, imágenes, objetos concretos, pinturas, películas, entre otros (Jiménez *et al.*, 2022) que tienen un gran valor pedagógico. Para corroborar esto Boiron (2016:37), afirma que “ser profesor hoy es ser animador, consejero, recurso humano, gestor, facilitador, mediador, investigador, creador de conceptos, vendedor, promotor, técnico”. Por lo tanto, los docentes tienen que ser eclécticos en la medida en que la enseñanza supone la utilización de diferentes métodos complementarios, actividades y recursos para impartir la asignatura. La función central del docente consiste, así, en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos a quienes proporciona una ayuda pedagógica ajustada a su competencia mediante tareas llenas de significado.

Puntualizando en los principios pedagógicos relacionados a la enseñanza, Chacín Martínez *et al.* (2014) identifican las estrategias preinstruccionales, que activan la atención del aprendiz; las estrategias coinstruccionales –presentación y organización de la información principal para su codificación y comprensión-; y las estrategias postinstruccionales –globalización de los conocimientos adquiridos, su crítica y valoración. A partir de aquí, si el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de una organización previa lógica y estructurada de procedimientos, la estrategia en este ámbito es la integración de los diversos elementos del contexto instruccional para la obtención de alguna meta establecida. Las estrategias de enseñanza implican una interrelación constante con los demás elementos del diseño instruccional como son los objetivos, los contenidos, las características y conductas de entrada de los alumnos, medios instruccionales y la evaluación que engloba a su vez “eventos instruccionales, técnicas y actividades” (Aguilera, 2002).

En líneas generales, estas técnicas y métodos de enseñanza proporcionan un conjunto de posibilidades en el desarrollo de la competencia oral, precisamente, respecto del aprendizaje del vocabulario, mejoran la pronunciación y la memorización de estructuras gramaticales y expresiones significativas, permiten desarrollar la comprensión y expresión orales, ayudan a expresar emociones, sensaciones y fortalecer la confianza y

la motivación, generan un considerable aprendizaje en las diferentes habilidades comunicativas (Chacín Martínez *et al.*, 2014). No obstante, siguiendo a Díaz y Hernández (2002), la enseñanza no puede imaginarse como rígida, ya que el docente toma, a veces, decisiones no necesariamente predefinidas en la planificación. Por esta razón, es difícil considerar que existe una única manera de enseñar o un método infalible que resulte efectivo y válido para todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Por lo cual, el profesorado debe tener un manejo amplio de estrategias sobre los contenidos y las formas de evaluación a fin de generar expectativas apropiadas. Chacín Martínez *et al.* (2014) identifica los resúmenes, organizadores previos y gráficos, ilustraciones, analogías, preguntas intercaladas, señalizaciones, mapas y redes conceptuales, organizadores textuales como estrategias para promover un aprendizaje significativo de la lengua.

En el proceso de adquisición de la competencia oral, fuera de los componentes sociolingüísticos y pragmáticos, el estudiante tiene que utilizar correcta y adecuadamente “los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones” (Consejo de Europa, 2020:13). Siguiendo a Níkleva y López-García (2019), la lengua oral, con su carácter espontáneo, dinámico e informal, contiene elementos prosódicos, paralingüísticos, interrupciones y solapamientos, lo cual le confiere vitalidad al discurso, pero incrementan la dificultad de su enseñanza y evaluación en el aula. De Luca (1983) y Cruz-Ramos & Herrera-Díaz (2022) coinciden en las dificultades de la evaluación de cualquier producción oral debido a las tipologías de los hablantes y a la conservación del mensaje. Por tanto, el docente debe procurar que el alumno no vea la evaluación como sinónimo de penalización o algo negativo donde siempre existe un correctivo; sino que debe intentar que el alumno acepte con naturalidad el ser evaluado y que la evaluación de sus producciones se convierta en una herramienta positiva para avanzar, para medir sus logros y para mejorar la práctica de la expresión oral (Bordón, 2016). En esta perspectiva, el proceso de evaluación consiste en: a) recopilar un conjunto de información suficientemente relevante, válida y fiable b) confrontar este conjunto de información con varios criterios coherentes y congruentes con los objetivos de enseñanza-aprendizaje c) tomar una decisión en el sentido de recuperación, consolidación, promoción, certificación, etc. (De Ketele, 1985). Desde allí, la evaluación es un proceso permanente de obtención, análisis y valoración de información para diagnosticar el conocimiento previo de los alumnos, conocer los desarrollos, alcances y debilidades de los resultados y proponer medidas de apoyo, reajuste, reorientación y de retroalimentación. Los propósitos últimos pueden ser aprobar o suspender el estudiante, obtener información sobre los progresos alcanzados, recoger información sobre la adecuación o no de los métodos de enseñanza y aprendizaje adoptados para una posible innovación de los principios pedagógicos, lo cual identifica la evaluación como sumativa o acumulativa y formativa, continua o procesal (Fernández y Baptista, 2010), además de su carácter diagnóstico. No obstante, para que la evaluación en el aula explote su potencial se requiere que esté estrechamente vinculada con el proceso de enseñanza. En la misma lógica, según Fernández y Baptista (2010), la evaluación es inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, no constituye un componente después de la enseñanza, sino que es parte integrante y propia de la enseñanza, y uno de los más orientadores (Buyse, 2014).

Por otro lado, López *et al.* (2015), estudiando la importancia otorgada a la evaluación de la expresión e interacción orales, el método utilizado y los factores influyentes en la misma, concluyen que las destrezas de la lengua oral, es decir, la interacción y comprensión orales, no alcanzaban un mayor grado de relevancia respecto al resto en la práctica. Junto a este fenómeno, revelaron una subjetividad constante en el

proceso de evaluación; una gran disparidad en las formas de evaluar y los materiales usados (López *et al.*, 2015).

En consecuencia, la definición de objetivos graduados por cursos, desde una perspectiva conductista, permite que los alumnos puedan ser evaluados mediante instrumentos cuantitativos. Por otra parte, la evaluación puede enfocarse desde una perspectiva cognitiva centrada en los procesos del aprendizaje para analizar no solo los logros de los alumnos, sino también la acción didáctica. Respecto a la evaluación de la competencia oral es preciso que el docente procure un buen clima en la clase de lengua para que los alumnos se enfrentan a las evaluaciones con tranquilidad, sin ansiedades o recelos (Fernández y Baptista, 2010) y se potencie asimismo la autoevaluación mediante fichas de control y se cotejen con evaluaciones anteriores (De Luca, 1983), aunque se puede recurrir a la coevaluación y heteroevaluación.

El proceso de evaluación tiene que comprender también el registro del mensaje y la corrección mediante ejercicios adecuados e instrumentos transparentes, válidos y fiables para eliminar los errores observados mediante anotaciones del observador o grabaciones (Níkleva y López-García, 2019). De acuerdo con estos autores, los criterios que seguirán los docentes pueden ajustarse a cuatro parámetros para medir los siguientes aspectos:

- A) *Grado de coherencia*: argumentos, ideas principales e ideas complementarias.
- B) *Fluidez*: grado de espontaneidad, facilidad de expresarse y vacilaciones de los interlocutores.
- C) *Grado de complejidad en la información*: utilización de estructuras lingüísticas y precisiones léxicas.
- D) *Adecuación*: adecuación pragmática a la tarea.

En suma, se han investigado intensamente las estrategias, las actividades, los recursos para desarrollar las habilidades orales en el aula de lenguas extranjeras, y las dificultades típicas de los docentes y estudiantes (Diop, 2016; Ndiaye, 2020; Diouf, 2020; Níkleva y López-García, 2019; Fernández y Baptista, 2010; Cruz-Ramos y Herrera-Díaz, 2022). En particular, varias estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación pueden diseñarse para llegar a una competencia oral efectiva y que resulta de la adopción de principios y objetivos pedagógicos adecuados (Jiménez *et al.*, 2022; Yonekawa, 2017) o de una sobregeneralización de estrategias anteriores (Masats *et al.*, 2016). Así, en la práctica la comprensión oral suele configurarse en la audición de uno o varios textos grabados en audio sobre los cuales el alumno tiene que responder por escrito a una serie de preguntas que previamente se le han dado a conocer, mientras que en los exámenes de la producción oral la variación es mayor y pueden alternarse sesiones de interacción espontánea, de descripción, de conversación, de exposición espontánea o preparada previamente, de intervención y argumentación, etc. (Fernández y Baptista, 2010). En el proceso evaluativo, como lo precisa el MCER (2020) los examinadores tratan de averiguar el desempeño del alumno basándose en escalas como la fluidez y la precisión, el dominio de léxico y gramática, la adecuación fonética, la cohesión y la coherencia discursiva.

Sin embargo, la evaluación y corrección de la lengua oral se hacen más complejas porque no siempre se tiene claro qué conviene evaluar y corregir en cada actividad: ¿todos los errores? ¿Aquellos de forma o de comunicación? ¿Los errores lingüísticos o discursivos? Y, ¿puede un profesor pretender que su evaluación sea coherente con la visión del MCER? Además, el principal problema para evaluar el desempeño oral puede ser la cantidad de alumnos por grupo y el poco tiempo disponible para la realización de la prueba. Frente a estas preguntas y dificultades no es raro que gran parte de los docentes

no evalúe las destrezas orales y opte por otorgar una nota subjetiva al desempeño oral de los alumnos (Fernández y Baptista, 2010).

Una vez quedan fundamentadas las premisas de una reflexión sobre las bases teóricas y contextuales de esta investigación, se abordan los aspectos metodológicos y empíricos que la sustentan.

Método

Este epígrafe incluye e involucra las herramientas que se usan para llegar al alcance de la información sobre las estrategias docentes y evaluativas de los profesores de ELE en Senegal. Se trata, en concreto, de precisar la metodología de investigación, las características de la población y muestra, las técnicas de recogida, de procesamiento y análisis de la información. A este respecto, el trabajo tiene un carácter observacional. Busca describir un fenómeno educativo en un contexto bien determinado y analizarlo. Por lo demás, establece relaciones entre las estrategias docentes y evaluativas de los profesores y la competencia oral de los alumnos. En consecuencia, procurando medir múltiples dimensiones de la enseñanza-aprendizaje del español, la investigación no solo es descriptiva sino también correlacional. Así, el método más propicio en este estudio será el mixto, porque según Guerrero-Castaneda *et al.* (2018:247) “*the purpose of using mixed methods is to provide an explanation of a phenomenon when other methods fail to fully reveal its nature.*”. Los métodos mixtos enriquecen la investigación desde la triangulación con una mayor profundidad y riqueza de interpretación.

Instrumentos de medición

El acceso a la información necesaria requiere un acercamiento a los profesores de ELE de secundaria. Por una parte, se utilizan los datos de los manuales escolares fundamentales y oficiales, pues son instrumentos que pueden reflejar la ideología de los gobiernos, las políticas educativas y las normas pedagógicas y metodológicas. Por otra parte, se opta por la técnica de encuesta y de entrevista. Por medio de la encuesta, se plantean algunas preguntas a docentes de español y se entrevistan a formadores. Sin embargo, existen ciertas advertencias de Mendoza (2016). En sus palabras,

Las encuestas tienen algunos mitos que la investigación científica y de consumo subraya como importantes. El primero es que pensamos que las cifras no mienten. El segundo, subirse al carro de la victoria. El tercero es que las encuestas son infalibles. El cuarto es que las personas siempre dicen la verdad. El quinto es la confianza que produce una investigación de mercado. Y el sexto, que la gente piensa que los resultados son palabra de Dios.

Por tanto, en este estudio de enfoque transversal se han empleado dos instrumentos de recogida de datos recogidos: el cuestionario y la entrevista.

Cuestionario

En el contexto de la investigación social, el cuestionario es un instrumento estandarizado, organizado o no en escalas/índices, que permite la recogida eficiente de datos cuantitativos, muchas veces a gran escala, para extraer información relevante sobre una muestra de personas o la población que dicha muestra representa (Meneses y Rodríguez-Gómez, 2011). En este estudio, se sirvió del cuestionario realizado por López *et al.* (2015) considerando la proximidad del tema tratado para obtener medidas cuantitativas válidas y fiables y dar alguna respuesta a las preguntas e hipótesis planteadas.

El cuestionario consta de cuatro grandes partes. Se inicia con una precisión del objetivo. Después se integran una serie de ítems sobre el perfil académico-profesional del docente. Dicha información cubre el sexo del profesorado, su edad, la formación de la que dispone, su centro de trabajo, su área de intervención y sus años de experiencia. En total, el cuestionario consta de veintidós preguntas. Las seis primeras se relacionan con

cuestiones generales. Con ellas se busca esencialmente establecer la importancia de las diferentes destrezas comunicativas a la hora de evaluar. Si son evaluadas, ¿cuál de ellas es más relevante? Además, se vinculan con los aspectos o descriptores que gozan de mayor trascendencia. Se incluye también en este apartado el papel que juega la lengua materna del estudiante (o el francés) a la hora de expresarse e interactuar en español y su influencia.

De la pregunta siete a la trece, se han tratado el desarrollo de las pruebas y formas de evaluación, las herramientas y estrategias utilizadas. En estos ítems, se pregunta por el tipo de evaluación a lo largo del curso, por los materiales del profesor y los de apoyo para los estudiantes, los agentes evaluadores, el agrupamiento de los alumnos (individual, parejas o grupos), el tiempo del examen y el de preparación. Finalmente, se hace referencia a la coevaluación y autoevaluación.

De la catorce a la veinte, las cuestiones se han centrado en la evaluación desde el punto de vista del profesorado. En estas preguntas la información solicitada se refiere a la subjetividad a la hora de evaluar, a las consecuencias del cansancio en la evaluación, a la influencia del “efecto halo” y “efecto contraste” en el evaluador, a la actuación de este durante la prueba y al ambiente que intenta crear mientras evalúa. Asimismo, se pregunta por el uso de escalas de descriptores en el proceso de evaluación. En cambio, las dos últimas preguntas son de valoración final del docente como evaluador y su percepción de la evaluación de la competencia oral en español.

Las preguntas del cuestionario se enmarcan en veintiuna cerradas y una abierta. Un total de doce son dicotómicas (preguntas 3, 5, 6, 7, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19 y 20), es decir, sólo se les puede responder con *sí* o *no*. De estas doce, la 12 y la número 18 solicitan una explicación o aclaración a la respuesta dada en caso de que sea afirmativa. Las nueve restantes también son cerradas con opción de respuesta múltiple. La última, de carácter abierto, propone a los docentes que añadan los comentarios que estimen oportunos sobre la evaluación de la competencia oral.

La forma de administrar el cuestionario es electrónica. En la actualidad este medio de administración a distancia es uno de los más populares en el área de la investigación (Meneses y Rodríguez-Gómez, 2011), aunque conlleva riesgos y limitaciones. El proceso consiste, primero, en contactar a los docentes seleccionados por teléfono con vistas a presentar la investigación y pedir su acuerdo y participación en el estudio, y luego, enviarles el enlace del cuestionario concebido por medio de la herramienta *Google Drive*. Se hace uso también de un seguimiento telefónico para garantizar la recepción, la cumplimentación individual y el retorno de las respuestas. Este método de administración permite gestionar las respuestas con facilidad y rapidez y su registro sin errores de transcripción para el análisis, así como el cálculo exacto de las tasas de respuesta durante todo el proceso.

Por último, el tiempo aproximado para la cumplimentación de este cuestionario varía entre cinco y 10 minutos, y los datos fueron recogidos entre el veintidós de febrero y el quince de mayo de 2023.

Entrevistas

Para recoger los datos, en este estudio se combinan el método cuantitativo con el cualitativo, se aplica por un lado el cuestionario y, por otro, se realizan entrevistas, siendo esta técnica una de las más importantes (Hernández-Carrera *et al.*, 2016). Para ello, se parte de una entrevista centrada en el problema. En la selección de los entrevistados se ha considerado los profesores de universidad, los formadores de futuros docentes y aquellos profesores con mucha experiencia y conocedores expertos de la enseñanza y aprendizaje del ELE en Senegal.

Se vale de la incorporación de una guía de entrevista semiestructurada que introduce preguntas y cuestiones que estimulan al entrevistado a contar hechos relevantes sobre el problema objeto de estudio y por medio de una interacción conversacional. Esta guía permite salirse de situaciones improductivas en las que se puede llegar a caer en digresiones.

En concreto, la guía consta de siete partes. La primera recoge la información académico-profesional del entrevistado. La segunda se relaciona con los métodos y técnicas utilizadas por el profesorado de ELE para organizar las actividades de instrucción y garantizar un aprendizaje activo y creador de conocimientos. Las preguntas de la tercera parte buscan saber las estrategias docentes para desarrollar las habilidades específicamente orales y agilizar la competencia comunicativa. En cuanto a la cuarta sección de preguntas versa sobre el actual dispositivo de evaluación de la competencia oral, los instrumentos y modalidades de evaluación, sus fuerzas y debilidades. La quinta parte hace hincapié en las competencias clave evaluadas en clase y en los exámenes nacionales. Las dos últimas partes se vinculan con las perspectivas de renovación y mejora de las prácticas docentes y evaluativas para el desarrollo de la competencia oral del alumnado: actividades, objetivos contemplados y recursos pedagógicos.

Por último, las tres entrevistas, que duraron cada una entre 30 y 45 minutos, se llevaron a cabo entre el 27 de febrero y el 29 de abril de 2023 vía *Google Meet*, una herramienta por excelencia para realizar reuniones y llamadas virtuales. Cabe precisar que todos los entrevistados han autorizado su grabación, lo cual facilita la transcripción de los datos recabados.

Población y muestra

La población de referencia son los institutos de enseñanza secundaria de Senegal, tanto públicos como privados. La elección de esta etapa contribuirá a la comprobación de las hipótesis de partida teniendo en cuenta las características de los estudiantes y la heterogeneidad del profesorado.

Respecto al muestreo requerido para el cumplimiento de los objetivos del trabajo, se seleccionó atendiendo al tipo de metodología de investigación que se aplica –el método cuantitativo. Así, fue necesario obtener información por parte del profesorado que se encuentra actualmente a cargo de los cursos de ELE en los institutos de secundaria. Por lo tanto, se utilizó el muestreo de conveniencia u oportunidad.

Los docentes que hemos cuestionado imparten clases en diferentes niveles que son la clase de *Quatrième* y *Troisième*¹ de la enseñanza media, y *Seconde*, *Première* y *Terminale*² de secundaria. Los participantes tienen entre los 20 y 60 años. Además del género, se diferencian por el tipo de formación recibida, los años de experiencia en la docencia, los títulos académicos y sus áreas de intervención. Por tanto, la muestra quedó conformada por 102 profesores de los cuales el 21,6% son mujeres, mayoritariamente de entre 30 y 40 años (52,9%), con estudios superiores (84,4% universitarios), trabajando en centros públicos (98%), como aparece en la tabla 1.

Variables	Total	Porcentaje	
Género	Hombre	81	79.41
	Mujer	21	21.59
Edad	Entre 20 y 30	29	28.4

¹ *Quatrième* y *Troisième* constituyen las dos clases de la enseñanza media donde se enseña el español. La inclusión de estos dos niveles se justifica por la existencia de muchos docentes que intervienen tanto en la enseñanza media como secundaria.

² *Seconde*, *Première* y *Terminale* corresponden respectivamente con el primer, segundo y tercer curso de Bachillerato.

	Entre 30 y 40	54	52.9
	Entre 40 y 50	17	16.7
	Entre 50 y 60	2	2
Título académico	Bachillerato	16	15.7
	Licenciatura	43	42.2
	Máster	43	42.2
	Doctorado	00	00
Título profesional	CAECEM	21	20.6
	CAEM	39	38.2
	CAES	35	34.3
	CAP	3	2.9
	Sin título	4	4
Tipo de centro	Publico	100	98
	Privado	8	7.8
Entorno del centro	Urbano	28	27.5
	Semiurbano	33	32.4
	Rural	41	40.2
Etapas del centro	Enseñanza media	20	19.6
	Enseñanza secundaria	34	33.3
	Ambas	48	47.1
Área de docencia	Enseñanza media	20	19.6
	Enseñanza secundaria	37	36.3
	Ambas	45	44.1
Años de experiencia	Menos de un año	8	7.8
	Entre 1 y 3	21	20.6
	Entre 3 y 5	36	35.3
	Entre 5 y 10	18	17.6
	Entre 10 y 20	12	11.8
	Entre 20 y 30	5	4.9
	Más de 30	2	2

Tabla 1. Características de la muestra de los docentes

Por otra parte, han sido entrevistados dos inspectores y formadores de futuros profesores de ELE y otro docente clave en la enseñanza del español en Senegal. Estos participantes se distinguen, particularmente, por su experiencia profesional de entre 9 y 22 años.

Participantes	Género	Título académico	Título profesional	Tipo de centro	Área de docencia	Años de experiencia
P1	Hombre	Licenciatura	CAEM	Público	Enseñanza secundaria	17
P2	Hombre	Máster	CAES	Público	Formación profesional	22
P3	Hombre	Doctorado	CAES + Doctorado	Público	Enseñanza universitaria	9

Tabla 2. Características de la muestra de los entrevistados

Análisis de los datos

Los resultados en el cuestionario fueron analizados empleando el programa *SPSS Statistics v27*. Se realizaron estadísticas descriptivas para todos los participantes en el estudio. Los resultados se analizaron en busca de diferencias significativas entre los diferentes grupos (IC:95%) utilizando el estadístico χ^2 para variables categóricas. Además, se utilizaron las pruebas U de Mann-Whitney para las variables ordinales en relación con el grupo *género* y la prueba H de Kruskal-Wallis con las variables sociodemográficas de más de dos niveles de respuesta.

Por otro lado, se realizó un análisis cualitativo de las tres entrevistas del estudio a través del programa *Atlas-ti*, con el método de selección y codificación de algunas categorías para determinar las posibles variables con poder predictivo respecto a las estrategias de enseñanza y de evaluación implementadas por el profesorado, y los retos de la docencia de ELE en el sistema educativo senegalés en general, la competencia oral, en particular.

Resultados

En este epígrafe se analizan, primero, los resultados extraídos del cuestionario dirigido al profesorado y luego aquellos recogidos de las entrevistas.

Resultados cuantitativos

Considerando el análisis de frecuencias, los resultados muestran proporciones diferentes con respecto a los factores sociodemográficos explorados en el epígrafe de los participantes en la encuesta (véase Tabla 1). Según la relevancia de las distintas destrezas lingüísticas, el 17.6% del profesorado ofrece más importancia a la comprensión oral, el 21.6% a la expresión oral, el 16% a la comprensión escrita, el 23.5% a la producción escrita, el 25.5% a la interacción oral y el 35.3% a la competencia gramatical. Por lo tanto, la competencia gramatical es más valorada, mientras que la interacción oral es la habilidad que recibe más puntuaciones bajas (11.8%).

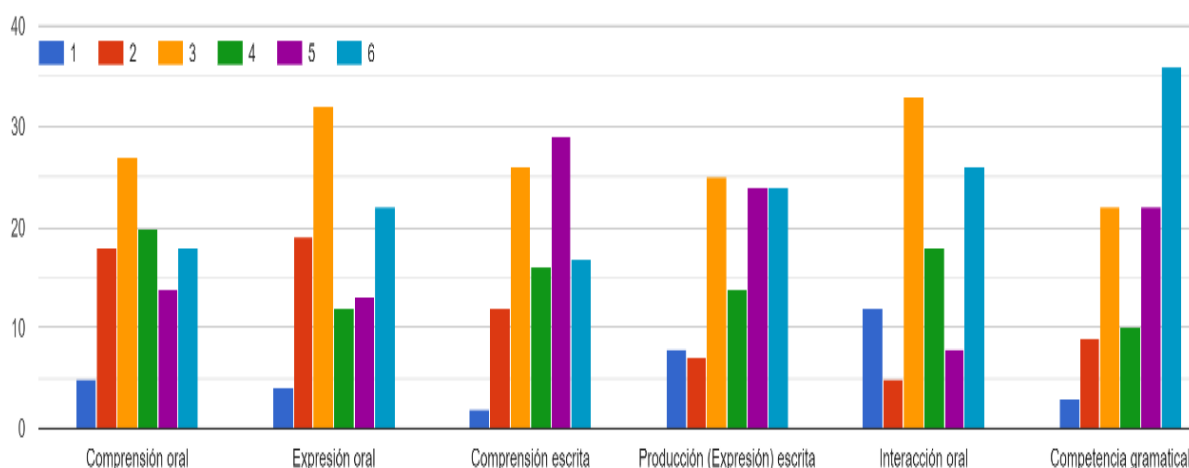


Gráfico 1. Importancia de las destrezas

Respecto a la importancia de los descriptores para evaluar la modalidad oral, el 31.4% le da más valor a la pronunciación, el 17.6% a las normas gramaticales, el 20.6% a la capacidad del alumno para exponer sus ideas, el 15.7% al uso del vocabulario y el 14.7% a la fluidez.

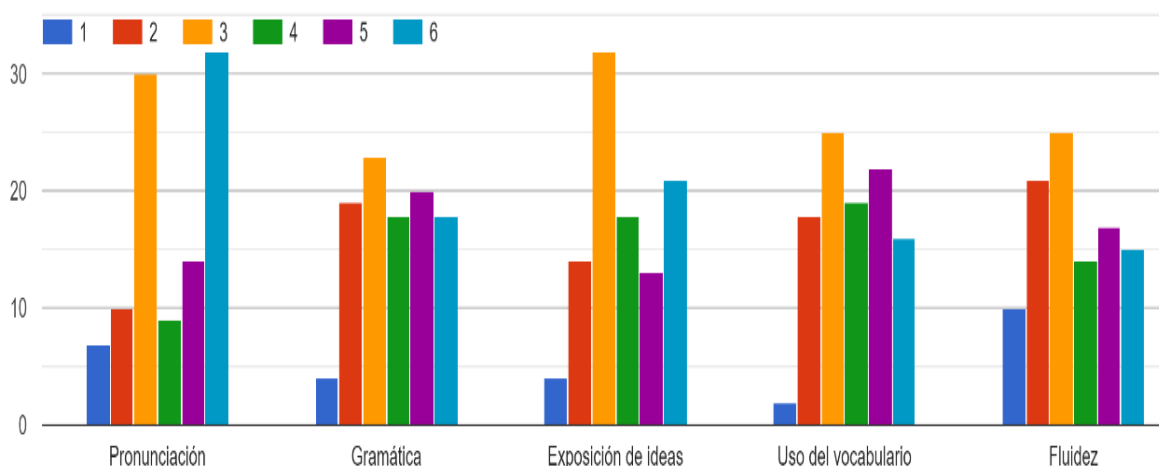


Gráfico 2. Valoración de los descriptores de evaluación oral

La mayoría de los profesores (65.7%) sostienen que está reflejada en la programación de su centro la evaluación de la expresión e interacción orales, cuando a la hora de evaluar el 9.8% otorga mayor relevancia a la expresión oral, el 11.8% a la interacción y el 78.4% evalúa ambas destrezas igualmente.

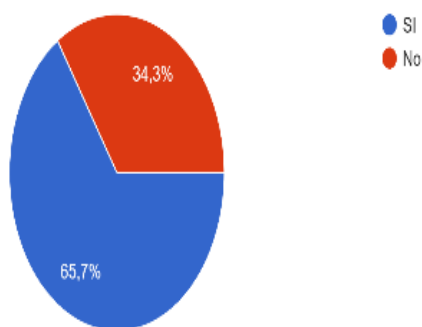


Gráfico 3. Reflejo de las destrezas orales en la programación del centro

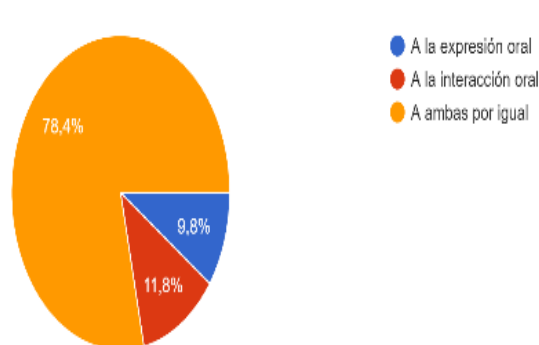


Gráfico 4. Importancia entre la expresión y la interacción orales

Con respecto a los criterios de aprobación, los análisis de frecuencia revelaron que según el 35.3% de los docentes, no es necesario superar las destrezas orales para pasar al siguiente nivel. Asimismo, el 64.7% considera la lengua materna del alumno o el francés³ a la hora de medir los rendimientos orales.

³ El francés es la lengua oficial y de aprendizaje de los alumnos y ya han adquirido cierto grado de conocimiento de ella antes de estudiar el español.

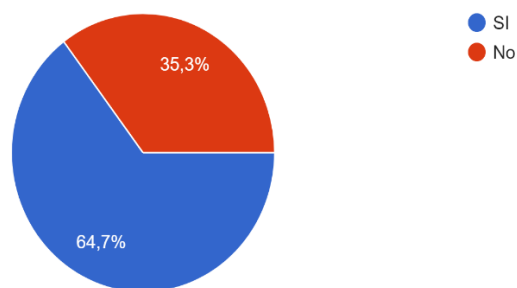


Gráfico 5. Necesidad de superar las destrezas orales

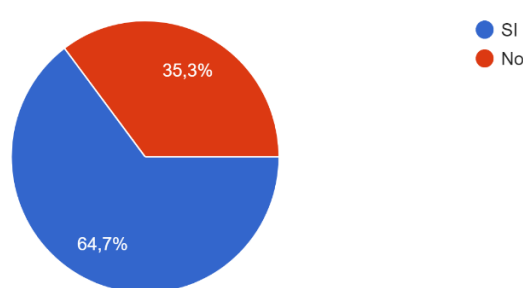


Gráfico 6. Consideración de la lengua materna del alumno

En cuanto a los tipos de evaluación el 76.5% del profesorado realizan siempre una prueba diagnóstica, el 86.3% una evaluación formativa y el 55.9% certifican los aprendizajes oralmente. La mayoría de estos profesores utilizan sus propios materiales (68.6%) para recopilar la información.

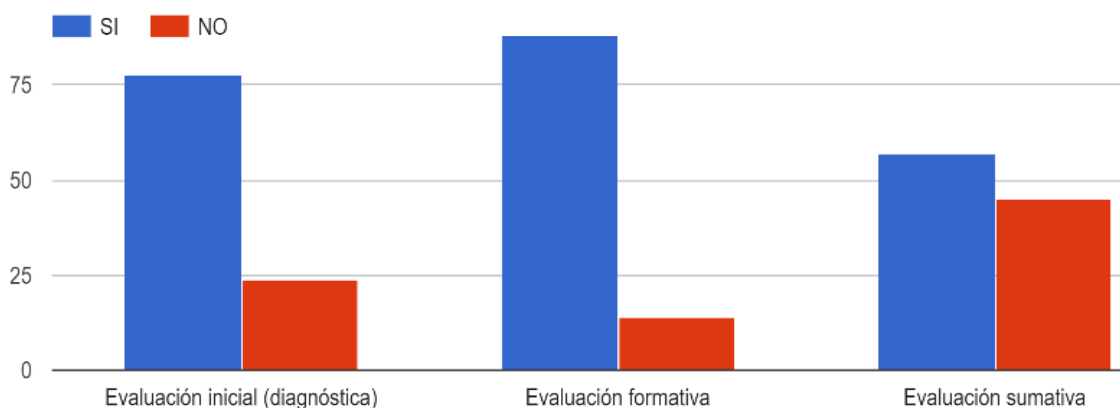


Gráfico 7. Tipo de evaluación

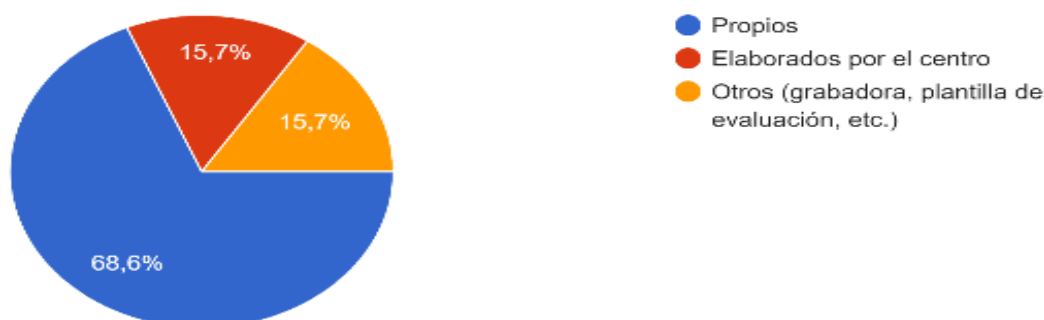


Gráfico 8. Tipo de material utilizado

Resulta interesante la opinión de estos participantes, quienes valoran que el estudiante sea evaluado por su profesor (68.6%), por su profesor y otro más (29.4%) y por otro profesor (2%). Sin embargo, gran parte de ellos evalúa de manera individual (83.3%) y en menor medida por parejas (30.4%) o en grupos (33.3%).

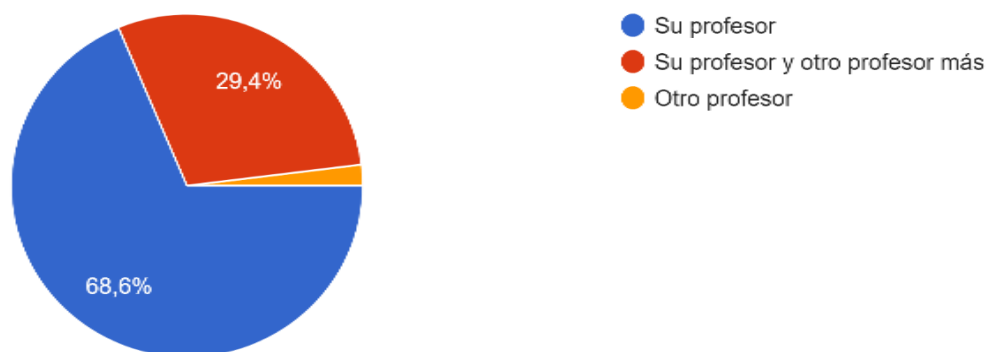


Gráfico 9. Agente evaluador

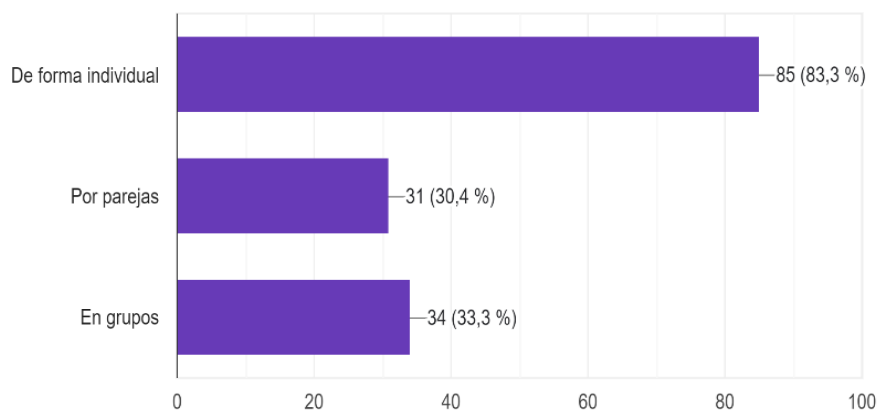


Gráfico 10. Agrupamiento del alumnado

Generalmente, los profesores de ELE conceden entre 5 y 10 minutos al estudiante para expresarse (51%) y más de 10 minutos (13,7%). Además, la gran mayoría (92,2%) afirma que los estudiantes cuentan con tiempo suficiente para preparar previamente la prueba.

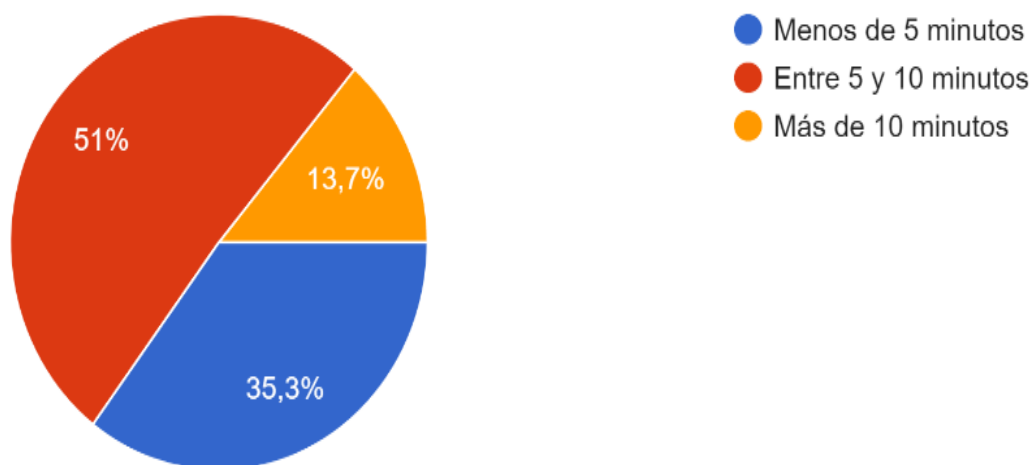


Gráfico 11. Tiempo dedicado al alumno

La encuesta provee resultados inesperados en cuanto a las herramientas de apoyo del estudiante. En este caso, el 57.8% afirman que el alumnado dispone de algún material, pero la mayor parte de estos materiales consisten en textos y manuales escritos.

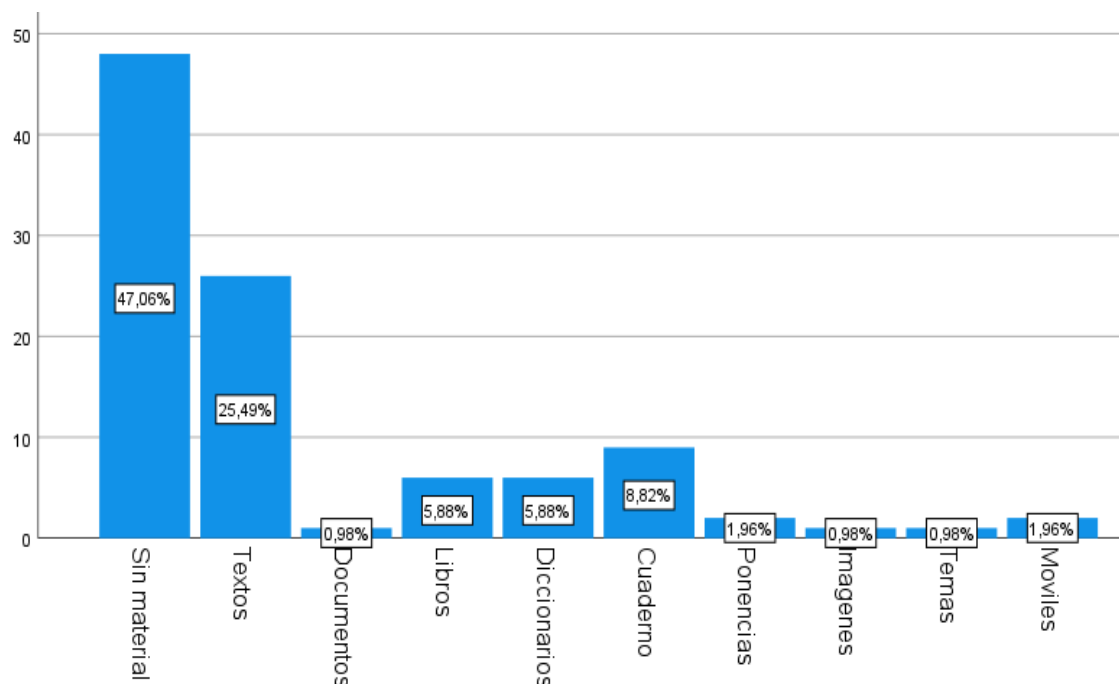


Gráfico 12. Tipos de material de apoyo del alumnado

Atendiendo a la coevaluación y la autoevaluación, el alumno mayormente (54.9%) se autocorrigió o es corregido por un compañero. En consideración a la subjetividad, se refleja con un alto grado (52.9%) o con muy alto (30.4%) de los profesores, aunque el 46.1% piensa que existen algunas maneras de evitar los condicionantes subjetivos.

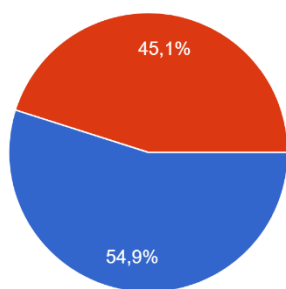


Gráfico 13. Coevaluación y autoevaluación

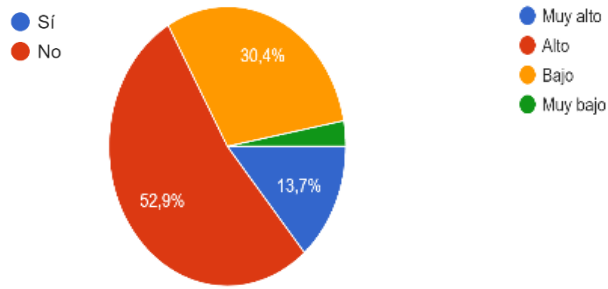


Gráfico 14. Grado de subjetividad

La mayoría del profesorado es consciente de la influencia del cansancio (94.1%), del factor llamado “efecto halo” (87.3%) y de la influencia del estudiante anterior en la valoración de la actuación del siguiente (88.2%). Si bien utilizan mayoritariamente escalas de descriptores en las pruebas orales (55%), otros consideran que no es necesario el uso de estas escalas (26.5%).

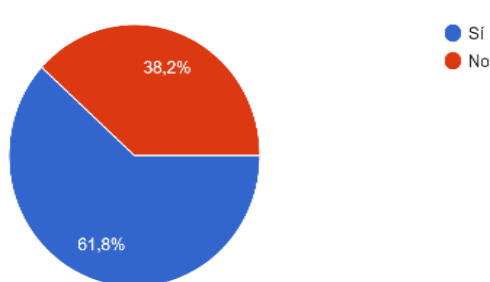


Gráfico 15. Uso de escalas de descriptores

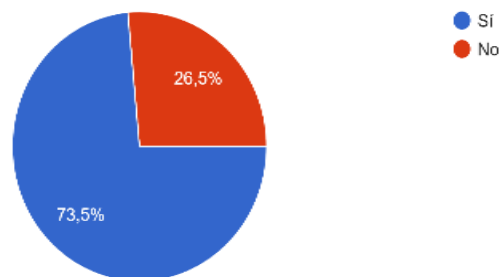


Gráfico 16. Necesidad de las escalas de descriptores

También, como parte de las estrategias de autoevaluación docente, casi todos los encuestados indicaron que asumen bien su papel de evaluador de las destrezas orales. Sin embargo, el 1.96% de ellos indicó que su manera de evaluar no es adecuada.

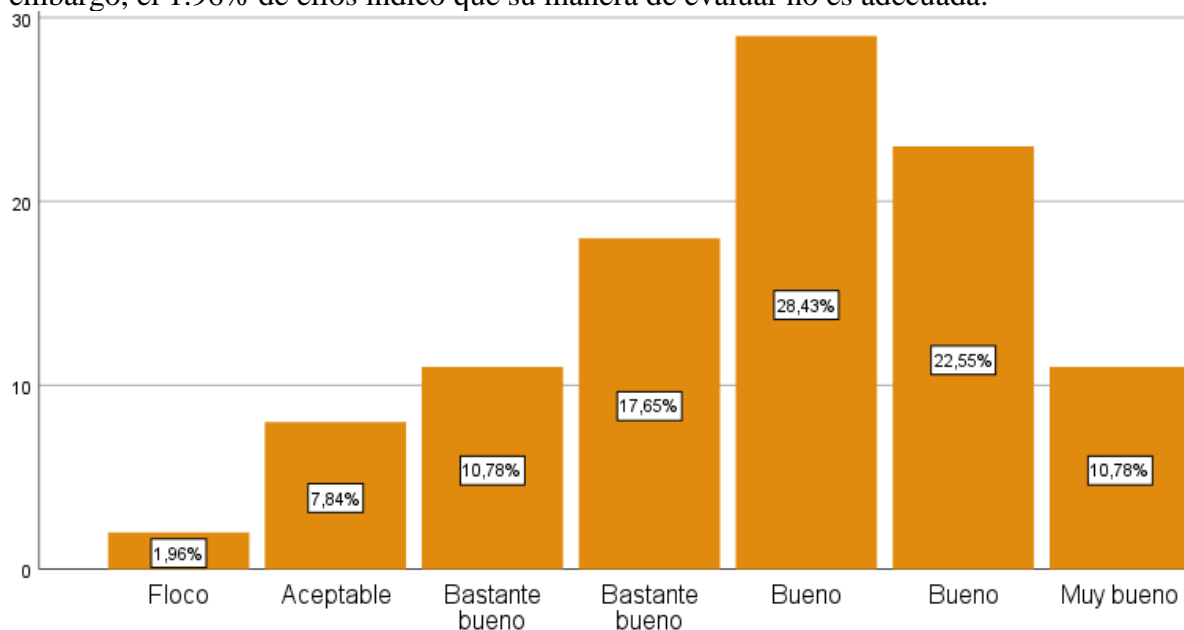


Gráfico 17. Percepción del docente sobre su propia actividad de evaluación

A continuación, el análisis de la prueba no paramétrica de U-Mann-Whitney no reveló diferencias significativas entre los hombres y las mujeres respecto a la importancia otorgada a las distintas destrezas lingüísticas ($n = 102$; $p > 0.12$ y < 0.98), ni respecto a la relevancia de los descriptores a la hora de evaluar la modalidad oral ($n = 102$; $p > 0.27$ y < 0.82). Asimismo, el análisis mostró similitudes en los resultados entre hombres y mujeres en la distribución del tiempo dedicado al estudiante en la evaluación ($n = 102$; $p = 0.08$). Tanto en el grado de subjetividad como en la autoevaluación del docente tampoco se revelaron diferencias significativas con una probabilidad asociada respectivamente de 0.25 y 0.16.

La prueba de Kruskal-Wallis no arrojó diferencias significativas respecto a la edad del profesorado ($n = 102$; $p > 0.11$ y < 0.86). Sin embargo, se encontraron diferencias significativas en cuanto al título académico de los docentes tratándose de la importancia de la pronunciación ($p = 0.02$) y el tiempo concedido al alumno ($p = 0.03$).

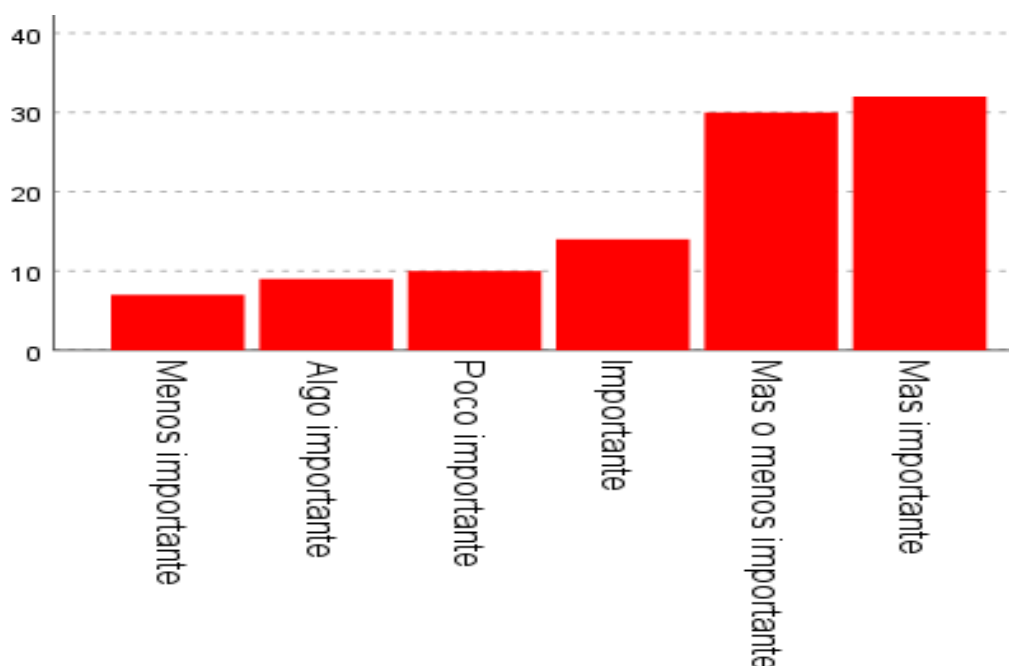


Gráfico 18. Importancia de la pronunciación según el título académico del docente

Los resultados arrojaron diferencias significativas en la autoevaluación del docente según el tipo de formación profesional recibido ($p = 0.03$) y en la importancia otorgada a la comprensión e interacción orales entre categorías de tipo de establecimiento ($p = 0.02$). Entre las demás variables no se halló significatividad. Además, considerando las etapas del centro se apreciaron diferencias significativas en la valoración de la expresión escrita ($p = 0.03$) y en la evaluación oral del uso de vocabulario ($p = 0.01$). En cambio, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos dependiendo del área de docencia ($n = 102$; $p > 0.11$ y < 0.99) y de los años de experiencia en la enseñanza de ELE ($n = 102$; $p > 0.07$ y < 0.98).

Por otra parte, el análisis descriptivo de tablas cruzadas con Chi-cuadrado solo mostró diferencias significativas entre los hombres y mujeres en cuanto a su consciencia sobre el rasgo llamado “efecto halo” para valorar el rendimiento global del alumno ($n = 102$; $\chi^2 = 3.863$; $p = 0.049$), sus estrategias de evitar los condicionantes subjetivos ($n = 102$; $\chi^2 = 4.511$; $p = 0.034$) y en cuanto a la utilización de escalas descriptores en las pruebas orales ($n = 102$; $\chi^2 = 4.003$; $p = 0.045$). No obstante, en las otras variables no se observaron diferencias entre hombre y mujer ($n = 102$; $p > 0.077$ y < 0.896).

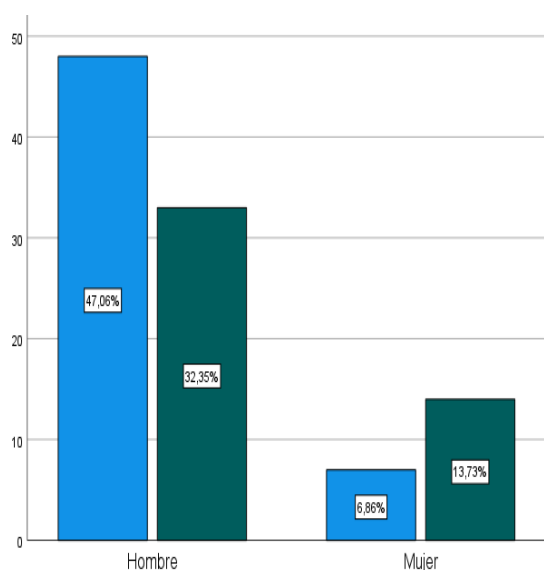


Gráfico 19. Manera de evitar los condicionantes subjetivos según el género

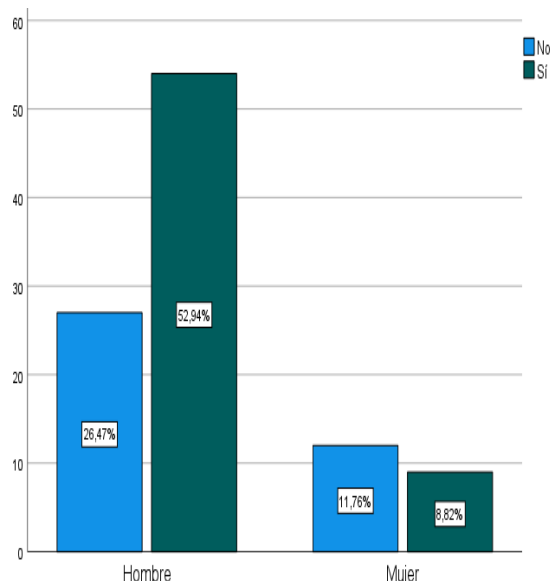


Gráfico 20. Uso de escalas descriptores

A continuación, para los grupos de edad, los resultados arrojaron diferencias significativas respecto al reflejo de la evaluación de las habilidades orales en la programación del centro ($n = 102$; $\chi^2 = 10.217$; $p = 0.017$), en la necesidad de superar las destrezas de expresión e interacción orales ($n = 102$; $\chi^2 = 10.853$; $p = 0.013$) y en la implementación de la evaluación sumativa ($n = 102$; $\chi^2 = 17.559$; $p < 0.001$). Como ocurre en el género se notaron también diferencias significativas entre grupos de edad según la manera de evitar los condicionantes subjetivos ($n = 102$; $\chi^2 = 8.284$; $p = 0.040$) y la utilización de escalas descriptores en las pruebas orales ($n = 102$; $\chi^2 = 10.330$; $p = 0.016$).

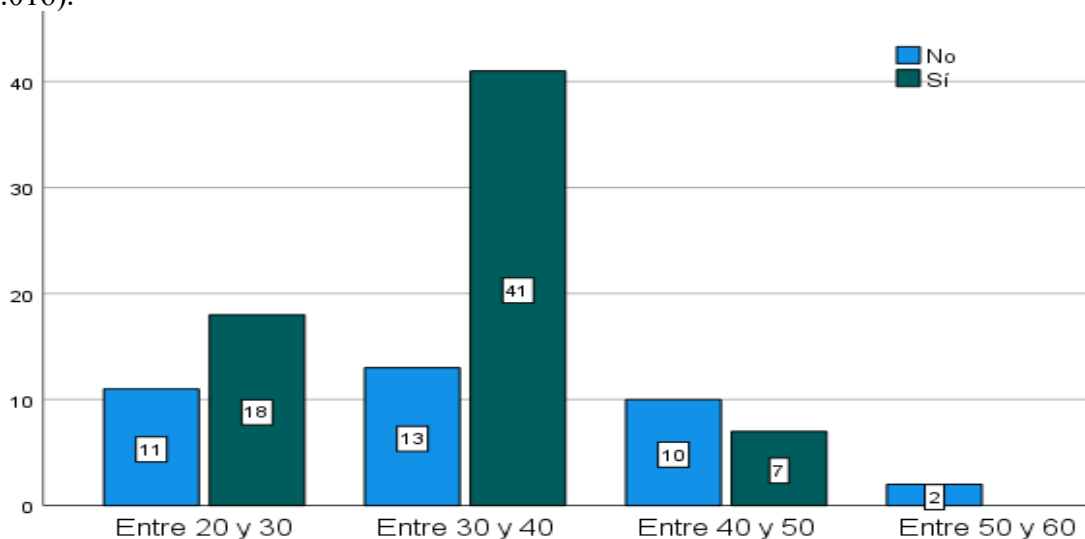


Gráfico 21. Necesidad de superar las destrezas orales según la edad

El título académico del docente reveló diferencias significativas en la consciencia sobre el efecto halo en el momento de medir el logro oral del estudiante ($n = 102$; $\chi^2 = 7.686$; $p = 0.021$), en el uso de descriptores ($n = 102$; $\chi^2 = 7.365$; $p = 0.025$), en los materiales empleados para recopilar la información ($n = 102$; $\chi^2 = 9.668$; $p = 0.046$) y en la organización o disposición del alumnado ($n = 102$; $\chi^2 = 9.626$; $p = 0.047$). Paralelamente, se observaron diferencias significativas entre el tipo de formación

profesional y la necesidad de aprobar las competencias orales por parte de los aprendices ($n = 102$; $\chi^2 = 9.721$; $p = 0.045$).

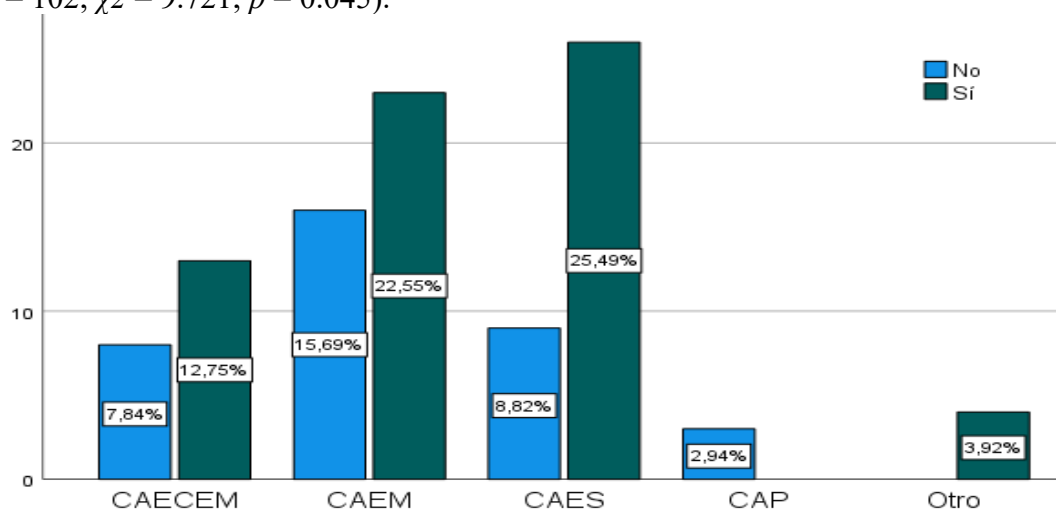


Gráfico 22. Necesidad de superar las destrezas orales según la formación profesional

Se encontraron diferencias significativas entre el tipo de establecimiento y la certificación oral de los aprendizajes ($n = 102$; $\chi^2 = 8.148$; $p = 0.017$), el efecto del cansancio en el modo de evaluar ($n = 102$; $\chi^2 = 7.460$; $p = 0.024$), siendo las diferencias más altas en los agentes evaluadores ($n = 102$; $\chi^2 = 25.788$; $p < 0.001$). Según la ubicación del centro se descubrieron también diferencias significativas en la coevaluación y la autoevaluación del educando ($n = 102$; $\chi^2 = 6.949$; $p = 0.031$) y en la consciencia de los factores denominados “efecto halo” y “efecto contraste”, respectivamente ($n = 102$; $\chi^2 = 6.075$; $p = 0.048$) y ($n = 102$; $\chi^2 = 6.541$; $p = 0.038$). En las etapas del centro de enseñanza, así como el área de docencia, no son significativamente determinantes de las estrategias educativas y evaluativas de la competencia oral ($n = 102$; $p > 0.053$ y 0.886).

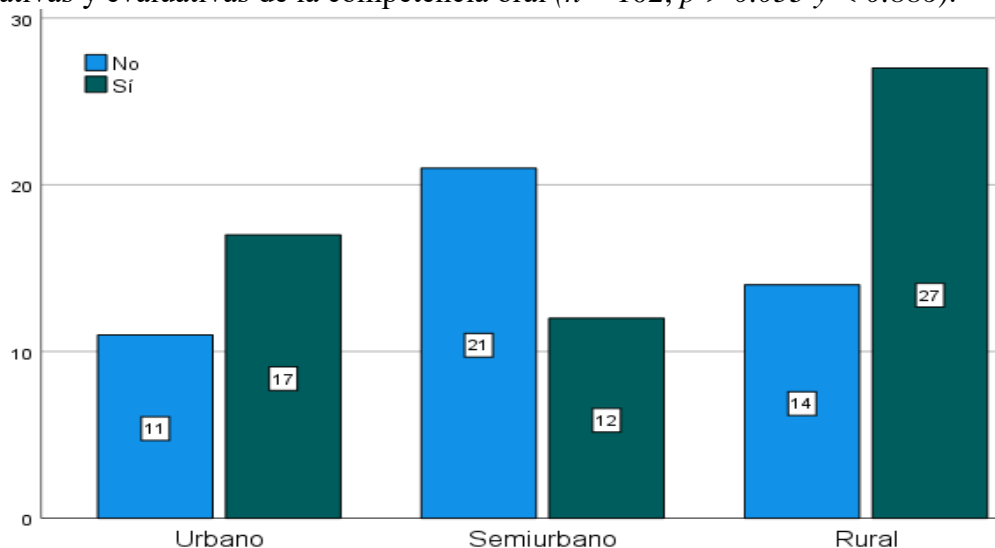


Gráfico 23. Coevaluación y autoevaluación según el entorno del centro

Por último, en consideración a los años de experiencia existen diferencias significativas en cuanto a la programación de las destrezas orales ($n = 102$; $\chi^2 = 13.098$; $p = 0.042$) y a la evaluación sumativa ($n = 102$; $\chi^2 = 15.363$; $p = 0.018$), aunque los estadísticos más altos se encontraron siempre en el agente evaluador ($n = 102$; $\chi^2 = 26.283$; $p = 0.010$).

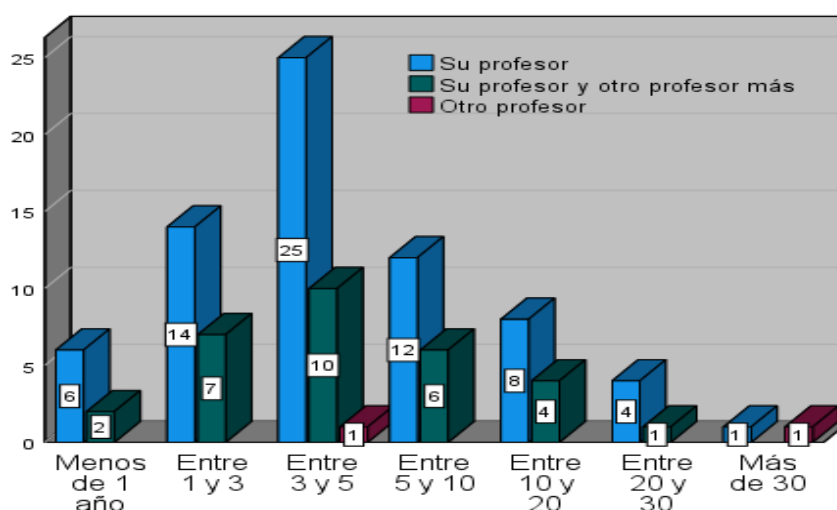


Gráfico 24. Agente evaluador según los años de experiencia

En resumen, en lo que respecta a los factores sociodemográficos explorados en este epígrafe, los resultados mostraron diferencias pequeñas. El profesorado ofrece más relevancia a la competencia gramatical y a la pronunciación. La mayoría de ellos sostuvieron que no es necesario superar las destrezas orales, ya que su certificación no se refleja en el currículo. Emplean mayoritariamente sus propios materiales constituidos generalmente de textos escritos y son conscientes de los factores subjetivos, del uso de las escalas de descriptores y de sus funciones como evaluadores.

Resultados cualitativos

A continuación, se presentan los principales resultados del análisis cualitativo con el programa Atlas Ti. Este epígrafe se estructura en función de las categorías y códigos encontrados.

CATEGORÍAS	CÓDIGOS
Métodos de enseñanza y aprendizaje	Enfoque gramática-traducción
	Enfoque comunicativo
	Enfoque activo
Actividades académicas	Explicación y comprensión de textos
	Explotación de la gramática
	Enseñanza de la pronunciación
	Memorización/repetición
	Dramatización de textos
Destrezas evaluadas	Comprensión escrita
	Competencia lingüística
	Producción escrita
	Expresión oral
	Interacción oral
Retos de la enseñanza del español	Falta de innovación educativa
	Necesidad de una evaluación integral
	Debilidades hacia la formación continua
	Actualización de los contenidos educativos
	Materiales didácticos

Tabla 3. Categorías y códigos

Categoría 1: Métodos de enseñanza y aprendizaje

Códigos: Enfoque gramática-traducción, enfoque comunicativo, enfoque activo

Los métodos de enseñanza y aprendizaje constituyen un fundamento teórico imprescindible para un docente a fin de cumplir sus objetivos educativos. Ya en el diseño de los currículos y la planificación de los aprendizajes se decide del método o enfoques que adoptar. Por eso, en el desarrollo de la clase el profesorado implementa el enfoque o enfoques para la construcción de los aprendizajes. Esta categoría está constituida por: enfoque basado en la enseñanza de la gramática, enfoque comunicativo y enfoque por tareas (véase Figura 1).

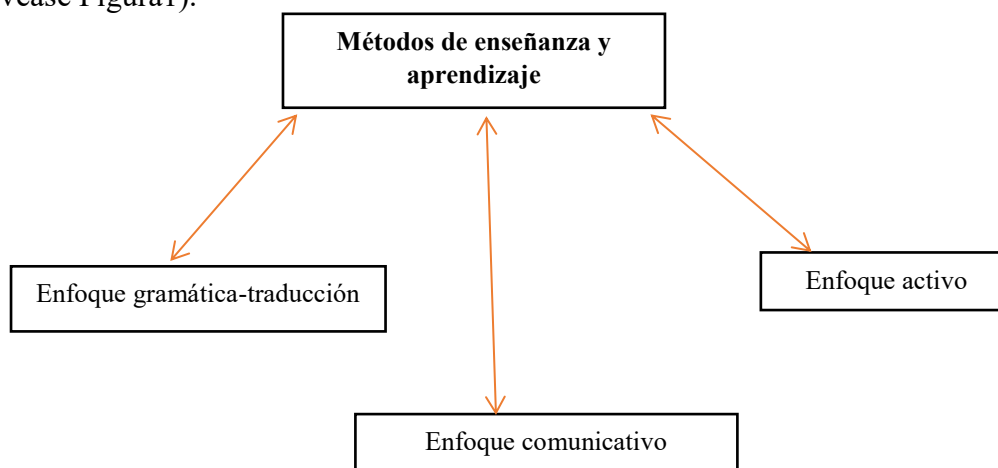


Figura 1. Categoría Métodos de enseñanza y aprendizaje

Según los datos recopilados en el sistema educativo senegalés en general y en la enseñanza y aprendizaje del español en particular se adoptó el enfoque comunicativo. No obstante, en la práctica hay docentes que siguen utilizando el enfoque tradicional y otros que emplean el enfoque activo. Para mayor referencia sobre estos códigos todos coinciden en lo que más abajo expresaban ellos:

“Bueno, encontramos el enfoque tradicional, natural, estructuralista y también comunicativo. Pero, podemos decir que este último es el que se utiliza, es nuestro método, aunque no lo aplicamos como se debe. Según el currículo nacional, en Senegal se aplica el método comunicativo y casi en todas las asignaturas incluso el español” (Participante 1).

“Tenemos muchos métodos antes de adoptar el que tenemos. Actualmente, el método que utilizamos en las escuelas senegalesas el enfoque o método comunicativo y lo hemos adoptado a partir de 2006 hasta hoy día para permitir la comunicación entre los alumnos, pero también entre alumnos y el profesor” (Participante 3).

“Sí, tenemos muchos, pero oficialmente en Senegal, hoy en día, el método que se recomienda para enseñar el español es el enfoque comunicativo, aunque debatimos todos los días sobre gramática. Por eso, no puedo afirmar con esta gente que se aplica el método comunicativo” (Participante 2).

“Francamente, el enfoque comunicativo no es efectivo en el sistema. Porque hasta hoy día hay unos profesores que continúan siempre con el método activo y el problema es que algunos profesores que nunca han hecho la formación sobre el método comunicativo, sobre todo los decanos, ahora ellos dicen que es el método más eficaz porque ellos, sus profesores, les enseñaba con ese método, ellos también van a continuar con él” (Participante 3).

Categoría 2: Actividades académicas

Códigos: explicación y comprensión de textos, explotación de la gramática, enseñanza de la pronunciación, memorización/repeticón, dramatización de textos

Por otra parte, las actividades académicas son todas aquellas que permiten desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En sus prácticas el profesorado tiene que diseñar actividades didácticas para favorecer la adquisición de los nuevos conocimientos por parte del alumnado. Por lo tanto, en la categoría *Actividades académicas* se incluyen los siguientes códigos: explicación y comprensión de textos,

explotación de la gramática, enseñanza de la pronunciación, memorización/repetición y dramatización de textos (véase Figura 2).

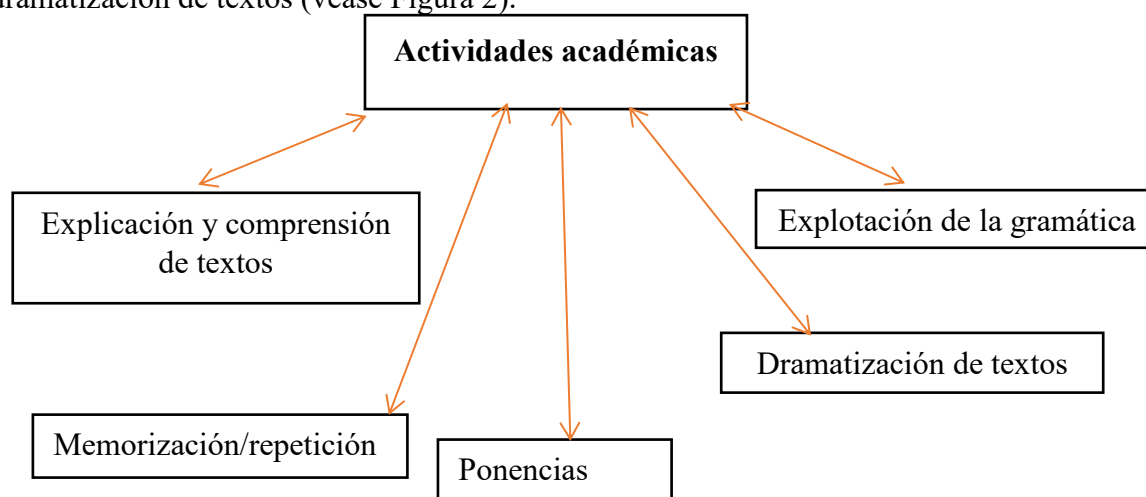


Figura 2. Categoría Actividades académicas

Los entrevistados ofrecieron un gran número de opiniones variadas y largamente argumentadas sobre las distintas actividades académicas implementadas por el profesorado de ELE. Se recogen algunas con la pretensión de que ejemplifiquen los cinco códigos:

“Pues, pienso que aquí en Senegal, la única ocasión que tenemos para comprobar el nivel de comunicación oral del alumno es la explicación del texto. La explicación del texto, yo lo he dicho anteriormente, que muchas veces solo se basa en explicar la actitud o la visión de los personajes, o bien a dar su punto de vista sobre lo que están haciendo los protagonistas. Y no me parece tan interesante para desarrollar la competencia oral, pero pues es lo que tenemos, es lo que hacemos. Aparte de eso, es el ensayo, que, como lo hemos dicho en realidad, es un ejercicio de expresión escrita” (Participante 1).

“Quisiera añadir, antes de terminar con esta fase, que también solo enseñamos la gramática, se lo puede decir. En nuestra subconsciente, pensamos que gramática es el español y está muy lejos de esto. Asimilar las reglas o dominar la gramática no ayuda a expresarse bien en español” (Participante 1).

“Las ponencias, sobre todo en el segundo ciclo, en clase de *Seconde*, *Première* y de *Terminale*, son importantes. Yo creo que el elemento esencial para trabajar la expresión oral son las ponencias, porque una ponencia permite a los alumnos expresarse” (Participante 3).

“En el primer ciclo ya en clase de Tercera, también intentamos trabajar la expresión oral, con lo que se llama la dramatización, es decir, una manera de teatralizar lo escrito, oralmente, eso también es importante porque permite al alumno, por ejemplo, expresarse mediante un texto estudiado en clase” (Participante 3).

“El alumno, por ejemplo, aprende a expresarse desde la clase de Cuarta sin escribir, ni tener libros o textos. Pero, al escuchar a su profesor hablar y pronunciar las palabras correctamente, él repite y memoriza poemas, canciones y diálogos cortos” (Participante 3).

Categoría 3: Destrezas evaluadas

Códigos: comprensión escrita, competencia lingüística, producción escrita, expresión oral, interacción oral

A continuación, en la enseñanza y aprendizaje de una LE se debe tener en cuenta todas las competencias lingüísticas, sean escritas u orales, sin menospreciar ninguna, aunque los nuevos métodos enfatizan más lo oral, con el fin de proporcionar a los alumnos un desarrollo efectivo de los aprendizajes. Para asegurarse del alcance de los objetivos perseguidos el docente tiene que implementar instrumentos objetivos y técnicas sofisticadas de medición del rendimiento académico de los aprendices. Así, la comprensión y producción escritas, la competencia lingüística, la expresión y la interacción orales forman la categoría *Destrezas evaluadas* (véase Figura 3).

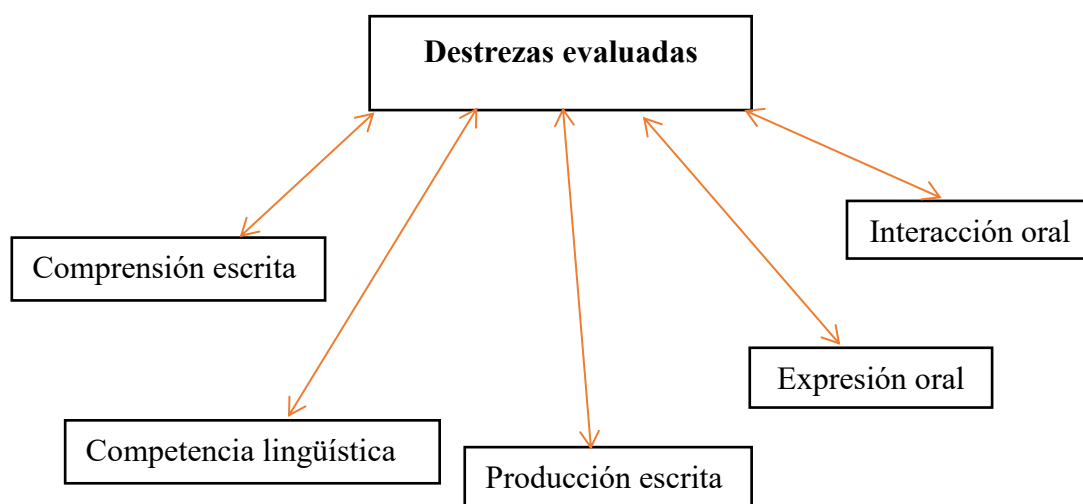


Figura 3. Categoría Destrezas evaluadas

Ahora bien, los datos recabados en las entrevistas muestran que la evaluación del logro global del alumnado en español se fundamenta exclusivamente en las destrezas escritas, reservando muy poca consideración a la modalidad oral. A modo de ilustración, las respuestas entre los encuestados no fueron muy diferentes al respecto.

“La gramática, competencia lingüística y también otro ejercicio de comprensión escrita son las actividades que hacemos como tareas, pero no entiendo bien la recomendación del MCER” (*Participante 1*).

“Generalmente, evaluamos tres competencias: la comprensión escrita, la competencia gramatical y la expresión escrita o ensayo.” (*Participante 3*).

“Pero, pienso que tenemos únicamente una prueba oral en el bachillerato, durante el examen de fin de ciclo, pero lo que se entiende como ejercicio de expresión oral en realidad es un ejercicio de comprensión lectora porque el alumno se basta con explicar un texto que tiene delante de los ojos y solo contesta cuando encuentra la respuesta en el texto” (*Participante 3*).

“Sí, esto es un punto muy importante, interesante, pues respecto al perfil de la prueba tanto de las tareas que hacemos durante el curso escolar, como en el examen del fin de año, lo que notamos es que no aparece por ninguna parte la comprensión oral. Solo hay un ejercicio de comprensión lectora, es decir, con preguntas sobre el texto o bien un ejercicio de verdadero o falso o comentario sobre un texto. Luego viene el ejercicio de competencia lingüística, es la gramática y por fin otro ejercicio sobre la expresión escrita. En ninguna parte se nota que hay un ejercicio de comprensión oral” (*Participante 2*).

Categoría 4: Retos de la enseñanza del español

Códigos: falta de innovación educativa, necesidad de una evaluación integral, debilidades hacia la formación continua, actualización de los contenidos educativos, materiales didácticos

Por último, esta categoría llamada *Retos de la enseñanza de ELE* se debe, por un lado, a la variación de la información proporcionada por los encuestados y, por otro, a contrastar y conjeturar la tercera hipótesis de este estudio. Los códigos que conforman los retos son, entre otros, falta de innovación educativa, necesidad de una evaluación integral, debilidades hacia la formación continua, actualización de los contenidos educativos, materiales didácticos (véase Figura 4).

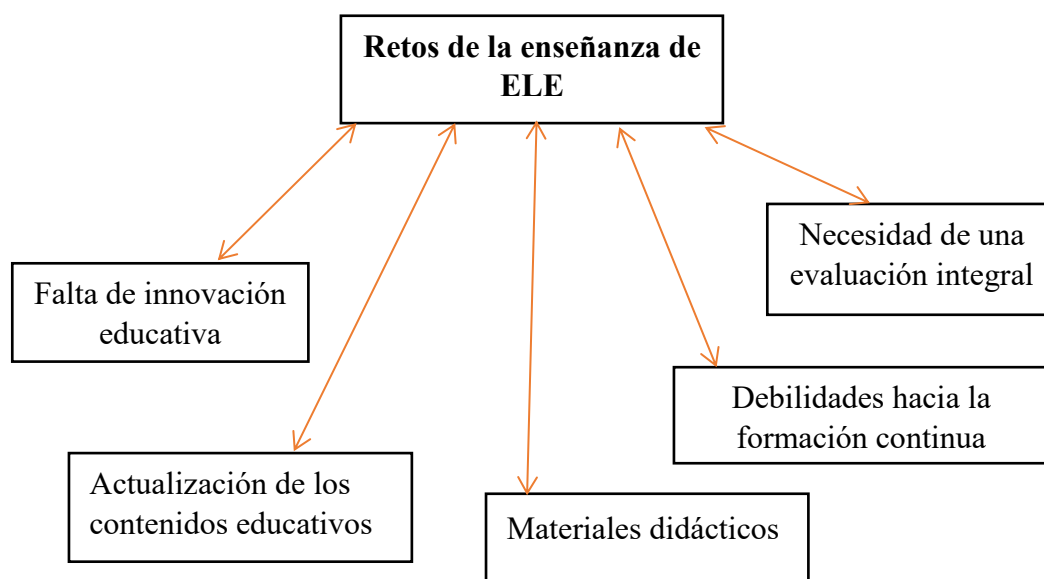


Figura 4. Categoría Retos

Si bien en los niveles político y práctico se han realizado grandes esfuerzos para fomentar la enseñanza y aprendizaje de ELE en Senegal, los resultados revelaron que queda mucho camino que recorrer respecto a los métodos utilizados, las normas de evaluación diseñadas, el carácter arcaico y estéril de ciertos contenidos educativos y la carencia de materiales didácticos adecuados. Por lo tanto, muchos de los encuestados manifestaron sus quejas, descontento y preocupaciones para poder realizar resultados alentadores y enriquecedores de la enseñanza del español en la secundaria.

“lo que enseñamos con el enfoque comunicativo debe reflejar, por ejemplo, lo que tenemos en nuestra manera de evaluar. Pero desde Matusalén evaluamos de la misma manera, porque yo, cuando era alumno, mis profesores me evaluaban así: comprensión escrita, competencia lingüística y ensayo, y era el método activo.” (Participante 3).

“Pues lo digo francamente debemos ver nuestra manera de evaluar, es decir que estas 3 competencias, yo creo que debemos cambiarlas. Bueno, ¿por qué no eliminar unas o bien añadir otras?” (Participante 3).

“nos damos cuenta de que hay unos profesores que tienen una clase de 70 o 80 alumnos” (Participante 3).

“Siempre lo hemos denunciado. Nuestro programa actualmente es un programa que debemos cambiar es decir en el segundo ciclo debemos cambiarlo todo” (Participante 3).

“pues pienso que la picaresca, la guerra civil, el Siglo de Oro, etc. son temas que pueden ayudarnos mucho en formar alumnos con una vida del Mundo abierta, en comprender más bien la literatura, etcétera, pero no fomentan realmente la comunicación oral, ya que son cosas desconocidas por el alumno” (Participante 1).

“Por ejemplo, en algunas áreas rurales no hay acceso a Internet para que los estudiantes vean películas o vídeos en español en algunas zonas, ni siquiera acceso a la electricidad para que puedan escuchar grabaciones” (Participante 1).

Paralelamente, algunos profesores expusieron sus opiniones sobre la situación de la enseñanza del español en Senegal.

“Se debe poner más hincapié en la formación del profesorado sobre los nuevos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras para saber cómo se debe evaluar las diferentes destrezas” (Profesor de ELE).

“Nosotros que estamos en zonas rurales el mayor problema que encontramos en la enseñanza de ELE es la falta de medios, sobre todo, materiales didácticos en los establecimientos” (Profesor de ELE).

“Me gustaría que la evaluación oral [fuera] más frecuente en nuestro sistema de enseñanza ya que solo se hace 2 veces: durante la primera tarea del primer año de aprendizaje que llamamos la etapa

fonética y la otra evaluación que hacemos es durante el examen oral del bachillerato” (Profesor de ELE).

“La evaluación de lo oral me plantea muchas dificultades porque no he tenido ninguna formación sobre la enseñanza de español, además de la falta de medios adecuados” (Profesor de ELE).

“Yo pienso que se debe incluir clases y tareas orales en primer y segundo ciclo mediante tareas de expresión y comprensión orales gracias a la puesta en marcha de laboratorios de lenguas” (Profesor de ELE).

“Es que no estamos en las mejores condiciones para hacer bien las cosas. Poco material didáctico, clases repletas que impactan negativamente sobre la aplicación de la comprensión oral o la interacción en el aula” (Profesor de ELE).

“La competencia oral no se evalúa debidamente, porque en ciertas zonas como las rurales los profesores no tienen materiales adecuados” (Profesor de ELE).

“Tocante a lo oral, sería mejor armonizar las preguntas en los exámenes evitando que cada docente evalúe como le da la gana. Y por qué no forman a los docentes para que tengan destrezas respecto a esta forma de evaluar” (Profesor de ELE).

“Quisiera que [fuera] revisto el programa” (Profesor de ELE).

“Hace falta incluir la expresión oral en las evaluaciones en clase para que los alumnos senegaleses tengan el mismo nivel tanto en la expresión oral como escrita” (Profesor de ELE).

En suma, las entrevistas aportaron más información y fueron más enriquecedoras que las encuestas, aunque la proporción de encuestados fue menor.

Discusión

El presente trabajo de investigación contemplaba describir las estrategias docentes y evaluativas implementadas por el profesorado de ELE en Senegal para la enseñanza-aprendizaje de la competencia oral a educandos de secundaria, analizando el grado de adecuación de los enfoques y de los instrumentos de medida con los objetivos pedagógicos y los estándares internacionales. Esto es, comprobar, primero, si los métodos de enseñanza, los materiales institucionales, curriculares y didácticos y las herramientas de evaluación favorecen efectivamente el desarrollo de las habilidades orales de los aprendices.

En el mismo propósito se formulaba una triple hipótesis: 1) mayor aplicación del método tradicional que las orientaciones del MCER; 2) las técnicas y herramientas de evaluación miden mejor las destrezas escritas que la competencia oral y 3) los retos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español. En este tenor, primero se han analizado cuantitativa y cualitativamente los datos provenientes de las encuestas.

Por lo tanto, los resultados obtenidos ofrecieron datos suficientemente esclarecedores, satisfactorios y provechosos. Respecto a la aplicación de los métodos se comprobó que, aunque se recomienda el enfoque comunicativo, en la práctica se pone más énfasis en los métodos tradicional y activo. Las actividades académicas propuestas son mayoritariamente la explicación de textos y explotación de contenidos gramaticales. A este respecto, dominar normas gramaticales no ayuda a desenvolverse en una comunicación efectiva frente a situaciones reales, puesto que la enseñanza gramatical pone énfasis en la ortografía y en la corrección (Cruz-Ramos y Herrera-Díaz, 2022). Se observó también que una parte del profesorado intenta valorar las destrezas orales otorgándoles más consideración, pero las estrategias y el material usados se orientan mucho más a desarrollar las habilidades lectoras y escritas.

En cuanto a la evaluación se asumía que las pruebas medían la comprensión escrita, la competencia gramatical y la producción escrita. Este carácter les confiere rasgos de la metodología tradicional (Diop, 2016). Por otro lado, se confirmaba que la modalidad oral se evalúa tan solo en la llamada etapa fonética y la prueba oral del bachillerato. Un aspecto interesante en nuestros resultados es que la mayoría de los docentes evalúan al principio y al final del ciclo para certificar los estudios y no como un programa formativo integrante del proceso. Junto a este hecho, los resultados

evidenciaron que el paso de un nivel a otro no depende de la aprobación de las destrezas orales. A pesar de que el MCER sugirió la evaluación de las diferentes competencias, no se especificó la evaluación de las habilidades orales ni en el currículo oficial, ni en las prácticas docentes.

Otra información valiosa es la disparidad notoria, particularmente, en los tipos y formas de evaluar, las actuaciones del profesor y los materiales empleados. La diversidad de opiniones y criterios constatadas son debidas a una falta de formación específica con respecto a la evaluación del rendimiento oral. Asimismo, los encuestados, en su gran mayoría, eran conscientes del peso de la subjetividad y la necesidad de escalas de descriptores a la hora de evaluar la competencia oral.

Por último, la enseñanza y aprendizaje de ELE en Senegal está sujeta a varios retos, los cuales se vinculan más con las intenciones, objetivos y herramientas que con los factores sociodemográficos. Sin duda, los resultados advirtieron sobre la falta de decisiones educativas innovadoras, las debilidades de la capacitación continua del profesorado, la escasez de materiales didácticos adecuados y la contextualización de ciertos contenidos temáticos del currículo, además de enfrentarse a un alumnado plétórico. En consecuencia, se puede deducir que las estrategias docentes y evaluativas no favorecen una competencia oral efectiva del alumnado.

Conclusiones

En este trabajo se han analizado las estrategias docentes y evaluativas de la competencia oral del alumnado. Basándose en las propuestas teóricas del MCER, las destrezas orales deben ser consideradas igualmente a la hora de programar, desarrollar y evaluar los aprendizajes.

Por medio del análisis, se ha enfatizado en los métodos preconizados, la relevancia de las destrezas orales, las actividades propuestas y las técnicas empleadas para alcanzar el objetivo último. Por otra parte, se ha puesto hincapié en los óbices que dificultan la enseñanza de ELE en Senegal. Resulta que las actividades más frecuentes son la explicación de textos escritos y la explotación de contenidos gramaticales. Las estrategias desarrolladas para lo oral se resumen en la memorización y posterior recitación de poemas o canciones, el torbellino de ideas, la dramatización de textos dialogados y la organización de ponencias o debates dirigidos. Se implicó que en la praxis evaluativa la modalidad oral goza de menos privilegio si bien una parte del profesorado consciente de los cambios actuales, mediante sus propios criterios, procura valorar las habilidades orales dependiendo de los recursos disponibles.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados por los diferentes actores para hacer efectivo el proceso de enseñanza y aprendizaje del español, todavía queda mucho camino por recorrer, sobre todo, con respecto a las destrezas orales.

Finalmente, si se quisiese profundizar en la temática, sería muy relevante considerar el rendimiento académico de los estudiantes e incluir los mismos en la encuesta, analizando sus discursos orales y puntuaciones. También, sería interesante hacer un estudio comparado entre el español y el inglés, otra de las lenguas extranjeras enseñadas en Senegal, respecto a las estrategias de enseñanza y evaluación de la competencia oral.

Limitaciones y prospectiva

Puesto que la información analizada procede de una menor parte de los docentes y formadores, es evidente que el estudio presenta algunas limitaciones. Primero, se relacionan con la deficiencia de la muestra que solo se aplicó a 102 profesores del total, y luego, la administración del cuestionario en línea, como algo nuevo entre el

profesorado, ocasionó ciertas ambigüedades en las respuestas. Por otro, solo se tomaron en cuenta las destrezas orales de la lengua descartando las escritas.

Teniendo en cuenta los resultados, se demostró que la enseñanza del español en Senegal presenta algunos desafíos que solventar. Por lo tanto, un primer paso sería una coordinación entre profesores, formadores y diseñadores de programas a fin de reactualizar el currículo de ELE que no facilita la construcción de las destrezas orales (Diop, 2016, Diouf, 2021) e impulsar el acompañamiento profesional de los docentes para adaptarse a los postmétodos y los retos de la enseñanza de idiomas extranjeros y soslayar la cuestión del tipo de actividades y pruebas necesarias para las distintas habilidades lingüísticas.

Los nuevos enfoques comunicativos de enseñanza del lenguaje promueven el desarrollo de destrezas o habilidades pragmáticas interactivas y ponen el énfasis en que los alumnos aprendan a comunicarse lo mejor posible dentro y fuera del aula. Así, la enseñanza de la lengua tiene que basarse principalmente en los usos y textos comunicativos reales que se acerquen más a la realidad del estudiante, y no solo textos literarios o académicos (Del Rio *et al.*, 2016). Pueden ser propias del contexto escolar o recreadas para asemejarse a situaciones de la vida diaria.

Muchas de las propuestas metodológicas para la enseñanza comunicativa proponen utilizar actividades de lengua oral, también llamadas tareas, para enseñar a los alumnos a participar oralmente en intercambios comunicativos significativos. La puesta en práctica de tales enfoques exige nuevos conocimientos y habilidades del profesorado. Por tanto, se requiere una buena formación de todos los docentes, así como coordinación entre los mismos para que estén en condiciones de ajustar sus objetivos de lengua a alumnos con dificultades de manera más individualizada (Del Rio *et al.*, 2016). En suma, para llevar a cabo con éxito los planes educativos oficiales basados en competencias, es necesario incorporar nuevos métodos y contenidos temáticos, y ocuparse también de formar profesionales preparados para su uso comunicativo.

Algunas actividades pueden ser las conversaciones libres, las negociaciones entre grupos de amigos, las entrevistas, las presentaciones, las realizaciones de exposiciones orales, los comentarios, etc. De hecho, en la planificación de estas actividades el docente se fijará en los objetivos generales y específicos, los procedimientos de ayuda, los materiales para la puesta en práctica, la temporización, la evaluación y la generalización (Del Rio *et al.*, 2016), procurando que se cumplan la interactividad y productividad significativas y la oralidad sistemática.

Por otra parte, el profesorado necesita ayudas verbales y no verbales adecuados que confluyan en una interacción directa y efectiva. En efecto, para conseguir éxito en la enseñanza de la competencia oral son imprescindibles los elementos lingüísticos y paralingüísticos, desde la voz y la entonación, pasando por las partes del discurso, además de preguntas y consignas claras y precisas. Las ayudas no verbales que el docente pone al servicio del aprendizaje pueden ser materiales visuales, sonoros, manipulables o audiovisuales que dan vida a las actividades comunicativas específicas o integradas tales como filmaciones, láminas, juguetes, mapas, material de laboratorio, libros o vestuario (Del Rio *et al.*, 2016). En cuanto a la evaluación de la competencia oral, Mercer *et al.*, 2017 (en Gracia y Sánchez-Cano, 2022:70) proponen considerar en las diferentes actividades la voz, el lenguaje corporal, vocabulario y gramática, técnicas retóricas, contenido, clarificación y síntesis, razonamiento, autorregulación y adaptación. En todos los casos, el docente tiene que cultivar un clima propicio y valorar el mérito de la motivación, la empatía, la afección, la autoestima y el trabajo cooperativo individualmente o en grupos pequeños. En definitiva, las actividades, según Del Rio *et*

al. (2016), pueden ser *plurigestionadas* o *monogestionadas* y desarrollarse con varias estrategias (ver Tabla 4).

Actividades docentes y evaluativas	hablar sobre sí mismo o sobre una profesión, pedir información, participar en un cuentacuentos, describir una vivienda, contar una anécdota, hacer un anuncio, contar un viaje, explicar cómo ir a un lugar, comentar un cuadro o una imagen, pronunciar un discurso, hacer una entrevista, expresar opiniones, hacer reclamaciones, contar noticias, presentar un espectáculo, recitar un poema o una canción, imitar a una persona, dramatizar un texto, dialogar con otra persona, escuchar una grabación o ver un video para responder a preguntas, etc.
Estrategias docentes	<ul style="list-style-type: none"> • brevedad y claridad en las preguntas • precisión del vocabulario • reformulación • facilitar la actualización de conocimientos previos • entender y reelaborar las aproximaciones o intentos imperfectos • recoger las intervenciones de los alumnos y dar <i>feedback</i> • comprobar y evaluar periódicamente el efecto de las ayudas • corregir directa e indirectamente • reservar el tiempo para la práctica con ayuda • retirar ayudas gradualmente • facilitar la generalización • estructurar la actividad por turnos • establecer rutinas • esperar activamente, gestión del silencio • dar tiempo a todos para hablar • atender y respetar las iniciativas comunicativas de los alumnos • recuperar el hilo de la actividad, reconducir los temas • hablar al nivel de comprensión de los alumnos • anotar el nivel sintáctico y del discurso a un nivel comprensible • usar un lenguaje social y lingüísticamente correcto • hablar en turnos de longitud adecuada • pronunciar con corrección y claridad • hacer uso de los gestos y del lenguaje corporal • dar modelos y dar tiempo para incorporarlos • hacer preguntas abiertas mejor que cerradas • hacer preguntas de opción • ofrecer la primera parte de una respuesta • usar a los mejores alumnos como modelos implícitos • hacer expansiones formales sintácticas • sustituir elementos simples por otros más complejos
Rúbricas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • contenido • corrección • entonación • pronunciación • gestos • postura • ritmo • exposición • vocabulario • organización del habla • razonamiento • seguridad • gestión del tiempo, etc.

Tabla 4. actividades y estrategias para favorecer el aprendizaje de la competencia oral [Elaboración propia a partir de Gracia y Sánchez-Cano (2022), y Del Rio et al. (2016)].

Referencias bibliográficas

- AGUILERA, A., 2002. *Estrategias y medios instruccionales*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertadores [Tesis].
- BOIRON, M., 2016. Le Français, une langue à vivre et à partager. *Le Français dans le monde*. N° 348, pp. 37-44.
- BORDON, T., 2016. La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva. En SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar el español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp.98-1001). Madrid: SGEL.
- BUYSE, K., 2014. To more or not to more. 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, pp. 185-196.
- CHACÍN MARTÍNEZ, J. E. et al., 2014. *La canción como estrategia de enseñanza de lenguas extranjeras. Uso de los docentes en el nivel diversificado, Trujillo-Venezuela*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Academia Española. ISBN: 978-3-659-00566-4
- Consejo de Europa, 2020. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volume_n-complementario.pdf (Trad. Instituto Cervantes) [16 de enero de 2023]
- 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, 2002. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. [16 de enero de 2023]
- CRUZ-RAMOS, M., y HERRERA-DÍAZ, L. E., 2022. Assessment of students' oral communicative competence in English through a web conferencing platform. *Profile : Issues in Teachers' Professional Development*, 24(1), pp. 143–156. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n1.91282> [02 de febrero de 2023]
- DE LUCA, M., 1983. *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*. Buenos Aires : Kapelusz.
- DE KETELE, J-M., 1985. *Docimologie : introduction aux concepts et aux pratiques*. Louvain-La-Neuve: Cabay.
- DEL RÍO, M. J. et al., 2016. *Actividades comunicativas para enseñar competencia oral*. Barcelona, Horsori Editorial, S.L. ISBN:978-84-15212-77-5
- DÍAZ, F. y HERNÁNDEZ, G., 2002. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- DIOP, P. M., 2016. Didáctica de la comunicación oral en el aula de Español Lengua Extranjera en Senegal: estado de la cuestión y perspectivas en enseñanza secundaria. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, 19, pp. 67-90. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6301224> [09 de marzo de 2023]
- DIOP, P. M., 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. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6313051> [27 de diciembre de 2022]
- DIOUF, A., 2020. Enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal: de las estrategias didácticas a la innovación docente. *Horizontes Pedagógicos*, 22(1), pp. 75–87. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.22106> [21 de abril de 2023]
- DIOUF, A., 2021. EL aprendizaje del español en Senegal: De la necesidad de reformar el syllabus y los métodos y enfoques. *Horizontes Pedagógicos*, 23(2), pp. 3–10. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.23201> [27 de febrero de 2023]

- FERNÁNDEZ, I. G. M. y BAPTISTA, L. M. R., 2010. *La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación*. Madrid: Arco/Libros, S.L. ISBN: 978-84-7635-798-9
- GRACIA, M. y SÁNCHEZ-CANO M., 2022. *Competencia comunicativa oral. Su desarrollo en la escuela inclusiva: Evaluación e intervención*. Madrid, Giunti Psychometrics. ISBN: 978-84-9727-901-7
- GUERRERO-CASTANEDA, R. F. *et al.*, 2016. Reflexión crítica epistemológica sobre métodos mixtos en investigación en enfermería. *Enferm. Univ*, vol. 13, número 4. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.reu.2016.09.001> [25 de mayo de 2023]
- GUËYE, C., 2012. Consideraciones generales acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lengua española en Senegal. *El Guiniguada*, 21, pp. 47-64. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5000698> [10 de abril de 2023]
- HERNÁNDEZ-CARRERA, R. M. *et al.*, 2016. Entrevista cualitativa y la investigación en educación de adultos. *Horizontes*, v. 34, número temático, p.23-36. Disponible en <http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v34i3.379> [19 de enero de 2023]
- Instituto Cervantes, 1997-2023. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/ [22 de marzo de 2023]
- JIMENEZ, A. B. *et al.*, 2022. *Proceso de enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: enClave-ELE/UDIMA. ISBN: 978-84-18731-29-7
- LÓPEZ, C *et al.*, 2015. El docente ante la evaluación de la expresión e interacción orales en ELE, *MarcoELE* [Monografía], 20, pp. 1-25. Disponible en https://marcoele.com/descargas/20/lopez-et-al_evaluacion_oral.pdf [05 de enero de 2023]
- MARTÍ-CONTRERAS, J., 2022. La mediación oral en ELE para adolescentes a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Cultura, Lenguaje y Representación*, Vol. XXXVIII, pp. 117-134. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/clr.6835> [07 de abril de 2023]
- MASATS, D. *et al.*, 2016. *Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis S.A. ISBN: 978-84-9077-419-9
- MENDOZA, N. R., 2016. La importancia de hacer una encuesta. *El heraldo S.A.* Disponible en <https://www.elheraldo.co/economia/la-importancia-de-hacer-una-encuesta-236595> [01 de enero de 2023]
- NDIAYE, P. W., 2020. La didáctica de ELE en el contexto escolar de Senegal: análisis de la construcción de la competencia comunicativa a través de las actividades de aula *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*. 2020, n. 32, pp.130-147. Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:dd2b236a-ec63-4f38-9d73-16adb50b73c8/senegal.pdf> [23 de febrero de 2023]
- NÍKLEVA, D. G. y López-García, M. P., 2019. El reto de la expresión oral en Educación Primaria: características, dificultades y vías de mejora. En *Educatio Siglo XXI*, Vol. 37 n° 3·2019, pp. 9-32, <http://doi.org/10.6018/educatio.399141> [25 de febrero de 2023]
- YONEKAWA TAKAGI, K., 2017. Evaluación de la competencia oral para la formación del aprendiente autónomo: análisis del estado actual en las universidades japonesas. *Cuadernos CANELA*, 28, pp. 102-128. Disponible en <https://www.cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/87> [04 de marzo de 2023]
- YONEKAWA TAKAGI, K., 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 ZUÑIGA ROMERO, P. T y BARROS LORENZO, M. R. *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2*. Universidad Santiago de Compostela, pp. 1161-1171. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/850568.pdf> [04 de marzo de 2023]