

La problemática de la evaluación en ELE: caso práctico del instituto Blaise Diagne de Dakar (Senegal)

The problem of evaluation in ELE: case study of the Blaise Diagne Institute in Dakar (Senegal)

Dr Maguette DIENG

Resumen:

Abordar la problemática de la evaluación supone necesariamente tocar todos los puntos fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la medición de los rendimientos escolares, tanta más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras incertidumbres. Así, muchas veces cuando hablamos de evaluación, la desarrollamos de manera intuitiva: o sea recurrimos a los métodos con los que fuimos evaluados en nuestra etapa educativa o con unas connotaciones muy diferentes en las que subyacen las distintas concepciones ideológicas e incluso la personalidad de cada uno. Nos preguntamos sobre qué tipo de actividades en relación con la evaluación del Español como Lengua Extranjera (en adelante, ELE) se practican en el Instituto Blaise Diagne de Dakar, aprovechando la conveniencia de la familiaridad con este contexto educativo. Para contestar esta pregunta hemos decidido realizar un estudio descriptivo exploratorio, de enfoque mixto transversal, con mayor énfasis en el análisis cuantitativo. Analizaremos los datos provenientes de dos fuentes distintas: cuestionarios destinados a los docentes de ELE y a los discentes del instituto. Las conclusiones extraídas constituirán una aportación para avanzar en la reflexión académica, específicamente en el área de la evaluación en ELE.

Palabras clave: Evaluación, ELE, enseñanza-aprendizaje, docente, discente.

Abstract:

Addressing the problem of evaluation necessarily involves touching all the fundamental points of pedagogy. The more one penetrates the domain of measuring school performance, the more awareness is acquired of the encyclopedic character of our ignorance and the more we question our uncertainties. Thus, many times when we talk about evaluation, we develop it intuitively: that is, we resort to the methods with which we were evaluated in our educational stage or with very different connotations that underlie the different ideological conceptions and even the personality of each one. We wonder about what kind of activities in relation to the evaluation of Spanish as a Foreign Language (hereinafter, ELE) are practiced at the Blaise Diagne Institute in Dakar, taking advantage of the convenience of familiarity with this educational context. To answer this question we have decided to carry out an exploratory descriptive study, with a mixed transversal approach, with greater emphasis on quantitative analysis. We will analyze the data from two different sources: questionnaires for teachers of ELE and students of the institute. The conclusions drawn will constitute a contribution to advance academic reflection, specifically in the area of evaluation in ELE.

Keywords: Evaluation, ELE, teaching-learning, teacher, student.

Date of Submission: 04-09-2020

Date of Acceptance: 19-09-2020

I. INTRODUCCIÓN:

En el proceso de la enseñanza-aprendizaje, la evaluación es uno de los temas más controvertidos y más prolíficos. Pone en evidencia la idiosincrasia y la eficacia o no de una persona o una institución. Por ende, constituye una de las actuaciones más comprometidas, y de mayor responsabilidad que debe asumir todo docente en el ejercicio de su función. Su sitio es primordial en la docencia dada sus variadas implicaciones y los diferentes instrumentos que diseñar acorde con el currículo y programas elaborados por especialistas y expertos. En el contexto educativo senegalés, el francés es la lengua oficial de los aprendices. El español es una lengua viva junto al inglés, el portugués, el italiano, el alemán y el ruso. En cuanto a la presencia del idioma español en Senegal, hace décadas que se ha introducido en nuestro país con la creación del departamento de lenguas y civilizaciones romanas de la facultad de letras de la universidad Cheikh Anta Diop de Dakar en 1957. Hoy en día, su enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo senegalés empieza desde el colegio; en clase de cuarta (tercer año del primer ciclo) y se prosigue en los institutos (públicos y privados) hasta la universidad.

Este trabajo de reflexión quiere ser una modesta contribución a la investigación científica referida a la problemática de la evaluación en ELE en un país de habla francesa (Senegal), particularmente, en uno de sus institutos: el instituto Blaise DIAGNE. Nos interesará estudiar si en el Instituto Blaise Diagne los docentes respetan las normas de la evaluación en ELE de manera oportuna y si las tareas de evaluaciones son congruentes con los objetivos de enseñanza y aprendizaje. Dicho de otro modo, ¿cómo se pone en práctica la evaluación y cuáles son los problemas más recurrentes que se suelen encontrar a la hora de evaluar? Realizaremos un estudio descriptivo exploratorio, de enfoque mixto transversal. Analizaremos un corpus de datos provenientes de dos fuentes distintas: cuestionarios destinados a los docentes de ELE y a los discentes del instituto. Estos datos nos permitirán tener una visión más íntegra de la situación actual, para poder así desarrollar un diagnóstico más completo. No obstante haremos primero una aproximación semántico-conceptual de la evaluación resaltando al mismo tiempo los tipos o formas, los momentos, los métodos, objetivos o funciones y los criterios de la evaluación. Dicho en otros términos, se trata de ver ¿qué se entiende por evaluación? ¿Qué evaluar? ¿Quién evaluar? ¿Por qué y para qué evaluar? ¿Cuándo evaluar? ¿Cómo evaluar?

1. Evaluar: ¿Qué es?

Refiriéndonos a Roy y a Martin Vegas¹, la evaluación es uno de los cuatro actos profesionales docentes: formación (formar, conocer); planificación (programar, tomar decisiones); intervención (aplicar); evaluación (valorar, evaluar). En tal sentido, es un proceso de intervención llevado a cabo con una serie de prácticas (instrumentos) que sirve al docente para regular, revisar y ajustar el proceso de enseñanza- aprendizaje a los progresos y dificultades de los alumnos según se van detectando a lo largo de las clases. Hadji adelanta que :

Évaluer semble signifier interpréter, vérifier ce qui a été appris, compris et retenu; vérifier les acquis dans le cadre d'une progression ; juger un travail en fonction de consignes données, estimer le niveau de compétence d'un élève, situer l'élève par rapport à ses possibilités, déterminer le niveau d'une production, donner son avis sur les savoirs ou savoir-faire maîtrisés².

Estas aproximaciones de Hadji coinciden con la de DeKetele que define la evaluación en estos términos:

C'est un processus qui consiste à: 1) recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables 2) confronter cet ensemble d'informations à un ensemble de critères cohérent et congruent aux objectifs d'enseignement-apprentissage 3) prendre une décision dans le sens d'une remédiation, d'une consolidation, d'une promotion, d'une certification, etc.³.

En otras palabras, la evaluación alude a la acción y a la consecuencia de evaluar, permite indicar, valorar, establecer, apreciar o calcular la importancia de una determinada cosa o asunto. Consiste en una operación que se realiza dentro de la actividad educativa y que tiene como objetivo alcanzar el mejoramiento continuo de un grupo de alumnos. A través de ella se consigue la información exacta sobre los resultados alcanzados por ese alumno durante un momento determinado. Establece comparaciones entre los objetivos planeados al inicio del período y los conseguidos por el alumno. Una evaluación también puede entenderse como un examen propuesto en el ámbito escolar para que el docente califique los conocimientos, las aptitudes y el rendimiento de sus alumnos. Se puede decir que la evaluación es una actividad sistemática y continua como el mismo proceso educativo, un subsistema integrado dentro del propio sistema de la enseñanza y tiene como misión especial recoger información fidedigna sobre el proceso en su conjunto para ayudar a mejorar el propio proceso, y dentro de él los programas, las técnicas de aprendizaje, los recursos, los métodos, y todos los elementos del proceso. La evaluación debe servir de ayuda para elevar la calidad del aprendizaje y promover el rendimiento de los educandos. Por ende son tres los elementos fundamentales que caracterizan la evaluación: primero, recogida de información –medición-; segundo, valoración, interpretación de esa información y tercero, toma de decisiones. De ahí, resaltamos pues dos funciones primordiales de la evaluación, a saber la “evaluación para el aprendizaje” y la “evaluación del aprendizaje”.

De manera más sucinta, se puede observar los siguientes elementos que componen un modelo evaluativo en la figura venidera.

¹ MARTÍN VEGAS, Rosa A. (2009). Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Madrid: Editorial Síntesis.

² HADJI, Ch. (1998). L'évaluation: règles du jeu. Paris: ESF Editeur, p.22

³ DE KETELE, Jean-M. (1985). Docimologie : introduction aux concepts et aux pratiques. Louvain-La-Neuve: Cabay.



Figura 1: Elementos de un modelo evaluativo según Tejada (Figura adaptada)

Paralelamente, en palabras de Jean-Pierre Cuq⁴, el acto evaluativo consta de 4 etapas clave: *la intención, la medida, el juicio y la decisión*.

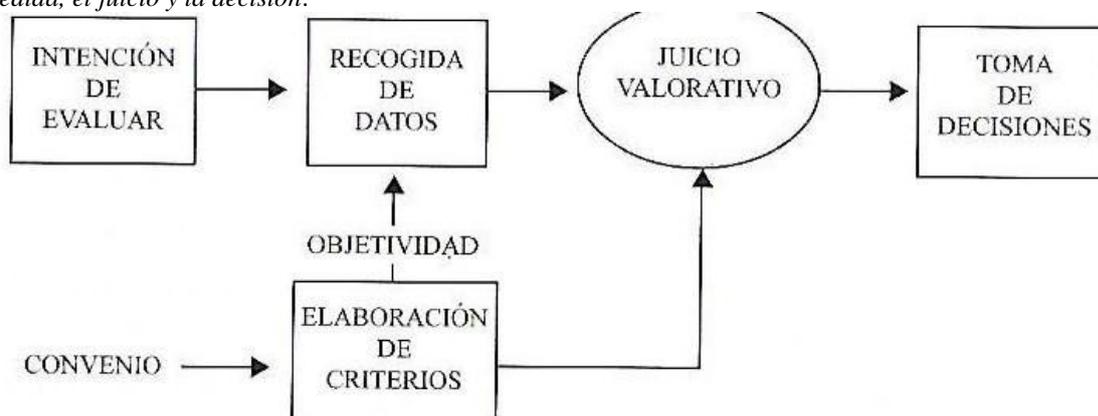


Figura 2: Etapas de la evaluación según Jean Pierre Cuq

José M^a Arribas Estebanz, en su artículo «La evaluación de los aprendizajes: problemas y soluciones»⁵, parte de una definición de la evaluación distinguiendo la evaluación formativa y la certificadora, ambas que no son, en absoluto, excluyentes sino complementarias. Pasa por contestar a las preguntas clásicas: *para qué evaluar, qué evaluar, cómo evaluar o quién ha de evaluar* los aprendizajes adquiridos por los estudiantes. Termina por proponer pistas para una buena aplicación de las normas evaluativas como la calidad de la medición, es decir la validez de los indicadores seleccionados, validez y fiabilidad de los instrumentos de

⁴ Jean-Pierre Cuq. (2003) *Dictionnaire de français langue étrangère et seconde*. Paris: ASDIFLE-Clé International, p. 90.

⁵ ESTEBARANZ, José M^a A. (2017). "La evaluación de los aprendizajes: problemas y soluciones." *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 21, N^o4, 381- 404.

evaluación elegidos e idoneidad de las condiciones de aplicación. Asimismo Tenutto, Marta Alicia⁶ habla de la teoría de la evaluación formativa y alternativa donde se describe el enfoque de la evaluación desde el Currículo Nacional de Base hasta su aplicación en el aula. En esta obra, se presentan actividades para realizar la autoevaluación y la co-evaluación y, al final, se incluyen formatos en blanco para realizar la heteroevaluación. En el mismo rumbo, en su comunicación, Santos Guerra⁷ presenta el tema en forma de paradojas permitiendo, de este modo, subrayar la complejidad de un fenómeno que frecuentemente se simplifica. Resalta también su sentido y finalidad, problemas y contradicciones llamando la atención sobre las dimensiones didácticas de la evaluación. Aborda, por lo demás, procesos de transformación y de mejora. En su trabajo, Teresa Bordón realiza un recorrido a modo de balance de las principales corrientes y perspectivas que se desarrollaron hasta el surgimiento del método comunicativo en materia de evaluación. Esta autora, partiendo de la clasificación de Spolsky, divide la evaluación de segundas lenguas en una etapa pre-científica y otra científica. Respecto a la etapa pre-científica, nuestra autora hace referencia al momento en el cual los exámenes de lenguas extranjeras se constituían principalmente a base de traducciones o lecturas y redacciones en la lengua materna. Según ella, se los considera pre-científicos porque carecían de una fundamentación teórica lingüística y una metodología. En cuanto a la etapa científica, más relacionada con el desarrollo de los métodos de enseñanza estructuralista, comienza a mediados del siglo XX. En aquel entonces las evaluaciones se enfocaban a medir el conocimiento de los elementos discretos de la lengua. Por lo que se refiere a la etapa científica, Bordón esquematiza cinco fases. La primera, en relación con los desarrollos en los años sesenta, denota en particular el modelo psicométrico y la proliferación de evaluaciones de opción múltiple. Para ella, el foco principal era la objetividad y la fiabilidad de las herramientas de medición. La segunda etapa descrita, la de los setenta, es la que la autora denomina “la crisis del modelo estructuralista”. Esto se debió al giro hacia un enfoque más pragmático en la enseñanza de segundas lenguas. A pesar de que no ocurrieron muchas cosas en el ámbito de la evaluación, Bordón reconoce que se trató sobre todo de un período de transición. El gran salto teórico comenzó en la siguiente etapa: los años ochenta, el período psicolingüístico y sociolingüístico. En este momento se investiga y se trabaja principalmente la definición de un modelo de competencia comunicativa, que da lugar a las primeras definiciones de los principios que subyacen a la evaluación.

Siguiendo esta misma escala, uno de los acontecimientos más importantes para la evaluación de la lengua española en esta época fue la creación del Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE). Este es un examen de dominio lingüístico, que ha podido dotar al español “de un instrumento que contribuye al prestigio de la lengua”. La siguiente etapa presentada por esta autora, es la denominada “el triunfo del enfoque comunicativo”⁸ Esta se configuró entre las décadas del noventa y los primeros años del 2000. Durante estos períodos, se adoptaron las pruebas de corte comunicativo. Posteriormente, a principios de la década del 2000, el documento revelador especialmente en el contexto europeo, fue el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación, cuya versión en español fue publicada en 2002. Un documento que goza de una importancia capital en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. La evaluación es un proceso permanente de obtención, análisis y valoración de información para conocer no solo los desarrollos, alcances, logros y debilidades de los resultados sino también proponer medidas de apoyo, reajuste, reorientación y retroalimentación a los procesos de aprendizaje o una posibilidad de innovar en los modelos pedagógicos. En otras palabras, sirve para demostrar o comprobar el nivel de dominio de los conocimientos o aptitudes aprendidos por los discentes. Desde entonces, la evaluación en el aula tiene un potencial único para mejorar el desempeño de los alumnos. Su importancia es tan capital que puede ser el eje de toda la enseñanza, pues a partir de ella se podría definir qué, cómo y cuándo se enseña. No obstante, para que la evaluación en el aula explote su potencial se requiere que esté estrechamente ligada con los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, los diferentes actores que intervienen en la educación se verán beneficiados. Tras esta aproximación conceptual, nos interesa ahora presentar nuestro campo de investigación: el instituto Blaise Diagne de Dakar (Senegal) y analizar los datos recogidos.

⁶ TENUTTO, M. A. (2000). *Herramientas de Evaluación en el Aula*. S.E. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires. Argentina. Departamento de Educación y Cultura, p.73.

⁷ SANTOS GUERRA, M. Á. (1999). “20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española.” *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Disponible en http://www.uva.es/au_fop/publica/revefop/99-v2n1.htm.

⁸ BORDÓN, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: ArcoLibros, pp.16-17.

2. El campo de investigación: el instituto Blaise Diagne de Dakar



Creado en 1958, creación que se remonta sin duda antes de la independencia de nuestro país, el instituto Blaise Diagne se ubica en la capital senegalesa. Forma parte de la Inspección Académica (IA) de Dakar y de la Inspección de la Educación y la Formación (IEF) de Dakar Plateau. Con más precisión se sitúa en el Bulevar Dial Diop (Fann, Point E, Amitié). Dado su carácter muy antiguo, los primeros docentes en dicho instituto fueron franceses antes que los africanos lo integren. Progresivamente, estos profesores fueron reemplazados por los senegaleses que acaban de terminar su formación en la Escuela Normal Superior (actual Facultad de Ciencias y Tecnologías de la Formación y Comunicación). Nuestra población-meta, por una parte está formada por alumnos que estudian el español en el instituto Blaise DIAGNE (en total 623), y por otra está compuesta de profesores de ELE de dicho establecimiento de enseñanza (06 docentes).

Las encuestas realizadas en el terreno nos han permitido acercarnos a los verdaderos problemas de la evaluación en ELE en el instituto Blaise Diagne de Dakar. De hecho, tras la recopilación de los datos, procuramos presentarlos e interpretarlos.

2.2. Presentación de los datos del cuestionario destinado al alumnado

Preguntas	Resultados
¿Conocéis con antelación de manera muy clara las modalidades de evaluación de los conocimientos desde el principio del año académico?	El 85% de los alumnos dice que sí han sabido con antelación cómo y cuándo les va a evaluar el docente, mientras que solo el 15% no afirman no estar al tanto de la manera de evaluar.
¿Os da vuestro profesor una evaluación sobre la gramática únicamente?	El 70% de los interrogados confía que el docente nunca los evalúa únicamente sobre los puntos gramaticales. A pesar de todo, un número restringido de los aprendices, el 30%, contesta por la afirmativa.
¿Interviene tu profesor inmediatamente cuando cometes un error?	El 71% de los alumnos atestigua que raras veces interviene el profesor en sus errores cometidos en la expresión oral. Contrariamente a estos últimos, el 25% nota la intervención automática del formador y su contribución a la construcción de los conocimientos por parte de los educandos
¿Te ayuda tu profesor a corregir	El 64% educandos sostiene que el profesor no es ayudante y

<i>tus errores o te corrige en la expresión oral?</i>	facilitador, frente aL36%de los aprendices que defienden que el docente no los ayuda a superar sus errores sino que les corrige. De todos modos sabemos que el aprendizaje de un idioma extranjero y con el método comunicativo, el discente ocupa un sitio primordial.
<i>¿Os da vuestro profesor pruebas sobre lo que no habéis aprendido en clase?</i>	El 25% de los educandos confía que nunca el profesor los evalúa sobre contenidos, sean léxicos o gramaticales, no vistos en clase. Según estos, las tareas de evaluaciones son congruentes con los objetivos del docente. No obstante, el 30% defiende que algunas veces se notan en las tareas de evaluación contenidos nuevos no estudiados en clase con el profesor, al lado de 27 aprendices, es decir el 45% de los alumnos, que argumentan que en cada prueba aparecen contenidos que el profesor no ha enseñado.
<i>¿Subraya el profesor tus errores en tu copia o tu cuaderno?</i>	El 30% afirma que el docente localiza siempre sus errores cuando corrige las copias o los cuadernos, lo que juzgamos como positivo. Pero, frente a este porcentaje, hay otro grupo de discentes más importante que defiende lo contrario. A modo de ilustración, el 60% y el 10% dicen respectivamente que en ciertas ocasiones el profesor localiza los errores y en otras nunca los subraya o señala
<i>¿Sueles ver en tu copia o entender palabras como falso, flojo, muy mal, ningún esfuerzo, alumno/a perezoso/a, nunca aprendes tus lecciones, alumno/a tonto/a, menos cinco, menos dos, menos uno, no quiere, faltas graves, barbarismo, etc.?</i>	Para entrar, urge recordar que se pidió a los alumnos que contestasen por la afirmativa o la negativa. Según los datos recabados, el 95% de los interrogados (un número muy importante) nos da a entender que el profesor suele proferir estos tipos de palabras hacia los alumnos o dar calificaciones no deseables tanto en las copias como oralmente. Por otro lado, el 05% contradice esta argumentación avanzando que nunca han oído, tampoco visto estos vocablos que puedan estigmatizarlos y desanimarlos.

III.2. Presentación de los datos del cuestionario destinado al profesorado

<i>¿Hace usted una evaluación diagnóstica?,</i>	Todos los profesores (el 100%) que contestaron a esta encuesta afirman que la hacen.
<i>¿Evalúa usted siempre a sus alumnos sobre las cuatro competencias?</i>	A este respecto, el 75% responde que "Sí" se hace y el 25% no suele evaluar siempre sobre las 04 competencias
<i>la localización del error cometido por el alumno se reflejan en el gráfico</i>	Primeramente hallamos que el 50% afirma que algunas veces localiza el error y el otro 50% confiesa que lo sitúa siempre. Por lo cual, ante esta pregunta todos los docentes localizan el error cometido aunque no es en todos los contextos.
<i>¿A qué estrategia recurre usted cuando un alumno comete un error de expresión oral?</i>	El 25% afirma que recurre a la auto-terapia, el 50% a la co-evaluación, y el 25% apela a la hetero-evaluación con un mayor porcentaje.
<i>¿Existe en su instituto documentos que describen con precisión los dispositivos de evaluación y sus contenidos?</i>	Las respuestas son afirmativas en un 25%, de la misma manera negativas para un 25%, y un 50% no sabe si existe esta documentación.
<i>¿Qué estrategias desarrolla usted cuando sus alumnos no entienden un contenido pedagógico después de unas intervenciones?</i>	van a explicar de nuevo
<i>¿Cómo suele usted organizar las evaluaciones o tareas de grupo?,</i>	Las respuestas pueden clasificarse de la manera siguiente. - No suelo dar trabajos de grupo

	<ul style="list-style-type: none">- Grupos de 5 a 8 alumnos- Dar un tema- Dar diferentes temas
¿Cuáles son las dificultades que suele usted encontrar en la elaboración y corrección de las tareas?	<ul style="list-style-type: none">- Búsqueda de textos conformes al nivel de los alumnos- Elaboración de las consignas- Elección de contenidos- Incomprensión de los alumnos

3. RECOMENDACIONES

El estudio de los datos de los diferentes cuestionarios evidencia que hay muchos problemas en la manera de evaluar a los discentes en dicho instituto, sobre todo en la elección y aplicación de los criterios por parte de los profesores para fomentar debidamente el aprendizaje de los educandos. En esta perspectiva, intentamos dar unas recomendaciones que tiendan a considerar la evaluación como una herramienta de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del español.

Inicialmente, para que la evaluación no se vista de un carácter sancionador, es preciso que el conjunto de los actores que intervienen con el objetivo de mejorar la calidad del aprendizaje concierte sus acciones para alcanzar las finalidades de la educación de manera general. Particularmente, a nivel administrativo o institucional es necesario que los administradores escolares, los inspectores generales y de la lengua española así como los formadores formulen objetivos que puedan guiar las acciones de los docentes poniendo a su disposición herramientas que garanticen la calidad, la transparencia y la fiabilidad de las evaluaciones. En este mismo rumbo de ideas, a nivel didáctico, invitamos a los docentes que cultiven el principio de “juego limpio”, es decir, desde el principio del año que el profesor defina los criterios y herramientas de evaluación y lo haga todo para que los aprendices sepan claramente sobre qué, cómo y cuándo los va a evaluar. Por lo demás, ya que muchos de los profesores ya no se benefician de una formación continua, sería interesante que el gobierno contrate de nuevo a varios inspectores.

Luego, sabiendo la importancia que tienen la evaluación diagnóstica y los ejercicios de despedida, sugerimos a los docentes que no pasen por alto o menosprecien estas actividades porque la primera les permite conocer el nivel de su alumnado y planificar sus aprendizajes adaptándose al nivel de su clase. Tocante a la segunda actividad, tiene un valor capital en el aprendizaje de los discentes; les ayuda, como ellos mismos lo han notado, a entender mejor los contenidos, los detalles y aumentar sus conocimientos obligándose a aprender sus lecciones todos los días, haciendo investigaciones profundizadas sobre los temas estudiados, ver los problemas que suelen encontrar en las evaluaciones y corregirlos. En la misma línea, ayuda al docente a comprobar el grado de comprensión de sus discentes después de unas intervenciones pedagógicas en el aula. Vistas todas estas razones, sería preferible que

el docente hiciera esta fase ya que forma parte de la temporalización de cada sesión de clase de ELE.

Por otro lado, sobre las dificultades relativas al error, hay muchas cosas que decir. En efecto, para evitar cualquier frustración, se ha de conferir un aspecto más positivo al error, ya que este es uno de los instrumentos de medición indispensables para evaluar lo aprendido. Para ello, el profesor de lengua, con su papel de guía, de facilitador, debe intervenir inmediatamente sobre el error cometido por el alumno en la expresión. En el mismo rumbo, puede permitir al alumnado aplicar la auto-superación o la auto-terapia antes de recurrir a la ayuda de los pares. Se basa en la corroboración de los progresos que los aprendices van efectuando al aprender a través de su autonomía. De este modo, observa conscientemente cómo vence obstáculos en su aprendizaje y le sirve de estímulo para formular otras hipótesis.

Asimismo, para desarrollar un buen clima motivador, incitamos a los profesores que favorezcan el principio de la socialización, es decir que familiaricen a sus aprendices con los trabajos en grupo, momentos en los que dichos aprendices puedan remediar sus errores entre sí. Otros aspectos motivadores consisten en el uso de los refuerzos en los logros de los educandos y en la inutilización de vocablos que estigmaticen o refuerzos negativos y ofensivos o inocuos porque estos últimos no hacen más que desmotivar al alumnado.

También, para llegar a este aspecto positivo del error, se puede recurrir a las funciones útiles planteadas por el análisis de errores que reflejan una actitud docente-discente durante el aprendizaje. A partir de allí, en relación con la evaluación sumativa el docente puede adoptar la función «remedial» bajo la que anota los errores más frecuentes de un mismo grupo de estudiantes para explicarlos de forma inmediata. De hecho, el profesor ha de evaluar el error con una visión globalizadora en función de las causas y criterios de clasificación, categorización y descripción de los errores (*intralingüísticos, interlingüísticos, fonológicos, léxicos, semánticos, léxico-semánticos, morfológicos, sintácticos, gramaticales, ortográficos, sociolingüísticos, pragmáticos o referenciales*). Además, puede contar con la «función profiláctica» o reconocimiento de los errores más recurrentes para concebir ejercicios posteriores destinados a evitar los mismos errores en otros objetivos

pedagógicos. De esta forma el docente puede intentar prevenir ciertos fallos gracias a ejercicios de carácter profiláctico.

También se ha de enseñar al alumno cómo reaccionar de forma positiva ante el error, relativizándolo, empleando estrategias de evasión, evitando la impaciencia, el autoritarismo y la corrección inminente, entre otros. Dicho con otras palabras, es importante tener en la mente que el tener derecho a cometer errores puede ser también un hecho creativo y un paso más en el aprendizaje.

A continuación, hemos constatado que existen fallos en la congruencia entre los objetivos perseguidos y las tareas de evaluación, precisamente en la elaboración de las pruebas. Asimismo, notamos sus problemas para medir las cuatro competencias que sirven de base para la elaboración de toda prueba, sobre todo la expresión oral. Teniendo en cuenta las dificultades ya citadas, preconizamos a los docentes que nunca se incluyan en una prueba contenidos no enseñados. Respecto a la elaboración, los profesores tienen que elegir soportes que no pueda llevar a ninguna ambigüedad y vinculado con los temas ya estudiados; que sinteticen los contenidos; que planteen preguntas o den consignas claras, bien formuladas, con vistas a facilitar la comprensión de los aprendices. Para seleccionar, un buen texto, el docente puede tener varias fuentes: los libros, buscar en internet, pero para ello, tiene que contar con un buen dominio de las nuevas tecnologías o tener un espíritu investigador o creativo. Por lo que se refiere a la corrección también, invitamos al docente que establezca un cuadro de criterios unívocos que garantizarán una objetividad óptima; que elabore una tabla detallada de todos los errores con motivos de destacar unas estadísticas de errores más recurrentes para remediarlos luego; y que adopte la modalidad de notación horizontal o paralela. Por lo demás, incitamos a los docentes de Blaise Diagne que eviten los factores internos o subjetivos como el efecto estereotípico (es decir que a pesar de los esfuerzos del educando el docente le da siempre la misma nota), el efecto halo (o juicio a través de la forma o presentación de la copia) o efecto de contaminación (es decir la influencia de las notas de las copias anteriores sobre las otras).

Por añadidura, para vencer los fallos en la expresión, sugerimos al profesorado de ELE del instituto Blaise Diagne que ayuden a sus alumnos a superar su timidez y sus miedos escuchando cuidadosamente al que habla, dándole mucho interés, intentando disminuir su autoritarismo, reduciendo asimismo la ansiedad de los educandos mediante los refuerzos y los trabajos en grupos y ayudándoles a expresarse oralmente. Para ello, sería mejor que los docentes varíen sus actividades (sesiones de explicación textos, de comentarios de foto, recitales de poemas en español, escuchar entrevistas, canciones, discursos, hacer grabaciones, cuenta cuentos, etc.) para luchar contra el aburrimiento. Además de eso, los docentes han de cultivar el amor por la lectura y un espíritu investigador en los discentes para que puedan producir textos adecuados, pertinentes y coherentes.

En suma, la evaluación no es solo una actividad que viene exigida como una obligación institucional o una necesaria acreditación de los discentes para permitir su paso a niveles superiores, sino un fin más que pedagógico. De allí, sería mejor que prime el espíritu formativo, desarrollador de la evaluación y no su matiz sancionador, selectivo o meramente obligatorio. Por supuesto ninguna de las sugerencias anteriores podría lograrse sin el esfuerzo conjunto de los factores institucionales y pedagógicos involucrados en el fenómeno de la evaluación. Asimismo, las pruebas e instrumentos de evaluación deben tener rigor científico y sugerir respuestas que promuevan el aspecto constructivista. Es decir, el sistema de calificaciones debe tener pretensión a valorar el aprendizaje y no focalizarse mucho en la atribución de notas. Este último aspecto dista mucho la evaluación de una cuestión pedagógica. De ahí que el carácter formativo deba predominar sobre el sumativo.

Sin embargo, como hemos podido argumentar a lo largo de este trabajo, en el caso de la evaluación de ELE en el instituto Blaise Diagne de Dakar, existe una ambigüedad a la hora de entender cuál es su fin, así como también en los criterios aplicados. Como hemos planteado anteriormente, esto puede deberse a la complejidad del tema o bien al desconocimiento por parte de los docentes de ELE sobre esta actividad.

II. CONCLUSIÓN

La evaluación es parte integrante de la enseñanza-aprendizaje de ELE. No es únicamente el final de un proceso sino también un medio para mejorarlo tomando decisiones. Abordar su problemática ayuda a que el proceso sea válido y transparente tanto para docentes como para discentes. En este trabajo de investigación, nuestro objetivo consistía en indicar unas pistas de mejora tanto para los educandos como el profesorado de ELE del instituto Blaise Diagne de Dakar. Los resultados expuestos, nos permiten situarnos en el contexto actual de la evaluación de ELE en el instituto Blaise Diagne. Por lo visto, tanto los docentes como los discentes están confrontados con muchas dificultades, sobre todo, en la elaboración de temarios, la planificación de los criterios que deben ser tomados en cuenta, los indicadores y en la corrección o aún en las estrategias desarrolladas para la mejora de la calidad de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

BIBLIOGRAFÍA

- [1]. ANTÓN, Marta. (2007). "Propuesta para un marco de evaluación dinámica para programas de español como lengua extranjera" en *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*. XVIII Congreso internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Alicante, 19-22 de septiembre de 2007.
- [2]. ARIAS TORO, C. I., & Maturana Patarroyo, L. M. (2005). "Evaluación en lenguas extranjeras: discursos y prácticas". *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 63-91.
- [3]. ARRIBAS, J. M^a. (2014). "La evaluación externa de los aprendizajes como garantía de calidad educativa." *Avances en Supervisión Educativa*, 22. Recuperado de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=category§ionid=26&id=185&Itemid=822.
- [4]. BACHMAN, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- [5]. BORDÓN, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arcolibros.
- [6]. BORDÓN, T., & Lisking-Gasparro, J. (2007). "Evaluación". En M. Lacorte, *Lingüística aplicada del español* (págs. 211-280). Madrid: Arco Libros.
- [7]. BROEK, S., & Ende, I. v. (2013). *The Implementation of the Common European Framework for Languages in European Education Systems*. Brussels: European Parliament.
- [8]. CASTEJÓN, F. J., López, V. M., Julián, J., y Zaragoza, J. (2011). "Evaluación formativa y rendimiento académico en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física." *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 42, 328-346. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artevaluacion163.htm>.
- [9]. CUQ, Jean-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: ASDIFLE-Clé International.
- [10]. DE KETELE, Jean-M. (1985). *Docimologie : introduction aux concepts et aux pratiques*. Louvain-La-Neuve: Cabay.
- [11]. DE MOYA, Zara F. (1997). "La evaluación en la enseñanza de E/LE: una propuesta de cuestionario." *ASELE. Actas VIII*.
- [12]. DI PIERRO, C. G. (2007). ¿Cómo evaluar la competencia intercultural en la enseñanza de E/LE dentro de un contexto de inmersión? Una propuesta basada en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. Murcia: Universidad de Murcia.
- [13]. DÍEZ, E. B. (2007). "Evaluar y aprender. La evaluación del análisis de errores en la expresión escrita" en *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*. XVIII Congreso internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Alicante, 19-22 de septiembre de 2007.
- [14]. DIOP, Papa M. (2016). "Las prácticas evaluativas en lenguas extranjeras en Senegal: el caso del ELE en el examen estatal del bachillerato". *Lenguaje y Textos*, n°44, PP. 1-17.
- [15]. ESTEBARANZ, José M^a Arribas. (2017). "La evaluación de los aprendizajes: problemas y soluciones." *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 21, N°4, 381- 404.
- [16]. FERNANDEZ, Inmaculada. (2010). "La evaluación como medio en el proceso de enseñanza-aprendizaje". *Revista digital*, N°24.
- [17]. GAIRÍN, J., Carbonell, J.L., Paredes, J. y Santos Guerra, M. Á. (2009). *Glosario*. En Paredes, J. (Coord.), De La Herrán A. (Coord.), Santos Guerra, M.Á., Carbonell, J.L., y Gairín, J. (373-378) *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- [18]. HAAN, K., & Llamazares, A. (2008). "Una lengua con nuevas perspectivas: el español en el sistema educativo holandés". *Mosaico*, págs. 21-27.
- [19]. HADJI, Charles (1998). *L'évaluation: règles du jeu*. Paris: ESF Editeur.
- [20]. HIMMEL, Erika, y al. (1999). *Hacia una evaluación educativa. Aprender para evaluar y evaluar para aprender*. S.E. Ministerio de Educación y Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.
- [21]. Larousse. (2016). *Gran Diccionario de la Lengua Española*. Editorial SL.
- [22]. LÓPEZ, V. M., Castejón, J., y Pérez, Á. (2012). "¿Implicar al alumnado en la Evaluación en la Formación Inicial del Profesorado?" *REMIE Multidisciplinary Journal of Education Research*, 2(2), 177-201.
- [23]. Martín Sánchez, Miguel A. (2009). "Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras", *Tejuelo*, n°5 Págs. 54-70.

- [24]. MARTÍN VEGAS, Rosa A. (2009). Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Madrid: Editorial Síntesis.
- [25]. MÉNDEZ, A. (2007). La evaluación: un elemento más para el proceso de aprendizaje. Barcelona: International House.
- [26]. Mendoza, Nilson R. (2016). “La importancia de hacer una encuesta”. *El Herald*, 03/01/2016. Disponible en <https://www.elheraldo.co/economia/la-importancia-de-hacer-una-encuesta-236595>.
- [27]. MUCCHIELLI, A. (1996). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris: ArmandColin.
- [28]. RAE. (2010). Diccionario de la lengua española. Madrid: Espasa.
- [29]. SANTOS GUERRA, Miguel Á. (1999). “20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española.” *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Disponible en <http://www.uva.es/aufop:publica/revelfop/99-v2n1.htm>.
- [30]. TENUTTO, Marta A. (2000). Herramientas de Evaluación en el Aula. S.E. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires. Argentina. Departamento de Educación y Cultura.
- [31]. TIANA, A. (1988). “Calidad y evaluación de la educación secundaria”, *Comunidad Educativa*, 253, 21-24.
- [32]. VICTORIA ALCALDE, Ma. (2016-2017). “La evaluación del español como lengua extranjera en las universidades holandesas: alcances y límites”. Cantabria: Universidad de Cantabria. (Tesina de Master).