

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

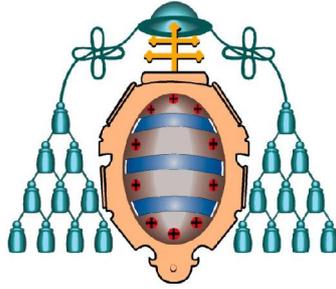
## Máster en Español como Lengua Extranjera (IX Edición)

*El diseño curricular de E/LE en la enseñanza secundaria de Senegal:  
propuestas de renovación a partir del MCER*

**AUTOR:** Pape Waly Ndiaye

**TUTORA:** Isabel Iglesias Casal

**29 de junio de 2018**



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

## Máster en Español como Lengua Extranjera (IX Edición)

---

*El diseño curricular de E/LE en la enseñanza secundaria de Senegal:  
propuestas de renovación a partir del MCER*

---

AUTOR: Pape Waly Ndiaye

TUTORA: Isabel Iglesias Casal

Fdo.: (Estudiante)

Fdo.: (Tutora)

## **AGRADECIMIENTOS**

- Agradecemos sinceramente a nuestra tutora Dra. Isabel Iglesias Casal su disponibilidad, sus críticas, sugerencias y orientaciones muy aleccionadoras.
- Damos las gracias igualmente al cuerpo docente del Máster en ELE por la formación de calidad, el apoyo moral y su entera disponibilidad.

| <b>ÍNDICE</b>   | <b>Págs.</b> |
|---|--------------|
| <b>INTRODUCCIÓN</b> .....   | 1            |
| <b>1. LA ENSEÑANZA DE ELE EN EL CICLO SECUNDARIO SENEGALÉS: ESTADO DE LA CUESTIÓN</b> ..... | 5            |
| <b>1.1. El diseño curricular</b> .....  | 5            |
| <i>1.1.1. El nivel de fundamentación</i> .....  | 6            |
| <i>1.1.2. El nivel de decisión</i> .....  | 8            |
| 1.1.2.1. Los objetivos .....  | 8            |
| 1.1.2.2. Los contenidos .....   | 14           |
| <i>1.1.2.2.1. Los contenidos del primer ciclo</i> .....                                     | 14           |
| <i>1.1.2.2.2. Los contenidos temáticos del segundo ciclo</i> .....                          | 15           |
| <i>1.1.2.2.3. Los contenidos lingüísticos del segundo ciclo</i> .....                       | 17           |
| 1.1.2.3. La metodología .....   | 19           |
| 1.1.2.4. La evaluación .....  | 21           |
| <i>1.1.3. El nivel de actuación</i> .....   | 23           |
| 1.1.3.1. Las prácticas docentes en la enseñanza secundaria de ELE en Senegal.....           | 23           |
| 1.1.3.2. Los manuales utilizados.....   | 25           |
| 1.1.3.2.1. El manual Horizontes 4. <sup>e</sup> .....                                       | 26           |
| Tabla 10: ficha de análisis del manual Horizontes 4. <sup>e</sup> .....                     | 31           |
| <i>1.1.3.2.2. El manual Horizontes 3.<sup>e</sup></i> .....                                 | 31           |
| Tabla 11: ficha de análisis del manual Horizontes 3. <sup>e</sup> .....                     | 35           |
| <i>1.1.3.3. La formación docente</i> .....  | 35           |
| <b>1.2. Análisis del diseño curricular en relación con el MCER</b> .....                    | 38           |
| <i>1.2.1. La conformidad con el MCER</i> .....  | 38           |
| 1.2.1.1. Concepción de la teoría curricular y de la enseñanza.....                          | 38           |
| 1.2.1.2. En la formación del profesorado .....  | 40           |
| <i>1.2.2. Las discrepancias con el MCER</i> .....   | 41           |
| 1.2.2.1. En el desarrollo del currículo .....   | 41           |
| 1.2.2.2. En algunas cuestiones de fondo .....   | 43           |
| <b>2. APORTACIONES DEL MCER Y DEL PCIC A LA ENSEÑANZA DE ELE</b> .....                      | 45           |
| <b>2.1. Definición de la situación europea y española</b> .....                             | 45           |
| <b>2.2. El MCER y el PCIC como instrumentos de renovación del ELE en Senegal</b> .....      | 48           |
| <b>3. HACIA UN NUEVO DISEÑO CURRICULAR DE ELE EN SENEGAL</b> .....                          | 49           |
| <b>3.1. Pautas para una renovación eficaz</b> .....   | 49           |

|             |   |           |
|-------------|---|-----------|
| 3.1.1.      | <i>Nivel del Ministerio de la Educación</i> .....                             | 49        |
| 3.1.2.      | <i>Nivel de la IGEF</i> .....   | 50        |
| 3.1.3.      | <i>La FACTEF, un dispositivo ineludible en el proceso de renovación</i> ..... | 51        |
| 3.1.4.      | <i>Nivel docente y del alumnado</i> .....                                     | 52        |
| <b>3.2.</b> | <b>Un dispositivo curricular orientado hacia la acción</b> .....              | <b>55</b> |
| 3.2.1.      | <i>La planificación docente</i> .....   | 56        |
| 3.2.2.      | <i>La implementación de las destrezas</i> .....                               | 57        |
| 3.2.2.1.    | Las destrezas receptivas.....   | 57        |
| 3.2.2.2.    | Las destrezas productivas .....   | 60        |
| 3.2.2.3.    | La mediación.....   | 62        |
| 3.2.3.      | <i>La metodología: el enfoque por tareas</i> .....                            | 62        |
| 3.2.4.      | <i>La evaluación, un factor relevante en el dispositivo curricular</i> .....  | 63        |
| <b>4.</b>   | <b>ESTUDIO EMPÍRICO</b> .....   | <b>66</b> |
| <b>4.1.</b> | <b>Objetivos</b> .....  | <b>66</b> |
| <b>4.2.</b> | <b>Marco epistemológico y metodología de la investigación</b> .....           | <b>66</b> |
| 4.2.1.      | <i>El marco epistemológico</i> .....  | 67        |
| 4.2.2.      | <i>La metodología de la investigación</i> .....                               | 67        |
| <b>4.3.</b> | <b>Características del perfil de la muestra</b> .....                         | <b>68</b> |
| <b>4.4.</b> | <b>Análisis de datos y presentación de resultados de las encuestas</b> .....  | <b>68</b> |
| 4.4.1.      | <i>Discusión de los resultados</i> .....                                      | 68        |
| 4.4.1.1.    | Los objetivos del programa.....   | 69        |
| 4.4.1.2.    | Los contenidos lingüísticos del programa .....                                | 70        |
| 4.4.1.3.    | Los contenidos temáticos del primer ciclo.....                                | 71        |
| 4.4.1.4.    | Los contenidos temáticos del segundo ciclo.....                               | 72        |
| 4.4.1.5.    | Los manuales .....  | 74        |
| 4.4.1.6.    | La metodología .....  | 75        |
| 4.4.1.7.    | Las destrezas .....   | 76        |
| 4.4.1.8.    | La evaluación.....  | 77        |
| 4.4.1.9.    | Las TIC.....  | 78        |
| 4.4.1.10.   | La fonética .....   | 78        |
| 4.4.1.11.   | La unidad didáctica .....   | 79        |
| 4.4.1.12.   | Conocimiento del MCER .....   | 79        |
| 4.4.2.      | <i>Conclusiones</i> .....   | 80        |
| <b>5.</b>   | <b>CONCLUSIONES GENERALES</b> .....   | <b>81</b> |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b> | <b>83</b> |
|---|-----------|

## INTRODUCCIÓN

Desde la introducción del español como asignatura en la enseñanza secundaria de Senegal<sup>1</sup>, han sido implementados diferentes programas y enfoques metodológicos y se han utilizado muy variados materiales didácticos y curriculares. Pero fue precisamente a partir del año 2006, cuando se experimentó un cambio significativo de paradigma en la didáctica del español como lengua extranjera a nivel programático, metodológico, didáctico y evaluativo. Con tal orientación, se entendía dejar de lado la enseñanza de lenguas extranjeras basada exclusivamente en el método tradicional, que se ha revelado ineficaz e improductivo cuya meta no es «*hablar la lengua*» (Richard y Rodgers, en Kem-Mekah Kadzue, 2014), para dirigirse de manera decidida hacia otra forma de docencia exigida por los nuevos requerimientos de un mundo cada vez más globalizado y las necesidades comunicativas de una sociedad muy exigente.

Sin embargo, en 2018, o sea después de más de una década de vigencia del currículo actual, no hay ningún estudio de conjunto que valore este largo período de transmisión de conocimientos. Además, el anhelo de comunicación tan deseado queda insatisfecho en la medida en que muchos estudiantes se encuentran ante la imposibilidad de comunicarse debidamente. Mientras Senegal se rezaga, pese a su posición en el África Subsahariana<sup>2</sup>, la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel internacional está evolucionando sobremanera y alcanzando éxitos rotundos.

Desde este punto de vista, el objetivo central de nuestro trabajo consiste en una aproximación a los diferentes elementos del currículo senegalés de Español como Lengua Extranjera, analizar sus fortalezas y sus debilidades, medir su adecuación con los estándares internacionales, con miras a su potenciación y reorientación de acuerdo

---

<sup>1</sup> En la década de los 40 según Faye y Ngom; en 1957 según Salvador Gregorio Benítez.

<sup>2</sup> Senegal es el segundo país del África subsahariana en cuanto al número de alumnos y docentes de español (Benítez, 2010; Faye y Ngom, 2014). El estudio de Faye y Ngom revela la existencia de cerca de 200000 alumnos y 2000 docentes.

con las actuales tendencias y «los recientes hallazgos de la didáctica de las lenguas» (Diop, 2016: 68) para brindar calidad a los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Para ello, la enseñanza del español en Senegal necesita una terapia, una especie de catarsis que se conforme con el MCER, la referencia por antonomasia en materia de enseñanza de idiomas en el ámbito europeo. Desde esta perspectiva y poniendo énfasis en las ventajas de tales modelos transnacionales, Kem-Mekah Kadzue (2014: 147) afirma lo siguiente:

(í ) usar estas referencias de tipo internacional y ajustarlas a nuestro contexto nos permitiría adaptar nuestro currículo a las exigencias internacionales y que nuestros alumnos tengan una mejor formación en lenguas extranjeras y segundas. Para el desarrollo de África a nivel de la enseñanza/aprendizaje de lenguas, debemos conseguir que nuestros alumnos, después de 5 años en la Educación Secundaria, lo que correspondería al nivel B2 del MCERL, puedan terminar su formación siendo capaces de superar todas las pruebas de las distintas habilidades (hablar, leer, escribir y escuchar) correspondientes a ese nivel de competencia.

El presente trabajo vendrá a enriquecer las pocas investigaciones sobre la didáctica del español en Senegal. Podrá igualmente considerarse como un valor añadido dispuesto a perfeccionar el dispositivo institucional y didáctico de la enseñanza del español en nuestro país con el propósito de favorecer que los alumnos alcancen las competencias fundamentales en dicha lengua extranjera. De igual modo, podrá ayudar a realizar cualquier otra investigación sobre el tema en la medida en que se propone aportar las conclusiones derivadas de la parte empírica de nuestro estudio, que aun siendo de alcance limitado, proporciona una visión global de la enseñanza/aprendizaje de ELE en Senegal.

Pese a la evolución del currículo de ELE en Senegal, que deja constancia de la voluntad de los responsables educativos de mejorar la enseñanza, nuestra postura de docente y la contemplación de la realidad de la enseñanza/aprendizaje del español en Senegal nos permiten notar que esos esfuerzos son estériles ya que, como acabamos de decir, el nivel de los discentes sigue bajando y terminan el liceo sin ser comunicativamente competentes. Es más, el profesor Papa Mamour Diop (2017: 2) explica que su artículo es motivado por «la observación de los asesores pedagógicos y de los propios profesores que suelen insistir en la obsolescencia del dispositivo programático y la subsecuente inoperancia de las prácticas docentes». Desde esta óptica, nos preguntamos lógicamente a qué es debido el fenómeno: ¿a la holgazanería de los discentes?, ¿a la falta de motivación de los docentes? (Diop, 2016: 72), ¿a la mala

aplicación del nuevo enfoque o a factores intrínsecamente relacionados con el mismo?, o bien ¿a la presencia de carencias, como opina Benítez (2010: 250)?

Partiendo de todas estas consideraciones, hemos juzgado interesante analizar el plan de estudios, planteándonos la siguiente pregunta: ¿por qué a pesar del dispositivo curricular actual, el alumno senegalés no llega a la competencia comunicativa efectiva cuando termina la educación secundaria?

La contestación a este interrogante está estrechamente ligada con el análisis de varios aspectos que vienen enumeradas en estas preguntas secundarias:

- 1-¿Cómo está estructurado el currículo actual de ELE en Senegal?
- 2-¿Siguen rigurosamente la enseñanza de ELE las exigencias competenciales del MCER?
- 3-¿Permite el enfoque metodológico alcanzar los objetivos comunicativos fijados por el MCER?
- 4-¿Son adecuados los libros de textos utilizados en los centros secundarios de Senegal?
- 5-¿Es suficientemente relevante la formación de los profesores de español en Senegal?
- 6-¿Cómo se puede mejorar significativamente la enseñanza del español en los colegios y liceos de Senegal?

Dada la problemática que nos hemos planteado, este trabajo contempla revisar los fundamentos contextuales, institucionales, didácticos y metodológicos de la enseñanza del español en Senegal para intentar aportarle mejoras. Con más concreción, se tratará de analizar la manera actual de enseñar este idioma a través de una crítica del currículo, lo cual permitirá, sin duda, valorar la calidad de la enseñanza del español en Senegal y medir su grado de adecuación con las referencias internacionales en enseñanza de lenguas extranjeras sobre todo con las exigencias del MCER. Igualmente, pretendemos que sea un documento que pueda ayudar a comprender los obstáculos que impiden a los alumnos llegar a una competencia comunicativa adecuada. Por eso, nos hemos fijado como objetivo general evaluar la enseñanza del español en el sistema educativo senegalés a través del análisis del actual diseño curricular con vistas a mejorarla.

La realización del objetivo principal pasa por la ejecución de los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar el dispositivo curricular vigente aplicado desde el año 2006 para estudiar su conformidad con las recomendaciones del MCER.

2. Examinar la metodología actual utilizada en la enseñanza media secundaria de Senegal y sus consecuencias en el nivel de los alumnos.
3. Comprobar la adecuación de los diferentes libros usados tanto por los profesores como por los alumnos para enseñar ELE.
4. Determinar el efecto de la falta de capacitación de los docentes en la enseñanza/aprendizaje del español.
5. Identificar las diferentes vías para mejorar la manera actual de enseñar y reorientarla hacia las recomendaciones del MCER.

Así pues, nuestro trabajo se estructura en torno a cuatro capítulos. El primero se dedica a describir analíticamente el estado actual de la didáctica de ELE en la enseñanza secundaria, el segundo se refiere al marco teórico en el cual se fundamenta nuestro estudio, el tercero intenta aportar mejoras para el dominio efectivo de la competencia comunicativa, y el último analiza los datos obtenidos en el estudio empírico que hemos realizado con una muestra formada por docentes de español senegaleses.

## **1. LA ENSEÑANZA DE ELE EN EL CICLO SECUNDARIO SENEGALÉS: ESTADO DE LA CUESTIÓN**

La didáctica del español en Senegal ha evolucionado mucho y los numerosos esfuerzos a nivel didáctico y meta didáctico son pruebas fehacientes del deseo de conformarse a los estándares internacionales. Pero fue a principios del siglo XXI cuando aparecieron propuestas educativas realmente novedosas. En efecto, con el objetivo de impulsar la comunicación en el aula, dotar al alumno de nuevas competencias y colocarle así en el centro del trabajo docente, ya desde el año 2000, se experimentó en la Escuela Normal Superior<sup>3</sup> (ENS) el método comunicativo. Ello obligó a cambiar el dispositivo curricular: se creó otro enfoque metodológico, se recomendó encarecidamente el uso de ciertos manuales, aparentemente más aptos para la enseñanza de la lengua y más tarde apareció un programa para acompañar el proceso de cambio.

### **1.1. El diseño curricular**

El concepto de «diseño curricular» se entiende como un documento que concreta los distintos componentes de un plan de estudios, de corto o largo plazo, desde los fines y objetivos hasta la evaluación. El *Diccionario de las ciencias de la educación* habla de «diseño didáctico» que equivale a «[í ] un esquema operativo general o específico de un proceso de enseñanza (teaching design)». De acuerdo con varios estudiosos (Coll 1992: 31; Gimeno Sacristán 2005: 224; Martín Peris en Aguirre Beltrán 2004: 99), el diseño curricular designa la misma realidad que el currículo. Este, de acuerdo con Cebrián de la Serna (1992: 31) y Aguirre Beltrán (2004: 645), aúna teoría y práctica. Por esta razón, describiremos el currículo senegalés de ELE a través de tres ángulos que, según García Santa-Cecilia (1995: 85), constituyen sus niveles de análisis<sup>4</sup>: el *nivel*

---

<sup>3</sup> Actual Facultad de las Ciencias y Tecnologías de la Educación y la Formación.

<sup>4</sup> Manuel Cebrián de la Serna (1992: 60) propone casi la misma división, pero entra en los detalles. Para él, los elementos del currículo son: «el enseñante, el alumnado, los objetivos, los contenidos, el contexto, las experiencias y actividades, la metodología, los materiales y recursos didácticos y la evaluación».

de fundamentación, el nivel de decisión o planificación y el nivel de actuación o aplicación del currículo.

### 1.1.1. El nivel de fundamentación

García Santa-Cecilia (1995: 85) menciona que el nivel de fundamentación se refiere exclusivamente a «la teoría sobre el aprendizaje de la lengua, análisis del entorno: factores socioculturales, situación de enseñanza». En consonancia con dicha aseveración, Sánchez Pérez (2004: 670) nos advierte que el nivel de fundamentación se enraíza en algunos principios y creencias en torno a la naturaleza de la lengua, la gestión de la enseñanza/aprendizaje, la influencia del contexto sobre la docencia. Sin embargo, las que nos servirán de base para la descripción de los fundamentos del currículo senegalés de ELE son las clasificaciones de César Coll (1992: 34) y Blanca Aguirre Beltrán (2004: 659) porque nos parecen más completas al situar las fuentes del currículo en cuatro ejes esenciales: sociológico (o sociocultural según Blanca Aguirre Beltrán), psicológico, epistemológico y pedagógico.

En efecto, los diseñadores del dispositivo programático, en tanto que profesionales de la educación, se inspiraron igualmente en algunas teorías educativas o factores que constituyen el hilo conductor de su propuesta. La aproximación al documento revela la presencia de las siguientes fuentes:

- a) Sociológicas: « *les raisons de son enseignement dans notre pays se trouvent ainsi justifiées:*
- *raison d'ordre historique et culturel: la présence des noirs en Amérique latine,*
  - *raison d'ordre économique sous-tendue par la coopération Sud-Sud : relations commerciales avec l'Espagne et l'Amérique latine,*
  - *raisons socio-professionnelles: l'espagnol intervient dans l'enseignement technique et commercial ainsi que pour l'accès aux Grandes Ecoles,*
  - *des raisons subjectives: les élèves sénégalais manifestent un très grand penchant pour la langue de Cervantes, d'où les effectifs pléthoriques dans notre discipline<sup>5</sup>».*(Programme d'espagnol, p. 4).

---

<sup>5</sup> «Las razones que justifican su enseñanza en nuestro país son: a) razones históricas y culturales: la presencia del negro en América latina; b) razones económicas sustentadas por la cooperación Sur-Sur: comercio con España y América latina; c) razones socio profesionales: el español interviene tanto en la enseñanza técnica y profesional como en los exámenes de ingreso en las Grandes Escuelas; d) razones subjetivas: los alumnos senegaleses muestran inclinación a la lengua de Cervantes, lo cual explica el número elevado de alumnos en la asignatura». (La traducción es nuestra)

- b) Psicológicas: desde el punto de vista psicológico, el documento solo especifica que el programa debe ser adaptado a los tipos de alumnos para que puedan llegar a una competencia comunicativa efectiva. Recomienda, igualmente, que se tenga en cuenta la edad de los alumnos cada vez más jóvenes en segundo año del colegio y en primer año del instituto.
- c) Pedagógicas: en el plano pedagógico, la fuente de inspiración del referente curricular es el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER). Se recomienda encarecidamente la utilización del enfoque comunicativo porque «*cette méthode porte sur un large champ d'action qui englobe une grande variété d'activités pédagogiques*»<sup>6</sup> (p. 5). Para mejorar la competencia comunicativa, se deben favorecer las siguientes actividades: comentario de foto o de viñeta, explicación de texto, actividades de comunicación y de interacción oral, etc.
- d) Epistemológicas: los conocimientos vienen divididos en contenidos: gramática, léxico, temas, y jerarquizados en cada ciclo de la enseñanza secundaria.
- e) Filosóficas<sup>7</sup>: la filosofía que sustenta el programa actual es la centralidad del alumno, el desarrollo del individuo, la formación de seres humanos reflexivos, capaces de desenvolverse en la vida comunicando con la lengua española, sobre todo con la globalización. Estas creencias aparecen a lo largo del documento y desde la primera página, el prefacio del ministro muestra el deseo de separarse de los métodos expositivos y orientarse resueltamente hacia un sistema que privilegia el aprendizaje y no la enseñanza.
- f) Legales: la *Ley de orientación sobre el arraigo en los valores culturales y la apertura a otras culturas* y el *Estatuto General de los Funcionarios* son las dos fuentes legales del programa de 2006.

Asimismo, el estatuto del español a nivel internacional: lengua nativa o segunda de varios millones de personas, segunda lengua en Estados Unidos y tercera lengua internacional en la Organización de las Naciones Unidas (ONU), o bien la

---

<sup>6</sup> «Este método incluye un largo ámbito de acción que abarca una gran variedad de actividades pedagógicas». (La traducción es nuestra).

<sup>7</sup> Según Pérez Gómez (1988, en Aguirre Beltrán 2004: 655), la fuente filosófica del nivel de fundamentación «refiere la ideología que subyace en relación con el modelo de ser humano, la dimensión axiológica del programa y los objetivos curriculares».

posición de España como octava potencia mundial<sup>8</sup>, son factores citados en el texto y que explican la elección del idioma como asignatura en la enseñanza secundaria senegalesa.

Las orientaciones del nivel de fundamentación repercuten en el nivel de decisión que se ocupa de los objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

### *1.1.2. El nivel de decisión*

Las orientaciones del currículo desde el nivel de fundamentación dan paso a un segundo componente crucial que las concreta en un programa, esto es, en una hoja de ruta que explicita los diferentes objetivos, los contenidos que enseñar, la metodología que adoptar y el tipo de evaluación que utilizar. Si bien García Santa-Cecilia (1995: 85) recoge los mismos elementos que Aguirre Beltrán y habla de planificación del currículo, en opinión de esta (2004: 658) los componentes del nivel de decisión se ubican en las cuatro preguntas siguientes: *a. ¿Qué enseñar? (intención e información sobre los objetivos y contenidos); b. ¿Cuándo enseñar? (ordenación y secuenciación de los objetivos y de los contenidos); c. ¿Cómo enseñar? (decisiones en cuanto a la manera de estructurar las actividades de enseñanza y aprendizaje para alcanzar los objetivos propuestos, en relación con los contenidos seleccionados); d. ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?*

El programa que analizamos contiene los distintos componentes en la configuración curricular. Vienen divididos en objetivos generales y específicos, competencias exigibles (nueve para el primer ciclo<sup>9</sup>; nueve para cada clase del segundo ciclo), contenidos temáticos, gramaticales, metodología y evaluación.

#### *1.1.2.1. Los objetivos*

En el primer ciclo, se busca que el alumno sepa leer con una buena pronunciación, que comprenda cuando oiga a un hablante, que escriba y que se comunique en una lengua sencilla. Entre los objetivos, figuran, igualmente, cierto grado de conocimiento de la cultura hispánica y un perfecto dominio de la gramática.

La mayoría de los objetivos parecen realistas y realizables si discentes y docentes se comprometen para su consecución y si las condiciones de trabajo en los

---

<sup>8</sup> Estos datos pueden cambiar en la actualidad.

<sup>9</sup> El primer ciclo de la enseñanza secundaria consta de dos cursos: primer año de español (tercer curso de ciclo) y segundo año (cuarto curso de colegio.)

centros lo favorecen. En cambio, el último de ellos, «dominar perfectamente la gramática» adolece de cierto carácter irrealista; dista mucho de los propósitos del enfoque comunicativo y se arriesga a transformar las aulas en meros espacios de estudio gramatical al tiempo que se quiere lograr una competencia comunicativa del aprendiente. Es importante recalcar que el objetivo del aprendizaje es lo que el alumno sea capaz de hacer después de una unidad. En este sentido, Tyler (en García Santa-Cecilia 1995: 134), declara que el verdadero objetivo consiste en «especificar los tipos de conducta que los alumnos serán capaces de realizar como resultado de la enseñanza». Se trata, pues, según García Santa-Cecilia (1995: 135), de encontrar una formulación que busque «objetivos de actuación o de conducta».

La consecución de tales objetivos está supeditada al logro de un conjunto de funciones lingüísticas agrupadas en torno a nueve categorías que se especifican en la siguiente tabla<sup>10</sup>:

| <b>CATEGORÍAS</b>                               | <b>COMPETENCIAS EXIGIBLES</b>   |
|---|---|
| <b>Informaciones generales</b>                  | -Identificación de personas, objetos, lugares<br>-Presentación de personas, objetos, lugares<br>-Comparaciones<br>-Referencias a acciones habituales<br>-Planes y proyectos<br>-Expresión de intenciones, condiciones y objetivos |
| <b>Opiniones</b>                                | -Expresar o pedir sobre alguien o algo<br>-Expresar acuerdos o desacuerdos<br>-Corroborar o refutar una afirmación  |
| <b>Conocimientos</b>                            | -Expresión conocimiento o ignorancia<br>-Expresión de un grado de certitud  |
| <b>Obligación, permiso, posibilidad</b>         | -Pedir permiso,<br>-Obligación de hacer o no algo<br>-Pedir, dar, negar un permiso  |
| <b>Sentimientos, deseos, preferencias</b>       | -Expresión gusto, deseos, sentimientos, satisfacción y lo contrario.<br>-Expresar y pedir preferencias (sensaciones físicas, enfermedades, dolores)   |
| <b>Sugerencias, invitaciones, instrucciones</b> | -Sugerir actividades, contestar a sugerencias, expresar una orden, invitar, ofrecer, aceptar, negar, pedir ayuda, aceptar o negarse   |
| <b>Uso social de la lengua</b>                  | -Saludar, despedirse, presentar a alguien, contestar cuando nos presentan, reaccionar ante una información o un relato,   |

<sup>10</sup> La traducción de la tabla es nuestra.

Cabe decir que a la publicación del *Nivel Umbral* en 1979 estas categorías eran seis, pero el Consejo de Europa las amplió a nueve con la publicación en 1990 de *Threshold Level (El nivel umbral)*

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
|                                   | pedir perdón, agradecer, dar la enhorabuena  |
| <b>Organización del discurso</b>  | -Cómo dirigirse a alguien<br>-Cómo empezar o terminar un discurso<br>-Cómo vincular las diferentes partes de un discurso   |
| <b>Control de la comunicación</b> | -Cómo mostrar que no entendemos<br>-Solicitar que se repite algo<br>-Cómo averiguar el grado de conocimiento<br>-Cómo deletrear<br>-Pedir que se escriba algo<br>-Cómo pedir una palabra o una expresión ignorada u olvidada.<br>-Pedir a alguien que hable en voz alta o despacio |

Tabla 1: Competencias exigibles en el primer ciclo (Fuente: Programa de español, octubre de 2006)

Un primer acercamiento a las competencias exigibles evidencia el reto de lograr la competencia comunicativa en el primer ciclo. No obstante, hay desequilibrios en la presentación de tales aptitudes. Su orden de aparición plantea problemas y puede confundir al docente en el momento de planificar sus clases. En efecto, la organización interna de la tabla no va de lo más fácil a lo más complejo. Como prueba de ello, las áreas «uso social de la lengua y control de la comunicación» que se refieren casi al primer contacto del alumno con la lengua podrían colocarse al principio de la tabla. Lo cual evitaría la repetición de algunas competencias (por ejemplo: *presentación de personas / presentar a alguien*). Asimismo, la repartición de tales capacidades en dos tablas para cada clase (como en el segundo ciclo) sería más adecuada y más ventajosa para la consecución del objetivo fijado.

En el segundo ciclo<sup>11</sup>, se nota la centralidad del alumno en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Las metas son las siguientes<sup>12</sup>:

- Preparar al alumno a la apertura a otras culturas, sobre todo la hispánica.
- Ayudar al discente a adquirir cierto dominio de la lengua española para facilitarle la inserción en la vida activa.
- Desarrollar al máximo las aptitudes del aprendiente a través de las cuatro destrezas.
- Hacerle adquirir un nivel que le permita comunicarse en español y aprobarlos exámenes y concursos nacionales e internacionales.

<sup>11</sup> El segundo ciclo consta de tres cursos: primer curso, segundo curso y clase de bachillerato. Se acceda al segundo curso después de un examen al final del cuarto curso del primer ciclo. Pero desde hace algunos años, se puede acceder sin lograr este diploma, que confirma el final del primer ciclo.

<sup>12</sup> La traducción es nuestra.

Las orientaciones de la enseñanza secundaria de ELE en Senegal están bastante claras y se busca que el estudiante se desenvuelva bien en el manejo de la lengua española. Este anhelo se refleja de igual modo en los distintos tipos de objetivos que desglosamos a continuación<sup>13</sup>:

- Objetivo general: comunicarse eficazmente en español: lo cual significa que el alumno ha dominado el léxico, la gramática y la pronunciación y que ha adquirido las destrezas de comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita.
- Objetivos específicos como dominar la cultura española, la gramática, el vocabulario, la pronunciación, entender cuando habla un autóctono u otro, hablar de manera fluida, leer y escribir en español.
- Objetivos más específicos: aquí se explican lo que se entiende por dominar el vocabulario (conocer un número suficiente de palabras y familias de palabras para poder comunicarse eficazmente), dominar la gramática (dominar la morfología, la sintaxis y la semántica de la lengua), dominar la pronunciación (dominar la fonología, la entonación y la acentuación).
- Objetivos intermedios entre los específicos y los más específicos como la comprensión oral de un texto, la comprensión escrita, dominar un tema específico (preguntar el camino, reservar en un hotel,í ), redactar un diálogo, desempeñar un papel de un personaje, redactar un ensayo teniendo en cuenta la introducción, el desarrollo y la conclusión, participar en un debate, dominar el uso del pretérito indefinido, saber hacer frases interrogativas con negación, poder enjuiciar las técnicas de expresión de un autor y conocer los sentimientos implícitos de un texto, expresar ideas, exponerlas, rebatirlas o evaluarlas, describir experiencias vividas, expresar sentimientos y reacciones personales, etc.

Al igual que los objetivos del primer ciclo, los del segundo son muy ambiciosos. El dominio del léxico y de la gramática tal cual viene explicitado en los objetivos más específicos es realista, factible y correcto siempre que contribuya a la consecución de la meta anteriormente fijada. Hay que dejar claro que tanto la gramática como el léxico son imprescindibles en el aprendizaje de un idioma, pero deben estar siempre al servicio de la comunicación (Martín Sánchez: 2008: 35; Gutiérrez Araus, 1994: 89; Álvarez Menéndez, 2013: 25).

---

<sup>13</sup> El programa de 2006 (La traducción nuestra).

Por otra parte, el concepto de cultura no se ha explicitado y tampoco se habla de interculturalidad. ¿Qué cultura debe interesar en realidad a los alumnos de Senegal: la Cultura (con mayúscula), la cultura a secas, o la *kultura* (con k)? De acuerdo con Isabel Iglesias Casal (2010: 176), se ha de defender el «concepto de cultura en su significado antropológico (í ), la cultura como un sistema conceptual, es decir, un sistema de conocimientos y creencias compartidas con el que las personas organizan sus percepciones y experiencias, toman decisiones y actúan». En los planteamientos comunicativos actuales y tal como están configuradas las aulas de ELE en Senegal, el concepto merecería una reflexión profunda. Además, dado que África tiene un solo país de habla española, la interculturalidad invita a llevar la cultura ecuatoguineana al aula.

En el segundo ciclo, se ha diseñado para cada curso un conjunto de funciones lingüísticas que siguen el mismo desglose que en el primer ciclo: nueve categorías en las cuales vienen desgranadas tales funciones.

✓ En primer curso del liceo:

| <b>ÁREAS</b>                                    | <b>Competencias Exigibles</b>   |
|---|---|
| <b>Informaciones generales</b>                  | -Transmitir información de otras personas<br>-Vincular información por medio de la expresión de la causa, la consecuencia, la condición, la finalidad                             |
| <b>Opiniones</b>                                | -Expresar acuerdos o desacuerdos total o parcialmente<br>-Justificar y argumentar una opinión   |
| <b>Conocimientos y grado de certidumbre</b>     | -Formular hipótesis   |
| <b>Obligación, permiso, posibilidad</b>         | -Expresar posibilidad e imposibilidad   |
| <b>Sentimientos, deseos, preferencias</b>       | -Expresar sorpresa<br>-Expresar aflicción o decepción<br>-Expresar miedo preocupación<br>-Pedir perdón por algo hecho por otra persona, y reaccionar ante disculpas               |
| <b>Sugerencias, invitaciones, instrucciones</b> | -Transmitir una petición, un recado u orden, pedir y transmitir un mensaje<br>-Aconsejar y contestar cuando te aconsejan<br>-Prevenir y advertir, reaccionar ante una advertencia |

|  |  |
|--|--|
| <b>Uso social de la lengua</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Dar buenos deseos al despedirse</li> <li>-Preguntar por el estado de salud o el estado de ánimo del interlocutor o de sus familiares</li> <li>-Preguntar por el tipo de trato deseado y proponer el tuteo</li> <li>-Participar en intercambios sociales de la vida diaria que exigen cierto grado de urbanidad (por ejemplo: dar o recibir un regalo, invitar o ser invitado a encuentros sociales, dar cumplidos y recibirlos, darse cita)</li> </ul> |
| <b>Organización del discurso</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Introducir un tema o una opinión</li> <li>-Dar ejemplos</li> <li>-Recoger los aspectos esenciales de un discurso</li> <li>-Concluir una intervención o una conversación</li> <li>-Escribir cartas según los usos habituales (saludos, membretes, fórmulas de cortesía para despedirse, fechas, etc.)</li> </ul>  |
| <b>Control de la comunicación oral</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Animar a alguien a que siga</li> <li>-Mantener activa la comunicación en caso de duda sobre la lengua o el contenido de la conversación</li> <li>-Autocorregirse</li> <li>-Parafrasear</li> <li>Mostrar incertidumbre acerca de la comprensión de algo</li> </ul>  |

Tabla 2: Competencias exigibles en primero de bachillerato (Fuente: Programa de español, octubre de 2006)

Las competencias siguen una gradación de un curso a otro a menudo con ciertas repeticiones, lo cual no quita valor al programa. Por lo contrario, tiene bastantes contenidos e incluye varias áreas de la comunicación. Por esta razón, los diseñadores del programa tienen mucho mérito. Así, el alumno será comunicativamente competente si llega a dominar las competencias. Pero todo depende de cómo llegará a ello; es decir, de las técnicas y de los métodos que movilice el docente para guiarle paulatinamente hacia la realización del objetivo. En efecto, la dificultad que vislumbramos reside en la programación. Tal y como vienen listadas las competencias, es posible que el profesor encuentre obstáculos (como la incomprensión) que le impidan planificar adecuadamente y que, sobre todo, le obliguen a prescindir de ellas en sus prácticas docentes. Opinamos, por tanto, que con la llegada de profesores noveles sin formación inicial, la implementación del programa necesitaría seminarios, una formación continua<sup>14</sup> sobre

<sup>14</sup>Esta realidad aparece en la introducción del programa vigente, p. 5

aspectos esenciales como la consideración de las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos dan paso a los contenidos, otros elementos fundamentales en la enseñanza de una lengua extranjera y que, por eso, merecen una atención particular.

#### *1.1.2.2. Los contenidos*

##### *1.1.2.2.1. Los contenidos del primer ciclo*

El concepto de «contenido» se refiere, según el *Diccionario de los términos clave de ELE* a «¿qué enseñar?». Desde este punto de vista, está estrechamente vinculado con los objetivos, es decir el «¿para qué enseñar?». Los contenidos del programa de Senegal se distribuyen en el primer ciclo de enseñanza en tres bloques para cada curso: contenidos temáticos, contenidos gramaticales y conjugación. Los temáticos son idénticos para los dos cursos y tienen que ver con áreas como la vida en sociedad, la naturaleza, los transportes, las telecomunicaciones, la vida cotidiana, el comercio, los servicios, el mundo profesional, los ocios, la salud, las vacaciones, las estaciones y la vivienda. Son temas interesantes, muy actuales y motivadores, en los cuales el alumno de hoy sin duda se reconocerá.

En cambio, el programa establece una diferencia entre contenidos gramaticales y conjugación mientras en los planteamientos actuales, forman un conjunto. En la sección reservada a la gramática, se incluyen aspectos vinculados a la fonética como «la etapa fonética, la pronunciación, la acentuación», que a nuestro juicio deberían formar un bloque único para hacer hincapié en la relevancia de la fonética y la fonología en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Pero lo que plantea más problemas es la presentación de los contenidos en largas listas como si la meta fuera el aprendizaje puro de contenidos lingüísticos. Tal como vienen expuestos, desviarán, obviamente, la atención del profesor novel y aun del experimentado, que corren el riesgo de ceñirse más a los aspectos lingüísticos, sin tener en cuenta que en los nuevos enfoques, la gramática es solo un medio para llegar a una comunicación efectiva. En esta línea, Papa Mamour Diop (2017: 13) nos advierte que «el carácter esparcido y estallado de dichos programas contrasta con la naturaleza global y sistémica de la competencia de comunicación». En tales contextos, y dado el horario de cuatro horas en el nivel principiante y de tres en el segundo curso, la enseñanza se reduce a clases de

gramática pura centrada en el estudio de textos para practicar esta materia, porque el profesor está obsesionado por terminar un programa gramatical muy extenso.

En el segundo ciclo, pasa igualmente lo mismo para cada clase. Los programas se desglosan en temas y contenidos gramaticales.

#### 1.1.2.2.2. Los contenidos temáticos del segundo ciclo

#### Primer año del instituto

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

Tabla 3: Contenidos temáticos en primero de bachillerato (Fuente: programa de español de 2006)

El alumno entra en contacto por primera vez con la geografía española, en primer curso del instituto, es decir, al comenzar su tercer año de estudios de la lengua. A nuestro juicio, esto podría ocurrir en los primeros años ayudándose, sobre todo, de la interdisciplinariedad. Sin embargo, lo propuesto puede permitir a la vez el conocimiento de factores fundamentales de la vida española (política y regionalismo), una aproximación a la geografía y a problemas contemporáneos de América Latina, y de allí, el desarrollo de las competencias lingüísticas y de la competencia pragmática. No obstante, se debe lamentar, a lo largo del segundo ciclo, la ausencia de temas culturales y de aspectos vinculados con Guinea Ecuatorial, el único país africano que tiene el español como lengua oficial. Otro factor relevante es que hasta aquí, y esto aparece igualmente en todo el segundo ciclo, el aprendizaje propuesto se basa en textos, si bien el vídeo convendría muy bien en alguno de esos contextos.

## Segundo año del instituto

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

Tabla 4: contenidos temáticos en segundo de bachillerato (Fuente: programa de español de 2006)

El programa temático del segundo curso cambia totalmente de paradigma y aparece más bien histórico y literario. Los temas históricos propuestos no favorecen mucho el desarrollo de la competencia comunicativa, por no ser bastante motivadores. Asimismo, la competencia intercultural se desarrollaría difícilmente con estos temas literarios e históricos que no reflejan el modo de vida de los españoles de hoy. Es decir que el elemento cultural visto como un conjunto de comportamientos diarios de un pueblo evoluciona y discrepa mucho de un siglo a otro. Igualmente, como en primer curso, aquí el proceso de enseñanza/aprendizaje solo se concibe a partir de soportes didácticos escritos.

## Tercer año del instituto

| España (6 textos)   | América Latina (4 textos)  |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. La picaresca (01 texto)</li><li>2. La guerra civil (01 texto)</li><li>3. Autonomismo y separatismo (1 texto)</li><li>4. España desde 1975 hasta hoy día (3 textos)</li></ol> | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Opresión y liberación (1 texto)</li><li>2. Problemas contemporáneos (2 textos)</li><li>3. La poesía latino-americana (ej. Nicolás Guillen, Rubén Darío, Pablo Neruda) (1 texto)</li></ol> |

Tabla 5: contenidos temáticos en clase de Terminal (Fuente: programa de español de 2006)

Los temas de la clase de bachillerato mantienen casi los mismos rasgos que los del curso anterior, excepto que aquí se pone el acento en dos temas literarios: la literatura picaresca y la poesía latinoamericana. La novela picaresca, aunque interesante, favorece menos el desarrollo de la competencia comunicativa porque la comprensión de su léxico obstaculiza tanto el aprendizaje que el discente acaba desmotivándose. Nuestra experiencia como docente nos muestra que varios profesores la descartan o la tratan en

última instancia por las dificultades que presenta. En cambio, el resto de la temática es muy interesante, queda una continuación del programa del primer curso, pero se refiere a temas históricos «y no a las vivencias y costumbres cotidianas y populares de los países hispanos» (Diop, 2017: 9). Por esta razón, recalca el mismo autor (2017: 11) que «se nota un desajuste entre la oferta formativa en literatura y las expectativas comunicativas de los alumnos orientados hacia la actualidad en los problemas sociales de la juventud». En efecto, no trata cuestiones relacionadas con las características de la España y de la América Latina actual.

El español es también una asignatura optativa en la enseñanza técnica profesional de Senegal. Algunos alumnos del bachillerato económico optan por el español como segunda lengua viva. Para ellos, el procedimiento es el mismo que en la enseñanza general. Se busca una competencia comunicativa y los contenidos se distribuyen en temáticos y lingüísticos. No obstante, el programa es más acorde con la comunicación y más atractivo. En primer curso se centra en España y su gente, problemas de consumo, los sectores de actividades económicas y los oficios. En cambio, en segundo curso el programa se focaliza en aspectos como la empresa, el Estado, la Economía Nacional, la correspondencia comercial, las relaciones comerciales entre España y los países ibero-americanos. En bachillerato se tratan las relaciones internacionales, los problemas sociales en España, el concepto de crecimiento económico, España y la Unión Europea o España y los países ibero-americanos.

Es un temario bastante interesante y motivador que fomenta el desarrollo de la aptitud comunicativa. En cada curso, los contenidos temáticos vienen acompañados de contenidos lingüísticos.

#### *1.1.2.2.3. Los contenidos lingüísticos del segundo ciclo*

Los contenidos morfosintácticos del segundo ciclo vienen programados de manera lineal, bajo forma de amplias enumeraciones sin vincular a ninguna función lingüística precisa. Como para el ciclo anterior, la habilidad comunicativa no parece ser la finalidad del temario. Por esta razón, Papa Mamour Diop lo califica de « [í ] programa a la vez sintético, analítico y gramatical orientado hacia el producto y el dominio de contenidos prioritariamente lingüísticos [í ]».

✓ Contenidos en primer curso de instituto:

1- El empleo de *õdont*<sup>15</sup>. 2. Las diferentes traducciones del verbo *õdevenir*<sup>15</sup>. 3. Los pronombres personales. 4. Las preposiciones (*õa*, *de*, *por*, *paraõ*). 5. SER y ESTAR. 6. Traducción del indefinido *õon*<sup>15</sup>. 7. Empleo de *õPorõ* y *õParaõ*. 8. El uso de *õAunqueõ*. 9. El empleo de *õcomo siõ*. 10. Los usos del subjuntivo. 11. La concordancia de los tiempos. 12. La numeración. 13. El empleo del pretérito perfecto y del pretérito indefinido. 14. Estilo directo-Estilo indirecto.

Tabla 6: contenidos lingüísticos en primero de bachillerato (Fuente: programa de español de 2006)

Como figura en el encabezado, estos contenidos son lo mínimo que se le exige al docente. En efecto, los diseñadores del programa están lejos de desligarse del método tradicional porque consideran el dominio de la gramática como una prioridad para los alumnos de este curso. Huelga señalar que esta meta es irrealista por la dimensión de la disciplina y el horario semanal de que se dispone (3 horas). Además, el trabajo centrado en el dominio de la morfología y la sintaxis desatiende el objetivo comunicativo anteriormente fijado, porque la meta del aprendizaje de una lengua extranjera no puede reducirse a tales objetivos; la lengua se aprende mejor con la práctica que con las reglas (Ahrbeck 1961: 211-214, en Alcalde Mato 2011: 10). Lo cual no quiere decir que los aspectos lingüísticos carezcan de importancia, sino que se deben enseñar con afán realista y con miras a que los alumnos lleguen a hablar correctamente el idioma. Es más: los contenidos lingüísticos no reflejan el nivel del discente que va a cursar su tercer año. No hay ni una evolución ni una gradación de la dificultad de los mismos del curso anterior a este.

✓ Contenidos en segundo curso de instituto:

1. La frase condicional. 2. Estilo directo-Estilo indirecto. 3. Los indefinidos. 4. Los sufijos (diminutivos y aumentativos). 5. La apócope. 6. Los giros afectivos. 7. El galicismo, la insistencia. 8. Los correlativos. 9. Los demostrativos. 10. La expresión de la concesión. 11. Los pronombres de relativos simples y compuestos, el empleo de los indefinidos (*lo* + adjetivo, *muchas otras*, *otros muchos*, *uno*, *una*, *cualquiera*, *cierto*, *tal*, *otro*, etc.)

Tabla 7: contenidos lingüísticos en segundo de bachillerato (Fuente: programa de español de 2006)

De la exposición de los contenidos gramaticales, se colige que no hay un programa fijo en este curso como en los otros del ciclo: siempre se proponen contenidos a los cuales el docente podrá añadir otros. Además, el temario no recoge los tiempos

<sup>15</sup> «*Dont*» es un pronombre de relativo (cuyo, de quien, de que, etc.); «*devenir*» es un verbo que puede indicar un cambio definitivo, pasajero o deseado (volverse, ponerse, hacerse, etc.); «*on*» es un pronombre indefinido con varias traducciones en español (tercera persona del plural, se + tercera persona, etc.)

verbales. Tampoco nos parecen adecuados para un tercer año de estudio del ELE, que correspondería a un nivel B1.

✓ Contenidos en tercer año de bachillerato

|  |
|--|
| 1. El futuro hipotético. 2. El porvenir, la eventualidad, la conjetura. 3. La meta y la obligación. 4. La frase exclamativa, la frase interrogativa. 5. La frecuencia. 6. Comparativos y superlativos. 7. La frase condicional. 8. Estilo directo-Estilo indirecto. 9. Concordancia de los tiempos. 10. El género de los sustantivos y los casos especiales en la formación del plural. 11. Uso de los indefinidos los cuantitativos, 12. Numerales, ordinales, fracciones. 13. Los relativos con antecedente o no usados con o sin preposición. 14. El empleo del infinitivo. 15. Usos y valores del presente de indicativo. 16. Empleo del condicional. 17. Perífrasis verbales de uso corriente. 18. Oraciones comparativas. 19. Concordancia de los tiempos en oraciones subordinadas. |
|--|

Tabla 8: Contenidos lingüísticos en clase de Terminal (Fuente: Programa de español de 2006)

El estudio puro de la gramática parece un objetivo irrenunciable del programa de ELE en Senegal, aunque se pretende que los estudiantes comuniquen eficazmente. Como hemos dicho, la exposición de los contenidos lingüísticos de manera profusa impide al docente trabajar las destrezas comunicativas.

En la enseñanza técnica y profesional, los contenidos gramaticales son casi los mismos que en la enseñanza general, con leves cambios aportados en el primero y el tercer curso. Todos estos contenidos deben ser llevados a clase con una metodología propuesta igualmente por los diseñadores del temario.

### 1.1.2.3. La metodología

Aunque pueda tener diversos sentidos, la acepción que le damos al concepto de metodología en nuestro trabajo es el de

(í ) aquel componente del currículo que se relaciona con los procedimientos mediante los cuales se pretende alcanzar el dominio de los contenidos y el logro de los objetivos; atañe fundamentalmente al papel y funciones que se asignan al profesor, aunque afecta también a los de los alumnos y los de los materiales, (*Diccionario de los términos clave de ELE*).

Tiene que ver con las técnicas y estrategias, movilizadas para realizar el objetivo fijado o sea, responde a las preguntas ¿cómo enseñar?, ¿cómo llevar al aula eficazmente los contenidos? Su carácter imprescindible en la implementación de cualquier currículo obliga a García Santa-Cecilia (1995: 154) a afirmar que

un programa de contenidos, por muy bien descrito que esté, no basta para satisfacer objetivos comunicativos. (í ) Es preciso, a este respecto, reconocer la importancia de la metodología, entendida como el conjunto de procedimientos pedagógicos que nos permitirá poner en juego los contenidos de forma eficaz.

Hoy en día, huelga decir que las metodologías en boga son las que promueve el MCER del cual se inspiraron los diseñadores del currículo senegalés de ELE. Así, en los dos ciclos, fue el enfoque comunicativo el que se eligió como base de enseñanza del español por su novedad, la centralidad del alumno que impulsa los numerosos soportes didácticos que propone, la innovación educativa que aporta, la conversación o sea el uso de la lengua que fomenta, pues, un conjunto de técnicas y procedimientos a fin de que el alumno llegue a una comunicación eficiente. El docente senegalés tiene una gama variada de material que puede utilizar: textos, imágenes, vídeos, audios, para impartir clase, pero siempre tendrá en cuenta factores determinantes en el logro de las metas educativas como la disponibilidad del material, el contexto educativo<sup>16</sup> o el número de alumnos. En cualquier caso, implicará a los discentes a través de actividades grupales, en pares o individuales y favorecerá siempre su comunicación a través de todo tipo de ejercicio que lo permita. De este modo, les motivará mucho y con su nuevo papel de moderador, les responsabilizará para despertar en ellos la autonomía.

Como en el primer ciclo, en el segundo, las clases se reparten entre los estudios de textos, el comentario de fotos, de viñetas o de imágenes, el estudio de temas históricos y otras actividades diversas. En cuanto al estudio de textos y al comentario de fotos o imágenes, la Facultad de las Ciencias y Tecnologías de la Formación (FACTEF)<sup>17</sup> ofrece para los dos ciclos orientaciones prácticas interesantes para llevarles a cabo debidamente. Por lo que se refiere a los temas históricos, el *Plan Curricular* propone que el profesor proporcione algunos elementos que permitan al alumno entenderlos. En cambio, el documento de referencia de 2006 no suministra ninguna indicación relacionada con otras actividades como el trabajo de las destrezas lingüísticas.

Además de tales actividades, se recomienda promover los círculos hispánicos que desde cierto punto de vista constituyen espacios de prolongación de las actividades ya emprendidas en el aula y participan activamente en impulsar el uso de la lengua.

---

<sup>16</sup> El programa de 2006. (La traducción es nuestra)

<sup>17</sup> Es donde se forma al profesorado. Es la ex Escuela Normal Superior (ENS).

Después de la metodología, el programa aborda la evaluación, un tema igualmente determinante en los procesos de enseñanza/aprendizaje tanto más que proporciona elementos de apreciación del grado de logro de los objetivos previamente fijados.

#### *1.1.2.4. La evaluación*

En el área de la enseñanza de lenguas extranjeras, la evaluación se concibe como un proceso complejo llevado a cabo tras un aprendizaje y destinado a recoger información para tomar una decisión (*Diccionario de los términos clave de ELE*). Permite, entre otras cosas, aportar aclaraciones sobre el logro de los objetivos de aprendizaje, valorar la pertinencia del curso, permitir al docente lanzar una mirada crítica sobre la adecuación de los diferentes elementos del currículo y, por consiguiente, tomar una serie de decisiones encaminadas a mejorar el proceso. Tales decisiones, en opinión de Puig (2008: 84), atañen al proceso entero de enseñanza-aprendizaje desde los objetivos hasta el papel del propio docente y del currículo pasando por los contenidos, su programación y secuenciación, la selección de materiales y las actividades. En sintonía con esta idea, Sánchez Pérez (2004: 677) critica la falta de adecuación entre teoría, contenidos y actividades en las intervenciones docentes que conduce a fracasos o a una falta de eficiencia de los profesores.

En cualquier caso, como señala Jenaro Ortega Olivares (1996: 20) todo proceso evaluativo del aprendizaje debe basarse en tres criterios fundamentales: la validez de la prueba, su fiabilidad y su viabilidad.

En Senegal, la evaluación de la etapa fonética es oral al principio y progresa paulatinamente hacia la fase escrita. En segundo curso del primer ciclo, la evaluación es esencialmente escrita y el plan curricular propone que se ponga énfasis en el ensayo. Vista así, la característica de la evaluación muestra una apuesta por la destreza escrita en detrimento total de las otras: expresión e interacción oral, comprensión oral y comprensión escrita. En este sentido, no hay adecuación entre objetivos, contenidos y evaluación. García Santa-Cecilia (1995:173) parece rechazar esta visión sesgada de lo que significa evaluar, cuando asevera:

es lógico pensar que si partimos de un programa de enseñanza que pone énfasis en el desarrollo de la dimensión comunicativa de la lengua, habremos de buscar procedimientos de evaluación que respondan también, en la mayor medida

posible a criterios comunicativos. Esto afectará a aspectos como la definición de los contenidos, la confección de las pruebas o la calificación de los resultados.

El hecho es general en la enseñanza secundaria de Senegal. El programa pone énfasis en la necesidad de «ofrecer a los alumnos la ocasión de mostrar su capacidad para utilizar el español en la comunicación de manera práctica y efectiva<sup>18</sup>». Esta disposición se puede entender como una sugerencia para enseñar y evaluar todas las destrezas y que el docente tenga la obligación de variar las pruebas, pero solo se evalúa la destreza escrita. En efecto, ni en la evaluación formativa ni en la sumativa aparecen rasgos de pruebas relacionadas con las destrezas orales<sup>19</sup> o de comprensión auditiva. En realidad, discrepa sobremanera de la teoría del plan curricular con lo que se propone como práctica evaluativa en el segundo ciclo. En efecto, las evaluaciones sumativas que deben servir de modelo conllevan tres partes esenciales: a) la comprensión del texto donde podrán aparecer preguntas que permitan al alumno dar su impresión general sobre el texto; un resumen que se comenzará en el segundo semestre del primer año de instituto; b) la competencia lingüística, es decir los contenidos morfosintácticos; c) la expresión personal constituida esencialmente por un ensayo: dos temas vinculados al texto (el alumno elige uno y lo trata). En clase de bachillerato, el alumno cuya primera lengua viva es el español, afronta una prueba oral.<sup>20</sup>

Como aparece claramente, casi no se concede espacio a las otras destrezas (el escuchar, el hablar, el comprender) que son parte una parte imprescindible del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Así, si nos referimos al pensamiento de García Santa-Cecilia (1995:173), ninguna habilidad se debe infravalorar cualesquiera que sean los elementos de la prueba de examen. Para él, «(í ) deberá buscarse siempre un equilibrio entre distintas destrezas, con el objetivo de poder llegar a una valoración lo más amplia y matizada posible de las capacidades del alumno». Teóricamente, el enfoque comunicativo es real en la enseñanza secundaria senegalesa, pero no está totalmente presente en la práctica.

---

<sup>18</sup> El programa de 2006, p. 18. (La traducción es nuestra).

<sup>19</sup> Excepto en clase de principiante cuando se valora la «etapa fonética» o sea el primer contacto del aprendiente con el idioma. En la FACTEF, «la etapa fonética» corresponde al período de tres meses durante los cuales el alumno entra en contacto con la lengua por vez primera. Las primeras lecciones son esencialmente orales. El discente solo escucha y repite. Se basa en diálogos, usos sociales de la lengua, poemas, canciones, etc. Progresivamente el alumno va descubriendo la ortografía a través de la lectura y la escritura.

<sup>20</sup> Sacado del programa de 2006, pp. 19-20. (La traducción es nuestra).

Creemos que la evaluación resulta difícil y exige mucho esfuerzo por parte de los docentes. Sin embargo, las posibilidades de lograr la comunicación efectiva del alumno se reducen si no se le ofrecen todas las oportunidades de conseguirla. El texto solo no es suficiente para evaluar: el vídeo, el audio, la imagen, son otras vías que se pueden explorar para variar el modo de evaluación y permitir a nuestros alumnos poner a prueba su talento. No debemos olvidar que algunos estudiantes tienen una memoria auditiva, otros una memoria visual; unos sobresalen escribiendo, otros hablando, etc. Así, la evaluación basada en textos y únicamente en lo escrito recae sobre esta visión sesgada de la que hablamos y, por lo tanto, favorece unos y perjudica a la gran masa, que muy a menudo ignoramos. La mejor manera de rectificar, a nuestro juicio, sería cambiar la tipología de las pruebas finales, integrando la evaluación de todas las destrezas. De este modo, el docente, desde su clase, incidiría en estas de manera eficiente para no ver a sus alumnos fracasar rotundamente.

En definitiva, la evaluación plantea realmente problemas en la enseñanza secundaria de Senegal. Pero queda por ver cómo este nivel de decisión es llevado a la práctica en el nivel de actuación.

### *1.1.3. El nivel de actuación*

El nivel de actuación es la aplicación del currículo en las aulas. Mientras Sánchez Pérez (2004: 669) sostiene que sus componentes están relacionados con la pedagogía, la psicología, el contexto pragmático y sociológico, a la planificación y gestión de las actividades en el aula, García Santa-Cecilia (1995: 85) admite que tiene como integrantes reales la enseñanza y el aprendizaje, la formación del profesorado y la evaluación. Sin embargo, como acabamos de tratar la evaluación en el apartado anterior, nos centraremos en tres factores fundamentales: las prácticas docentes (representadas por todo lo que ocurre en el aula), los manuales en uso (que son fundamentales en la implementación de un currículo) y la formación de los profesores.

#### *1.1.3.1. Las prácticas docentes en la enseñanza secundaria de ELE en Senegal*

Los docentes del sistema secundario senegalés imparten clase de ELE en cinco cursos con un horario semanal repartido de la siguiente manera:

| Clase                      | Horario  |
|----------------------------|--|
| Primer curso de colegio    | 4 h  |
| Segundo curso de colegio   | 3 h  |
| Primer curso de instituto  | 3 h para los que comenzaron la lengua desde el colegio<br>5 h para los principiantes |
| Segundo curso de instituto | 3 h  |
| Clase de bachillerato      | 3 h  |

Tabla 9: horario semanal en la enseñanza de ELE en Senegal. (Fuente, Programa de 2006).

Las clases impartidas deben repartirse, según recomienda el programa, entre la explicación de texto, el comentario de una imagen, el trabajo de las destrezas comunicativas, el estudio de la gramática, la evaluación, etc. Sin embargo, la realidad de las prácticas docentes refleja otra cosa. Debido a factores como el número de alumnos, la falta de material didáctico en los centros escolares y, sobre todo, la configuración de los contenidos que concede esencial interés a la gramática, el docente no llega a cumplimentar correctamente las disposiciones del referente curricular. Así que el estudio de los textos y las clases de gramática pura dominan las actuaciones. El profesor solo está preocupado por acabar su programa de gramática y estudiar el número de textos exigidos. De este modo, se despreocupa completamente de aspectos imprescindibles que fundamentan el acto docente como la centralidad del alumno y todos los trabajos que le permiten al discente llegar a la competencia comunicativa, tal como lo estipula el programa. Al respecto, Sánchez Pérez (2004: 672-673) cree, con sobrada razón, que el objetivo del docente

no es enseñar algo sobre la lengua, sino la lengua en cuanto tal. Pero no debe perderse de vista que el profesor tenderá a enseñar una lengua según el concepto que tenga de ella. Si su visión del sistema lingüístico está centrada en el logro de la corrección gramatical, tal cual se describe en la tradición prescriptivista, no cabe duda de que ello influirá de manera decisiva sobre lo que enseñará a sus alumnos. Si, por el contrario, su visión o percepción del sistema lingüístico pone énfasis en la capacidad comunicativa de aquél, el componente formal y gramatical pasará a un segundo plano, recibiendo la importancia que merece como mediador en el proceso comunicativo, sin que en ningún momento constituya por sí mismo el objetivo terminal de la docencia.

Asimismo, nuestra posición de profesor y de observador de la escena educativa senegalesa evidencia una preponderancia del elemento lingüístico en las planificaciones

docentes<sup>21</sup> cuando sabemos que tal actitud no favorece una comunicación real y que la gramática es únicamente un medio supeditado «a la selección de contenidos funcionales ya que debe seguir un criterio de utilidad para la comunicación» (Martín Sánchez 2008: 39). Está claro que en Senegal, la planificación no existe o está mal enfocada. En el marco del propósito señalado, que es hacer que comuniquen bien los alumnos, la planificación es indispensable y debe basarse en una progresión de las funciones, los contenidos sintácticos, la fonética, el léxico y las estrategias generales de comprensión y actuación (Ainciburu 2008: 8).

En clase de ELE, en Senegal, las actividades se reducen a intercambios docente/discente o entre discentes durante el estudio de texto, a juegos de rol o dramatizaciones, a refuerzos o consolidaciones gramaticales y casi nunca se trabajan las destrezas, como si la comunicación no fuera la meta del plan curricular. En esta misma línea, Sánchez Pérez (2004: 677) confirma que «las actividades en general constituyen la parte que recibió menos atención en las prácticas docentes pese a su carácter imprescindible» y critica que los docentes les resten importancia a tales componentes. A juzgar por sus palabras, tal situación está en el origen de la desconexión entre teoría, contenido y actividades, y, por tanto, en el fracaso de las acciones docentes.

Asimismo, la evaluación en el aula sigue a veces el esquema propuesto por el referente curricular y otras veces tiene tendencia a favorecer los aspectos gramaticales sin ningún objetivo comunicativo.

En resumen, las prácticas docentes implementadas en la enseñanza media secundaria de Senegal, no están destinadas a favorecer la comunicación del alumno debido a diversos factores que bloquean el deseo de los profesores de incentivar a sus aprendientes para que se comuniquen. Pero como la actuación de los profesores está respaldada a soportes didácticos, en este caso los manuales, sería pertinente revisar este material para analizar su grado de adecuación con la competencia comunicativa.

#### *1.1.3.2. Los manuales utilizados*

Por lo general, los manuales se usan únicamente en primer ciclo, dado que en el segundo ciclo, el profesor suele seleccionar textos de periódicos o de otros

---

<sup>21</sup>El CPI es un profesor experimentado que se encarga de acompañar a sus colegas en la formación continua en las células pedagógicas mixtas. Encuentra a los miembros de la célula cada mes en animaciones pedagógicas y allí se discuten cuestiones vinculadas a la enseñanza/aprendizaje del ELE.

documentos. Los manuales recomendados por el plan curricular son: *Sol y Sombra*, *Lengua y Vida*, *Caminos del idioma*, *Español 2000*, *¿Qué tal Carmen?* y *Horizontes*. Nuestro análisis solo tendrá en cuenta el manual más usado, *Horizontes*, y se hará en base a la ficha de análisis de manuales propuesta por Fernández López (2004: 725-727).

#### 1.1.3.2.1. El manual *Horizontes 4.º*

| DESCRIPCIÓN EXTERNA         |                        |    |
|-----------------------------|------------------------|----|
| <b>Título</b>               | <i>Horizontes 4.º</i>  |    |
| <b>Autor/es</b>             | (SA)                   |    |
| <b>Datos bibliográficos</b> | 1998, EDICEF/NEI (S.L) |    |
| <b>Material</b>             | Impreso                | Sí |
|                             | Sonoro                 | No |
|                             | Visual                 | No |
|                             | Multimedia             | No |

| DESCRIPCIÓN INTERNA                           |   |
|---|---|
| <b>Objetivos generales</b>                    | -Fomentar la comunicación oral y la escritura en el alumno;<br>-Conocer la cultura de países hispanófonos.  |
| <b>Metodología</b>                            | Aúna metodología tradicional y nuevos enfoques.   |
| <b>Organización en niveles</b>                | No  |
| <b>Destinatarios</b>                          | Alumnos africanos de nivel inicial (primer curso de español en el colegio)  |
| <b>Programación de objetivos y contenidos</b> | Los objetivos comunicativos, los contenidos léxicos y gramaticales se programan de manera muy profusa.  |
| <b>Organización de cada lección o unidad</b>  | Cada lección contiene uno o dos textos, a veces fotos o dibujos. El texto es seguido de actividades de aprendizaje «Observa» que es algunas preguntas, en general de gramática, sobre el texto; y de «En pares», «En grupos» que son actividades destinadas a la comunicación, pero basadas en la mayoría de los casos en el estudio de la gramática. |

| Análisis del manual   |  |
|-----------------------|--|
| <b>Papel de la L1</b> | La primera lengua, el francés, sirve de explicación y se utiliza para las consignas de los ejercicios y todo tipo de explicación. Se usa también para traducir las expresiones o palabras difíciles de los textos o del léxico al final del libro. |

|                                 |   |  |  |
|---------------------------------|---|--|--|
| <b>Presentación de la L2</b>    | <b>Contextualización de la lengua</b>   | A veces  | En las actividades reservadas a la comunicación, a veces la lengua viene contextualizada pero en la mayoría de los casos, el libro insiste en el dominio de los contenidos lingüísticos y no en la comunicación.   |
|                                 | <b>Orientación deductiva /inductiva</b> | La orientación es deductiva.   | Mediante un texto, se explica el funcionamiento de las reglas gramaticales y se proporcionan ejemplos.   |
|                                 | <b>Lengua oral /escrita</b>             | Uso oral del español a través de los ejercicios: observa, en pares, en grupos.                                       | Pocos usos de la lengua escrita, excepto en el cuaderno de ejercicios que viene con este manual.   |
|                                 | <b>Estrategias de aprendizaje</b>       | Sí   | Trabajo en grupos o en pares.  |
|                                 | <b>Progresión de contenidos</b>         | Buena progresión de los contenidos léxicos, atendiéndose al índice. Intenta respetar los diferentes ámbitos de MCER. | Progresión de los contenidos gramaticales aceptable.   |
| <b>Contenidos comunicativos</b> | <b>Programación</b>                     | Temas de comunicación  | La vida escolar, el hogar, la familia, los amigos, la correspondencia, las compras, la naturaleza, la ciudad, los ocios, las vacaciones  |
|                                 |   | Situaciones de comunicación  | Encuentro con otras personas conocidas o no, descripción de fotos, retrato físico de personas, intercambio en pares o en grupos con otros compañeros en el aula, comentario de dibujo, conversaciones telefónicas. |
|                                 |   | Funciones lingüísticas   | Presentarse, saludar, situarse en el espacio, en el tiempo, expresar posesión, describir   |

|  |                     |                        |   |
|--|---------------------|------------------------|---|
|  |                     |                        | colores, comparar, expresar acciones, decir qué tiempo hace, dar una orden, expresar gustos, expresar aspectos de la acción, pedir algo, expresar una cantidad, hablar de acciones futuras, localizar un objeto, expresar una negación o el indefinido, expresar un desacuerdo, una voluntad, describir algo, expresar una causa, una consecuencia, contar una historia en pasado, dar un punto de vista, expresar una duda, la negación, la admiración, expresar una obligación, pedir a alguien que haga algo, expresar indiferencia, deseos, dolor, expresar una condición, contar sueños. |
|  |                     | Elementos pragmáticos  | -Explicar la opinión de alguien<br>-Explicar el uso de una expresión<br>-Indicar expresiones para anunciar una noticia, dar la enhorabuena, expresar sorpresa.<br>-Elegir un menú en un restaurante.<br>-¿Cómo dirigirse a un camarero?<br>-¿Cómo dirigirse a un adulto?  |
|  |                     | Comunicación no verbal | No aborda la comunicación no verbal.  |
|  | <b>Presentación</b> | Diálogos               | Después de cada texto, el manual propone «En pares» o bien «En grupos», a veces contextualizaciones bajo  |

|                                |   |  |   |  |
|--------------------------------|---|--|---|--|
|                                |   |  | forma de diálogos.  |  |
|                                |   | Imágenes   | Fotos, viñetas, dibujos, cómics.  |  |
|                                |   | Otros  | No.   |  |
|                                | <b>Ejercitación</b>                       | No hay muchos ejercicios comunicativos excepto algunas actividades orales grupales o en pares que se focalizan a veces en aspectos gramaticales. |   |  |
| <b>Contenidos lingüísticos</b> | <b>Contenidos fonéticos y ortológicos</b> | Metodología  | - Pronunciación de palabras que contiene letras mudas.<br>-La tilde en ciertas palabras.<br>-El acento tónico   |  |
|                                |   | Variedades de lengua   | No se aborda explícitamente.  |  |
|                                |   | Ejercitación   | No hay.   |  |
|                                | <b>Contenidos gramaticales</b>            | Progresión   | La progresión gramatical no está mal. Pero, para un nivel principiante hay aspectos gramaticales bastante difíciles como la condición irrealizable, los empleos del subjuntivo. |  |
|                                |   | Metodología  | Presentación de los contenidos a partir de un texto, explotación y explicación.   |  |
|                                |   | Presentación   | Se hace a partir de un texto y se explican los contenidos en la rúbrica «Fíjate»  |  |
|                                |   | Ejercitación   | Presencia de varios ejercicios estructurales.   |  |
|                                | <b>Contenidos léxicos</b>                 | Selección  | A partir de textos que evocan diferentes ámbitos.   |  |
|                                |   | Presentación   | Algunos contenidos vienen presentados en francés en la rúbrica «Ayuda».   |  |
|                                |   | Ejercitación   | Hay a veces ejercicios de léxico: pueden ser reemplazos en diálogos, descripciones, pero  |  |

|                                 |  |                              |  |
|---------------------------------|--|------------------------------|--|
|                                 |  |                              | siempre contextualizados.  |
| <b>Contenidos culturales</b>    | <b>Programación</b>  | Cultura formal/<br>no formal | Las dos formas de cultura aparecen a lo largo del manual.  |
|                                 |  | Diversidad cultural          | Evoca la diversidad cultural a través de tres continentes: África, con Guinea Ecuatorial, España y América Latina. |
|                                 |  | Orientación contrastiva      | A veces aparece en el manual el deseo de comparar las culturas, bajo forma de preguntas.                           |
|                                 | <b>Presentación</b>  | Integración Lengua/cultura   | Sí   |
|                                 |  | Representación               | A través de fotos, imágenes, comentarios.  |
| <b>Ejercitación</b>             | Los ejercicios sobre la cultura son escasos. En general comparaciones, bajo forma de preguntas, entre la cultura del texto, de la foto con la del alumno.  |                              |  |
| <b>Materiales de evaluación</b> | El material de evaluación es el libro de actividades destinado al alumno. En él, viene representada cada una de las ocho unidades del manual de textos. Pero es un libro esencialmente diseñado para trabajar contenidos gramaticales. |                              |  |

#### **Observaciones**

El manual *Horizontes 4.º* está destinado a alumnos africanos de ELE. Pretende favorecer la comunicación, pero no trabaja todas las destrezas, paso obligado para llegar a una comunicación real de los estudiantes. Se focaliza poco en la comprensión escrita, la expresión oral, trabaja poco la expresión escrita, hace caso omiso de la comprensión auditiva, aunque Mbede Ambassa (2016: 178) afirma que las cuatro destrezas están omnipresentes en el libro. Cabe decir que el manual no tiene audio, infravalora la comunicación, se entra en los contenidos gramaticales. Asimismo, evoca la interculturalidad sin enfocarla suficientemente. En efecto, son pocos, los manuales de ELE que, como *Horizontes*, incluyen Guinea Ecuatorial y su cultura. Es un mérito y, por consiguiente, se debería aprovechar mejor el desarrollo de la interculturalidad entre los tres continentes. El otro problema que identificamos es que muchos de los textos propuestos no son auténticos (sobre todo los que se refieren a África y algunos referidos a España). Este hecho plantea un problema muy serio y puede explicar por qué los autores no incidieron mucho sobre los aspectos pragmáticos. Finalmente, al recorrer el manual, se nota que los objetivos comunicativos fijados no se

pueden realizar por la focalización puesta en la gramática como aparece en el cuaderno de ejercicios, donde cada unidad viene encabezada por el recuerdo de los diferentes puntos gramaticales tratados. Lo que resulta bastante extraño es querer combinar dos metodologías diametralmente opuestas. En consecuencia, los autores caen en la trampa de desarrollar la mejor conocida y más utilizada.

En resumen, este libro editado en 1998, ya no es apto para enseñar ELE a alumnos del nuevo milenio, dado que es anterior al MCER y no tiene en cuenta varios aspectos imprescindibles en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

Tabla 10: ficha de análisis del manual Horizontes 4.º.

1.1.3.2.2. El manual Horizontes 3.º

| DESCRIPCIÓN EXTERNA         |                               |    |
|-----------------------------|-------------------------------|----|
| <b>Título</b>               | <i>Horizontes español 3.º</i> |    |
| <b>Autor/es</b>             | (SA)                          |    |
| <b>Datos bibliográficos</b> | 1999, EDICEF/NEI (S.L)        |    |
| <b>Material</b>             | Impreso                       | Sí |
|                             | Sonoro                        | No |
|                             | Visual                        | No |
|                             | Multimedia                    | No |

| DESCRIPCIÓN INTERNA                           |   |
|---|---|
| <b>Objetivos generales</b>                    | -Fomentaren el alumno la comunicación oral y escrita.<br>-Descubrir la cultura de otros países hispanohablantes.                            |
| <b>Metodología</b>                            | Aúna metodología tradicional y nuevos enfoques.   |
| <b>Organización en niveles</b>                | No  |
| <b>Destinatarios</b>                          | Alumnos africanos de nivel inicial (segundo curso de español en el colegio).  |
| <b>Programación de objetivos y contenidos</b> | Sí. Programación de objetivos comunicativos, contenidos léxicos y gramaticales.   |
|   | El manual consta de ocho unidades: <i>Recuerda, Ser joven hoy, Por España, Por África, Por América, Fiestas y tradiciones, Hablando del</i> |

|  |   |
|--|---|
| <b>Organización de cada lección o unidad</b> | <i>futuro, Por el mundo</i> , organizadas en lecciones. Cada lección tiene un texto o dos, preguntas sobre este (en la parte <i>Observa</i> ), un léxico esencial traducido al francés (en el apartado <i>De memoria</i> ), una contextualización para el diálogo a dos (en la sección <i>En pares</i> ), una segunda contextualización para dialogar en grupo (en la parte <i>En grupos</i> ), estudio de los contenidos gramaticales del texto (en el apartado <i>Fíjate</i> ). En algunas lecciones vienen ejercicios de comentario de fotografías. Al final de cada unidad, los autores presentan dos páginas tituladas <i>Revista</i> en las cuales aparecen un conjunto de actividades: comentario de foto, ejercicios de diversa tipología, y un episodio del cómic <i>Isidoro</i> , cuyo protagonista emprende un recorrido desde África, pasando por España y llegando hasta los barrios de Nueva York. En cada etapa, se contempla un trasfondo cultural relevante. |
|--|---|

| <b>Análisis del manual</b>   |  |   |   |
|------------------------------|--|---|---|
| <b>Papel de la L1</b>        | La primera lengua, el francés, sirve de explicación y se utiliza para las consignas de los ejercicios y todo tipo de explicación. Se usa también para traducir las expresiones o palabras difíciles de los textos o del léxico al final del libro. |   |   |
| <b>Presentación de la L2</b> | <b>Contextualización de la lengua</b>  | Sí  | En las actividades reservadas a la comunicación, a veces la lengua está contextualizada pero en la mayoría de los casos, el libro insiste en el dominio de los contenidos lingüísticos y no en la comunicación. |
|                              | <b>Orientación deductiva /inductiva</b>  | La orientación es deductiva.  | Mediante un texto, se explica el funcionamiento de las reglas gramaticales y se proporcionan ejemplos.  |
|                              | <b>Lengua oral /escrita</b>  | Uso del español en los ejercicios orales: en pares, en grupos.  | Pocos usos de la lengua escrita.  |
|                              | <b>Estrategias de aprendizaje</b>  | Sí  | Trabajo de la lengua oral en grupo, o en pares.   |
|                              | <b>Progresión de contenidos</b>  | Hay una buena progresión de los contenidos léxicos. Todos los ámbitos del MCER aparecen en los textos propuestos. | La progresión de los contenidos gramaticales no es muy apreciable. No hay una gradación de los mismos.  |
|                              | <b>Temas de comunicación</b>   |   | La vida escolar, la familia, la amistad, los viajes, la juventud, el conflicto generacional, los derechos del niño, la vida y la cultura en España, el plurilingüismo en África, cultura                        |

|                                 |                     |  |  |
|---------------------------------|---------------------|--|--|
| <b>Contenidos comunicativos</b> | <b>Programación</b> |  | y otros aspectos de la vida africana, cultura y vida en Latinoamérica, el futuro, las nuevas tecnologías.  |
|                                 |                     | Situaciones de comunicación                  | Intercambio con otras personas conocidas o no, diálogo que dramatizar, descripción de fotos, retrato físico de personas, intercambio en pares o en grupos con otros compañeros en el aula, comentario de dibujo, imaginar un diálogo en pares, comparar tradiciones.   |
|                                 |                     | Funciones lingüísticas                       | Situar algo, presentar una persona a alguien, hablar del futuro, expresar gustos o aficiones, dar órdenes, consejos, expresar una voluntad, una duda, hablar del pasado, de costumbres, expresar opiniones, deseos, acuerdo o desacuerdo, expresar una probabilidad, expresar una prohibición, contrastar opiniones, expresar permiso o prohibición, expresar una obligación personal o impersonal, expresar condiciones, expresar el aspecto de una acción, expresar causa o fin, expresar la duda, expresar sentimientos, expresar consecuencia, simultaneidad, la concesión, marcar la posesión, hacer una petición, expresar una restricción, lamentar algo, expresar necesidad. |
|                                 |                     | Elementos pragmáticos                        | -saber la utilidad de una expresión<br>-Indicar vocabulario específico de un tema, expresiones que se refieren a una decisión.   |
|                                 |                     | Comunicación no verbal                       | No aborda la comunicación no verbal.   |
|                                 |                     | <b>Presentación</b>                          | Diálogos   |
|                                 | Imágenes            |  | Fotos, viñetas, dibujos, cómics.   |
|                                 | Otros               |  | No.  |
|                                 | <b>Ejercitación</b> | Pocos ejercicios orales grupales o en pares. |  |
|                                 |                     | Metodología                                  | No hay contenidos fonéticos ni   |

|                                |   |   |   |  |
|--------------------------------|---|---|---|--|
| <b>Contenidos lingüísticos</b> | <b>Contenidos fonéticos y ortológicos</b> |   | ortológicos.  |  |
|                                |   | Variedades de lengua  | No se aborda explícitamente.  |  |
|                                |   | Ejercitación  | No hay.   |  |
|                                | <b>Contenidos gramaticales</b>            | Progresión  | La progresión de los contenidos gramaticales no es buena. Aparecen, por ejemplo, el condicional y el imperfecto de subjuntivo antes del pretérito perfecto.   |  |
|                                |   | Metodología   | Presentación de los contenidos a partir de un texto, preguntas para encontrarlos y luego se explican.   |  |
|                                |   | Presentación  | Los contenidos aparecen en un texto y en la rúbrica <i>Fíjate</i>   |  |
|                                |   | Ejercitación  | Hay varios ejercicios estructurales y morfológicos.   |  |
|                                | <b>Contenidos léxicos</b>                 | Selección   | La selección se hace a partir de textos que evocan diferentes ámbitos.  |  |
|                                |   | Presentación  | Algunos contenidos vienen explicados en francés en el recuadro <i>De memoria</i> .  |  |
|                                |   | Ejercitación  | Hay a veces ejercicios de léxico: pueden ser reemplazos en diálogos, pero siempre contextualizaciones. También pueden aparecer bajo forma de comentario de foto. Algunos ejercicios léxicos están en el cuaderno de ejercicios. |  |
|                                | <b>Contenidos culturales</b>              | <b>Programación</b>   | Cultura formal/ no formal   | Las dos formas de cultura aparecen en el manual.   |
|                                |   |   | Diversidad cultural   | Evoca la diversidad cultural a través de tres continentes: África (con Guinea Ecuatorial), España y América. |
| Orientación contrastiva        |   |   | A veces se invita al alumno a comparar la cultura del texto con la suya.  |  |
| <b>Presentación</b>            |   | Integración Lengua/cultura  | Sí  |  |
|                                |   | Representación  | A través de fotos, imágenes y comentarios.  |  |
| <b>Ejercitación</b>            |   | Los ejercicios sobre la cultura son, en general, comparaciones entre la cultura del texto, de la foto |   |  |

|   |  |                    |
|---|--|--------------------|
|   |  | con la del alumno. |
| <b>Materiales de evaluación</b>   | El material de evaluación es el libro de actividades destinado al alumno donde viene representada cada una de las ocho unidades del manual de textos. Es un libro esencialmente destinado al estudio gramatical. |                    |
| <b>Observaciones</b>  |  |                    |
| <p>El manual de ELE, <i>Horizontes 3.º</i>, está destinado a los alumnos africanos en segundo año de español que correspondería al nivel A2. Está diseñado exactamente como el del nivel más bajo: todos los textos no son auténticos, la gramática está profusamente presentada y se trabaja más que cualquier otro contenido<sup>22</sup>. El libro del alumno correspondiente incide muchísimo en los contenidos gramaticales. Asimismo, faltan ejercicios comunicativos verdaderos. Los autores pretenden trabajar oralmente la lengua, pero la mayoría de los ejercicios en «Observa», «En grupos» o «En pares» se refieren más a contenidos morfosintácticos y no permiten realizar actividades de lengua oral, ni trabajar todas las habilidades. La ausencia de audio prueba que menosprecia la comprensión auditiva. Sin embargo, hay una buena dosis de interculturalidad e insiste mucho en la expresión escrita. El libro fue editado en 1999, es decir antes del MCER. Desde este punto de vista, nos preguntamos si después de veinte años, es adecuado seguir enseñando ELE con él. Sobra decir que el método híbrido utilizado es superado por las nuevas tendencias internacionales y está muy lejos de los enfoques actuales experimentados en auténticos manuales de ELE. En cualquier caso, los manuales <i>Horizontes</i> son muy criticados por ciertos investigadores. Okomé- Beka (2014: 305-306) lamenta insuficiencias como las adaptaciones didácticas que alteran los textos literarios, la ausencia en el manual de autores ecuatoguineanos más representativos y aboga por una colaboración africana para crear libros adaptados al contexto africano (p. 313). Por su parte, Pape Mamour Diop (2013: 10-11) subraya algunas deficiencias como la falta de cohesión entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos comunicativos y concluye que <i>Horizontes</i> «presente une vision restrictive et limitative de la compétence à communiquer langagièrement»<sup>23</sup>.</p> |  |                    |

Tabla 11: ficha de análisis del manual *Horizontes 3.º*

### 1.1.3.3. La formación docente

En Senegal, los futuros profesores reciben la formación didáctica en la Facultad de las Ciencias y Tecnologías de la Educación y la Formación (FACTEF)<sup>24</sup>. La

<sup>22</sup> Dice Pape Mamour Diop (2013: 9) que «su estructuración/organización es copiada de los programas sintéticos y nocional-funcionales traducidos en contenidos».

<sup>23</sup> «Presenta una visión restrictiva y limitativa de la competencia comunicativa.» (La traducción es nuestra)

<sup>24</sup> En el Departamento de español de esta facultad, hay tres niveles de formación: los que ingresaron con el bachillerato reciben, al concluir la formación de dos años, el *Certificado de Aptitud a la Enseñanza en*

capacitación es, a la vez, teórica y práctica. En la teoría, se hace hincapié en los contenidos lingüísticos, la civilización, el estudio de los programas, la metodología del primer ciclo en la explicación de textos y comentarios de fotografías, la metodología de explicación de textos en segundo ciclo y la psicopedagogía.

Para las prácticas, el estudiante va a un colegio o instituto y tras unos días de observación, empieza a impartir clase bajo supervisión del titular de la clase. Durante, todas las practicas, este rectifica, orienta, aporta correcciones, aconseja hasta que llegue, al final del curso escolar, una comisión de inspección compuesta en general por dos profesores y un formador para examinar al cursillista con una clase de explicación de texto y, muy rara vez, con un comentario de foto.

La formación pedagógica de ELE impartida al profesorado en la FACTEF, aunque buena, puede mejorarse con vista a dotar al docente de más posibilidades de enfocar la enseñanza/aprendizaje y fomentar así un mejor uso de la lengua. No se nota, por ejemplo, una metodología para usar las TIC en el aula, no hay ninguna asignatura sobre aspectos tan relevantes como la fonética y la fonología, la pragmática, la cultura, la interculturalidad, los métodos, etc., asignaturas de carácter imprescindible en cualquier capacitación destinada a impartir clases de ELE.

Por otra parte, en países con sistemas educativos emergentes, como Senegal, dada la democratización del acceso a la educación y el deseo por parte del gobierno de subsanar la falta de docentes fueron contratados como profesores numerosos estudiantes sin previa capacitación y muchos imparten clase de ELE. En la mayoría de los casos, aquellos docentes, que recibirán años después la formación a distancia, enseñan la gramática adquirida en la carrera académica. Pero los conocimientos gramaticales no bastan para impartir clase en la disciplina y los pilares fundamentales de la enseñanza de la gramática en el aula son la selección de los contenidos que enseñar, saber enseñarlos, saber cuándo enseñarlos, conocer su utilidad y saber evaluarlos (Martín Sánchez 2008: 34). Para ello, se necesita, sin duda, una capacitación pedagógica, una de las claves básicas del desarrollo profesional del docente (Marrero Acosta, 2015: 203) y también la

---

*los Colegios de la Enseñanza Media (CAE-CEM) (la enseñanza media es el primer ciclo de la enseñanza secundaria) y son llamados Profesores de Colegios de Enseñanza Media (PCEM); los estudiantes que entran con la licenciatura (equivalente del grado en España), reciben el *Certificado de Aptitud a la Enseñanza Media* tras un año de capacitación y, por lo tanto, se les llama Profesores de Enseñanza Media (PEM). El nivel más alto corresponde a los que llegan a la FACTEF con una maestría o un Máster. Al cabo de dos años de formación, obtienen el *Certificado de Aptitud a la Enseñanza Secundaria* y reciben el nombre de *Profesores de Enseñanza Secundaria* (PES).*

llave maestra de todo sistema educativo eficaz. Es indispensable y obligatoria para llevar a cabo el trabajo docente; sin ella, no se puede implementar nada duradero, dado el papel importante del profesor en el aula. La formación permite al docente adquirir ciertos valores indispensables y le da el perfil adecuado para su profesión, tal como defiende el MCER. Por esta razón, García Santa-Cecilia (1995: 88) la considera como un factor clave del desarrollo del currículo porque facilita al docente «elementos de juicio para la reflexión crítica y la puesta al día de los conocimientos sobre la materia». Esta situación en Senegal plantea, por lo menos desde un punto de vista didáctico, un verdadero problema de adaptación, de implementación de las metodologías vigentes y supone abordar seriamente la problemática de la formación continua e inicial.

Hay que dejar claro que la formación pedagógica no se refiere únicamente a la que se recibe en las escuelas de formación del profesorado, o sea la formación inicial. El concepto de formación va más allá de esta y ocurre a lo largo de toda la vida activa; es continua, permanente e inherente a la docencia. Juana María Sancho (1990: 103) aboga por este tipo de formación didáctica, siempre que contribuya al desarrollo profesional del enseñante; esto es si le permite aumentar su capacidad para entender y abordar las interacciones educativas del aula. En cualquier caso, es una instrucción imprescindible que puede llevarse a cabo a través de las «células pedagógicas»<sup>25</sup> de los profesores, por la asistencia a seminarios o jornadas de reflexión sobre un tema.

El tema de la formación del profesorado es determinante en la implementación del plan curricular. Tanto la capacitación inicial como el constante reciclaje son aspectos fundamentales e imprescindibles para el docente de ELE.

Papa Mamour Diop (2017: 13) afirma que un breve recorrido del currículo de ELE en la enseñanza secundaria de Senegal evidencia un programa bastante apreciable en cuanto a su estructuración y organización para alcanzar la competencia comunicativa. Sin embargo, a nuestro entender también presenta notables carencias, desde su concepción y durante su aplicación, que imposibilitan la consecución de la

---

<sup>25</sup>La «célula pedagógica» reúne a los profesores que enseñan la misma asignatura en la misma circunscripción administrativa y que cada mes, bajo la dirección de un asesor pedagógico, organizan reuniones para debatir sobre temas relacionados con el currículo u otros aspectos vinculados a la enseñanza de la asignatura.

El asesor pedagógico es un docente en activo con bastantes años de experiencia, a quien el Ministerio de Educación, mediante la *Inspección General de la Educación y la Formación*, asigna la formación continua de sus colegas.

meta antes señalada. Basta con averiguar hasta qué punto se acerca o se aleja del MCER para darse cuenta de ello.

## **1.2. Análisis del diseño curricular en relación con el MCER**

El MCER es, hoy día, una referencia internacional ineludible en el área de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Su concepción de los intercambios escolares y sus propuestas innovadoras inánimemente reconocidas han inspirado a varios diseñadores de programas de ELE oriundos de diferentes continentes. El dispositivo programático actual de la enseñanza secundaria de Senegal es aparentemente una de las hojas de ruta que han recibido influencias del *Marco*. Pero ¿hasta qué punto lo ha sido? Dicho de otra manera, ¿cuáles son las similitudes y discrepancias entre el MCER y el documento senegalés?

### *1.2.1. La conformidad con el MCER*

El diseño curricular de la enseñanza secundaria de ELE en Senegal está conforme con ciertas posiciones del MCER. Tal conformidad se nota a nivel teórico, sobre todo, en la concepción de lo que es el aprendizaje de una lengua y en algunos actos docentes.

#### *1.2.1.1. Concepción de la teoría curricular y de la enseñanza*

Cabe recordar que la enseñanza de ELE en Senegal conoció una nueva orientación en 2006, solo cinco años después de la aparición del MCER. No podemos decir con certeza que su publicación motivó el cambio de paradigma y el subsecuente plan curricular, pero en cualquier caso, existe cierta convergencia entre el texto europeo y el senegalés.

En el nivel de fundamentación es donde aparecen claramente las primeras posiciones coincidentes de los dos documentos. Los responsables senegaleses del diseño curricular de aquel entonces formularon expresamente su deseo de seguir las recomendaciones del MCER, más acordes con la enseñanza de lenguas extranjeras. Desde este punto de vista, las intenciones, los fines y los fundamentos educativos responden a formulaciones ya presentes en el *Marco*. La preocupación por una comunicación eficaz del discente mediante el desarrollo de varias actividades, uno de los principios esenciales del MCER, se ve reflejada en el programa de ELE de la enseñanza secundaria. En efecto, la metodología adoptada, el enfoque comunicativo,

busca favorecer el desarrollo del alumno, hacer de este el centro gravitacional de la docencia. En opinión de Sheils (en García Santa-Cecilia 1995: 42-45), optar por el método comunicativo quiere decir que, al menos teóricamente, la enseñanza tendrá en cuenta el uso de la lengua con fines comunicativos, el desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus facetas, que se incidirá en las necesidades del estudiante y en el significado, se medirá la relevancia de la dimensión sociocultural, se desarrollarán la autonomía y el respeto del alumno.

El profesor senegalés aplica actualmente una metodología llamada comunicativa y dispone de dos esquemas para analizar un texto. La manipulación y explotación de este soporte didáctico le lleva a otras actividades comunicativas que implican al alumno: el juego de preguntas-respuestas con las preguntas de juicio donde el aprendiente tiene que elaborar su propia respuesta, el juego de rol, la dramatización del texto, la contextualización, etc. El comentario de fotografías, de viñetas o de cómics es otra actividad de clase muy enriquecedora porque promueve el aprendizaje de léxico y una verdadera comunicación oral del discente. En las actividades dentro del aula, el profesor ha de favorecer el trabajo en pares o en grupos para fomentar la colaboración, la negociación entre alumnos, la ayuda mutua y, por tanto, el uso de la lengua. En esto, las actividades grupales persiguen también una dimensión socializadora.

En lo tocante a los ámbitos que sugiere el *Marco* para incentivar a los aprendientes, «el ámbito público, el personal, el educativo y el profesional» (MCER, 2001: 15), se reflejan en el manual *Horizontes*, propuesto por el documento programático de la enseñanza secundaria. En este libro, el profesor tiene a su disposición una variedad de textos que le permiten evocar temas de esas diferentes áreas de interés, aunque la organización del mismo no ayuda a comunicarse.

Asimismo, tal como recomienda el *Marco de referencia*, el enseñante senegalés tiene que trabajar en su aula las diferentes destrezas lingüísticas y las ha de evaluar. Pero en la práctica, la evaluación solo tiene en cuenta la comprensión lectora y la expresión escrita.

Teóricamente, el currículo senegalés se fundamenta en el MCER. Sin embargo, las conformidades no se reflejan exclusivamente en estas áreas mencionadas; cristalizan igualmente en un pilar esencial del proceso: la formación.

### 1.2.1.2. *En la formación del profesorado*

La formación del profesorado es la base de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Desde los albores del siglo XXI, la capacitación docente en Senegal se ha modificado sobremanera y se ha orientado resueltamente hacia los nuevos escenarios educativos internacionales. El MCER era en aquel entonces, y sigue siéndolo, la referencia por antonomasia en el área de la enseñanza de ELE. La adaptación de la formación docente de Senegal a la propuesta europea fue demasiado rápida, pero se llevó a cabo con muchas dificultades en el ámbito de los docentes en activo, porque el profesorado esa menudo reacio al cambio. Hoy día, tras varios años de reflexión y de discusión, la metodología ha sido moldeada, reorientada hasta estabilizarla y adecuarla al contexto local. Por consiguiente, muchos profesores intentan integrar con mayor o menor fortuna el enfoque comunicativo en su repertorio de conductas docentes.

La metodología vigente es obra de los formadores de la Escuela Normal Superior (ENS, actual FACTEF), por lo cual la formación inicial recibe mayor insistencia sobre la necesidad de adoptar el enfoque comunicativo. Componen un método de enseñanza diferente del anterior y centrado en el alumno, tal como sugiere el MCER. Hace hincapié en un conjunto de actividades destinadas a desarrollar la comunicación oral y escrita del alumno. En el estudio de texto, dos esquemas<sup>26</sup> permiten al docente trabajar en clase. Llevan como partes la presentación del soporte, la explotación del léxico, el estudio de la gramática, el juego de rol y los ejercicios de despedida. También en el enfoque senegalés de ELE, la dramatización y la contextualización son otros momentos trascendentes en la explotación de texto. Además de esta actividad, la metodología propone el comentario de fotografías, que incide igualmente en la expresión oral.

La formación continua asegurada por los asesores pedagógicos, o proporcionada en los seminarios organizados en la FACTEF por el Dr. Papa Mamour

---

<sup>26</sup> En uno de los esquemas, se parte de la lluvia de ideas sobre el tema del texto antes de presentarlo a los alumnos para la lectura y la explotación, mientras que en el otro se pasa directamente a la lectura del profesor y a la explotación. La metodología propone igualmente al menos dos sesiones de clase: en la primera se explota el texto con uno de los dos esquemas y en la segunda, después de las dramatizaciones, los alumnos trabajan en grupos. Deben reconstruir el texto contestando a preguntas del profesor (oralmente o por escrito) con los libros cerrados y hacer un ejercicio de contextualización. La última actividad sobre el texto es siempre un ensayo para hacer en casa. En una tercera sesión, se pueden trabajar los otros puntos gramaticales del texto.

Diop, son verdaderos espacios de aprendizaje y de intercambio sobre las prácticas docentes.

En resumen, la capacitación didáctica en la enseñanza secundaria de ELE se está adaptando a las exigencias del MCER. La centralidad del alumno, el fomento de la comunicación oral y escrita desde el punto de vista metodológico, la concepción de la enseñanza, al menos teóricamente, son realidades tangibles. Sin embargo, un acercamiento a las intervenciones docentes en el aula deja constancia de cierto distanciamiento entre el currículo senegalés de ELE y el Marco.

### *1.2.2. Las discrepancias con el MCER*

Aunque el programa de ELE recomienda encarecidamente el enfoque comunicativo como base esencial para llevar a cabo la enseñanza/aprendizaje y la FACTEF ha incidido desde muchos años en la trascendencia del mismo y en la necesidad de llevarlo al aula, se registran discrepancias, sobre todo a nivel de la práctica, entre el currículo senegalés y el MCER.

#### *1.2.2.1. En el desarrollo del currículo*

El análisis del nivel de actuación de la enseñanza de ELE en el ciclo secundario de Senegal refleja cierto distanciamiento con las propuestas del MCER. Desde la planificación de los cursos hasta la evaluación, las prácticas docentes no siempre evidencian el anhelo de impulsar la comunicación. Ya lo hemos subrayado: la estructuración del referente curricular no da margen al docente para que desarrolle completamente las destrezas lingüísticas. De este modo, en la mayoría de los casos, se hace hincapié en estudios de textos, explicaciones y ejercicios gramaticales, siendo las actividades que fomentan la competencia comunicativa «el pariente pobre» del trabajo en el aula. Con respecto a eso, Melero Abadía (2004: 703) recuerda que la enseñanza comunicativa<sup>27</sup> incluye aspectos fundamentales e imprescindibles como el desarrollo e integración de las cuatro destrezas, la centralidad del alumno, el desarrollo de la competencia comunicativa, la enseñanza inductiva de la gramática desde una

---

<sup>27</sup> La articulista cita trece características. Creemos que las siete evocadas están ausentes de las prácticas docentes, junto con estas seis siguientes que sí, vienen incluidas en la enseñanza: «énfasis en la lengua como instrumento de comunicación; simulación de situaciones comunicativas de la vida real que se intentan reproducir a través del juego de rol; selección de vocabulario más frecuente y productivo, aprendizaje contextualizado de vocabulario y no mediante listados de palabras; introducción de textos y documentos auténticos; secuenciación de las actividades desde las más controladas a las libres; diferentes formas de trabajo en el aula y teniendo en cuenta la actividad y el objetivo: trabajo individual, por parejas, en grupos, plenaria».

perspectiva comunicativa, la relevancia del aprendizaje intercultural, el desarrollo de la autonomía de aprendizaje: desarrollo de estrategias tanto de comunicación como de aprendizaje o el reconocimiento de la dimensión afectiva del aprendizaje. Tales factores no se verifican en los intercambios escolares en Senegal. Por consiguiente, no se puede hablar de enfoque comunicativo real, tal como lo concibe el MCER, pese a que el programa lo refleje en su propósito. Por eso, nos dice García Santa Cecilia (1995: 46) que el carácter comunicativo del plan curricular depende a la vez de sus intenciones generales y de las decisiones que se toman, es decir, de las actuaciones emprendidas a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje.

En el mismo sentido, el MCER se diferencia del currículo senegalés en la medida en que adopta el enfoque por tareas, que permite a los alumnos, como miembros de una comunidad, reproducir o imitar, según sus necesidades fuera del aula, tareas de la vida real usando, desde luego, la lengua (MCER 2001: 155).

Una aproximación a los contenidos del segundo ciclo revela la existencia de un programa esencialmente histórico y literario con temas a menudo desmotivadores y lejos de la expectativa de los aprendientes actuales adictos a la música, los deportes, la tecnología o preocupados por los problemas juveniles. De acuerdo con Papa Mamour Diop (2017: 11), es como si se intentara establecer una equivalencia entre la competencia comunicativa y la competencia literaria. De igual modo, el programa no hace hincapié en la competencia intercultural, piedra angular del estudio de una lengua extranjera. Es una experiencia enriquecedora en la medida en que permite al alumno conocer la cultura meta, reconocer su relevancia, valorarla positivamente y, sobretodo, compararla con la suya. La toma de conciencia de la existencia del otro, culturalmente diferente de uno mismo, la comprensión y tolerancia hacia su cultura, que el MCER (2001: 101) llama «consciencia intercultural» es muy relevante en el mundo actual.

La mediación tanto oral como escrita es otra disconformidad entre los dos documentos a que aludimos. Mientras el programa senegalés no la contempla, el texto europeo confiesa su validez y defiende que

traducir (o resumir) de una segunda lengua extranjera a una primera lengua, participaren un debate oral que incluya varias lenguas, interpretar un fenómeno cultural en relación con otra cultura [í ] Son ejemplos de mediación que tienen lugar a la hora de reconocer y valorar la capacidad de sacar partido de un repertorio plurilingüe y pluricultural (MCER 2001: 174).

El otro aspecto en el que se debe incidir es la planificación de los cursos en actividades. El MCER (2001: 17) recomienda que el docente programe sus enseñanzas en unidades que sigan cierta progresión lógica. Aunque se suele planificar, la enseñanza en Senegal no está organizada en unidades didácticas.

#### 1.2.2.2. *En algunas cuestiones de fondo*

La organización curricular de ELE en el sistema secundario de Senegal deja constancia de un programa basado en las nociones y funciones que, aunque propuestas para la enseñanza comunicativa, son superados hoy día por otras técnicas más conformes al aprendizaje de una lengua extranjera. Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, el programa nocional-funcional «se caracteriza por fijar sus objetivos en términos de conducta observable, que queda descrita como un determinado nivel de competencia comunicativa». En efecto, el MCER solo opta por este tipo de programa en el caso de los del enfoque modular para definir etapas en relación con el contenido y la progresión (MCER: 2001: 174) ni lo recomienda para enseñar una lengua extranjera. En cambio, lo que sí sugiere es el enfoque por tareas, que es

la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción. (*Diccionario de términos clave de ELE*).

Respecto a los programas nocional-funcionales, aunque Little (1996: 48, en Melero Abadía 2004: 698) reconozca su impacto positivo, la misma Abadía declara que han sido criticados tanto por los conservadores como por los innovadores. Mientras los primeros censuran el modo de elección de los contenidos léxicos, de los exponentes funcionales y la falta de progresión en los componentes estructurales, los segundos consideran tales programas como meras enumeraciones de exponentes funcionales totalmente desvinculadas de la aptitud comunicativa e inaptos para tal competencia. Así, por mucho que los programas nocional-funcionales intenten estructurar los contenidos con miras a fomentar la comunicación, en la práctica, se focalizan en el estudio gramatical.

Otra cuestión de fondo muy crucial es la división en niveles de referencia. Mientras en Senegal la enseñanza de ELE sigue el sistema de curso (cinco en total), el MCER, para incidir mejor en el aprendizaje, elige articular seis niveles de referencia,

con una descripción de las competencias exigibles en cada uno de ellos. Pese a que uno de los objetivos del MCER al determinar los niveles comunes sea «ayudar a los usuarios a describir los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes, con el fin de facilitar las comparaciones entre distintos sistemas de certificados», no hay duda de que el uso de tales niveles en un sistema educativo puede ser muy rentable y ventajoso para todos los actores educativos. Huelga decir que los niveles describen las capacidades esperadas en el alumno en todas las destrezas.

## **2. APORTACIONES DEL MCER Y DEL PCIC A LA ENSEÑANZA DE ELE**

La enseñanza de las lenguas extranjeras se ha mejorado mucho en el siglo XXI merced a la publicación de dos documentos de referencia: el MCER en 2001 y su adaptación en el nuevo *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) en 2006.

### **2.1. Definición de la situación europea y española**

Al declarar el 2001 año internacional de las lenguas, el Consejo de Europa anunciaba oficialmente la llegada de un documento interesante en la didáctica de las lenguas. Dada la diversidad cultural y lingüística reinante, dentro de un continente desgarrado por dos guerras mundiales en el pasado siglo y deseoso de reunificarse frente a los avatares de la mundialización, no había mejor vía recomendable, tras la unión política, que promover la comunicación lingüística e intercultural a través de una base común para elaborar «programas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales» (MCER: 2001: 1). El texto tiene, pues, como propósito

proteger y desarrollar la herencia cultural y la diversidad de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo entre los diversos pueblos europeos, facilitar la movilidad de los ciudadanos así como el intercambio de ideas, desarrollar un enfoque de la enseñanza de las lenguas basado en principios comunes para todas las lenguas de Europa (*Diccionario de los términos clave de ELE*).

Así, dieciocho años después de su publicación, se nota más movilidad de los ciudadanos y mucho dinamismo en el aprendizaje de las lenguas. Prueba de ello es la enseñanza/aprendizaje del Español como Lengua Extranjera promovido por el Instituto Cervantes, las diferentes universidades españolas, agencias estatales como la *Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo* (AECID) incluso fuera del

continente o bien el Francés como Lengua Extranjera (FLE) difundido por la *Alianza Francesa* tanto dentro del espacio europeo como en otros continentes. En este orden de cosas, es obvio que el MCER tiene una dimensión social muy clara en la medida en que fomenta el conocimiento de las diferencias culturales, la comprensión mutua que permite evitar los conflictos. Es decir, que no solo reestructura la enseñanza de las lenguas, sino que la revoluciona incidiendo en factores imprescindibles para lograr una docencia y un aprendizaje eficientes. Está dirigido a los usuarios de las lenguas: docentes, alumnos, gobiernos y editores, y aporta modificaciones a todo el proceso de enseñanza/aprendizaje: desde la implementación de los currículos hasta la evaluación de los aprendizajes. Por consiguiente, ocupa un sitio privilegiado en los Másteres en ELE impartidos en España y es un hecho comprobado que se siguen sus recomendaciones tanto en los exámenes de obtención del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) como en varios sistemas educativos o universitarios del mundo.

El diseño y desarrollo del currículo constituyen para el MCER etapas cruciales en un dispositivo de enseñanza. Por eso, el usuario encontrará en él alusiones a referentes curriculares, diferentes categorías de contenidos que abarcan los ámbitos personal, público, profesional, educativo. También, descubrirá una de las especificidades del documento, que es la repartición de las competencias en tres niveles comunes de referencia encarecidamente recomendados para orientar mejor la adquisición de contenidos y el desarrollo de la competencia comunicativa. Se trata de los niveles: A (usuario básico que integra A1 (*Acceso*), A2 (*Plataforma*), B (usuario independiente, subdividido en B1 (*Umbral*), B2 (*Avanzado*) y C (*Usuario competente* formado por C1 (*Dominio operativo eficaz*), C2 (*Maestría*) (MCER: 25). A estos niveles verticales corresponden otros horizontales que describen las diferentes competencias que se esperan del educando y, de este modo, facilitan el trabajo docente: las competencias generales y las comunicativas. A todo eso, el *Marco* añade una visión propia insistiendo en el dominio de algunas habilidades imprescindibles: las destrezas receptivas y las expresivas, la interacción y la mediación. Lo cual lo convierte en un documento marcadamente novedoso, una «referencia ineludible para los planes de estudio, objetivos, contenidos y descripción de niveles de competencia» (Guillén Díaz, 2005: 13-14).

Huelga señalar que en la concepción del nuevo modelo de enseñanza, una de las finalidades del MCER es promover la competencia comunicativa entendida como la

capacidad del discente de expresarse correctamente en la lengua meta. Desde la perspectiva de Canale y Swain (1980; en Fernández y Sanz, 1998: 40 y en De Santiago y Fernández González, 2017: 350) la competencia comunicativa es una macro competencia compuesta por tres micro competencias: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica.

Sin embargo, Bachman (1990, en Fernández y Sanz, 1998: 39 y De Santiago y Fernández González, 2017: 352) descompone la competencia comunicativa en competencia organizativa (competencia gramatical, competencia textual (cohesión, y organización retórica) y competencia pragmática.

En opinión de Javier de Santiago y Jesús Fernández (2017: 355), el MCER se basó en estas propuestas y en las de otros teóricos para elaborar su visión de la competencia comunicativa en tres bloques: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática.

Además del MCER, el PCIC es igualmente otro documento importante que adapta los niveles de referencia del MCER al contexto hispánico y ahonda en varios aspectos del currículo: los objetivos, contenidos, aspectos culturales, socioculturales, interculturales, etc. Presenta más de dos mil páginas de material y especifica al alumno como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo (García Santa-Cecilia, 2007: 2). Mantiene los seis niveles de referencia de *Marco*. Como este, el PCIC facilita el diseño curricular proporcionando informaciones a los usuarios. Tiene varias características positivas, con lo cual se considera como un «[í ] documento de referencia no sólo de los equipos docentes de los centros del Instituto Cervantes en Europa, América, Asia y África, sino para todos los profesionales relacionados con la enseñanza y la evaluación del español como lengua extranjera»(Iglesias Casal, 2014: 15).

Hoy en día, es innegable que tanto el MCER como el PCIC constituyen paradigmas contemporáneos de diseño de currículos, documentos de consulta obligatoria, bases fundamentales para emprender cambios significativos y fomentar una enseñanza de calidad en varios sistemas educativos vinculados hasta ahora al método tradicional, o vacilantes en cuanto al cambio de paradigma.

## **2.2. El MCER y el PCIC como instrumentos de renovación del ELE en Senegal**

La enseñanza de ELE en el sistema secundario de Senegal está a medio camino, como acabamos de mostrar en la primera parte de este trabajo, entre el método tradicional y los estándares internacionales en área de lenguas extranjeras. Es un sistema en busca de nuevas propuestas, de nuevos escenarios para desarrollarse cualitativamente y asentar las bases de la competencia comunicativa, meta por antonomasia de la enseñanza/aprendizaje de una lengua viva. En esta perspectiva, los preceptos del MCER y las sugerencias innovadoras del PCIC son textos genuinos que pueden aportar sangre nueva a la didáctica del ELE en Senegal.

El primero de los textos evoca la enseñanza de lenguas en general y ayuda a tomar decisiones curriculares, a planificar una ruta o a juzgar la ruta que se suele tomar (Figueras, 2005: 8). Asimismo, proporciona al docente una metodología para hacer progresar al alumno por peldaños hacia la competencia comunicativa a través del enfoque por tareas, evaluarlo acertadamente y sobre todo considerarlo como piedra angular de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Para ello, el MCER desglosa detalladamente y con mucho esmero todo el proceso que hay que seguir para llegar a una docencia eficaz y un aprendizaje significativo desde el nivel de fundamentación hasta el nivel de actuación. En este sentido, aporta varias innovaciones, con lo cual pasa a ser un elemento clave, una fuente del currículo de español como lengua extranjera, según diagnostican Llorián y Rodrigo (2005: 49) y González Piñeiro, Guillén Díaz, Manuel Vez (2010: 253).

En cuanto al PCIC, entra en los detalles con un índice en trece puntos y propone para cada nivel una retahíla de temas para enseñar ELE (Instituto Cervantes, 2006). Por eso, García Santa-Cecilia (2007: 2) considera que el PCIC consolida la calidad de la enseñanza y mantiene una línea de vanguardia y de prestigio en todo lo relacionado con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español en el mundo.

Para adoptar estos documentos como base en el sistema secundario senegalés, hace falta, como queda ya dicho, una formación de los docentes, una verdadera investigación-acción por parte de los profesores, así como una sincera disposición de las autoridades a ayudar y a orientar resueltamente esta docencia hacia otros rumbos.

### **3. HACIA UN NUEVO DISEÑO CURRICULAR DE ELE EN SENEGAL**

El diseño curricular de Senegal, según hemos señalado en páginas anteriores, tiene huellas del enfoque nocional funcional que, en opinión de Aquilino Sánchez (2009: 104), se diferencia sustancialmente del enfoque comunicativo tal y como éste se concibe en la actualidad. También, hemos comprobado que las semejanzas entre la enseñanza de ELE en Senegal y las prescripciones del MCER son tan leves que impiden colegir de una docencia eficiente cuyo objetivo sea el uso comunicativo de la lengua. En este orden de cosas, es de especial relieve aportar propuestas renovadoras basadas en el MCER y destinadas a mejorar los actos docentes, pero sobre todo a potenciar la comunicación oral y escrita de los discentes.

#### **3.1. Pautas para una renovación eficaz**

La educación pública o privada no se puede mejorar sin la previa acción de los responsables políticos y educativos. En el caso de Senegal, el Ministerio de la educación y la Inspección General de la Educación y la Formación (IGEF) desempeñan antes que nadie roles primordiales en la orientación de la enseñanza.

##### *3.1.1. Nivel del Ministerio de la Educación*

El Ministerio senegalés de la Educación juega un rol decisivo en la enseñanza de ELE. Le corresponde fijar el horario semanal, indicar el número de profesores que necesita anualmente, y puede dotar a las escuelas con manuales u otros materiales.

Respecto al horario, se ha notado casi unánimemente la imposibilidad de impartir una enseñanza correcta de ELE en tres horas semanales con la amplitud del dispositivo programático actual. Esta imposibilidad irá creciendo si en el nuevo currículo se introducen otras asignaturas. En base a eso, proponemos la siguiente repartición horaria:

| Cursos         | Primero año de colegio | Segundo año de colegio | Primero de bachillerato  | Segundo de bachillerato | Tercero de bachillerato |
|----------------|------------------------|------------------------|--------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Horario/semana | 4h                     | 4h                     | 4h; 6h; 3h <sup>28</sup> | 4h                      | 4h                      |

Tabla 12: propuesta de repartición horaria en la enseñanza media de E/LE en Senegal.

(Elaboración propia)

La revisión del horario tendrá, obviamente, incidencias económicas porque inducirá a una contratación de otros docentes para satisfacer la demanda<sup>29</sup>.

Asimismo, le toca al Ministerio de la Educación exigir la conexión de los colegios e institutos a Internet y dotar a la enseñanza secundaria con libros de textos pensados según las directrices del MCER. En esto, los mejores serían los creados por los nativos, es decir, los manuales editados en España y por españoles. Sus ítems vienen en la lengua meta y, por supuesto, sus autores dominan mejor la pragmática y la cultura que autores de otros países. Basta con comparar el *Nuevo Prisma* con un manual francés como *Juntos* para darse cuenta de ello. Aparte esta posibilidad muy costosa, el Ministerio puede abogar por la apertura del mercado senegalés a tales editores peninsulares. En cualquier caso, la introducción de estos manuales en Senegal permitiría a los docentes familiarizarse de las pautas del documento europeo. En este mismo sentido, debe obligatoriamente aportar ayuda a los alumnos invidentes de ciertas escuelas secundarias para que puedan estudiar las lenguas extranjeras con el método «Braille».

Sin embargo, el Ministerio, solo estará al tanto de la urgencia de la renovación si le informa de ello uno de sus representantes en la enseñanza media: la Inspección General de Educación y la Formación (IGEF).

### 3.1.2. Nivel de la IGEF

El Servicio del Ministerio de la Educación, la IGEF, es una estructura encargada de dar orientaciones a la enseñanza secundaria de Senegal, y asegurar en cierto modo la formación continua de los docentes a través de los asesores pedagógicos. Desde este punto de vista, desempeña igualmente un papel relevante en la mejora del

<sup>28</sup> Las cuatro horas son para alumnos que ya empezaron el español desde el primer año del colegio, las seis horas para los principiantes, y las últimas tres horas son para los alumnos de la enseñanza técnica (Bachillerato económico).

<sup>29</sup> En Senegal, los profesores de nivel *PCEM* (Profesores de Colegios de Enseñanza Media) enseñando asignaturas (en el caso de los profesores de ELE, serían el francés y el español) y deben impartir veinticinco horas semanales. Los *PEM* (Profesores de Enseñanza Media) y *PES* (Profesores de Enseñanza Secundaria) deben impartir veintiuna horas.

currículo de ELE. Constituye el eslabón entre la docencia de ELE y el Ministerio, al cual debe informar de la obsolescencia de los manuales usados hasta ahora y de la apremiante necesidad de modernizar el diseño curricular, igualmente anticuado. A este respecto, le corresponde a la IGEF abogar por el abastecimiento de libros cuyos ítems vienen en español.

Aparte estos aspectos cruciales, la IGEF es el único servicio que puede iniciar una reorientación del dispositivo curricular de ELE en Senegal. Con respecto a esta prerrogativa, consideramos oportuna la división de la enseñanza media en niveles de referencia para centrar los esfuerzos del docente y del alumno en objetivos concretos, realistas y realizables. Proponemos, pues, la siguiente repartición:

| Cursos  | Primero año de colegio | Segundo año de colegio | Primero de bachillerato | Secundo de bachillerato | Tercero de bachillerato |
|---------|------------------------|------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Niveles | A1                     | A2                     | B1                      | B2                      | B2+                     |

*Tabla 13: Propuesta de repartición de los cursos de la enseñanza media senegalesa en niveles de referencia (Elaboración propia)*

En este mismo orden de cosas, la integración de las cuatro destrezas, de la interacción, la mediación y la cultura en todas sus facetas es una exigencia para la calidad del diseño. Lo cual no se posibilitará sino en el marco de asignaturas como *Vocabulario, Expresión oral, Expresión escrita, Cultura hispánica, Literatura contemporánea (Narrativa, Poesía y Teatro), Historia, Arte*, etc. y el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Incidiendo en estos factores, se revisarán los temas literarios del segundo ciclo que desmotivan a docentes y discentes. Todo eso sería un principio de potenciación de una docencia más eficaz y más rentable con miras al logro de la competencia comunicativa e intercultural, que es la esencia de toda enseñanza/aprendizaje de una lengua viva y el objetivo central del MCER.

Además de la IGEF, la facultad de formación del profesorado es un eslabón de importancia capital en el proceso de renovación curricular. De ella depende la capacitación inicial de los docentes.

### *3.1.3. La FACTEF, un dispositivo ineludible en el proceso de renovación*

La FACTEF está, sin ningún género de dudas, en el centro del cambio del currículo por ser el lugar donde los docentes adquieren las primeras herramientas imprescindibles para desarrollar debidamente su labor profesional. En este sentido, la

facultad ha de adaptarse a los nuevos cambios y contribuir a formar un personal docente apto para ejercer en una sociedad cambiante y en continua transición. Su labor consistirá esencialmente en ofrecer una capacitación orientada hacia los preceptos del MCER, y encaminarse, como dice Kumaravadivelu (2012: 4), hacia «un modelo cíclico, integrado, interactivo, multidireccional y multidimensional» centrado en cinco ejes esenciales; «Conocer, Analizar, Reconocer, Ejercer y Observar». Con una formación adecuada, el profesor novel dispondrá de datos imprescindibles que enriquezcan su repertorio de conductas docentes y le permitan orientar resueltamente su docencia hacia resultados satisfactorios.

Sin embargo, la mejora de la docencia no es solo asunto de la FACTEF o de los responsables políticos y educativos; no se limita únicamente en la teoría, sino que integra sobradamente la práctica. Dicho de otro modo, tiene mucho que ver con la actitud, el comportamiento de los protagonistas del espacio didáctico: el profesorado y el alumnado.

#### *3.1.4. Nivel docente y del alumnado*

A pesar de que los enfoques constructivistas han asignado al profesor un rol de segunda fila, sigue siendo un actor imprescindible: modera el aula, orienta la actuación docente hacia las necesidades de su coprotagonista y evalúa el aprendizaje. Por eso, Martín Sánchez (2007: 19) le atribuye cuatro funciones: «función programadora, motivadora, informadora y evaluadora». Para cumplirlas, le hará falta una formación (inicial y continua) de calidad.

El concepto de motivación es sumamente interesante sobre todo si la enseñanza ocurre en contexto «exolingüe»<sup>30</sup>. Es una virtud docente que repercute positivamente en los alumnos y convierte el aula en un verdadero espacio de intercambio, de diálogo, y participa a crear un clima ameno y propicio al aprendizaje. Garner (2000: 89, en Martínez Sánchez, 2004: 179) piensa exactamente lo mismo al afirmar que

se ha hecho evidente que cualquier descripción de la naturaleza humana que ignore la motivación y la emoción tiene utilidad limitada para facilitar el aprendizaje y la pedagogía [í ] si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar

---

<sup>30</sup> Franzoni *et. al.* (2001: 29) opinan que se habla de contexto «exolingüe» si «el contacto con la lengua que se está aprendiendo no es inmediato fuera del contexto pedagógico [í ]» (por ejemplo, aprender español en Japón). En cambio, se habla de contexto «endolingüe» cuando òla posibilidad de uso social de la lengua que se está aprendiendo es inmediata fuera del contexto pedagógicoö (por ejemplo, aprender japonés en Japón).

algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones y a la inversa: lo más seguro es que las experiencias desprovistas de un impacto emocional tendrán poco atractivo y se olvidarán pronto, sin dejar ni una simple representación mental.

En este mismo sentido, Martín Sánchez (2007: 25) reconoce que la motivación docente aparece en dos vertientes: intrínseca (relativa al propio docente) y extrínseca (en relación con el alumno), pero indica en páginas anteriores que está fuertemente influenciada por la personalidad imprescindible del profesor que le permite «motivar, seducir, hipnotizar» (p. 19). En esta misma línea, García Bacete y Donénech Betoret (1997, en Iglesias Casal 2014: 359) precisan que la motivación interviene en tres momentos clave del proceso de aprendizaje: durante la programación, durante el desarrollo de la clase y después de la clase.

Es igualmente indispensable el dominio y uso de la lengua meta a lo largo de los procesos docentes porque fuera del contexto de inmersión, el profesor constituye un modelo ineludible para sus alumnos.

Para llegar a transformar la docencia y conformarse con los cambios rápidos tanto de la sociedad como de las mismas técnicas de enseñanza, la profesora Isabel Iglesias (2014: 4) invita a los docentes a una introspección, una especie de autocrítica, preguntándose si realmente sus clases fomentan el aprendizaje e impulsan el interés por la asignatura. Creemos que la contestación sincera a estos interrogantes puede inducir un cambio positivo de actitud. En cualquier caso, se debe promover en los profesores el concepto de *investigación-acción*, llave maestra de la calidad de la enseñanza y garantía de la formación permanente del docente (Iglesias Casal, 2014: 21).

Pese a todas estas consideraciones, el PCIC (2012: 11) desglosa un conjunto de ocho competencias clave con sus correspondientes competencias específicas, que merecen la pena reproducirse:

| Competencias clave   | Competencia específicas   |
|--|---|
| <b>a. Organizar situaciones de aprendizaje</b>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Diagnosticar y atender a las necesidades de los alumnos</li> <li>○ Promover el uso y la reflexión sobre la lengua.</li> <li>○ Planificar secuencias didácticas.</li> <li>○ Gestionar el aula.</li> </ul>   |
| <b>b. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación.</li> <li>○ Garantizar buenas prácticas en la evaluación.</li> <li>○ Promover una retroalimentación constructiva.</li> <li>○ Implicar al alumno en la evaluación.</li> </ul>   |
| <b>c. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender.</li> <li>○ Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.</li> <li>○ Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje.</li> <li>○ Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.</li> </ul> |
| <b>d. Facilitar la comunicación intercultural</b>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural.</li> <li>○ Adaptarse a las culturas del entorno.</li> <li>○ Fomentar el diálogo intercultural.</li> <li>○ Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.</li> </ul>   |
| <b>e. Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Analizar y reflexionar sobre la práctica docente.</li> <li>○ Definir un plan personal de formación continua.</li> <li>○ Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente.</li> <li>○ Participar activamente en el desarrollo de la profesión.</li> </ul>   |
| <b>f. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Gestionar las propias emociones.</li> <li>○ Motivarse en el trabajo.</li> <li>○ Desarrollar las relaciones interpersonales.</li> <li>○ Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Trabajar en equipo en el centro.</li> </ul>  |

|  |   |
|--|---|
| <p><b>g. Participar activamente en la institución</b></p>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Implicarse en los proyectos de mejora del centro.</li> <li>○ Promover y difundir buenas prácticas en la institución.</li> <li>○ Conocer la institución e integrarse en ella.</li> </ul>  |
| <p><b>h. Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital.</li> <li>○ Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles.</li> <li>○ Aprovechar el potencial didáctico de las TIC.</li> <li>○ Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.</li> </ul> |

*Tabla 14: Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y Extranjeras (Fuente: Instituto Cervantes, 2012)*

No obstante, el docente comparte el aula con otro personaje de importancia capital, la razón de ser de la docencia: el discente. En los enfoques actuales de ELE, el aprendiente ve su papel reforzado; adquiere más valor, todo está centrado en él y en sus necesidades comunicativas. Así pues, tiene que participar activamente en los aprendizajes para adquirir conocimiento y dominar las destrezas. Como al enseñante, al aprendiente le hace falta motivación, buena disposición, colaboración y confianza para llegar a un aprendizaje significativo. Martínez Sánchez (2004: 179) insiste en la relevancia de la colaboración del discente porque los docentes pueden enseñar bien o mal según el día, el curso, etc., «pero si los estudiantes no se responsabilizan de SU aprender, difícilmente aprenderán [í ] es el estudiante quien debe querer aprender y estar dispuesto a ello con todo su ánimo y voluntad». Por esta misma razón, debe actuar como si participase activamente en un juego con otros, teniendo en cuenta los objetivos del mismo, respetando las reglas que lo gobiernan y realizando determinadas tareas a partir de la cooperación y la competitividad (García Santa Cecilia, 1995: 164).

Si se cumplen tales condicionantes tanto teóricos como prácticos, no hay duda de que se pueda llegar a un currículo orientado hacia la acción, con una comunicación real del discente tal y como lo indica el MCER.

### **3.2. Un dispositivo curricular orientado hacia la acción**

La enseñanza/aprendizaje de ELE en Senegal, según hemos señalado en páginas anteriores, es bastante pasiva. Para reorientarla, sobre todo al nivel de la actuación docente, es necesario insistir en algunos aspectos que fomenten la comunicación del discente.

### 3.2.1. La planificación docente

Uno de los factores que permitirán renovar la docencia del ELE en Senegal e impulsar realmente el intercambio verbal es, sin duda, una nueva forma de programar las clases basada en unidades didácticas. La unidad didáctica es un proceso de toma de decisiones anterior a la clase y durante el cual el docente establece prioridades (objetivos de enseñanza, conocimientos y habilidades, diagnóstico de los conocimientos previos de los alumnos), identifica procedimientos y recursos (metodología de enseñanza, estrategias secuenciales que permiten realizar los objetivos), establece actividades de aprendizaje cualitativas relacionadas con los objetivos y la naturaleza de los contenidos, identifica modelos evaluativos insistiendo en el cómo, cuándo, qué evaluar (González Piñeiro, Guillén Díaz, Manuel Vez: 2010: 276). Si bien es cierto que viene dividida en lecciones, tiene la ventaja de organizar la enseñanza/aprendizaje y de fomentar el uso de la lengua en varias ocasiones y desde diferentes perspectivas. Al respecto, Zanón y Estaire (2010: 410-411) admiten que la unidad didáctica es el modelo ideal de programación para el aula de ELE y su elaboración sigue seis etapas como aparece en la siguiente figura:

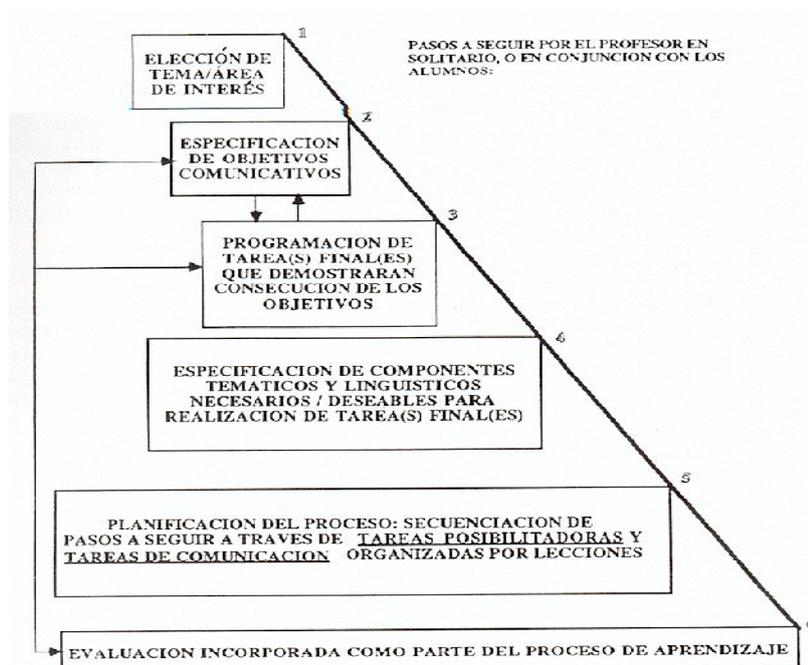


FIGURA I

MARCO PARA LA PROGRAMACION DE UNA UNIDAD DIDACTICA A TRAVES DE TAREAS (INTEGRANDO OBJETIVOS, CONTENIDOS, METODOLOGIA Y EVALUACION)

Fuente: J. Zanón, S. Estaire (2010)

De todos modos, es preciso dejar bien sentado que, para su eficacia, la unidad didáctica tiene que cumplir con los siguientes criterios: «implicación, relevancia, interacción, autenticidad, claridad, variedad, equilibrio, adecuación, flexibilidad y motivación» (Pinar, 2013: 3).

Es innegable el valor de la planificación en la enseñanza de una lengua extranjera, pero no es suficiente para brindar calidad. Esta, llegará sin duda con la práctica de los profesores en el desarrollo del currículo (García Santa-Cecilia, 1995: 18).

### 3.2.2. *La implementación de las destrezas*

La competencia comunicativa en una lengua implica el dominio de distintas destrezas interconectadas, aunque se puedan trabajar separadamente: las destrezas receptivas<sup>31</sup> y las destrezas productivas a las cuales el MCER añade la interacción y la mediación.

#### 3.2.2.1. *Las destrezas receptivas*

Se refieren a dos destrezas eminentemente relevantes: la comprensión oral y la comprensión escrita, llamada también comprensión lectora. El aprendizaje de una lengua extranjera no puede prescindir de tales habilidades sobre todo con alumnos de un contexto francófono que escuchan y leen menos el español. Les familiariza con la lengua meta, su cultura, un conjunto de elementos necesarios para dominar la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática, paso obligado para el desarrollo de la competencia comunicativa. La enseñanza de estas destrezas ha de tener en cuenta la siguiente tabla:

---

<sup>31</sup> Domínguez González, 2008:8.

|                   |                               | A1   | A2  | B1  | B2   |
|-------------------|-------------------------------|--|---|---|--|
| <b>Comprender</b> | <b>Comprensión auditiva</b>   | Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad. | Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos. | Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara. | Comprendo discursos y conferencias extensos, e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar. |
|                   | <b>Comprensión de lectura</b> | Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos.   | Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.        | Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.  | Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.   |

Tabla 15: Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación (Fuente: MCER, 2001: 30)

Para llegar a ello, el enseñante puede implementar diferentes actividades. Una de ellas es la escucha cotidiana de la voz del profesor, que favorece lo que Domínguez (2008: 27) llama el «aprendizaje periférico» o «aprendizaje por ósmosis» porque el alumno, continuamente practica la comprensión oral. En relación con las actividades de comprensión, el MCER (2001: 59-60) entiende que persiguen siempre una meta e incluyen el uso lúdico y estético de la lengua y también la escucha de conferencias, declaraciones, medios audiovisuales, etc. (p. 68). En consonancia con eso, De Santiago Guervós y Fernández González (2017: 507-508) proponen una batería de actividades:

hacer (dar instrucciones que el aprendiz realiza después de la audición, hacer algo cuando oiga una palabra, una entonación, í ), transferir (seguir las instrucciones de la audición para dibujar, señalar un recorrido, realizar un gráfico, í ), completar (rellenar huecos, tomar o completar notas/apuntes, completar una tabla/formulario con la información proporcionada en la grabación, completar frases, í ), contestar (preguntas con respuesta libre, controlada, verdadero o falso, selección múltiple), relacionar objetos, situaciones, personas del texto con imágenes), resumir, hablar (contestar oralmente, í ), transcribir (traducir lo escuchado, í ).

Para llevar a cabo esta destreza, sería una estrategia eficaz dividir el trabajo en tres momentos clave: preaudición, durante la audición y postaudición con diferentes actividades pertinentes (Alonso 2012: 144 y ss., en De Santiago Guervós y Fernández González, 2017: 503).

En cuanto a la comprensión lectora, el MECR (2001: 71) propone que se diseñen actividades que permitan al alumno «leer para disponer de una orientación general, leer para obtener información, por ejemplo, utilizar obras de consulta, leer para seguir instrucciones, leer por placer». Asimismo, se pueden diseñar actividades destinadas a jugar con la lengua o a usarla estéticamente (MCER: 2001: 59 y 60). En opinión de Martín Vegas (2009: 118), estas tareas pueden ser «de identificación, asociación, relación, integración e interpretación global del texto». Con más concreción, De Santiago Guervós y Fernández González (2017: 472) proponen que se trabajen actividades que incitan a la reflexión: ejercicio de verdadero o falso, buscar la idea general, resumir el texto, completar textos incompletos, comparar textos sobre el mismo tema, emparejar dibujos y textos, preguntas sobre el texto, preguntas de selección múltiple, relacionar títulos con textos, completar textos con párrafos extraídos del cuerpo de texto,í Para trabajar esta destreza y sacarle más provecho, Giovannini *et al.* (2006: 32-33) secuencian su desarrollo en varias etapas que involucran tres lecturas: *a.* actividades de prelectura; *b.* actividades de lectura; *c.* actividades de derivadas para comprobar la comprensión del texto.

El MCER (2001: 73) propone la destreza de comprensión audiovisual caracterizada por una información a la vez auditiva y visual, presente sobre todo en películas y vídeos. Lo cual implica necesariamente el uso de las TIC (*YouTube*, el blog de clase, etc.) e interesa, sin duda, a los alumnos del siglo XXI. La característica de esta habilidad es que implica mucho más comunicación no verbal que la comprensión auditiva y facilita mejor la comprensión del alumno. Todas las actividades propuestas en la comprensión auditiva son válidas para la comprensión audiovisual.

La relevancia de las destrezas receptivas es que sirven, de alguna manera, de antecámara a otras habilidades cruciales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera: las destrezas productivas.

### 3.2.2.2. *Las destrezas productivas*

Hacen referencia a las producciones orales y escritas<sup>32</sup> del alumno: la expresión oral y la expresión escrita, dos destrezas muy relevantes en los enfoques metodológicos actuales.

Con respecto a la lengua oral, más utilizada que la escrita, Martín Sánchez (2008: 196) lamenta su escaso protagonismo como objeto de enseñanza y aprendizaje. En Senegal, la potenciación de la comunicación oral, pasa por propuestas de actividades que la fomentan: la expresión oral libre (explicar recetas de platos, contar aventuras personales, explicar planes de viajes, etc.), las ponencias (exposiciones) sobre temas actuales que impulsan la interacción oral, representaciones teatrales, actividades extraescolares a través de la dinamización de los círculos hispánicos, etc. Sin embargo, Moreno García (2012: 368, en De Santiago Guervós y Fernández González (2017: 566-567) opina que para diseñar una actividad oral, sería más pedagógico y mejor rentable partir de modelos de ejercicios por niveles.

En cuanto a la expresión escrita, es un hecho comprobado que no recibe toda la atención debida en el currículo senegalés y por eso, necesita renovación. En un estudio sobre las razones que explican la pobreza de las producciones escritas de E/LE en Senegal, Papa Mamour Diop (2014: 278) recoge que se atribuye: « [í ] tantôt aux conceptualisations contradictoires des spécialistes, tantôt aux stratégies didactiques inefficaces des enseignants ou au faible engagement psycho-cognitif des apprenants»<sup>33</sup>. En cualquier caso, la producción escrita en la enseñanza secundaria senegalesa es una actividad que solo se interesa por «les codes linguistiques» y cuya «vocation est purement décimologique et certificative»<sup>34</sup> (Papa Mamour Diop, 2014: 280).

Para solventar este problema y asentar las bases de una verdadera competencia escrita, es necesario trabajar los diferentes tipos de textos en la asignatura de expresión escrita que propusimos en páginas anteriores. En consonancia con esta idea, Landa *et al.* (2008: 343) reconocen que

---

<sup>32</sup> Algunos estudiosos del ELE como De Santiago Guervós y Fernández González (2017: 553) consideran que la producción oral se refiere a la expresión, interacción y mediación orales. Pero seguimos aquí, la repartición del MCER que analiza tales destrezas de manera separada.

<sup>33</sup> «A veces a las conceptualizaciones contradictorias de los especialistas, a veces a las estrategias didácticas ineficaces de los docentes o al escaso compromiso psico-cognitivo de los aprendientes» (La traducción es nuestra).

<sup>34</sup> «Los códigos lingüísticos», «Vocación es puramente decimológica y certificativa». (La traducción es nuestra).

el aprendizaje de la composición escrita no es ni único, ni uniforme, ni tampoco es automático, ni homogéneo para cualquier tipo de texto, sino que cada género textual debe ser enseñado de manera específica. Así pues, habrá que enseñar y aprender a exponer, a argumentar, a narrar, etc.

Así, mediante tareas posibilitadoras, se incidiría paulatinamente en las tres partes que componen la redacción. Cada una de ellas adquiere importancia en relación con el nivel del alumno. A este respecto, Papa Mamour Diop (2014: 281) sugiere que se enseñe la escritura por etapas «préécriture, essai et remédiation»<sup>35</sup>, que se relacione lectura y escritura para acrecentar las actividades escritas, que no se insista mucho en la forma y sobre todo que se capacite más a los docentes en esta área. De igual manera, el MCER (2001: 64) abre pistas que el docente puede explorar para diversificar las producciones y no ceñirse solo al ensayo clásico: producir carteles para exponer, escribir informes o memorandos, tomar notas para usarlas como referencias futuras, tomar mensajes al dictado, escribir de forma creativa e imaginativa, escribir cartas personales o de negocios, etc. En resumen, solo la implementación de todos los géneros textuales que el alumno pueda encontrar en la vida real servirá verdaderamente de trampolín a la potenciación de la comunicación escrita.

Excepto las destrezas receptivas y productivas, el MCER (2001: 74) evoca la interacción en sus dos vertientes oral y escrita. Implica el intercambio de información, el diálogo, la discusión, etc., entre dos o más personas sobre uno o varios temas. Mientras la interacción oral implica la comprensión y expresión orales, la interacción escrita incluye la comprensión lectora y la expresión escrita.

Refiriéndose a la interacción oral, Martín Vegas (2009: 20) apunta que es actualmente una necesidad incuestionable si se quieren alcanzar los objetivos del sistema educativo, y por eso, la didáctica de la comprensión y la expresión oral ha pasado a ser una necesidad urgente. En este orden de cosas, el MCER recoge varios tipos de actividades relevantes que, diseñadas en unidades didácticas, brindarán mucha calidad a la enseñanza de E/LE en Senegal. En interacción oral, se trata de «transacciones, conversación casual, discusión informal, discusión formal, debate, entrevista, negociación, planificación conjunta, cooperación práctica centrada en los objetivos» (MCER: 75).

En cambio, para la interacción escrita, se trata más bien de intercambiar por escrito cartas, correos electrónicos, notas, memorandos, etc. (MCER: 81).

---

<sup>35</sup> «Pre escritura, ensayo, remediación»

No hay duda de que la interacción es sumamente interesante por aunar dos destrezas y por las dificultades relativas (en la vertiente oral) a la velocidad del procesamiento de la información y a la exigencia de claridad para que el interlocutor entienda perfectamente. Asimismo, potenciar la expresión oral tiene virtudes terapéuticas porque permite sacar a ciertos discentes de su timidez y prepararles para hablar en público.

El MCER propone otra destreza que no recibe tanta atención en la enseñanza de E/LE: la mediación.

### 3.2.2.3. *La mediación*

La mediación se concibe como la facilitación de la comprensión entre dos interlocutores que por razones de diferencia de lenguas no llegan a entenderse. Tiene igualmente una vertiente oral: la interpretación, y otra escrita: la traducción. La traducción directa y la traducción inversa se han suprimido del currículo senegalés actual, para respetar, según indican varios formadores de la FACTEF, las pautas del enfoque comunicativo, al tiempo que el MCER (2001: 14) incluye la mediación en las actividades de la lengua que potencian la competencia comunicativa.

Siguiendo el texto europeo y las propuestas de Papa Mamour Diop (2017: 215), sugerimos no solo que se vuelva a incluir la mediación escrita en el diseño curricular de E/LE en Senegal, sino también que se inserte la interpretación para incidir más en la comunicación de los escolares. Su importancia reside en que permiten trabajar la competencia lingüística y la sintaxis, llevar al alumno a entender el sentido de varias palabras y expresiones, trabajar la pragmática (MCER, 2001: 153), y preparar a los alumnos para ingresar en escuelas de turismo, de traducción-interpretación, en un país de destino turístico y en un mundo en el que la lengua española sigue adquiriendo relevancia.

### 3.2.3. *La metodología: el enfoque por tareas*

El enfoque por tareas, que es una evolución del enfoque comunicativo surgido en la década de los 70 (Estaire, 2007: 1), es la perspectiva metodológica que proponemos para enseñar E/LE en Senegal. Está centrado

en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie

determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (MCER, 2001: 9)

En este sentido, promueve el uso de la lengua meta en varias situaciones, favorece el trabajo de todas las destrezas y es bastante motivador, dada la naturaleza de la información que proporciona y la consideración del educando como protagonista en el aula. En concreto, el enfoque por tareas consiste en llevar al aula tareas de la vida real, para que el alumno las simule con miras a usar la lengua. El MCER (2001: 10) recoge una definición genérica del concepto de *tarea* al considerarla como «cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo». No obstante, en relación con el área que nos ocupa, la tarea sería una actividad realizada por dos o más personas y destinada a aprender significativamente la lengua a través de la práctica de la comunicación (Zanón, 1999: 31, en González Piñeiro, Guillén Díaz, Manual Vez, 2010: 278; De Santiago y Fernández González, 2017: 637).

Distinguimos, además, las tareas posibilitadoras (incluidas en las lecciones) y dirigidas a preparar la tarea final, que según Estaire (2007: 12) «es el eje vertebrador del proceso de programación, desarrollo en el aula, y evaluación». En cambio, Estaire (2007: 2), De Santiago y Fernández González (2017: 698) dividen las tareas del aula en dos categorías: las tareas de comunicación o interacción (que se centran en el significado y tienen una finalidad comunicativa) y las tareas de apoyo lingüístico (llamadas también pre comunicativas, que se ocupan de aspectos formales de la lengua y preparan las tareas comunicativas). Asimismo, en opinión de Aquilino Sánchez (2009: 155), la tarea obedece a criterios de selección, que merecen mencionarse:

- Criterios de relevancia de la tarea en relación con la vida real o el entorno.
- Criterios de relevancia comunicativa de la tarea.
- Criterios de edad e interés de los alumnos.
- Criterios relativos a la complejidad lingüística implicada por el desarrollo de la tarea.

#### 3.2.4. *La evaluación, un factor relevante en el dispositivo curricular*

La evaluación de los aprendizajes constituye un momento clave del proceso de enseñanza. A la vez que permite a los protagonistas del aula medir el grado de

asimilación de lo aprendido y proporciona igualmente información sobre la calidad de lo enseñado. En este sentido, compete al profesor evaluar todas las destrezas. Para dar mayor consistencia a esta idea, es necesario que se cumplan dos condicionantes en el nuevo referente curricular senegalés: que se programe a partir de unidades didácticas, con lo cual el docente ya no podrá prescindir de la evaluación continua tras cada lección, etapa, etc. (Zanón y Estaire: 2010: 416) y que la evaluación sumativa, que guía la mayor parte del trabajo docente, incluya tanto las destrezas receptivas como las productivas<sup>36</sup>.

La valoración de las destrezas interpretativas dependerá de la respuesta oral o escrita proporcionada por el alumno. Cada vez que conteste, el docente juzgará y asignará la nota correspondiente, teniendo siempre en cuenta algunos aspectos de la corrección.

La evaluación de la expresión oral exige mucha atención por parte del profesor. En cualquier caso, se debe valorar la capacidad expresiva del discente. Para ello, se debe dejar hablar y al final de la toma de palabra, el profesor incidirá en algunos errores más llamativos. Con respecto a la corrección de la producción oral, De Santiago y Fernández González (2017: 574) proponen un conjunto de habilidades a las que prestar mucha atención como la organización y estructuración del discurso oral, la adecuación a la situación en la que se desarrolla el discurso (tono, registro, tema, etc.), la fluidez, la corrección fonética, gramatical, la precisión conceptual, un grado apropiado según el nivel del alumno.

Con respecto a la expresión escrita, Martínez Sánchez (2004: 176) desea que la evaluación evite «el síndrome de la hoja roja» que agrava la desmotivación. Para ello, tiene que incidir en aspectos como la adecuación al tema, al destinatario y a la finalidad perseguida (habilidad de tipo retórico), la coherencia, entendida como la expresión del entendido global y local del texto (habilidad de tipo cognitivo), la cohesión gramatical y la cortesía textual (presentación) (Martínez Sánchez, 2004: 177).

---

<sup>36</sup> En Senegal, solo los alumnos del bachillerato literario con opción de español lengua viva 1 (LV1) hacen el examen oral con uno de los textos ya estudiados en clase. Por supuesto, el examinador puede hacerle al candidato preguntas sobre los temas del programa o sobre cuestiones de la vida. A nuestro modo de ver, para una verdadera promoción de la comunicación discente, se debe mejorar sustancialmente este tipo de examen oral incluyendo actividades relativas a todas las destrezas, tal como hemos propuesto.

Así, como en las pruebas escritas de la enseñanza de E/LE en Senegal, la producción escrita ocupa seis puntos sobre los veinte, la corrección puede girar en torno a la competencia comunicativa del aprendiente, haciendo hincapié en algunos aspectos de la siguiente parilla de corrección:

| <b>Aspectos que corregir</b>      | <b>Puntuación</b> |
|-----------------------------------|-------------------|
| Respeto del tema y de la consigna | 1 punto           |
| Pertinencia de las ideas          | 2 puntos          |
| Organización interna              | 2 puntos          |
| Competencia lingüística           | 1 punto           |

*Tabla 16: Parrilla de corrección de la producción escrita (Elaboración propia)*

En resumen, la renovación del diseño curricular de ELE en el sistema secundario senegalés solo se potenciará merced a la conjunción de varios factores que involucren a todos los actores implicados en esta enseñanza/aprendizaje. Así, para darse cuenta efectivamente de la urgencia de cambiar el actual dispositivo curricular, es imprescindible llevar a cabo una investigación empírica que recoja la opinión de docentes y estudie la interrelación entre muchas variables.

## **4. ESTUDIO EMPÍRICO**

Este estudio empírico completa el trabajo hecho hasta ahora sobre la enseñanza del ELE en el sistema secundario senegalés. Se trata de una encuesta de veintisiete ítems realizada a través de internet y dirigida a treinta y seis profesores de español de la enseñanza media de Senegal.

### **4.1. Objetivos**

Este trabajo de campo contempla evidenciar las características de la enseñanza de ELE en Senegal y medir su conformidad con las disposiciones del MCER. Desde este punto de vista, la investigación se considera como una evaluación de esta área de acción y esperamos que los resultados puedan servir de base para valorarla y reorientarla cualitativamente. Así, con más concreción, la investigación busca obtener datos sobre los siguientes aspectos:

- el grado de conocimiento del MCER por los docentes del ciclo secundario senegalés
- el tipo de planificación vigente
- la concepción de los profesores sobre los objetivos del currículo, la enseñanza de la gramática y los contenidos temáticos en los dos ciclos
- la idoneidad de la metodología y los manuales usados
- el tipo de evaluación vigente
- el lugar de la fonética y el uso de las TIC en dicha docencia.

Todos estos factores inciden en la calidad de la enseñanza y repercuten positiva o negativamente en el nivel de los alumnos.

### **4.2. Marco epistemológico y metodología de la investigación**

El marco epistemológico aclara el diseño de investigación y el método utilizados, mientras que la metodología precisa el camino seguido, es decir los instrumentos de recolección de datos, y el procesamiento de la información.

#### 4.2.1. *El marco epistemológico*

Este trabajo se inscribe en el marco de una investigación no experimental de tipo transeccional o transversal ya que no pretende manipular variables y según Hernández, Fernández y Baptista (2010: 245) tal investigación es caracterizada por la observación de un fenómeno tal y como sucede en su contexto natural y en un periodo preciso para después analizarlo. También, en función del objetivo fijado, busca describir las características del fenómeno estudiado y establecer una relación entre algunas variables independientes y la variable dependiente. Las variables X son los *objetivos del programa, la enseñanza de la fonética, la implementación de las destrezas, los contenidos lingüísticos, los contenidos temáticos, los manuales, la metodología, el conocimiento del MCER, la evaluación, el uso de las TIC y la planificación por unidades didácticas*; la variable Y es la *competencia comunicativa* del alumno.

Como la investigación versa sobre la conformidad de un sistema de enseñanza con un estándar internacional, entendemos que el método más apropiado es el cualitativo. Asimismo, la investigación es descriptiva y correlacional. Como precisan Hernández, Fernández y Baptista (2010: 71), los estudios descriptivos «miden y evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar» mientras que los correlacionales «tienen como propósito medir el grado de relación que exista entre dos o más conceptos o variables» (2010: 72).

#### 4.2.2. *La metodología de la investigación*

Nos referiremos aquí al tipo de muestreo, a los instrumentos de recogida de datos y al modo de procesarlos. Cabe indicar que hemos adoptado un muestreo probabilístico por racimos eligiendo al azar a los encuestados. La elección del método por racimo se debe a que no sabemos con exactitud el número de escuelas públicas en el sistema secundario senegalés y, sobre todo, porque estamos limitados por la distancia geográfica. Los racimos son las siete regiones donde trabajan los docentes de la muestra: Dakar, Saint Louis, Matam, Kaolack, Thiès, Diourbel, Fatick. Como no tenemos la lista de los profesores de español de estas localidades algunos colegas nos sugirieron nombres de amigos o compañeros de trabajo.

En cuanto a los instrumentos de recogida de datos, hemos optado por el cuestionario, dadas las limitaciones mencionadas anteriormente. Sin embargo, es una investigación que puede combinar varios instrumentos: la entrevista, la observación, el

análisis de los registros diarios del profesor y encuestas administradas a alumnos. El cuestionario está formado por veintisiete ítems relacionados todos ellos con las características de la enseñanza de ELE en Senegal. Utilizamos preguntas de diseño variado: la escala Likert, preguntas de respuesta cerrada, preguntas de opción múltiple y, elaboración de párrafos.

El procesamiento de los datos fue un trabajo del *Google Drive* que establecía los gráficos al mismo tiempo que los investigados contestaban. Cabe señalar que para algunos ítems que superan una página, hemos utilizado la distribución de frecuencia calculando el porcentaje de cada categoría.

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

La encuesta es dirigida a treinta y seis profesores de la enseñanza media, en servicio en diferentes regiones de Senegal. Se trata de algunos docentes con bastantes años de experiencia y de otros casi en el inicio de la carrera profesional, todos del sistema público y que habían hecho su formación inicial en la FACTEF. El mayor lleva veintitrés años enseñando y el menor empezó hace tres años. Dada la separación de la enseñanza secundaria en ciclos, algunos encuestados imparten clases en el primero, otros en el segundo y un tercer grupo interviene en los dos ciclos. Así pues, la muestra consta de profesores con diferentes títulos académicos y profesionales: *Profesores de colegios de enseñanza media (PCEM)*, *Profesores de enseñanza media (PEM)* y *Profesores de enseñanza secundaria (PES)*.

### **4.4. Análisis de datos y presentación de resultados de las encuestas**

En este apartado discutiremos los resultados y sacaremos conclusiones generales.

#### *4.4.1. Discusión de los resultados*

Los participantes en la investigación contestaron en general correctamente aunque algunas respuestas incitan a creer que no entendieron perfectamente ciertas preguntas. Pese a todo, conviene analizar las diferentes variables X y su interrelación con la variable Y.

#### 4.4.1.1. Los objetivos del programa

| Categorías  | Columna1 | Columna2 | Columna3 | Columna4 |
|---|----------|----------|----------|----------|
| <b>Leer</b>   | 2,78%    | 16,67%   | 36,11%   | 44,44%   |
| <b>Escribir</b>   | 0%       | 33,34%   | 44,44%   | 22,22%   |
| <b>Entender y hablar en un español correcto</b>                                     | 8,33%    | 22,22%   | 41,66%   | 27,79%   |
| <b>Dominar perfectamente los contenidos gramaticales y léxicos del primer ciclo</b> | 8,33%    | 25%      | 44,44%   | 22,22%   |
| <b>Conocer la cultura y la civilización hispánicas</b>                              | 22,22%   | 47,22%   | 25%      | 5,56%    |
| <b>Poder dar su punto de vista sobre cualquier asunto</b>                           | 8,33%    | 44,44%   | 33,33%   | 13,90%   |
| <b>Comunicarse de manera fluida y corriente</b>                                     | 16,66%   | 33,33%   | 36,11%   | 13,90%   |

Tabla 17: frecuencia de la valoración de los objetivos del primer ciclo para alcanzar la competencia comunicativa del alumno.

Los resultados revelan un profesorado apegado al desarrollo de la lectura y la gramática, y favorable a que el alumnado entienda y hable correctamente. En cambio, los aspectos vinculados a la cultura, la expresión de un punto de vista y la comunicación fluida decaen en el primer ciclo respectivamente con un porcentaje de 5,56%, 13,90% y 13,90% en la columna 4. Así que, los docentes no tienen como objetivo fomentar la comunicación en el alumno.

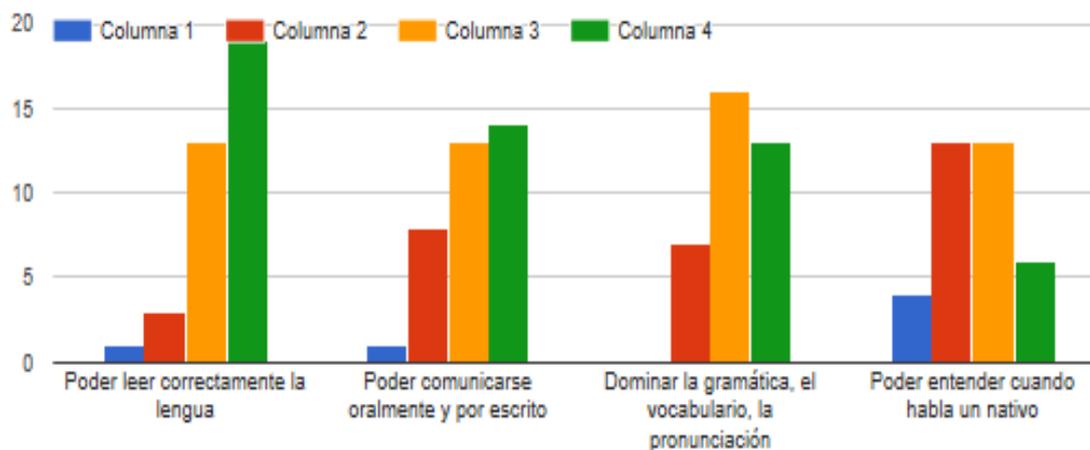


Gráfico 1: valoración de los objetivos del programa del segundo ciclo para alcanzar la competencia comunicativa del alumno.

En el segundo ciclo, el análisis del gráfico desvela que la comunicación, la gramática y la lectura adquieren mucha relevancia, frente a la comprensión auditiva. Pero la importancia otorgada a la lectura es demasiada porque aunque a veces lleguen alumnos que estudian la lengua por primera vez, la mayoría de los estudiantes del segundo ciclo llevan ya dos años aprendiendo español. Los porcentajes de la lectura y de la gramática indican, pues, que los docentes no se preocupan mucho por el desarrollo

de la aptitud comunicativa de sus alumnos. Desde este punto de vista, sus objetivos en los dos ciclos distan demasiado de las prescripciones del MCER. Esta creencia en que la gramática no es una herramienta sino un fin para hablar una lengua influye negativamente en la capacidad comunicativa de los discentes.

4.4.1.2. *Los contenidos lingüísticos del programa*

| Categorías                     | Favorece la comunicación del alumno |            | Dificulta la comunicación del alumno |            |
|--------------------------------|-------------------------------------|------------|--------------------------------------|------------|
|                                | Frecuencia                          | Porcentaje | Frecuencia                           | Porcentaje |
| <b>Contenidos gramaticales</b> | 19                                  | 63,33%     | 14                                   | 46,67%     |
| <b>Contenidos léxicos</b>      | 9                                   | 30%        | 2                                    | 6,67%      |
| <b>Contenidos culturales</b>   | 17                                  | 56,67%     | 8                                    | 26,67%     |

*Tabla 18: frecuencia de los contenidos del primero y segundo ciclo que favorecen o dificultan la competencia comunicativa.*

En su valoración del conjunto de contenidos que favorecen o imposibilitan la realización del objetivo comunicativo, los encuestados indican con más frecuencia tres tipos de contenidos, tal como aparece en la tabla 18. Se observa una preponderancia de los contenidos gramaticales, 63,33% y 46,67% seguidos de los contenidos culturales 56,67% y 26,67%. El porcentaje de 46,67% como fuente que imposibilita la comunicación se explica por el hecho de que muchos docentes ya son conscientes de lo improductiva que resulta la gramática pura y lamentan su profusión en el programa. Sin embargo, el elevado porcentaje de los contenidos gramaticales como medio para potenciar la comunicación es debido a la concepción de los docentes y a la orientación demasiado gramatical del referente programático senegalés, valorado positivamente a través del gráfico 2. Con esto, la enseñanza se aleja de los enfoques constructivistas en los que se inspira y que ponen al educando en el centro de la enseñanza/aprendizaje (Moreira, 1997:15). Con lo cual se deduce que el programa y su subsiguiente valoración positiva repercuten negativamente en la realización de la competencia comunicativa del discente: sabrá gramática, pero no sabrá cuándo y cómo usarla.

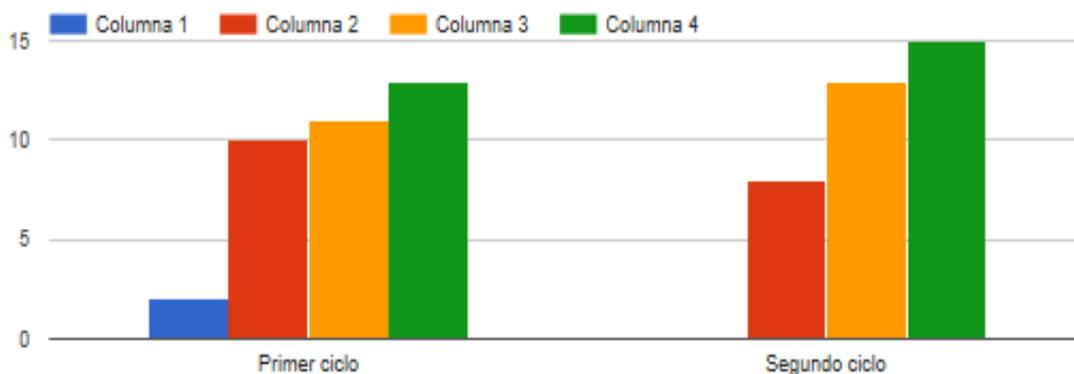


Gráfico 2: valoración de la eficacia de los contenidos lingüísticos para la realización de la competencia comunicativa.

#### 4.4.1.3. Los contenidos temáticos del primer ciclo

| Categorías             | Columna 1 | Columna 2 | Columna 3 | Columna 4 |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Vida en la sociedad    | 2,78%     | 8,33%     | 38,89%    | 50%       |
| Los transportes        | 8,33%     | 25%       | 52,78%    | 13,89%    |
| La vida cotidiana      | 5,56%     | 2,78%     | 22,22%    | 69,44%    |
| El comercio            | 13,89%    | 44,44%    | 27,78%    | 13,89%    |
| El ocio                | 5,56%     | 33,33%    | 33,33%    | 27,78%    |
| Los servicios          | 2,78%     | 44,44%    | 41,67%    | 11,11%    |
| La salud               | 5,56%     | 33,33%    | 41,67%    | 19,44%    |
| Las vacaciones         | 2,78%     | 30,56%    | 33,33%    | 33,33%    |
| Las estaciones         | 8,33%     | 41,67%    | 36,11%    | 13,89%    |
| El medioambiente       | 5,55%     | 52,78%    | 25%       | 16,67%    |
| Las telecomunicaciones | 0%        | 16,67%    | 30,55%    | 52,78%    |

Tabla 19: valoración de los contenidos temáticos del primer ciclo para alcanzar la competencia comunicativa.

Aquí, los encuestados apuestan por la vida en la sociedad 50% en la columna 4, la vida cotidiana 69,44% y las telecomunicaciones, 52%, en detrimento de los otros tipos de contenidos que reciben menos de 50%. El rechazo de tales contenidos, igualmente interesantes para un alumno del siglo XXI, confirma el desconocimiento del MCER por parte del profesorado senegalés. En efecto, el referente europeo (2001: 55-

56) enumera en una larga lista estos temas de comunicación del ámbito público y otros que considera como motivadores. Así que, para propugnar la comunicación en el aula y hacer participar al alumnado, se debe tener consciencia del peso de esos contenidos.

#### 4.4.1.4. Los contenidos temáticos del segundo ciclo

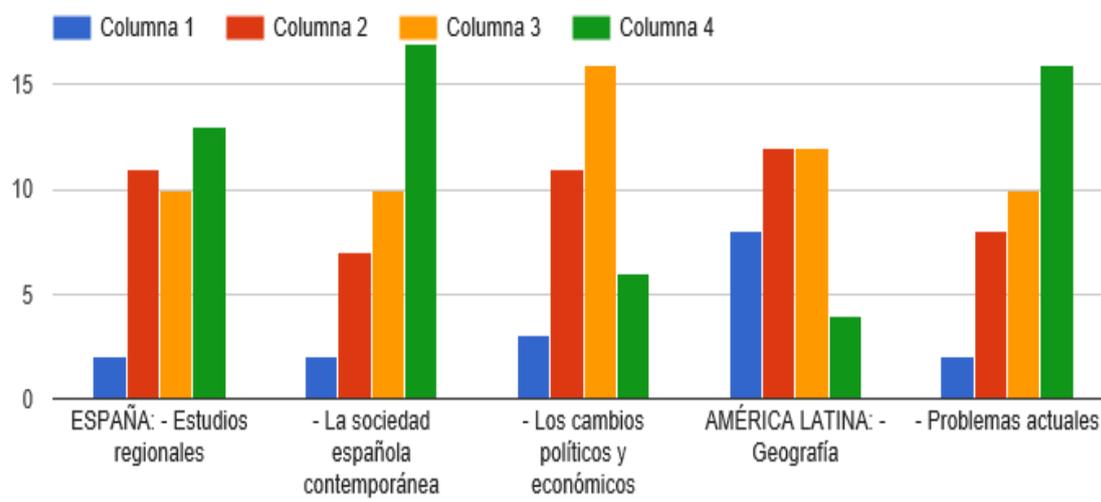


Gráfico 3: valoración de los contenidos temáticos del primero de bachillerato para realizar la competencia comunicativa.

En primero de bachillerato, se valoran los contenidos directamente relacionados con la España y la América Latina del momento, exceptuando la geografía de este continente y los cambios políticos españoles. En cualquier caso, estos últimos dos temas son importantes y vale la pena estudiarlos para saber los países que forman parte de la América española y analizar cómo se alternan en el poder español el PSOE y el PP. También, son temas de comunicación y de debate.

| <b>Categorías</b>                                    | <b>Columna1</b> | <b>Columna2</b> | <b>Columna3</b> | <b>Columna4</b> |
|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <b>ESPAÑA: El siglo de oro</b>                       | 33,33%          | 13,89%          | 25%             | 27,78%          |
| <b>La invasión napoleónica</b>                       | 44,44%          | 13,89%          | 27,78%          | 13,89           |
| <b>El periodo de 1898 a 1936</b>                     | 19,44%          | 50%             | 19,44%          | 11,12%          |
| <b>La juventud y sus problemas</b>                   | 8,33%           | 16,67%          | 16,67%          | 58,33%          |
| <b>AMÉRICA LATINA: descubrimiento y colonización</b> | 25%             | 36,11%          | 22,22%          | 16,67%          |
| <b>Emancipación en América latina</b>                | 25%             | 47,22%          | 16,67%          | 11,11%          |
| <b>Realidades actuales en América Latina</b>         | 11,11%          | 25%             | 30,56%          | 33,33%          |

*Tabla 20: valoración de los contenidos temáticos de la clase de segundo de bachillerato.*

Como en primero de bachillerato, los temas que les gustan más a los docentes son los relacionados con la actualidad: «La juventud y sus problemas» con el mayor porcentaje, 58,33% y en cierta medida «Realidades actuales de América Latina», 33,33%. Los otros temas de trasfondo histórico quedan relegados a un segundo plano. Sus bajos porcentajes llevan a pensar que no se estudian o no reciben toda la atención necesaria; con lo cual se pierden numerosas oportunidades de comunicación de los discentes. Desde este punto de vista, merece la pena volver a pensar tales contenidos o reflexionar sobre un procedimiento para llevarlos al aula. A este respecto, es interesante la propuesta de Rienda y Rodríguez (2015: 111-112), quienes proponen la guía de trabajo como eje vertebrador que permite al alumno practicar temas literarios y llegar a un aprendizaje por descubrimiento. Contiene el tema, los objetivos y un conjunto de actividades que realizar.

| Categorías                                   | Columna1 | Columna2 | Columna3 | Columna4 |
|--|----------|----------|----------|----------|
| <b>ESPAÑA: La novela picaresca</b>           | 30,56%   | 25%      | 22,22%   | 22,22%   |
| <b>La guerra civil</b>                       | 11,11%   | 27,78%   | 25%      | 36,11%   |
| <b>Autonomismo y separatismo</b>             | 0%       | 33,33%   | 36,11%   | 30,56%   |
| <b>España desde 1975 hasta hoy día</b>       | 11,11%   | 16,67%   | 33,33%   | 38,89%   |
| <b>AMÉRICA LATINA: Opresión y liberación</b> | 27,79%   | 33,33%   | 19,44%   | 19,44%   |
| <b>Problemas contemporáneos</b>              | 13,89%   | 16,67%   | 22,22%   | 47,22%   |
| <b>La poesía latinoamericana</b>             | 55,56%   | 25%      | 11,11%   | 8,33%    |

Tabla 21: valoración de los contenidos temáticos de la clase de tercero de bachillerato.

El tercero de bachillerato se caracteriza también por un programa esencialmente literario y cultural. Los encuestados valoran, como siempre, los contenidos relacionados con las realidades peninsulares actuales y la América Latina de hoy: *La guerra civil* (36,11%), *Autonomismo y separatismo* (30,56%), *España desde 1975 hasta hoy en día* (38,89%), *Problemas actuales en América Latina* (47,22%). La valoración positiva solo de esos temas suena como un llamamiento al cambio de currículo con una antigüedad de doce años o evidencia una dificultad patente de llevar los otros contenidos al aula. En general, como reconocen algunos encuestados, a la hora de explicar tales temas, solo habla el profesor. Hace una clase introductoria, evoca ligeramente el tema antes de apoyarlo por el estudio de un texto. En ningún momento el alumno se ve implicado en esta fase de explotación cultural. Desde este punto de vista, es obvio que estos contenidos repercuten negativamente en la realización de la competencia comunicativa.

#### 4.4.1.5. Los manuales

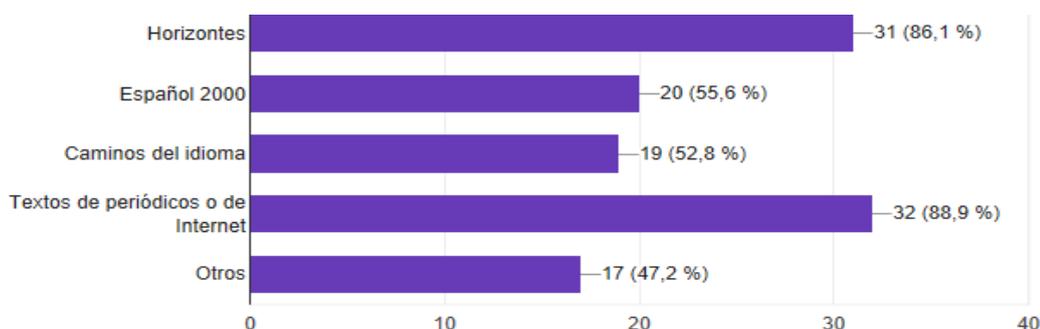


Gráfico 4: manuales en uso en la enseñanza secundaria de ELE en Senegal.

El estudio revela que los docentes senegaleses diversifican sus fuentes documentales con una clara preponderancia de los recursos periodísticos y «webográficos» (88,9%) y del manual *Horizontes* (86,1%). Asimismo, utilizan otros documentos (47,2% de los encuestados) como *Pueblo1*, *Pueblo 2*, *Lengua y Vida*, *Sol y Sombra*, *Conéctate*, *Encuentro*, *Gran Vía*, *Así es el mundo*, etc. Los manuales *Español 2000* y *Caminos del idioma* reciben igualmente porcentajes importantes: 55,6%, 52,8% respectivamente. La valoración positiva del manual *Horizontes* se debe, según los profesores de la muestra, a que evoca el contexto africano y sus textos son sencillos, asequibles, cortos, dialógicos y por ello, idóneos para el método comunicativo. Pese a todo eso, tenemos que reconocer que el manual presenta algunas debilidades para la enseñanza de ELE en la actualidad, debido a varios factores: sus ítems vienen en francés y no se preocupa por el desarrollo de la comunicación, sino que se fija demasiado en aspectos gramaticales que frenan el aprendizaje. Asimismo, sus textos no son en general auténticos y tampoco sirven para incidir en aspectos pragmáticos o culturales. Por último, el manual fue diseñado antes de la aparición del MCER, y por tanto no se adecua a sus propuestas. Lo mismo se debe decir de *Caminos del idioma* y *Español 2000*, aunque este tiene los ítems en español.

#### 4.4.1.6. La metodología

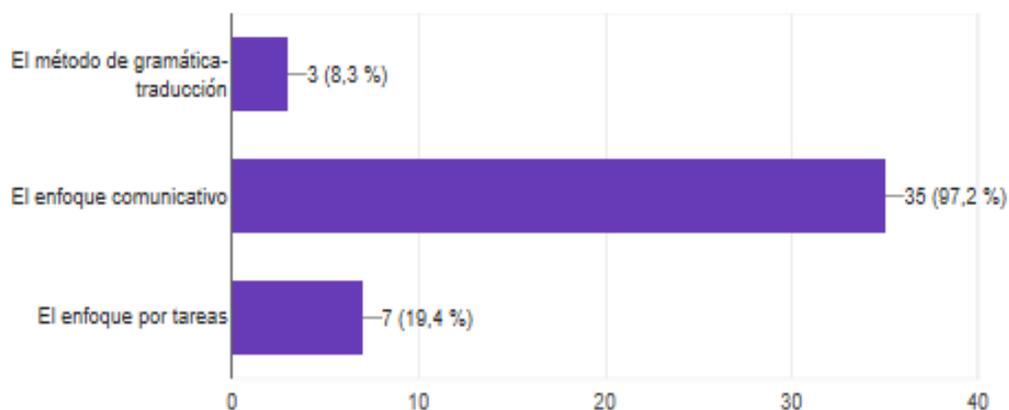


Gráfico 5: metodologías implementadas en la enseñanza secundaria de Senegal.

En cuanto a la metodología, los docentes respetan por lo general las recomendaciones del dispositivo programático que aboga por el enfoque comunicativo, con lo cual 97,2% lo utilizan, y algunos lo combinan con el enfoque por tareas (19,4%). Sin embargo, se lamenta la presencia del método de gramática traducción (8,3%) pese al

resuelto cambio paradigmático y a los numerosos esfuerzos por llegar a una enseñanza comunicativa.

A pesar del elevado porcentaje del enfoque comunicativo, las respuestas registradas en la pregunta 16 del cuestionario dejan constancia de la concepción de muchos encuestados sobre la competencia comunicativa. Unos creen que sus alumnos se comunican porque contestan las preguntas cuando se lleva a cabo la explotación de los textos y llegan a producir textos contextualizados, mientras que otros opinan llanamente que sus alumnos hablan bien porque dominan la gramática. Con respecto a este tema, Fernández y Sanz (1997: 25) indican que con el enfoque comunicativo, «el foco de atención se desplaza de la forma hacia el uso y la lengua pasa [í ] a convertirse en una herramienta de acción que opera en la vida cotidiana de los seres humanos». Creemos que la verdadera comunicación intervendrá en las aulas senegalesas cuando se evolucione realmente hacia el enfoque por tareas y los docentes habrán de preguntarse siempre: ¿hasta qué punto usan los educandos la lengua para solucionar un problema en grupos o en pares?, ¿hasta qué punto llevan a cabo, oralmente o por escrito, tareas de la vida real en el aula?, ¿hasta qué punto co-construyen mensajes interactuando? (Boch y Palou, 2005:25).

#### 4.4.1.7. Las destrezas

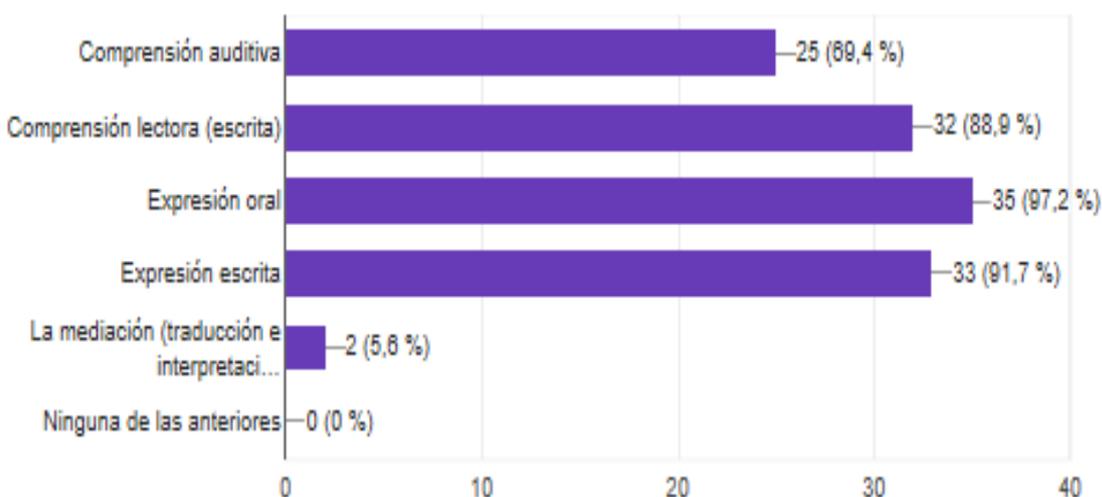


Gráfico 6: estado de las destrezas implementadas en la enseñanza secundaria de Senegal.

Las destrezas receptivas y productivas ocupan un lugar importante en la actuación de los profesores que participaron en la encuesta, aunque con distintos

porcentajes. Sin embargo, con tan solo un 5,6%, la mediación está casi ausente de la enseñanza. En este análisis, nos interesamos más por el cómo se llevan a cabo las destrezas y la pregunta 18 refleja que pocos encuestados las trabajan de manera estándar. Unos utilizan audios y vídeos para la comprensión auditiva, fomentan debates contradictorios o se sirven de juego de rol para la expresión oral, mandan hacer resúmenes, comentarios o privilegian el ensayo para desarrollar la escritura. En cambio, otros consideran que la destreza auditiva se trabaja con las lecturas del docente a la hora de estudiar un texto, y un tercer grupo dice ceñirse a la metodología para llevar al aula tales destrezas. En cualquier caso, la implementación de estas habilidades incide mucho en la consecución de la competencia comunicativa del alumno.

#### 4.4.1.8. La evaluación

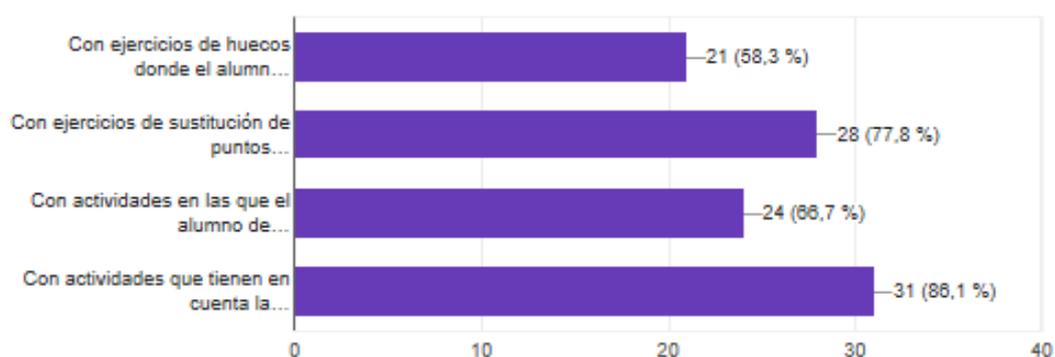
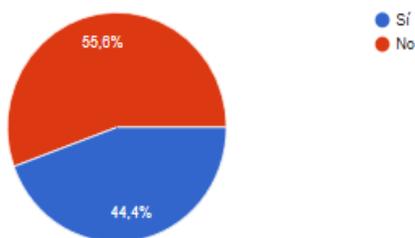


Gráfico 7: tipos de evaluaciones practicadas en la enseñanza secundaria de Senegal.

La evaluación muestra un profesorado que trabaja las destrezas (86,1%), otras actividades comunicativas (66,7%), pero muy favorable a ejercicios menos comunicativos y de corte tradicional: los huecos (58,3%) y los ejercicios de sustitución (77,8%). Varios encuestados afirman que evalúan las destrezas sin haber especificado, en la pregunta anterior, cómo las trabajan. Esto nos lleva a preguntarnos si realmente se evalúan estas destrezas. La comprensión auditiva ya no figura en los exámenes oficiales y la prueba oral se ha suprimido del examen de fin del primer ciclo. Así que estas dos destrezas son la cenicienta de la didáctica del español en Senegal.

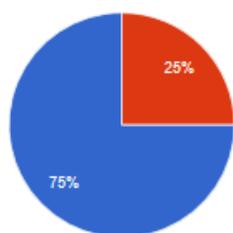
#### 4.4.1.9. Las TIC



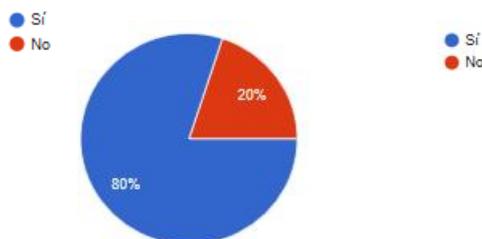
*Gráfico 8: el uso de las TIC en la enseñanza secundaria de ELE en Senegal*

Un porcentaje bastante importante de los investigados, el 55,6%, afirma no usar las TIC en el aula y el 44,6% la utiliza. Pese a su relevancia en la enseñanza/aprendizaje de ELE, el desarrollo de estas herramientas no será efectivo antes de que los colegios y liceos de Senegal estén conectados a internet y dispongan de material didáctico adecuado. En todo caso, el saber usar las TIC es una característica del buen profesor según el PCIC, en la medida en que contribuye a la motivación y a la adquisición de la capacidad comunicativa del discente.

#### 4.4.1.10. La fonética



*Gráfico 9: porcentaje de encuestados que estudiaron fonética.*



*Gráfico 10: porcentaje de encuestados que utilizan la fonética en su enseñanza.*

Los resultados indican un 75% de la muestra que estudió fonética y un 80% que la utiliza en su enseñanza. Porcentajes bastante apreciables que pueden ayudar, obviamente, a mejorar el hablar de los discentes y a alcanzar el objetivo comunicativo de la enseñanza.

#### 4.4.1.11. La unidad didáctica

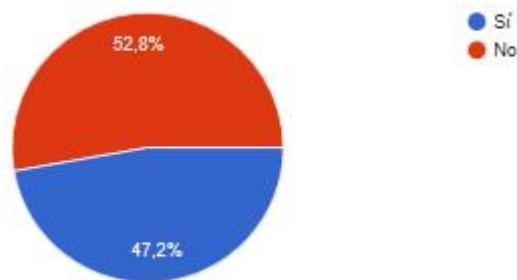


Gráfico 11: uso de la unidad didáctica en la enseñanza secundaria de ELE en Senegal.

Solo el 47,2% de los encuestados dice planificar a partir de unidades didácticas, y el 52,8% la ignora o no la usa. Aunque lo utiliza un porcentaje apreciable, cabe mencionar que este tipo de programación es desconocida en la formación inicial de la FACTERF. Por eso, al explotar las respuestas de la pregunta 25 del cuestionario que indican cómo planifican con unidades didácticas los encuestados, creemos que se confundió el concepto con la simple programación. De los dieciséis que contestaron, casi ninguno logró explicar correctamente su procedimiento. Con lo cual, concluimos que en Senegal, no se planifica a partir de unidades didácticas. Cabe señalar que este tipo de programación permite flexibilizar y adecuar contenidos, actividades y ritmos (Mendoza Fillola, López Valero, Martos Núñez 1996:204), favorece el enfoque por tareas, posibilita el desarrollo de las destrezas y por consiguiente el logro de la competencia comunicativa.

#### 4.4.1.12. Conocimiento del MCER

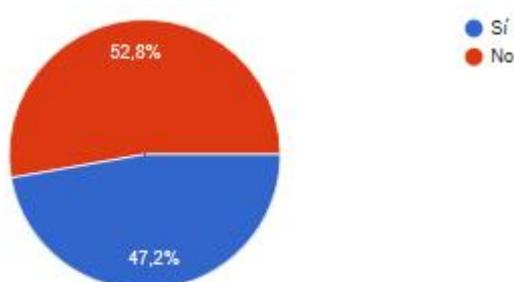


Gráfico 12: grado de conocimiento del MCER en la enseñanza secundaria de ELE en Senegal.

El MCER no es muy conocido en el sistema secundario senegalés. Más de la mitad de los encuestados (52,8%) lo desconocen pese a su publicación desde el año 2001. Dada su relevancia en el área de las lenguas extranjeras, su ignorancia por parte de miembros de un sistema educativo repercute innegablemente en la calidad de los procesos formativos y subsecuentemente en la competencia comunicativa del educando.

Por consiguiente, es imprescindible incluir el documento europeo en la formación inicial de ELE en Senegal.

#### 4.4.2. Conclusiones

La investigación revela las particularidades de la enseñanza secundaria de ELE en Senegal y la relación que existe entre las variables independientes y la variable dependiente *competencia comunicativa*. Por un lado, se observa que es una docencia que adolece del peso de las estructuras gramaticales y de su característica bastante cultural y literaria, lo que limita la práctica y el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno. Por eso, sigue mostrando rasgos de una enseñanza tradicional. Además, el desconocimiento del MCER por parte de los profesores constituye un serio inconveniente para la calidad de los procesos formativos.

Por otro lado, se destaca del estudio que la relación entre las diferentes variables es muy estrecha. Mientras no intervienen las variables independientes, no se manifiesta la variable dependiente. Es decir, que hay una relación de dependencia entre ellas. Dicho de otro modo, la competencia comunicativa no se alcanzará plenamente si el uso de las TIC, la fonética, la unidad didáctica, la implementación de las destrezas y el conocimiento del MCER no son efectivos, ni si la metodología, los manuales, los contenidos, los objetivos, la evaluación, son adecuados.

La consecución de la capacidad comunicativa apela a un conjunto de factores: volver a pensar la formación docente para incidir en el MCER y el PCIC, volver a pensar la enseñanza de la gramática cuya profusión dificulta seriamente la comunicación (Krashen 1985 en Martínez Rebollo, 2014: 103) y, finalmente, programar a partir de unidades didácticas que facilitan el aprendizaje y responden perfectamente a los planteamientos constructivistas<sup>37</sup> (Martínez Rebollo, 2014: 307) en los que se inspira la docencia de ELE en Senegal.

---

<sup>37</sup> A este respecto, Martínez Rebollo evoca los planteamientos piagetianos de la asimilación y la acomodación y la concepción de David Ausubel sobre el aprendizaje significativo.

## **5. CONCLUSIONES GENERALES**

Al iniciar este trabajo, queríamos describir la enseñanza secundaria de ELE en Senegal, demostrar por qué los alumnos no desarrollan una competencia comunicativa al concluir la etapa secundaria y proponer vías de mejora fundamentadas en el MCER.

Al fin y al cabo, nos damos cuenta de que es una docencia que se inspira teóricamente del referente europeo pero marcadamente enraizada en la metodología tradicional. En efecto, en el nivel de fundamentación, el dispositivo programático deja clara la orientación sobre los procesos educativos, la metodología y el tipo de alumno que se espera: se trata de una enseñanza comunicativa que debe poner al alumno en el centro de la formación. Pero esta declaración de intención no se comprueba en los niveles de decisión y de actuación. El profesorado prefiere desarrollar prácticas tradicionales que dan especial énfasis a los contenidos lingüísticos, y en las que el alumnado desempeña un papel de segunda fila. Desde esta perspectiva, los procesos formativos se alejan de los enfoques constructivistas y socio constructivistas que les inspiraron, y también del MCER.

En realidad, el currículo senegalés de ELE solo se acerca del documento europeo en aspectos como la formación docente y la teoría curricular. No obstante, hay que dejar claro que el MCER y el PCIC, dadas su exhaustividad, sus explicaciones detalladas, sus propuestas renovadoras y la unanimidad de que gozan en el área de las lenguas extranjeras, son los dos textos de referencia que pueden ayudar a reorientar de manera decisiva los procesos formativos de ELE en el sistema secundario senegalés. Para ello, se han de emprender varias acciones a nivel didáctico y metadidáctico. Si es cierto que la verdadera renovación sucederá a nivel de los agentes implicados en el aula, hay que reconocer que las autoridades desempeñan también un papel primordial en todo sistema

educativo. En el caso de Senegal, los cambios involucrarán primero al Ministerio de la Educación, la IGEF, la FACTEF, antes de verificarse realmente con los interactuantes del espacio didáctico.

Esta renovación que orienta de manera contundente el nuevo concepto curricular hacia la acción ha de desembocar en una serie de factores que definen los paradigmas contemporáneos de diseño de currículos de lenguas extranjeras: una planificación docente fundamentada en unidades didácticas, que integre el enfoque por tareas, permita activar las distintas habilidades y fomente una evaluación adecuada.

Para proponer un cambio de la configuración curricular, fue de especial relieve llevar a cabo una investigación empírica de corte descriptivo y correlacional a través de un cuestionario administrado a profesores de la enseñanza media de Senegal. Si bien la encuesta permite asentar sus verdaderas conductas docentes, revela por un lado un fuerte vínculo entre las diferentes variables independientes y la variable dependiente competencia comunicativa y, por otro lado concluye que nunca serán comunicativamente competentes los alumnos senegaleses si no se cuidan en las aulas tales variables X.

El estudio viene confirmar, así, las peculiaridades del actual referente curricular caracterizado por un alto desconocimiento del MCER (52,8% de los encuestados), prueba fehaciente de que no se fundamenta en ningún estándar internacional reciente. Asimismo, en el nivel de decisión, predominan los contenidos gramaticales que, en los planteamientos actuales, sirven de apoyo para llegar a una comunicación fluida y eficaz. En este mismo sentido, los aspectos culturales de la lengua meta son fuertemente descuidados. Se privilegian los acontecimientos o sea la cultura con mayúscula, a la vez que se menosprecian los hechos cotidianos que deben llevarse al aula porque definen la idiosincrasia del pueblo español.

En definitiva, queda claro que la enseñanza secundaria de ELE en Senegal está muy rezagada y merece una renovación. Para ello, la única vía de salvación es aplicar las directrices del MCER y subsecuentemente las propuestas de su correspondiente en la hispanidad: el PCIC.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINCIBURU, M. C. (2008). La enseñanza del léxico en las lenguas extranjeras. ¿Qué palabras hay que enseñar?, III Jornadas de Español como Lengua Extranjera, Córdoba, Argentina, 21-23 mayo.
- AGUIRRE BELTRÁN, B. (2004). "Análisis de necesidades y diseño curricular". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 643-664). Madrid: SGEL.
- ALCALDE MATO, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, (6), pp. 9-23
- ÁLVAREZ, A. (2013). Los tipos de gramática en el aula de español como lengua extranjera y el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. En D. A. García Velasco, S. González, F. M. Miguel, A. I. Ojea López y R. Pérez Lorido (eds.), *A life in language: estudios en homenaje al profesor José Luis González Escribano* (pp.19-34). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- BOCH, C, ALOU, J. (2005). "¿Qué entendemos por lengua oral?" En J. Palou, C. Boch (Coords.), *Lalengua oral en la escuela, 10 experiencias didácticas* (pp. 15-34). Barcelona: Grao.
- CELEBRIÁN DE LASERNA, M. (1992). *La didáctica, el currículum, los medios y los recursos dialógicos*. Málaga: Artes Gráficas Aprisa.
- COLL, C. (1992). *Psicología y currículum*. Barcelona: Ediciones Paídos Ibérica.
- CONSEJO DE EUROPA.(2001). *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Disponible en <http://www.cvc.es>
- DE SANTIAGO GUERVÓS, J. y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. (2008). *Diccionario de los términos clave de ELE*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)

- DIOP, P. M. (2013). La didactique de l'espagnol au Sénégal: essai d'épistémologie disciplinaire et ses déclinaisons méthodologiques et didactiques opérationnelles. *Revue Electronique Sudlangues*, (20), pp. 1-23.
- ô (2014). La place de la compétence scripturale dans la didactique des langues étrangères au Senegal. *Revue du Groupe d'Etudes Linguistiques et Littéraires*, (18), pp. 277-300
- ô (2016). Didáctica de la comunicación oral en E/LE en Senegal: estado de la cuestión y perspectivas en enseñanza secundaria. *OGIGIA*, (19), pp. 67-90.
- ô (2017). Los programas de E/LE en la enseñanza preuniversitaria en Senegal: descripción analítica y esbozo de un nuevo diseño curricular, *redELE*,(29), pp. 1-27.
- DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, P. (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. *MarcoELE*, (6), pp. 1-168.
- ESTAIRE, S. (2005). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. En B. Palomo (Coord.), *Enfoque or tareas y enseñanza en EL2 para la educación permanente*, (pp.1-23), Tareas EPA [Recurso electrónico].
- FAYE, N. y NGOM, J. M. (2014). Presencia del español en Senegal. En J.S. Avilés (Coord.), *El español en África*. Disponible en <http://cvc.Cervantes>.
- FERNÁNDEZ, C., SANZ, M. (1997). *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M<sup>a</sup>. DEL C. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 715-734). Madrid: SGEL.
- FIGUERAS, N. (2005). El Marco común europeo de referencia para las lenguas: de la teoría a la práctica., en I. Alonso (Coord.) Belmonte, *Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Propuestas para la enseñanza de E/LE (1)*, Carabela, (57). (pp. 5-23).
- FRANZONI, P. H. et al. *Diseño curricular de lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Dirección de Curricula.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- ô (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español*. *MarcoELE*, Revista de Didáctica, (5), 1-10.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2005). Diseño curricular, diseño de la enseñanza. El papel del profesor. En J. Gimeno Sacristián, A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*(pp. 224-264). Madrid: Ediciones Morata.

- GIOVANNINI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRÍGUEZ, M. y SIMÓN, T. (2006). *Profesores en acción*, vol.3. Madrid: Edelsa.
- GONZÁLEZ PIÑEIRO, M., GUILLÉN D AZ, C., MANUEL VEZ, J. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.
- GREGORIO BENÍTEZ, R.S. (2010). La situación del español en Senegal. Contextos específicos para la enseñanza de ELE. *Monografías MarcoELE*, (11), pp. 238-251.
- GUILLÉN DÍAZ, C. (2005). Los aspectos socioculturales y el Marco común europeo de referencia para las lenguas. En L M.M. Marugán (Coord.), *La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea*, (pp. 10-29). Madrid: Secretaría general de Educación.
- GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. (1994). La enseñanza de la gramática. *Actas ASELE*, IV, pp. 87-93.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., BAPTISTA LUCIO, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta Edición. México D. F.: Mac Graw Hill.
- IGLESIAS CASAL, I. (2010). El reto de la interculturalidad en el aula de lenguas extranjeras: encuentros, desencuentros y aprendizajes. En Villalba y Villatoro (Coord.), *Aportaciones a la educación intercultural* (pp. 175-189). Ediciones digital: letra25.
- ô (2014). Competencias generales y competencias docentes del profesorado de ELE en el s. XXI: nuevas rutas, nuevos retos, *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, (24), pp. 57-72.
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*, [www.cvc.es](http://www.cvc.es)
- ô (2012). Modelo de competencias clave del profesores de lenguas segundas y extranjeras, en [www.cvc.es](http://www.cvc.es).
- KEM-MEKAH KADZUE, O. (2014). Los retos de la enseñanza/aprendizaje de L2/LE en Camerún. La enseñanza comunicativa y el diseño de un marco de referencia como claves para una formación de calidad. En J. M. Hernández Díaz, E. Eyeang (Coords.), *Lengua, literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África subsahariana* (pp. 137-149). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- KUMARAVADIVELU, B. (2012). La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu. *MarcoELE, Revista de diáctica Español como Lengua Extranjera*, (14).
- LANDA, M. C., PAREJO, I. G., MARTÍNEZ, P. F., GARCÍA, T. CH. (2008). Concepciones y prácticas del profesorado de secundaria respecto a la enseñanza de la escritura en las aulas. En J. L. Barrio (Coord.), *El proceso de enseñar*

*lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*, (pp. 329-357). Madrid: La Muralla.

LLORIÁN, S., RODRIGO, C. (2005). Diseño y desarrollo del currículo de ELE a la luz del Marco común europeo de referencia, en I. Alonso Belmonte (Coord.), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE (1)*, Carabela, (57), pp. 49-80.

MARRERO ACOSTA, J. (2015). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En J. Gimeno Sacristián, M. A. Santos Guerra, J. Torres Santomé, P. W. Jackson, J. Marrero Acosta, *Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica*, (pp. 197-224). Madrid: Ediciones Morata.

MARTÍN SÁNCHEZ, M. A. (2007). El profesor de E/LE: personalidad, motivación y eficacia. *Ogigia, Revista electrónica de estudios hispánicos*, (1), pp. 17-30.

ô . (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. *OGIGIA Revista electrónica de estudios hispánicos*, (3), pp. 29-41.

MARTÍNEZ REBOLLO, A. (2014). *Enseñanza, adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera (LE). Una revisión teórica desde la práctica reflexiva del aula*. Murcia:Edit.um.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, R.(2004). Manos a la letr@: la destreza escrita en el aula. En F. Meno Blanco (Dir.), *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el Marco europeo*, (pp. 173-181). Madrid: Secretaría General Técnica.

MARTÍN VEGAS, R. A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.

MBEDE AMBASSA, L. B. (2016). *Hacia una enseñanza interraccionista del español en el Camerún francófono: propuesta de materiales complementarios de nivel A (según el MCER) para la enseñanza de la secundaria*. Tesis doctoral sin publicar, Universitat Rovira i Virgili.

MELERO ABADÍA, P. (2004). De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 689-714). Madrid: SGEL.

MENDOZA FILLALA, A., LÓPEZ VALERO, MARTOS NÚÑEZ. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal

SÁNCHEZ CERESO, S. (Dir.). (1988). *Diccionario de las ciencias de la educación*. Madrid: Santillana.

MOREIRA, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. En M. Antonio Moreira, M. Concesa Caballero y M. L. Rodríguez Palmero (Coords.), *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*, (pp. 19-44). Burgos: Universidad de Burgos.

- OKOME-BEKA, V. S. (2014). Contextualización e integración del afrohispanismo en los programas gaboneses y africanos de ELE. En J. M. Hernández Díaz, E. Eyeang (Coords.), *Lengua, literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África subsahariana* (pp. 299-328). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- OLIVARES ORTEGA, J. (1996). *Evaluación en el aula de español/LE: algunas consideraciones generales*. ASELE, Actas VI, pp. 19 - 33.
- PINAR, A. (2013). La enseñanza del nivel C2 del MCER: propuestas de programación y unidades didácticas, *Suplementos marcoELE*, (17), pp. 1-271.
- PUIG, F. (2008). El Marco común Europeo de Referencia, el Portafolio de las lenguas y la evaluación en el aula. *Monográficos marcoELE*, (7), pp. 78-91.
- RIENDA, J., RODRÍGUEZ FUENTES, A. (2015). Formas de abordar el conocimiento literario: las guías de trabajo autónomo. En P. N. Delgado (ed.), *Innovación docente en didáctica de la lengua y la literatura: teoría e investigación*, (pp. 111-130). Barcelona: Octaedro.
- SÁNCHEZ, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2004). Metodología: conceptos y fundamentos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, (pp. 643-664). Madrid: SGEL.
- SANCHO, J. M. (1990). *Los profesores y el currículum*. Barcelona: Editorial Horsori.
- ZANÓN, J. ESTAIRE, S. (2010). El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español. *MarcoELE*, (11), 410-418.