
La enseñanza de español en la Universidad Cheikh Anta Diop, Senegal. Representaciones sobre la lengua y evaluaciones sobre su enseñanza



Nélida Murguía

Universidad de Buenos Aires

Argentina

nelida.murguia.cruz@gmail.com

Ibou Seye

Universidad Cheikh Anta Diop

Senegal

seyeibou58@gmail.com

De Signos y Sentidos

Núm. 26, e0038, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN-E: 1668-866X

designosysentidos@fhuc.unl.edu.ar

Resumen. Este estudio analiza la enseñanza del español en el Departamento de Lenguas Románicas de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Cheikh Anta Diop (Dakar, Senegal). En primer lugar, se describe la evolución de los currículos desde la creación de la Universidad en 1957 hasta la actualidad. En segundo lugar, se abordan las evaluaciones que estudiantes de posgrado realizan del programa académico, así como las representaciones sobre el lenguaje que construyen. A partir de un enfoque glotopolítico y mediante un cuestionario se indaga en sus motivaciones, percepciones y evaluaciones. Las respuestas muestran tres principales representaciones sobre el español: como lengua útil para el trabajo, como lengua de prestigio cultural y como lengua global. Si bien los estudiantes valoran el español por su proyección profesional, hay una mirada crítica hacia aspectos del currículo, la metodología y las condiciones de estudio. Señalan una enseñanza centrada en lo teórico, la necesidad de aumentar las prácticas orales, carencias en recursos y bibliografía y pocas oportunidades laborales. El trabajo concluye que las representaciones sobre el español contrastan con las limitaciones actuales percibidas por el alumnado y destaca la necesidad de incorporar sus voces con miras a mejorar la formación y consolidar la enseñanza

Palabras clave: Enseñanza de español como lengua extranjera, educación superior, representaciones sociolingüísticas, currículum, evaluación educativa

Abstract. *This study examines the teaching of Spanish in the Department of Romance Languages at the Faculty of Arts and Humanities of Cheikh Anta Diop University (Dakar, Senegal). First, it describes the evolution of the curriculum from the university's founding in 1957 to the present. Second, it explores postgraduate students' evaluations of the academic program and the language representations they construct. Drawing*

on a glottopolitical approach and using a questionnaire, the research investigates their motivations, perceptions, and evaluations. The responses reveal three main representations of Spanish: as a useful language for work, as a language of cultural prestige, and as a global language. While students value Spanish for its professional potential, they express a critical view of the curriculum, teaching methods, and study conditions. They point to a theoretical focus in instruction, the need for more oral practice, lack of resources and bibliography, and limited job opportunities. The study concludes that students' representations of Spanish contrast with the current limitations they perceive, and it underscores the need to incorporate their perspectives in order to improve training and strengthen language instruction.

Keywords: *Spanish as a foreign language teaching, higher education, sociolinguistic representations, curriculum, educational assessment*

1. Introducción

La Universidad de Dakar fue la primera universidad del África Occidental francófona. Fundada el 24 de febrero de 1957, se inauguró oficialmente el 9 de diciembre de 1959. A partir del 30 de marzo de 1987, mediante el decreto número 87-382, pasó a llamarse Universidad Cheikh Anta Diop (UCAD). En 1960, con la independencia de Senegal, la institución cambió de estatus y dejó de ser una universidad francesa para convertirse en una universidad senegalesa, lo que le otorgó mayor autonomía para la elaboración de sus programas de estudio. Por lo que se refiere a la enseñanza del español, esta se inició en 1957 cuando se creó el departamento de español en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Posteriormente, en 1971, el departamento se reestructuró y cambió su nombre al de Lenguas Románicas, dentro del cual se ubica la sección de español (Ndoye, 2005). Desde entonces, la enseñanza de esta lengua ha mantenido una presencia constante y continúa despertando el interés de un número creciente de estudiantes, que, actualmente, se distribuyen entre tres niveles: licenciatura, máster y doctorado.

Este artículo se propone reflexionar sobre la enseñanza de español en el departamento de Lenguas Románicas de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UCAD;¹ para ello, hacemos una revisión de los diferentes programas académicos o currículos que se han desarrollado desde los inicios del departamento hasta ahora, para, posteriormente, analizar las representaciones que el estudiantado de posgrado construye sobre la lengua, así como sus opiniones con respecto al currículo, la metodología, la evaluación y las condiciones generales de estudio. Partimos de la afirmación de que estas representaciones no sólo motivan su elección de carrera, sino que también condicionan sus valoraciones sobre la formación recibida y sus expectativas de inserción laboral. Al mismo tiempo, sostenemos que considerar estas percepciones estudiantiles es fundamental para construir una mirada crítica sobre el programa de formación y abrir caminos hacia posibles mejoras institucionales en el futuro.

A continuación presentamos los lineamientos teórico-metodológicos y ofrecemos un breve marco histórico. En la primera parte, describimos la evolución de los currículos de enseñanza entre 1957 y 2012 y entre 2012 y 2025. En la segunda parte, mostramos el análisis dividido en dos secciones: por un lado, las motivaciones del alumnado para aprender español y sus representaciones sobre la lengua, y por otro, la evaluación que realizan sobre el programa de español del departamento de Lenguas Románicas de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UCAD y su enseñanza. Finalmente, presentamos las conclusiones.

2. Lineamientos teórico-metodológicos

Desde el punto de vista metodológico, el estudio adopta un enfoque cualitativo y se basa en una estrategia mixta. Por un lado, recurrimos a datos oficiales y bibliografía especializada para reconstruir los principales cambios en los programas de español desde 1957 hasta la actualidad. Por otro lado, diseñamos y aplicamos un cuestionario que fue respondido por 17 estudiantes de maestría y doctorado de español, el cual está compuesto por preguntas abiertas y de opción múltiple (véase apartado de análisis para más detalle). Esta herramienta permitió recoger tanto valoraciones explícitas sobre el programa de estudio, la metodología y la enseñanza, como indicios de sentido más profundo sobre lo que implica, para los estudiantes, aprender el español en el contexto senegalés.

Desde el punto de vista teórico, nos interesa reconocer las representaciones sociolingüísticas como herramienta para comprender las valoraciones, creencias y sentidos que los estudiantes construyen sobre el español. Esta categoría se inscribe en la tradición de los estudios sobre representaciones sociales. Su origen puede rastrearse en los desarrollos de la psicología social, donde se entiende que las

¹ Es decir que nos enfocamos únicamente en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, sin considerar otras pertenecientes a la UCAD, como, por ejemplo, la Facultad de Ciencias y Tecnologías de la Educación y la Formación, donde se forma a profesores de distintas materias, entre ellas el español.

representaciones guían la percepción del mundo social y la acción en él (Abric, 1994). En particular, retomamos los aportes de Arnoux (2012, 2019), quien, desde la glotopolítica, define estas representaciones como aquellas que se refieren a objetos lingüísticos –como lenguas, hablas, registros, acentos o modos de leer y escribir–. Esta autora, apoyándose en Bourdieu (1985), destaca que estas representaciones dependen del mercado de bienes simbólicos e implican, además de evaluaciones sobre los objetos lingüísticos, valoraciones sobre los sujetos y el contexto. Considerar las representaciones nos permite interpretar cómo los estudiantes significan el español en su contexto, cómo proyectan su utilidad, prestigio o potencial formativo, y cómo esas ideas se entrelazan con sus expectativas laborales y con las valoraciones que hacen del programa de formación.

3. Marco histórico

El sistema educativo senegalés es conocido por un plurilingüismo que se materializa en la inclusión de diversas lenguas extranjeras, como el francés, el inglés, el árabe, el español, el alemán, el portugués, el ruso y el italiano. Dicha inclusión se remonta al periodo de la colonización. Las lenguas son jerarquizadas tomando en cuenta consideraciones políticas, religiosas y culturales. Así, el francés se impone como idioma oficial y obligatorio debido al estatus de Senegal como país colonizado por Francia (López y García, 2005). El inglés, idioma obligatorio cuyo estudio se empezaba a partir del primer año de la enseñanza media (*sixième*), se aprende a partir de 2025 en la escuela primaria. Esta decisión de las nuevas autoridades nace de la voluntad de otorgar herramientas que faciliten a los ciudadanos participar en un mundo cada vez más globalizado. Todas las demás lenguas arriba mencionadas son optativas. Es decir, los estudiantes eligen, a partir del tercer año de la enseñanza media (*quatrième*), una segunda lengua llamada LV2 (Segunda Lengua Viva).

En este panorama plurilingüístico, el español es “la lengua extranjera que más se oferta después del inglés pues también es la que más se demanda” (Benítez, 2010: 240). Se integró en la enseñanza media y secundaria a partir de 1945 (Ndoye, 2005). El interés del alumnado senegalés por el español, además del estatus internacional asociado a esta lengua, es reforzado, sobre todo, por la estrecha relación establecida entre el castellano y la música como la salsa, la rumba cubana, el reguetón y el flamenco (Faye y Ngom, 2014).

En el caso del nivel universitario, fue en 1957, año del surgimiento de la Universidad de Dakar (actual Universidad Cheikh Anta Diop), cuando se creó el departamento de español en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas. En 1971, el departamento se transformó en el de Lenguas Románicas, con tres secciones: la de español, la de italiano y la de portugués (Ndoye, 2005). Además de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas en la UCAD, el castellano se estudia también en la Facultad de Ciencias y Tecnologías de la Educación y la Formación (para formar profesores), así como en la Universidad Gaston Berger de Saint-Louis ubicada en el norte de Senegal, en la Universidad Assane Seck de Ziguinchor, situada en el Sur de Senegal, en la Universidad Iba Der Thiam de Thiès, y en la Universidad Sine-Saloum El hadji Ibrahima Niass.

Es de suma importancia precisar que la enseñanza del español en las universidades senegalesas se hace siguiendo tres orientaciones diferentes: literatura y civilización hispánicas, formación del profesorado de español y español con fines específicos (traducción administrativa, turismo, economía, diplomacia, entre otros). Entonces, considerando estos datos, no es nada sorprendente el número cada vez más creciente de estudiantes que se interesan por esta lengua. Para profundizar, expondremos el caso de la sección de español de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UCAD, objeto del presente estudio, la cual puede ubicarse dentro de la primera orientación. Si en 1966, solo 15 estudiantes se matricularon en español, en 1975, la sección contó con 50 matriculados en primer año (Ndoye, 2005). Los inscriptos llegaron a 1054 en 2005 (López y García, 2005) y ascendieron a 1313 en 2008 (Noumbissi, 2010). Según las cifras comunicadas por el doctor Djibril Mbaye, actual jefe del departamento de Lenguas Románicas, en 2024, el número de matriculados en español se estima a 3740, así divididos: 1100 estudiantes en primer año de licenciatura (L1), 911 en segundo año (L2) y 954 en

tercer año (L3); así como 558 en cuarto año, que corresponde al primer año de máster (M1) y 208 en quinto año o segundo de máster (M2) y, finalmente, 9 doctorandos.

4. Currículos de enseñanza en la sección de español del departamento de Lenguas Románicas de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas

Como mencionamos arriba, el español se enseña y se estudia en la UCAD desde su creación en 1957 con un doble objetivo comunicacional y cultural. En realidad, la primera meta de la enseñanza del español en Senegal es la comunicación eficaz en la lengua objeto de estudio (Ndour, 2023). Esto es, el estudiante senegalés en español tiene que adquirir las cuatro destrezas privilegiadas por el enfoque comunicativo: la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la expresión escrita y la expresión oral; además, debe dominar lo esencial de la gramática española. Adicional al dominio de las actividades de recepción y producción, el estudiante tendrá nociones sobre la cultura y la civilización hispánicas, ya que, como lo recuerda El Hadji Amadou Ndoye, “estudiar español es tener la posibilidad de ver cómo, a través de la historia, se han cruzado, han peleado, coexistido pueblos, idiomas, civilizaciones y culturas distintas, contrastadas, amigas y/o enemigas” (2008: 126). Aunque, como veremos más adelante, la enseñanza incluye contenidos relacionados con el español aplicado a fines específicos, estos no son los centrales dentro del currículo que se ofrece en el departamento de Lenguas Románicas de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UCAD, ni tampoco este departamento otorga una habilitación para desempeñarse como profesores de español en todos los niveles.

4.1 El currículo de 1957 a 2012

La adquisición de las destrezas comunicativas y el conocimiento cultural hispánico exige la elaboración de un currículo, una suma de materias que enseñar, que tome en cuenta las necesidades de los estudiantes, los objetivos de aprendizaje y los métodos de enseñanza (Diouf, 2019). Entre 1957 y 2012, en el primer año universitario llamado *DUEL*² 1, se privilegiaba la actividad de traducción literaria, llamada *Thème y Version*. La primera consistía en traducir textos franceses al español y la segunda en pasar textos del español al francés. Se incluían asignaturas como el *Estudio de textos literarios y Civilización*, la cual estaba centrada en la historia y geografía de España.

En el segundo año, conocido como *DUEL*², además de las actividades de traducción, la enseñanza se basaba en asignaturas como la *Comprensión auditiva*, la *Historia de la literatura hispánica* desde la Edad Media hasta la Época Moderna, la *Explicación de textos literarios*, la *Historia de las ideas en España y en América Latina* y la *Gramática histórica*. Esta última consistía en estudiar la evolución del español desde el latín hasta el primer diccionario de la Lengua de Nebrija, publicado en 1492. El objetivo de las enumeradas asignaturas era fortalecer las bases lexicales, gramaticales y culturales del estudiante hispánico, según explica Ndoye (2005), primer profesor senegalés de español en la UCAD.

En el tercer año llamado *Licence*, la enseñanza, además de las actividades de traducción literaria y la civilización hispánica, se orientaba hacia la lectura y el estudio de cinco obras literarias escogidas por la dirección del departamento. Ya que el diploma de licenciatura (o diplomatura) constaba de dos certificados (*CL*³ y *CS*⁴), tres obras eran de literatura española y dos de literatura latinoamericana, tomando en cuenta la diversidad de géneros (teatro, novela y poesía) y de épocas (clásica y moderna). A manera de ilustración, en 2012, las obras escogidas y estudiadas fueron las siguientes: para el *CL*, *Cigarrales de Toledo* de Tirso de Molina (novela clásica), *Muerte en el barrio* de Alfonso Sastre (teatro español contemporáneo) y *Crónicas del Madrid Oscuro* de Juan Madrid (novela policiaca). Por lo que se refiere al *CS*, estaban en el programa *El luto humano* del mexicano José Revueltas (novela) y *Piedra pulida* de la cubana Nancy Morejón (poesía).

² Diploma Universitario de Estudios Literarios

³ Certificado de Literatura

⁴ Certificado de Especialización

En el cuarto año llamado *Maitrise*, el estudiante se especializaba estudiando un tema de civilización y dos obras literarias para preparar y redactar un trabajo de investigación bajo la dirección de uno de los profesores de la sección de español. En 2005, fue programada, por ejemplo, la novela *Pido la paz y la palabra* de Blas Otero (Ndoye, 2005). Por lo que se refiere a las evaluaciones, se realizaban en dos fases: una fase escrita que el estudiante tenía que validar para pasar a la segunda fase oral, hecha bajo la forma de ponencia.

En 2012, se generalizó en todas las facultades de la UCAD un nuevo sistema denominado LMD (iniciado en 2003), que divide la enseñanza en Licenciatura, Máster y Doctorado. Esto ocasionó una ruptura en la enseñanza superior, sobre todo a nivel de los currículos.

4.2 El currículo de 2012 a 2025

La instauración del llamado sistema LMD en la UCAD nació de la necesidad de adecuarse a las exigencias y estándares internacionales en el dominio de la enseñanza superior en cuanto a la armonización de los cursos y diplomas. Esto busca asegurar la movilidad de los estudiantes y profesores y también hace posible el reconocimiento de los diplomas y certificados entre países socios (Sène, 2024). Dicho eso, no se trató de hacer *tabula rasa* del sistema anterior de la enseñanza superior. Por el contrario, el sistema LMD no es sino una revisión del sistema clásico, un reforzamiento de los contenidos existentes y una integración de asignaturas nuevas cuyo dominio resulta útil para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Además, la enseñanza que se hacía a lo largo del año académico, ahora se organiza por semestres. Es decir que, el estudiante ya no espera al final del año académico para hacer un examen global, sino que es evaluado al terminar cada semestre sobre las asignaturas ya hechas. Otra innovación es la introducción de los créditos: 30 créditos por semestre. Entonces, el estudiante no necesita tener los 60 créditos que equivalen a los dos semestres para pasar al año superior: 42 créditos bastan⁵.

En la enseñanza del español en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UCAD, se mantienen asignaturas como la traducción literaria (*Thème y Version*), obligatoria en el ciclo de la licenciatura, que ahora consta de tres niveles (L1, L2 y L3), con una duración de dos semestres cada uno. En L1, sigue vigente el estudio de textos literarios (cuya nueva denominación es *Ejercicios Literarios*), el de la civilización (bajo la denominación de *Historia y Geografía del mundo hispánico*) y el de la *Gramática Española*. Nuevas asignaturas se incorporan al currículo desde el primer año: la *Comprensión de lo escrito*, la *Comprensión auditiva* (cuyo estudio se hacía a partir del segundo año en el sistema clásico), la *Fonética española*, la *Lingüística española* y la *Producción escrita*.

En L2, la enseñanza de las asignaturas iniciadas en el primer año continúa y se añaden otras como la *Historia de la lengua* (antiguamente llamada *Gramática histórica*) y *Actualidades de los países hispanohablantes*. En esta última asignatura, la enseñanza gira en torno a la vida política, la situación económica, la cultura y el deporte, entre otras, de España y de los países de América Latina, sobre todo.

En L3, se hace hincapié en la lectura y el estudio de obras literarias: una obra de literatura española, una obra de literatura latinoamericana y caribeña, y una obra de literatura africana (de Guinea Ecuatorial, único país hispanohablante del continente africano). En 2024, fueron incluidas las siguientes obras, casi todas de autores españoles: *Ronda de Guinardó* de Juan Marse, *Muerte en el barrio* de Alfonso Sastre, *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* (solo la segunda parte) de Miguel de Cervantes Saavedra, *El Lute. Camina o Revienta* de Eleuterio Sánchez Rodríguez, *Siete martes* de El Chojin, *Hija del camino* de Lucía Asué Mbomío Rubio, española afrodescendiente de padre guineo ecuatoriano, y *El Reino de este mundo* del escritor cubano Alejo Carpentier. Son siete obras, pero, contrariamente al sistema clásico donde se exigía el estudio de todas ellas, en el LMD, el estudiante solo escoge tres.

⁵ Sin embargo, para validar el ciclo entero, el de licenciatura, por ejemplo, el estudiante, llamado enjambiste tiene que completar los créditos que le faltan. Dicho de otra manera, para conseguir el diploma de Licenciatura, el estudiante habrá de tener un total de 180 créditos.

Por otro lado, aparece otra asignatura, *Estudio de textos especializados*, cuya temática gira en torno a la economía, el turismo, el desarrollo sostenible, entre otras. Para fomentar la expresión oral, también se ha puesto en marcha una asignatura llamada *Exposés-débats*. Se trata de ponencias sobre temas actuales y sociológicos seguidas de intercambios entre estudiantes.

El segundo ciclo de la enseñanza superior es el llamado máster que consta de dos años. En el caso de la enseñanza del español, cada año se divide en dos semestres: el primero teórico y el segundo práctico (dedicado a la redacción de un proyecto de tesina para el primer año y una tesina para el segundo y último año del máster). En el primer año de máster o *M1*, los estudiantes se inician en la investigación y la redacción científicas. Por eso, descubren asignaturas obligatorias como la *Metodología de la investigación*, la *Técnica de la redacción*, el *Enfoque acerca de las diferentes escuelas lingüísticas* y la *Crítica literaria*. Otras asignaturas opcionales son *Literatura y sociedad*, *Literatura y género*, *Las migraciones*, *Evolución política de España*, *Creencias, religiones y sociedades*, y *Ciencia, tecnología y estilo de vida*. En el segundo año de máster o *M2*, tanto la *Crítica literaria* como las asignaturas opcionales se mantienen y se profundizan.

En la fase práctica, como lo hemos dicho, el estudiante trabaja sobre un tema de literatura o de civilización bajo la dirección de un catedrático especialista en el área escogida. Este trabajo de investigación y de redacción se inicia en *M1* (Proyecto de investigación o informe) y se finaliza en *M2* (Tesina de máster que será defendida ante un tribunal). La validación de los cuatro semestres del ciclo permite al estudiante obtener su diploma de máster y, si tiene una mención notable o sobresaliente al defender su tesina, puede matricularse en el nivel de doctorado.

El tercer y último ciclo, el de doctorado, dura tres años y se hace en el seno del laboratorio de investigación llamado CERROMAN (Centro de Estudios e Investigaciones en Romanística), el cual se afilia a la ED-ARCIV (Escuela Doctoral Artes, Culturas y Civilizaciones). Una de las condiciones para matricularse en doctorado, además de tener una buena mención en máster, es la redacción y la defensa de un proyecto de tesis leído ante un tribunal compuesto por catedráticos del departamento. Una vez aprobada esta fase, el estudiante matriculado en doctorado, paralelamente a las investigaciones orientadas hacia su dominio de estudio, participará en todas las actividades científicas organizadas por el CERROMAN y la ED-ARCIV (seminarios de metodología, seminarios temáticos, seminarios de laboratorio, seminarios de investigación, entre otros). El diploma de doctorado sólo se otorgará después de defender públicamente su tesis.

Es de suma importancia reconocer que, hasta la fecha, sólo cinco estudiantes han defendido su tesis de doctorado en la sección de español del departamento de Lenguas Románicas de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Una sola de estas fue redactada en español, mientras que las demás fueron escritas en francés.⁶ Sin embargo, en la actualidad hay nueve doctorandos en español y se espera que la cifra vaya creciendo dada la motivación de los estudiantes y la disponibilidad de los catedráticos.

Con el fin de encarar este escenario y poder fomentar el crecimiento y mejoramiento de la sección de español, resulta necesario considerar las voces de los estudiantes sobre el programa y la metodología, así como de los alcances y oportunidades que ofrecen a quienes los cursan, si bien este último aspecto excede en muchas ocasiones a las propias instituciones educativas, pues responde a las oportunidades propias derivadas del uso y aprendizaje del español en el continente africano, particularmente en Senegal, y a sus vínculos con el mundo hispanohablante. El hecho de que el español siga ganando terreno en el sistema educativo senegalés (no solamente en la universidad, sino desde el colegio), se debe a la voluntad política de las autoridades, pero también al interés de los senegaleses por la lengua española y la cultura hispánica. En este sentido, resulta importante, asimismo, indagar en las representaciones sociolingüísticas que tienen los estudiantes en torno al español, su uso y aprendizaje, con el fin de poder ofrecer una mirada crítica al tema.

5. Análisis

⁶ Siendo la UCAD una universidad francófona, es aceptable que los estudiantes de lengua española redacten y defiendan sus tesis en francés.

Con el objetivo de considerar las opiniones de los estudiantes sobre el estudio y la enseñanza del español, diseñamos un cuestionario que fue respondido por los alumnos de máster y doctorado de la sección de español del departamento de Lenguas Románicas de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UCAD. Se trata de un cuestionario de 20 preguntas, compuesto en su mayoría por preguntas abiertas (14 de ellas) y 6 preguntas con opción múltiple o casillas de verificación que las complementan. Las preguntas se enfocan en los siguientes temas: motivaciones para estudiar la lengua, currículo, formas de evaluación, metodología de enseñanza, salida laboral, recursos y condiciones de estudio, e importancia del español. Además, se recabaron datos personales sobre edad, sexo y nivel que se encuentran cursando.⁷

Para su análisis las hemos dividido en dos categorías: en primer lugar, las respuestas relativas a las motivaciones para aprender español y a la importancia que los estudiantes otorgan a esta lengua en el mundo actual y laboral. En esta parte realizamos un análisis identificando las representaciones sociolingüísticas que se hacen presentes en los discursos de los estudiantes. En segundo lugar, analizamos las evaluaciones que realizan los alumnos acerca del currículo, la enseñanza y las condiciones que ofrecen estos estudios, lo que permite valorar si responden a las expectativas, necesidades y representaciones de los estudiantes.

El cuestionario fue respondido por 17 alumnos en total: 8 del primer año de máster, 8 del segundo año de máster y uno de doctorado; se trata de alumnos elegidos al azar entre quienes suelen frecuentar la biblioteca para realizar sus investigaciones. Con respecto al sexo, la distribución es casi equitativa, con 9 estudiantes de sexo masculino y 8 de femenino. Finalmente, el rango de edad va desde los 24 hasta los 31 años.

5.1 Motivaciones para aprender español y representaciones sobre la lengua

Consideramos importante comprender las expectativas de los estudiantes, necesarias para contextualizar, posteriormente, las evaluaciones que realizan sobre la enseñanza en la UCAD; por ello nos enfocamos primero en comentar las respuestas relativas a las motivaciones que llevaron a los alumnos entrevistados a elegir el español en sus estudios universitarios. Identificamos cuatro razones distintas, aunque relacionadas, a partir de la pregunta abierta “¿Por qué optaste por estudiar español en la universidad?”. Estas son: influencia escolar o docente previa, pasión por el idioma y motivación personal, interés académico, literario y cultural, y proyección profesional.

En las respuestas, observamos que al momento de elegir esta área, la experiencia en el sistema escolar y la influencia de los profesores de secundaria tiene un impacto significativo. Como mencionamos anteriormente, los alumnos empiezan a estudiar español a partir del tercer curso (*quatrième*) del colegio, en la enseñanza media. Durante esta etapa, algunos de los estudiantes se dieron cuenta de que tenían habilidades para aprender el español, o bien, recibieron la influencia directa de algún docente para encontrar su vocación, como indica uno de ellos: “Opté estudiar español porque me gusta el idioma español y es gracias a mi profesor de español de *quatrième*”.

Probablemente, es también en este momento cuando los alumnos del departamento desarrollaron el gusto por la lengua. El interés emocional y afectivo por el español resulta ser otra de las razones clave que resaltan muchos de los estudiantes: “porque es mi pasión”, “mi lengua favorita”, entre otros.

Vinculado con lo anterior, algunos alumnos expresan un interés sociocultural, literario y lingüístico, como otro motor clave para elegir esta área. Recordemos que los estudios de español en la UCAD no solamente se detienen en el aprendizaje de la lengua, sino que también buscan otorgar una formación en literatura y cultura hispánicas. Dos estudiantes lo indican así: “Elegí estudiar español en [la] universidad porque siempre me ha interesado la cultura y la literatura de los pueblos hispanohablantes.” o “[...] Me interesa comprender cómo evoluciona el idioma y su impacto en la sociedad.” En estas respuestas

⁷ Hemos puesto a disposición del lector el cuestionario en el siguiente enlace: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15870554>

podemos advertir que los estudiantes manifiestan una actitud analítica y un interés intelectual por la lengua en tanto objeto de estudio sociocultural, lo que representa una motivación valiosa para programas de máster y doctorado, que suelen valorar la investigación académica.

Como puede observarse en las anteriores motivaciones, el interés afectivo o académico se encuentra presente en las decisiones vocacionales de los estudiantes, más allá del uso práctico de la lengua o de razones profesionales. Sin embargo, la proyección profesional atribuida al manejo del español es, sin duda, una de las razones principales para elegir esta área académica. En la mayoría de las respuestas los estudiantes resaltan que esta lengua puede ayudarles a conseguir trabajo, como, por ejemplo: “Considero que el dominio del español es una herramienta invaluable en un mundo globalizado para el ámbito profesional[...]”.

La pregunta del cuestionario “¿Qué profesión quieres ejercer en el futuro?” nos permite precisar cuáles son los ámbitos en los que esperan desempeñarse. En primer lugar, la mayoría se visualiza en el área de la docencia: “En el futuro quisiera ser profesor de español”, “Quisiera ser profesora de español”, son algunas de las respuestas. Esta predilección, si bien es genuina, también puede revelar la falta de otro tipo de salidas laborales, algo que de por sí puede asociarse a los estudios relacionados con la lengua y la literatura, no solamente en Senegal. De hecho, un par de estudiantes indican que es la única opción real y que sienten limitada su proyección profesional más allá de ella: “Solo puedo ejercer la enseñanza y eso no lo quiero.”

Llama la atención, además, que pese a que algunos manifiestan interés por la lengua como objeto de estudio, ninguno de los estudiantes de máster y doctorado expresó explícitamente el querer ser investigadores en el área. No obstante, conviene precisar que cuando un profesor es contratado por la UCAD son considerados, de facto, como docentes-investigadores (*enseignants-chercheurs*, en francés). Dicho de otro modo, requieren compaginar la enseñanza y la investigación, y para avanzar en su carrera deben redactar artículos o libros y participar en eventos científicos como congresos, coloquios, seminarios, entre otros.

En segundo lugar, los alumnos de posgrado mencionan el querer desempeñarse en el ámbito del turismo, la hotelería u otros servicios similares donde se requiera la lengua como mediación lingüística y cultural en sectores económicos concretos. Por último, algunos indicaron también interés en el área de la traducción e interpretación y en la diplomacia: “Traductora o formar parte de una ONG o embajada.”, manifiesta una estudiante.

En resumen, los estudiantes entrevistados eligieron estudiar español por su proyección profesional, por un interés académico y cultural, y por influencia escolar previa, y esperan que sus estudios les permitan desempeñarse principalmente como profesores, o bien, en el ámbito del turismo, la traducción o la diplomacia. A continuación, abordamos las siguientes preguntas: “Según tu opinión, ¿qué importancia tiene el español en el mundo actual?”, “¿Cómo crees que pueda influir en tu futuro profesional?” y “¿Recomendarías a otros estudiantes aprender español? ¿Por qué?”. Dado que las respuestas a estos cuestionamientos resultaron similares en las tres preguntas, las abordamos conjuntamente. En ellas, la importancia atribuida al español se relaciona, principalmente, con su influencia en el ámbito profesional y en las razones para recomendar o no su estudio.

Nos interesa analizar las opiniones de los estudiantes desde el punto de vista de las representaciones que tienen sobre el español, cuyo estudio nos permite, además, profundizar en las motivaciones y proyecciones profesionales vistas antes. Lo consideramos importante puesto que, como indican Becker y Arnoux (2020), la elección de estudiar determinado idioma y la importancia que se le atribuye se realiza no solo a nivel individual, sino también a nivel social, y responde a mecanismos de prestigio, jerarquías y expectativas subjetivas de futuro. La conciencia sobre estos mecanismos y representaciones puede hacer a los estudiantes y docentes más reflexivos sobre sus propias prácticas sociolingüísticas y profesionales, así como sobre las problemáticas que enfrentan y la búsqueda de soluciones.

En el análisis de las respuestas, identificamos una serie de representaciones sobre la lengua, que reflejan cómo los estudiantes construyen el valor del español en su contexto particular. La representación dominante en las respuestas fue la del *español como una herramienta útil para el trabajo y la movilidad*; es decir, una lengua de oportunidades, particularmente laborales, hacia sectores como el turismo, la

educación, la traducción, las relaciones internacionales o los negocios, como ya adelantamos. Esto es expresado discursivamente por medio de frases como “abre puertas en ámbitos profesionales, culturales y educativos”, “Saber español es una oportunidad. Te puede ayudar a acceder en el mundo laboral.”, “puede abrirnos muchos caminos”, “una herramienta clave para los negocios, la diplomacia y el turismo.”, o bien, “puede aumentar mis posibilidades de éxito en proyectos internacionales o en empresas”.

Como podemos observar en estos fragmentos, predomina una concepción instrumental y estratégica del idioma, expresada en la elección metafórica de la palabra *herramienta* y de la idea subyacente de una llave (*abre puertas, abre caminos*). Detrás de este discurso se encuentra la conceptualización de la lengua como un recurso (Heller y Duchêne, 2012). Se trata de una noción de circulación común dentro del sistema capitalista en el cual nos encontramos, donde la lengua, en tanto recurso económico, funciona como un indicador de acceso a otros recursos, en este caso, dentro del mercado laboral. Lo anterior nos lleva a la idea de Bourdieu (1985) de que las prácticas lingüísticas pueden pensarse en términos económicos y considerarse así como una capital lingüístico factible de ser intercambiado por otros bienes u oportunidades que reditúen en una ganancia económica.

No obstante, no se trata solamente de la obtención de beneficios económicos, sino que este capital lingüístico también puede ser un capital simbólico y cultural. De hecho, esto lo identificamos también en los discursos de los estudiantes. Si bien en menor medida, se encuentra presente una representación del *español como una lengua de prestigio, rica en cultura y conocimiento*, que le confiere un valor intelectual y simbólico más allá de su funcionalidad. Los alumnos relacionan al español con el prestigio literario y con la posibilidad de conocer otras realidades, valores y culturas. Esto podemos encontrarlo en frases como “su riqueza cultural”, “da acceso a [...] conocimientos enriquecedores” o “la lengua española es fundamental en la industria cultural”. Resulta interesante hacer hincapié en que esta representación fue menos mencionada que la primera (relacionada con lo instrumental), cuando los contenidos del currículo están mayormente centrados en el valor cultural y lingüístico de la lengua.

Finalmente, y vinculada con las anteriores conceptualizaciones sobre la lengua, se encuentra muy presente la representación del *español como lengua global*, en donde cobra importancia en tanto capital simbólico internacional. El considerar al español como una lengua mundialmente relevante es lo que permitiría, por ejemplo, su valor para desempeñarse en el turismo, en la diplomacia o en los negocios, o conocer las diferentes culturas en las que se habla esta lengua. En ese sentido, los discursos de los estudiantes recurren con mucha frecuencia al argumento de cantidad: “el español es una lengua interesante y de hecho de las lenguas más habladas del mundo”, “en 2030, el número de hablantes [de español] aumentará”, o bien, “es muy importante saber el español porque es la segunda lengua más hablada en el mundo.” En el mercado lingüístico, se considera a esta lengua como un bien que puede facilitar la comunicación y el entendimiento en un mundo cada vez más interconectado.

Conviene recordar que consolidar al español como una lengua global es un asunto del que España se viene ocupando desde hace décadas, como, por ejemplo, en el Congreso de la lengua española de 2004. Este congreso estuvo dedicado a tratar este tema, poniendo el acento en la importancia de que el español sea una lengua universal, sin por ello dejar de preocuparse por la dispersión de la lengua, donde España busca tener el dominio de la norma correcta (Marimon, 2015).

Estas representaciones positivas sobre el español, en las que se resalta su capital económico, cultural y simbólico, son las que hacen que la mayoría de los estudiantes respondan afirmativamente a la pregunta de si recomendarían a otros alumnos aprenderlo. De los 17, 14 estudiantes indican que sí, mientras que 3 dicen que no. Este aspecto resulta muy relevante porque permite exponer problemáticas sobre las que es necesario reflexionar y contribuyen a cuestionar el fetiche lingüístico, como lo llama Bein, el cual consiste en un tipo de representación en la que se atribuye cualidades a una lengua que no le son propias; son extralingüísticas y son un “reflejo de las funciones que desempeñan en ciertas relaciones sociales de producción” (Bein, 2022: 31).

Las principales críticas se centran en que el español tiene poca aplicabilidad en el contexto local y en que sus salidas laborales son limitadas, aludiendo justamente a las relaciones sociales y funciones que desempeña esta lengua en el contexto particular senegalés. En ese sentido, una alumna indica: “No

[lo recomendaría] mucho, porque no se habla regularmente en Senegal, solo para ser profesor, traductor, no lo veo como el inglés”. En efecto, el uso del español en Senegal y en África no se encuentra extendido, salvo en Guinea ecuatorial, y aunque el español es una de las lenguas más habladas del mundo su uso se da mayoritariamente en América Latina y en España. A pesar de que numéricamente no es donde hay más hablantes de esta lengua ni tampoco hay un fomento laboral de parte de España para Senegal, la mayoría de los alumnos tiene su horizonte en este país europeo, pues geográficamente es más próximo. Solamente un estudiante manifiesta que “te puede ayudar a trabajar en países latinos”.⁸ Por otro lado, como opina la alumna anterior al compararlo con el inglés, el español no es considerado una lengua universal o franca, pese a la apuesta geopolítica de España.

Otra estudiante expone una circunstancia más que afecta la salida laboral en el ámbito de la docencia, que, como vimos, es la preferida por los estudiantes. Ella indica que “no puedes tener trabajo sin formación después de los estudios universitarios”. Otro de los entrevistados señala que estos estudios no le permitirán ejercer, dado que “después hay que hacer concursos y hacer otras formaciones.” Efectivamente, para poder desempeñarse como profesores en los colegios y liceos, los egresados deberían someterse, además, a una formación profesional en la Facultad de Ciencias y Tecnologías de la Educación y la Formación. Allí, la capacitación se dirige sobre todo al ámbito pedagógico. De forma similar, los que quieren ser intérpretes o traductores profesionales también tienen que matricularse, por ejemplo, en el ILEA (Instituto de Lenguas Extranjeras Aplicadas). Consideramos oportuna la necesidad de pensar en estrategias para que el programa de la sección de español de la UCAD en un futuro pueda incluir facilidades para que los alumnos reciban formación en didáctica de la lengua o realizar convenios con las entidades que certifican en estos campos.

No podemos dejar de lado el hecho de que parte de las críticas provienen de estudiantes que están más interesados por la aplicabilidad inmediata de la lengua, más que en su capital simbólico, literario y cultural. De hecho, un alumno recomienda optar por otra área no relacionada con el lenguaje, sino con otras de necesidad material y práctica: “no lo recomendaría a otros estudiantes porque hoy en día se habla de tecnología, de agricultura...”.

De estas críticas se deriva la importancia de fomentar la reflexión sobre las representaciones sociolingüísticas entre los estudiantes. Es muy probable que las representaciones positivas vistas en este apartado sean las que circulan de manera habitual entre aquellos estudiantes y profesionales que se acercan al español, y que sean las que se transmiten desde la educación media sin considerar todas sus aristas. De su expectativa, puede surgir una discrepancia con las condiciones reales de aplicabilidad. En este sentido, resulta importante explicitarlas, con el fin de poder ofrecer un panorama más amplio a aquellos que comienzan a interesarse por la lengua y que este les permita tomar mejores decisiones profesionales.

5.2 Evaluación del programa de español del departamento de Lenguas Románicas de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UCAD y su enseñanza

En esta parte analizamos las preguntas referentes al currículo, la metodología, la evaluación, los recursos y condiciones de estudio, y sobre si el programa resulta adecuado para las proyecciones profesionales de los estudiantes.

Con respecto al currículo, se realizaron dos preguntas; la primera, de opción múltiple, “¿Qué opinas del currículum vigente en la UCAD?”, a la que 8 respondieron que es adecuado, 4 que es perfectible y 5 que está caduco. Es decir, que un poco más de la mitad lo considera obsoleto o mejorable, lo que indica una percepción crítica significativa. La segunda pregunta, “¿Qué aspectos mejorarías?” nos permite comprender las razones detrás de ello y muestra una visión general de las preocupaciones de los

⁸ En Argentina, por ejemplo, se encuentra presente la migración senegalesa, que comenzó a llegar desde los años noventa y se intensificó durante los 2000 (Murguía, 2023). Actualmente, por las condiciones económicas y políticas del país sudamericano, este flujo ha disminuido.

entrevistados. También consideramos acá algunas respuestas relacionadas con este tema, provenientes de la pregunta "¿Qué sugerencias harías respecto a la enseñanza del español en la UCAD?".

El primer señalamiento que hace el alumnado, como hemos visto desde la sección anterior, es el de la dimensión profesional. Gran parte de ellos percibe que el currículo está poco alineado con el mercado de trabajo y otros intereses relacionados. Esto nos muestra que la inclusión desde 2012 de asignaturas como el *Estudio de textos especializados*, donde se abordan temas como la economía y el turismo, o la de *Ciencia, tecnología y estilo de vida*, resultan insuficientes. En ese sentido, piden una formación más aplicada y solicitan incluir cursos "que faciliten la inserción profesional" o enfocados en "habilidades útiles para el trabajo". Incluso algunos opinan que es necesaria una actualización estructural del contenido: "Que vuelvan a revisar el corpus", y que se incluyan opciones más interdisciplinarias, como un vínculo con el área de negocios, derecho o informática, o talleres especializados. Consideramos que estos datos indican que es necesario ampliar la oferta de asignaturas que respondan a este interés, aunque sin descuidar el aspecto literario y cultural, principal foco de la sección de español.

El segundo señalamiento, aunque no es mayoritario, que realizan algunos entrevistados tiene que ver con la estructura y organización del currículo, y puede interpretarse como señal de desmotivación o una percepción de ineficiencia en la formación académica. Las críticas se refieren al contenido, la coherencia entre asignaturas y la duración del programa. Un estudiante afirma que "Cada año los estudiantes repiten las mismas cosas", lo que indica que en su opinión no hay una progresión adecuada en complejidad y temas; de manera similar, otro dice "Quiero continuidad de asignaturas", lo que pone de relieve la importancia de la articulación curricular y su progresión coherente.

Sobre la enseñanza, se realizaron cinco preguntas: "¿Qué opinas de la metodología?", "¿Crees que las clases son suficientemente interactivas?", "¿Qué métodos te gustaría que se implementaran más en las clases?", "¿Qué actividades adicionales te gustaría que se organizaran para mejorar tu aprendizaje del español?" y "¿Qué sugerencias harías respecto a la enseñanza del español en la UCAD?". El análisis de las respuestas muestra un panorama donde predomina una percepción crítica, si bien existen algunas excepciones positivas que destacan el cumplimiento de las clases y el esfuerzo de los docentes. En cuanto a las críticas, la opinión de los estudiantes permite problematizar tres principales áreas que podrían mejorarse dentro del programa de español de la UCAD.

En primer lugar, el alumnado demanda un enfoque metodológico más práctico y comunicativo y pide el fortalecimiento de competencias clave como la expresión oral, fundamental en una carrera de español. Ello se adecúa, además, con la meta clave de conseguir una comunicación eficaz en la lengua objeto de estudio (Ndour, 2023). En específico, señalan que la metodología está demasiado centrada en lo teórico y presta poca atención a la aplicación práctica: "Es sólida en teoría pero podría mejorar incorporando más prácticas" o "Para mí, hay que incluir competencias y dejar la teoría". Al alumnado le preocupa, sobre todo, el desarrollo de competencias comunicativas orales. De los 17 estudiantes, 11 señalan que les gustaría que se implementaran más prácticas de este tipo.

Este aspecto no es de extrañar, ya que las carreras enfocadas en la lengua y la literatura tienden a otorgar más importancia al desarrollo teórico de los contenidos, la investigación y la reflexión sobre ellos. No obstante, dado que el aprendizaje del español en este caso no se limita a sus dimensiones literaria y cultural, sino que incluye el dominio lingüístico, resulta fundamental reforzar el uso práctico de la lengua. Esto es especialmente importante si se considera que muchos estudiantes aspiran a desempeñarse en ámbitos como el turismo o la diplomacia, donde el manejo oral es una competencia clave.

En esta línea, los estudiantes también se mostraron motivados por la incorporación de actividades extracurriculares que contribuirían a reforzar este aspecto: 14 expresaron que les gustaría que se implementaran viajes de estudio, 5, que se realicen conferencias con hablantes nativos y 4, que se desarrollen intercambios culturales. En conjunto, estas actividades complementarían el aprendizaje al proporcionar contextos auténticos, donde es necesario emplear el español, estar en contacto con otras variedades de la lengua y tener una inmersión lingüística y cultural.

En segundo lugar, otra área problemática es que los estudiantes consideran que la metodología es anticuada y califican el enfoque pedagógico como rígido y poco dinámico respecto a las necesidades:

"Tiene un sistema anticuado", "me parece caducada", son algunas de las opiniones. Esto se relaciona con lo ya señalado de las prácticas orales, pero también con la interacción en el aula. De los 17 estudiantes, 15 consideran que las clases no son suficientemente interactivas: "No hay mucho intercambio entre profesores y estudiantes en las clases", dice uno, o "el ambiente no es personalizado". En este sentido, varios estudiantes consideran que les gustaría que se implementaran más actividades grupales o debates, lo que también contribuiría a potenciar el desarrollo de la argumentación y las prácticas orales. Recordemos que esto ya se hace con la puesta en marcha de la asignatura *Exposés-débats*, por lo que probablemente resulta necesario reforzarla. Igualmente, para actualizar la forma de enseñanza y aprendizaje, un poco más de la mitad de los entrevistados (9) considera que es necesario implementar el uso de la tecnología en las clases. Es de suma importancia precisar que ya se ha incorporado una asignatura de informática a partir del primer año de máster. Sin embargo, dadas las dificultades de los estudiantes en manejar las nuevas tecnologías, sería útil pensar en implementar la informática a partir del primer año del primer ciclo (L1).

En tercer lugar, los estudiantes señalan problemas estructurales y organizativos en el entorno áulico de estudio, que dificultan el desarrollo de las clases y el aprendizaje. Las principales quejas son acerca de grupos muy numerosos: "hay muchísimos estudiantes" y acerca de los tiempos formales del programa: "horarios pequeños", "la metodología es mala sobre todo el tiempo del curso" y "la duración del tiempo antes de la defensa de la memoria [la tesis]", que a decir del estudiante, es demasiado corta. Se trata de problemáticas que afectan no solamente al departamento de español, sino a toda la UCAD, y que tienen que ver con las condiciones que actualmente puede ofrecer la universidad, pero también con condicionantes externos a ella.

Por ejemplo, entre 2012 y 2014, sobre todo en este último año, hubo una huelga importante de los estudiantes en Dakar contra aspectos derivados de la instauración del sistema LMD: aumento de los gastos de matrícula, falta de infraestructuras académicas (anfiteatros y bibliotecas), falta de personal docente capaz de dirigir las investigaciones, entre otros. A estos puntos se añade la llamada *selección* que es una reducción del número de estudiantes que pueden pasar de la licenciatura al máster: muchos alumnos que concluyen la licenciatura no pueden acceder al siguiente nivel, dado que no hay suficientes docentes para dirigir sus trabajos de investigación. El alumnado demanda su derecho a seguir estudiando con el lema "máster para todos". Cabe decir que el gobierno de entonces combatió esta huelga, lo que derivó en el lamentable asesinato de un estudiante llamado Bassirou Faye, y en consecuencia, en la organización de una sección única de exámenes. Debido al tiempo perdido a causa de la larga huelga, las autoridades universitarias decidieron suprimir, para el año académico 2013-2014, la segunda convocatoria, más conocida bajo la apelación de sesión de recuperación. Esta huelga ha impactado hasta ahora en el desarrollo de las actividades de enseñanza. Por ejemplo, las clases suelen comenzar en octubre y finalizar en julio; sin embargo, desde 2014, el calendario académico no ha podido regularizarse y muchas veces se retrasa. Esto también afecta a las investigaciones de los estudiantes, quienes suelen tardar varios años en poder defender sus tesinas de máster.

Ahora bien, a pesar de las circunstancias anteriores y de las limitaciones actuales de la UCAD, los estudiantes entrevistados se refieren al compromiso de algunos profesores: "los estudiantes pueden hacer preguntas" o "los profesores explican bien". Ellos señalan que los docentes son accesibles y que transmiten sus conocimientos, lo que muestra un potencial humano positivo, aunque limitado por condiciones estructurales.

Por otro lado, en lo que respecta a la evaluación, se realizaron tres preguntas: "¿Qué opinas del sistema de evaluación en la UCAD?", "¿Crees que las evaluaciones reflejan realmente tu nivel de conocimientos?" y "¿Qué tipo de evaluación prefieres?". Por una parte, las respuestas de los estudiantes revelan tensiones similares a las que ya han aparecido en la metodología, si bien con matices. Acerca de la dificultad o facilidad que perciben en los sistemas de evaluación hay una percepción disímil que no permite llegar a conclusiones rotundas. Un poco más de la mitad (9), considera que las formas de evaluación son selectivas, y que el sistema filtra de forma exigente, mientras que un poco menos (7) opina que no representa una exigencia real y favorece el pasaje en masa, lo que podría indicar un desajuste entre contenido y prueba. El sistema es, entonces, percibido como selectivo o fácil casi en

igual proporción, lo que sugiere un posible desigualdad de criterios o incluso variabilidad entre asignaturas y docentes, ya que no se preguntó para cada una de las materias en individual.

Con respecto a si las evaluaciones reflejan lo aprendido, las opiniones están igualmente divididas. Más de la mitad valida lo aprendido y su evaluación; quienes contestaron afirmativamente dicen: "Sí porque es lo que aprendemos [lo] que evalúan" o "Sí, las evaluaciones reflejan mi nivel". Las críticas se refieren a dos puntos principales: algunos señalan que las evaluaciones son parciales o poco completas: "sería ideal combinarlas con métodos prácticos", donde la oralidad no es tan tomada en cuenta; otros indican que hay una promoción sin mérito o desajuste en los criterios: "la gran mayoría de los estudiantes pasan sin nivel". Este aspecto se vincula con una problemática más profunda acerca de si los estudiantes están realmente aprendiendo los contenidos que les enseñan, como dice otra estudiante: "No, no refleja mi nivel de conocimiento y no puedo hablar bien el Español". Vemos en algunas de estas respuestas que vuelve a surgir de forma importante la necesidad de fortalecer y, con ello, evaluar las competencias orales.

Al detenernos en las respuestas sobre el tipo de evaluación, la mayoría (11) sigue considerando que es necesario ser evaluados principalmente mediante el formato tradicional a través del examen escrito, quizá por su familiaridad. Sin embargo, además de ese método, manifiestan también estar interesados por realizar evaluaciones más activas y reflexivas. Una parte (7) considera que le gustaría hacer más trabajos de investigación, lo que es importante para el nivel de maestría y doctorado. Otra parte (8) refleja interés por hacer presentaciones, debates o diálogo entre estudiantes, como forma de poner a prueba sus conocimientos en el nivel de la oralidad.

En el cuestionario se consultó también a los estudiantes sobre las condiciones materiales y organizativas con las que cuenta la UCAD para que los estudiantes puedan formarse académicamente. Las preguntas fueron "¿Consideras que hay suficientes recursos para el aprendizaje del español?", "¿Cómo evalúas la infraestructura de la universidad?" y "¿Qué dificultades encuentras en tu formación?". El análisis de las respuestas nos permite afirmar que hay una tendencia general crítica hacia las condiciones de estudio: la mayoría (11) considera que son insuficientes, mientras que el resto (6) indica que sí lo son. Si bien se valoran los recursos existentes (biblioteca, wifi, diccionarios), hay una tendencia a señalar que existe una falta de bibliografía adecuada, especialmente de textos actuales y especializados, y falta de espacios. Eso se comprende, porque la biblioteca del departamento, una pequeña sala, no puede acoger a más de 20 estudiantes. La misma situación se presenta en la biblioteca universitaria, más grande, pero de capacidad limitada, ya que todos los estudiantes de la universidad e investigadores del país tienen acceso allí.

Se echa en falta, particularmente, una falta de materiales pertenecientes a realidades africanas o locales. Recordemos que en el currículo se incluye el estudio de literatura africana en español; sin embargo, los estudiantes más interesados en el aspecto cultural y literario de la carrera dicen que: "yo necesito documentos⁹ afro que no existen en la biblioteca", "no hay suficientes obras sobre todo las de la literatura africana". Conviene advertir también que entre las obras que se propusieron para estudiar en 2024, solamente una pertenece a una autora con raíces africanas. Este interés nos indica que es necesario prestar mayor atención a autores africanos. Algunos mencionan también que, en ocasiones, el acceso a internet resulta limitado, lo que es un problema recurrente para la investigación y el estudio autónomo.

En un sentido similar, la mitad de los estudiantes considera que la infraestructura de la universidad es buena, mientras que el resto la considera regular o deficiente, lo cual impacta en el aprendizaje de la lengua.

Finalmente, de las respuestas se deriva una dimensión económica que repercute en el rendimiento académico de los estudiantes. Esto se inscribe en una problemática social en donde parte de la población no cuenta con las condiciones económicas necesarias para garantizar el acceso a la educación superior, un aspecto que genera frustración entre los estudiantes. Principalmente, se señalan problemas de vivienda y transporte: "yo encuentro muchas dificultades como problema de alojamiento, problemas de

⁹ Con "documentos", se refieren a bibliografía.

medios”, “Tengo un problema de vivienda y no tengo mucho tiempo para repasar mis lecciones”. En este punto hay que considerar que muchos de los estudiantes de la UCAD no viven ordinariamente Dakar, sino que migran de otras regiones del país para poder realizar sus estudios. Una vez en Dakar, la mayoría no consigue alojarse en la residencia de los estudiantes llamada *campus social*, por falta de espacio. Por lo tanto, están obligados a encontrar alojamientos en los parajes de la universidad o en las afueras de Dakar.

Finalmente, al preguntar de forma directa sobre si el programa otorga una preparación para el mundo laboral, la mayoría responde que es insuficiente. Los estudiantes sienten que la formación actual no los capacita de manera adecuada para insertarse en el mercado laboral, ni como docentes, ni en otros campos donde el español podría ser una herramienta clave (traducción, empresas, turismo, entre otros), como ya profundizamos en el apartado anterior.

A lo largo del cuestionario, las respuestas de los y las estudiantes de español en la UCAD revelan un conjunto de tensiones sobre la experiencia concreta de su formación universitaria. La enseñanza del español en la UCAD se presenta como un proyecto cargado de sentido y de expectativas de movilidad. Sin embargo, existe una brecha entre esas expectativas y la propuesta institucional actual.

Consideramos necesario tener en cuenta las voces de los estudiantes, dado que cualquier propuesta de mejora debería partir de este diagnóstico: poner en diálogo las aspiraciones del estudiantado con una revisión del currículo, la metodología y, en la medida de lo posible, una inversión sostenida en recursos.

6. Conclusiones

Mediante el sistema LMD, el programa de español en la UCAD busca consolidarse como una propuesta alineada con los estándares internacionales, así como favorecer la movilidad, la integración regional y la empleabilidad de los estudiantes que egresen del mismo. Para ello, el rediseño curricular incorporó nuevos contenidos, modalidades de evaluación semestrales y la flexibilización en la elección de materias, especialmente en los ciclos superiores. Además se incluyeron componentes prácticos que se espera preparen a los estudiantes para los desafíos del mundo profesional y académico.

Sin embargo, al contrastar esta propuesta formal del plan de estudios con las representaciones del español y las percepciones expresadas por las y los estudiantes entrevistados, es posible observar una distancia entre la intención del currículo y la experiencia educativa del alumnado. A ello se suman las condiciones materiales y estructurales que afectan actualmente a la universidad y su desarrollo, así como la situación misma de Senegal y las oportunidades laborales. A pesar de que las opiniones del alumnado analizadas aquí requieren de una investigación más profunda que involucre a un mayor número de personas entrevistadas, consideramos que son una muestra del sentir de la población estudiantil. Sobre todo, este análisis revela la importancia de crear mecanismos de consulta que involucren a los destinatarios de los procesos educativos.

En primer lugar, vimos que los estudiantes otorgan al español un valor instrumental. De ahí que la representación dominante es la del *español como una herramienta útil para el trabajo y la movilidad*. En efecto, sus expectativas están orientadas hacia la inserción laboral, el emprendimiento y el acceso a oportunidades en otros países o sectores profesionales. Este aspecto, el más recurrente en las respuestas, contrasta con la formación tal y como el alumnado la experimenta, dado que la perciben como demasiado teórica y alejada de las necesidades profesionales. La falta de vinculación directa con el mundo laboral, de prácticas formativas aplicadas y de recursos adecuados acentúa esta discrepancia.

En segundo lugar, también identificamos una representación del *español como lengua de prestigio, rica en cultura y conocimiento*. Esta visión se articula, por ejemplo, con el interés por charlas, conferencias y debates sobre temas de actualidad o con hablantes nativos, así como con el acento que se pone a la literatura africana, latinoamericana y española en el plan de estudios. No obstante, los estudiantes perciben que el desarrollo de estos aspectos sigue estando limitado por la falta de recursos bibliográficos o la dificultad de acceder a actividades culturales. En consecuencia, el prestigio simbólico del español no siempre se traduce en experiencias educativas. Consideramos que el programa debe

prestar mucha atención a este aspecto, dado que el centro de estos estudios está en la formación cultural y literaria, y en el desarrollo de habilidades de investigación.

Por último, también observamos la representación del *español como lengua global*, es decir, como idioma hablado internacionalmente, que permite conexiones multiculturales y profesionales en diferentes regiones del mundo. Esta dimensión está presente en los deseos de mayor movilidad, intercambios culturales o viajes de estudio. No obstante, tales propuestas aún no forman parte central de la estructura curricular ni ha sido posible que la institución pueda garantizarlas.

En conclusión, a pesar de que el currículo del programa de español de la UCAD ha experimentado grandes mejoras para ser más flexible, interdisciplinario y con mayor internacionalización, todavía no cumple por completo con las expectativas de los entrevistados. Las diferencias percibidas entre un modelo que intenta fortalecer los estándares académicos y las condiciones materiales y pedagógicas reales en donde se aplica provocan en el alumnado una impresión de formación restringida, más aun en su conexión con el ámbito laboral. Las representaciones sobre el español que tienen las y los estudiantes, más orientadas a esto último, subrayan la necesidad de diseñar un programa que responda mejor a sus aspiraciones.

En este sentido, consideramos que el estudio de las representaciones sociolingüísticas no debe entenderse simplemente como una descripción de opiniones, sino como una herramienta para reflexionar, en este caso, sobre la enseñanza desde una perspectiva crítica. Explorar qué ideas circulan sobre el español y cómo se construyen en relación con los marcos institucionales, los proyectos personales y las condiciones materiales de la formación, puede ayudar, por un lado, a mejorar los programas; por otro lado, puede invitar a los propios estudiantes a desarrollar una mirada más reflexiva sobre su experiencia, sobre su posicionamiento en el proceso educativo y sobre las condiciones que intervienen en el aprendizaje de una lengua. Aunque los desafíos son importantes, reconocerlos es el primer paso para construir una enseñanza del español que dialogue mejor con los deseos, necesidades y perspectivas futuras de quienes eligen estudiar esta lengua en Senegal.

7. Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Arnoux, E. (2012). Los estudios del discurso y la glotopolítica, Entrevista a Elvira Narvaja de Arnoux, en O. Londoño Zapata (Ed.), *Los Estudios del Discurso: Miradas latinoamericanas I* (pp. 149-175). Ibagué, Universidad de Ibagué.
- Arnoux, E. (2019). En torno a las ideologías lingüísticas: un modelo de comunicación política en editoriales de prensa. En E. Arnoux y R. Bein (Eds.), *Ideologías lingüísticas: legislación, universidad, medios* (pp. 155-168). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Biblos.
- Becker, L. y Arnoux, E. (4 de diciembre de 2020). *Utopie der Universalsprache Englisch*. DUZ. <https://www.duz.de/beitrag/!/id/962/utopie-der-universalsprache-englisch>
- Bein, R. (2022). Las lenguas como fetiche. Conferencia. Sociología del lenguaje, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. *Gltopolítica*. <https://gltopolitica.com/2020/10/13/las-lenguas-como-fetiche/>
- Benítez, S. (2010). La situación actual del español en Senegal. Contextos específicos para la enseñanza de ELE. *Monográficos. Marco ELE*, 11, 238-251. <https://marcoele.com/espanol-en-senegal/>
- Bourdieu, P. (1985), *¿Qué significa hablar?* España: Akal.
- Diouf, A. (2019). *Enseñanza-aprendizaje del español de ELE en los niveles medio y secundario del sistema de enseñanza de Senegal: análisis de los libros de texto y las prácticas pedagógicas*. Tesis doctoral, departamento de Filología Francesa y Románica de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Faye, N. y Ngom, J.M. (2014). Presencia del español en Senegal, en J. Serrano Avilés (Ed.), *La enseñanza del español en África subsahariana*, Centro Virtual Cervantes. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo24.htm>

- Heller, M. y Duchêne, A. (2012). Pride and profit: changing discourses of language, capital and nation-state, En A. Duchêne y M. Heller (Eds.), *Language in late capitalism. Pride and profit* (pp. 1-21), Nueva York: Routledge.
- López, M. y García, C. (2006). El español en Senegal, Costa de Marfil, Burkina Faso, Cabo Verde y Gambia, en VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 57-62), Barcelona, Instituto Cervantes; Plaza & Janés, Círculo de Lectores. http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_05.pdf
- Marimón, C. (2015). Ideologías lingüísticas del español: la dimensión política del panhispanismo en los Congresos Internacionales de la Lengua Española, *Circula, Revue d'é idéologie linguistiques*, 1, 110-129. <http://doi.org/10.17118/11143/7994>
- Murguía, N. (2023). Cursos estatales de español para migrantes senegaleses durante la gestión del PRO: una mirada desde los derechos, en E. Arnoux, R. Bein y M. C. Pereira, *Semiótica y política en el discurso público* (pp. 165-196). Buenos Aires: Biblos.
- Ndour, S. (2023). Enseñanza y aprendizaje del español en la escuela secundaria de Senegal: análisis de las creencias del profesorado, *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 85-106. <https://doi.org/10.6018/educatio.498121>
- Ndoye, E. A. (2005). La enseñanza del español en Senegal, en C. A. Molina (coord.), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 263-280). Círculo de Lectores; Instituto Cervantes; Plaza & Janés. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/default.htm
- Ndoye, E. A. (2008). La importancia de la literatura en la enseñanza del español como idioma segundo en Senegal, *El Guiniguada*, 17, 125-130. https://acedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5748/1/0235347_00017_0010.pdf
- Noubissi, N. (2023). La otra cara de la medalla o el relevo en el Departamento de Lenguas y Civilizaciones Románicas de la Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar, *Intel' Actue Revue de Lettres et Sciences Humaines*, 9, 85-103.
- Sène, A. (2024). Université Cheikh Anta Diop de Dakar au rendez-vous des réformes pédagogiques : du système classique au système LMD, *Editons Francophones Universitaires d'Afrique*, 17-32. <https://edition-efua.acaref.net/wp-content/uploads/sites/6/2024/11/1-Abibe-SENE.pdf>