

La evaluación educativa, de los principios generales a una aplicación significativa en el aula de ELE marfileña

Educative assessment, from general principles to meaningful application of SFL in Ivorian classroom

Jean-Roch-Donald Abi
Doctorando

Universidad Félix Houphouët-Boigny (Costa de Marfil)
jeanrochabi4278@gmail.com



Jean-Roch-Donald Abi es natural de Costa de Marfil, licenciado en Filología Hispánica y está acabando su tesis en la Universidad Félix Houphouët-Boigny de Abidjan (Costa de Marfil). Actualmente disfruta de una beca Erasmus+ KA 107 en la Universidad de Granada. En su línea de investigación le preocupa especialmente la evaluación en la enseñanza-aprendizaje de ELE en Costa de Marfil.

Resumen

Uno de los temas que ha sido más desarrollado en el campo de la educación en estos últimos años es el de la evaluación, como componente no solo importante sino inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Evaluar una lengua extranjera es una práctica que queda muy compleja de llevar a cabo. La presente reflexión nos ofrece una aproximación de índole descriptiva de las nociones básicas en el campo de la evaluación educativa, en un contexto de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en Costa de Marfil. Así pues, partimos de los principios generales de la evaluación hasta llegar a su aplicación en el aula de ELE.

Abstract

One of the topics which has been the most developed in the field of education in recent years is the evaluation, as not only an important but inherent component in the teaching-learning process. Assessing a foreign language is a very complex practice to carry out. The present reflection offers us a descriptive approach to basic notions in the field of educational evaluation, in a context of teaching-learning of Spanish as a foreign language in Ivory Coast. Thus, we start from the general principles of evaluation term until its application in the SFL classroom.

Palabras clave

Evaluación, enseñanza secundaria, español L2, pruebas, actividades comunicativas.

Keywords

Assessment, secondary education, spanish as second language, tests, communicative activities.

Introducción

En un contexto global, la enseñanza de la lengua extranjera ha supuesto una renovación con valor imprescindible en el ámbito de la educación escolar. En esta última, no cabe duda el hecho de que algunos de sus componentes han suscitado muchas voces en las últimas décadas. La evaluación como componente de la misma siempre ha sido problemática en el campo de la enseñanza-aprendizaje -en adelante E/A- desde su aparición hasta hoy. De hecho, se ha convertido en uno de los elementos centrales dentro del ámbito de la didáctica (Antón, 2013; Arredondo y Diago, 2003; Bordón, 2006; Consejo de Europa, 2002; Ezeiza, 2006; Eres y Tiba 2010; Perrenoud, 2008). En este ámbito, la evaluación pretende ser de ayuda fiable al proceso de E/A para responder a las necesidades del sistema educativo.

Todo proceso de E/A está relacionado con una dinámica evaluativa que permita verificar los conocimientos adquiridos por los alumnos. Dicho de otro modo, la noción de *evaluación* se inscribe en el centro de dicho proceso y determina la interconectividad de los términos enseñanza - aprendizaje – evaluación, de manera que el desarrollo continuo del sistema educativo descansa en la colaboración entre estos componentes, lo cual supone que la evaluación está indiscutiblemente asociada al proceso de E/A tal y como lo sostienen Coll, Barberà y Onrubia cuando escriben:

De la misma manera que no tiene mucho sentido, en el ámbito de la educación escolar, desgajar la enseñanza del aprendizaje, tampoco lo tiene desvincular la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a los que indefectiblemente se refiere y de los que inevitablemente forma parte [...] Las situaciones y actividades actualizadas para evaluar qué han aprendido los alumnos forman parte, a todos los efectos, del conjunto de situaciones y actividades que despliegan profesores y alumnos en el aula" (Coll, Barberà y Onrubia, 2000: 112).

Siendo una herramienta ineludible del proceso de E/A, su aplicación se dirigía, antiguamente, a la medición de lo enseñado al alumnado, mediante su denominación *examen* que se desarrollaba al final del programa educativo. Consecuentemente, este procedimiento ha encontrado límites por centrarse solo en el *producto*. Ha ocurrido necesario, años después, abordar la cuestión de la dimensión *procesual* de la misma hasta llegar a integrar el concepto de *competencias básicas*. De ahí, la nueva denominación de *test* para referirse a todo instrumento formal que mida el nivel de conocimiento de los alumnos en su proceso de aprendizaje. Estos *tests* se presentan bajo una diversidad de ítems a la hora de evaluar la materia -el español en nuestro caso y en adelante ELE- en el aula marfileña de la enseñanza secundaria. Durante muchos años, se ha memorizado en la conducta del profesorado marfileño de ELE una actuación tradicional de la enseñanza, a la que se ha adicionado la práctica de la evaluación, de modo que, hasta hoy, se evalúa, en algunas aulas de ELE, siguiendo las normas del método anterior¹.

En el método comunicativo, la evaluación de la lengua va cumpliendo una función a la vez continua e integradora de manera a favorecer la comunicación en el aula. Para realizarlo,

¹ El método de enseñanza-aprendizaje y evaluación en vigor en Costa de Marfil es el método comunicativo que promueve las actividades de interacción en el aula (en parejas y en grupos). Sin embargo, hemos observado que en algunas prácticas docentes se sigue evaluando según la Pedagogía Por Objetivos, una práctica tachada de "tradicional" por no haber favorecido la comunicación en el aula.

es significativa la aportación del manual escolar. En el aula marfileña de ELE, desde la introducción de la asignatura en el sistema educativo hasta hoy, varios libros de textos han sido utilizados y la mayoría de estos ha sido elaborada por Francia². Los actuales en vigor son las colecciones *Horizontes*³ y *Ya estamos*⁴, ambos elaborados en Costa de Marfil. El último del que hemos extraído los corpus de nuestro estudio, parece muy actualizado y a cada fin de unidad didáctica encontramos una serie de actividades que sirven también de evaluación continua. A la hora de evaluar el ELE en el aula marfileña, entran en juego varios factores que, muy a menudo, dificultan la práctica de la evaluación, la cual, antes, resultaba difícil de ejecutar. En el sistema educativo de Costa de Marfil, como en el de casi todos los países, la evaluación de la lengua extranjera sigue siendo un concepto problemático por generar, primero, divergencias por parte de los profesionales y luego por la dificultad del alumnado para desenvolverse con soltura frente a ella. Uno de los factores que puede explicar el desacuerdo entre los profesionales del ámbito educativo es, en gran medida, la cuestión de la elaboración y/o selección de instrumentos para evaluar los aprendizajes⁵. La ampliación del ámbito escolar -desde la elaboración de materiales pedagógicos, pasando por el mismo proceso de E/A hasta llegar al rendimiento de los alumnos- ha favorecido un nuevo clima en el que las prácticas evaluativas se han desarrollado a todos los niveles⁶ de manera muy preocupante. La masificación de las aulas que no favorece la movilidad del docente, la carencia de material para desarrollar y evaluar la comprensión y expresión orales en el aula, el número muy reducido del horario de clase -tres horas semanales-, el carácter mucho más formalizado de la práctica docente son tantos factores que limitan el éxito de la práctica evaluativa en el aula marfileña de ELE.

¿Qué es evaluar y cómo ha evolucionado el concepto desde que se incorporó en la educación hasta su actual realidad? ¿Cuál es la situación actual de la evaluación en el aula marfileña de ELE y en qué ítems se basa su actuación a la hora de medir los conocimientos de los aprendices? Finalmente, ¿qué observación hacemos a la vista de dicha situación? Estas son las preguntas a las que intentará contestar este estudio que pretende ser descriptivo. La presente reflexión quiere alcanzar los tres objetivos siguientes:

- Ofrecer una aproximación al panorama de la evaluación en un contexto de E/A.
- Describir la situación actual de la práctica de la evaluación en el aula marfileña de ELE e identificar los elementos en los que se basan los ítems de evaluación.
- Aportar nuestra visión crítica sobre la realidad actual de la práctica evaluativa en el aula marfileña de ELE.

² Antes, Costa de Marfil no tenía leyes que determinen la enseñanza de lenguas en el país ni siquiera manuales pedagógicos elaborados por sí misma. Por lo que todo lo tocante al proceso de E/A se desarrollaba con acuerdos a lo realizado en Francia, la antigua metrópoli.

³ Es el primer manual elaborado por el país en 1998. Desde aquel período hasta hoy, este sigue siendo en vigor en todo el segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

⁴ Es el más reciente de los manuales de ELE en Costa de Marfil. Actualmente se utiliza en el primer ciclo de la enseñanza secundaria.

⁵ Los instrumentos de evaluación son los medios con los cuales los docentes obtienen la información para verificar el nivel de aprendizaje de los alumnos. El sistema educativo marfileño cuenta con dos tipos de instrumentos de evaluación: los instrumentos de carácter formativo y los de carácter sumativo. En el primer caso, son actividades que se desarrollan durante el proceso de E/A. Se denominan *Interrogación Escrita* (IE) e *Interrogación oral* (IO) que duran entre 15 y 20 minutos y se componen, generalmente, de ítems objetivos, en relación con los elementos lingüísticos estudiados durante el curso anterior. El segundo caso tiene que ver con el examen final y otra prueba supervisada. Esta última tiene lugar al final de cada unidad didáctica, bajo la estructura del examen final. Ambos instrumentos contienen tanto ítems objetivos como subjetivos, tal y como lo veremos a continuación.

⁶ En el sistema educativo marfileño el español se imparte a partir del tercer curso de la enseñanza secundaria como disciplina optativa en competencia con el alemán; pues los alumnos pasan por cinco niveles estudiando la materia hasta obtener el bachillerato de opción literaria.

Aproximación al concepto de evaluación

La descripción del concepto de evaluación es uno de los objetivos que quiere alcanzar la presente reflexión. Como tal, adjuntarlo al desarrollo de la misma, mediante las ventajosas aportaciones de numerosas investigaciones, nos ha permitido trazar las bases de este estudio. Por eso, pensamos con certeza que es casi imposible llevar a cabo una labor educativa basada en la práctica evaluativa, sin referirse a algunas normas básicas que caracterizan el concepto de evaluación desde sus inicios en la educación hasta su percepción actual.

Definiciones y evolución de la evaluación en la educación

La evaluación es una palabra que se utiliza, generalmente, en diversos componentes de la sociedad, para valorar o estimar el rendimiento de algo. Desde hace pocas décadas, este concepto ha cobrado importancia indiscutible en la educación y se considera como una prueba, que consiste en un conjunto de preguntas, para comprobar el aprovechamiento de los estudios de un aprendiz. Este concepto apareció en la educación a principios del pasado siglo y designaba aquel proceso que permite dar valor a una cosa para alcanzar unos objetivos definidos. Hoy en día, este concepto ha evolucionado siguiendo la inexorable competición a la que la globalización impone a todos los ámbitos de la sociedad. De este modo, la evaluación, en tanto como guía referencial, desempeña un papel primordial en la educación, en general, y en el proceso de E/A, en particular, tal y como lo defiende el Consejo de Europa (2002) cuando afirma que “en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, hay necesariamente una dinámica de verificación de los conocimientos”. Su ampliación y su importancia han generado una diversidad de concepciones teóricas -muy a menudo concepciones diferentes- que dificultan su aproximación. En esta línea, intentamos enumerar algunas de ellas que la consideran como:

- Una práctica que debe permitir, por un lado, adaptar la actuación educativo-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje; y por otro, comprobar y determinar si estos han conseguido las finalidades y metas que son el objetivo y la razón de ser de la actuación educativa (Arredondo y Bolívar, 2002);
- La emisión de un juicio de valor (Gutiérrez, 2000);
- Una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubiesen especificado con antelación (Lafourcade, 1985);
- Una actividad sistemática, continua e integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es conocer y mejorar al alumno en particular y al proceso educativo, con todos sus componentes en general (Benedito, 1981);
- El proceso y resultado de la recogida de la información sobre un alumno o un grupo de clase con la finalidad de tomar decisiones que afecten a la situación de enseñanza (Diéguez, 1979);
- El proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados mediante los programas y currículos de enseñanza (Tyler, 1950).

Ante estas concepciones -no exhaustivas-, es sustancial afirmar que la evaluación, antes de ser definida como anteriormente, es, de buenas a primeras, una reflexión, una actitud, un comportamiento y una conducta que comprometen a todos los componentes de la sociedad educativa de acuerdo con la noción de la ética profesional, porque sí, la evaluación es una

responsabilidad tanto del profesorado y del alumnado como del propio sistema educativo⁷. En concreto y según opinamos, la práctica de la evaluación no solo debe limitarse a conceptos escolares sino extenderse a todas las actividades sociales, teniendo en cuenta su carácter educativo-formativo. Siendo un elemento determinante en el proceso de E/A, su función se ajusta a los objetivos del contenido curricular y ha evolucionado observando seis grandes momentos, que Arredondo y Diago (2003) presentan en el siguiente cuadro:

	<i>Períodos</i>	<i>Evaluación entendida como</i>
1	Hasta los años 20	Medida
2	Años 30-40	Grado de consecución de objetivos
3	Hasta finales de los 60	Totalidad del sistema educativo
4	Década de los 70	Valoración del cambio ocurrido en el alumno
5	Década de los 80	Cuantitativa / cualitativa
6	Década de los 90	Formativa /diferenciada /integradora

Evolución del concepto de evaluación (Arredondo y Diago, 2003: 5)

Los autores sitúan el primer período denominado *la evaluación como medida* entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En aquel período, la evaluación se basaba en criterios de la Psicología Conductista inaugurada por Watson⁸ y se centraba específicamente en establecer diferencias individuales entre personas mediante la aplicación de tests tanto a nivel individual como colectivo. En este modelo, la evaluación poco se ajustaba con los contenidos enseñados en el aula.

El segundo período se denomina *la evaluación como grado de congruencia entre objetivos y su grado de consecución* y se sitúa entre los años 30 y 40. Tyler es quien aportó un cambio en la concepción de la práctica de la evaluación pasando de su carácter conductista a una percepción sistemática basada en el desarrollo tecnológico del currículo concibiendo la evaluación como un mecanismo que permite comprobar el grado de consecución de los objetivos propuestos. De hecho, la evaluación se centraba en el uso de objetivos bien definidos, utilizando los instrumentos de evaluación apropiados.

En el tercer período, la evaluación era considerada como un elemento presente en la totalidad del ámbito o sistema educativo. Esta concepción fue desarrollada hasta finales de los años 60 en Estados Unidos, bajo la influencia del movimiento que protesta a favor de la “Responsabilidad escolar” y en él la evaluación afectaba no sólo el rendimiento de los alumnos sino a todos los actores y factores que intervienen en el campo del programa educativo, es decir, el profesor, el contenido, los métodos, los manuales, las actividades, etc. Es importante nombrar a dos figuras relevantes de este periodo, cuyas contribuciones han permitido dar un paso adelante en la concepción de la evaluación. Son Cronbach y Scriven, que se centran en la evaluación como un proceso que permite recopilar la información para luego tomar decisiones fijándose en los objetivos previamente establecidos.

El cuarto período, el de la década de los 70, vio el auge de la taxonomía de Bloom y presentó nuevos enfoques en la evaluación en los que esta se centraba en aquellos dos niveles: primero, en los alumnos y la toma de decisiones sobre el programa o el método; luego, en la valoración del cambio ocurrido en el alumno como consecuencia de una acción educativa sistemática a través de la mejor formulación de los objetivos educativos previos. De hecho, la evaluación ha sido exclusivamente orientada hacia la valorización del cambio producido en el alumno como resultado de una formulación de objetivos educativos.

⁷ Desde mediados del pasado siglo, se ha extendido la evaluación a todos los componentes de la sociedad educativa, desde el alumno hasta el sistema. Pero este estudio toma en cuenta solo la del aprendizaje, que consideramos como uno de los elementos clave del proceso de E/A.

⁸ Watson (1913) en su obra *La psicología tal y como la ve un conductista* plantea los fundamentos del conductismo como corriente psicológica del aprendizaje.

El quinto período, situado en la década de los 80, se dedicó a la proliferación de modelos de acuerdo con los dos grandes paradigmas sobre la evaluación: el modelo cuantitativo y el modelo cualitativo. Este período vio la necesidad de concederle al docente el doble papel de guía e investigador y en él se elaboró el concepto de “autoevaluación” basado en la capacidad del sujeto para medir sus propios conocimientos.

En el sexto período, que empieza a partir de la década de los 90, la evaluación pasa a cumplir funciones que respondan a cuestiones actuales sobre la misma. Se trata de un enfoque sistémico e integrado de la práctica evaluativa dentro del proceso de E/A.

El breve recuerdo de la evolución del concepto de evaluación, así como sus enfoques conceptuales, muestra la complejidad de la temática. Sin embargo, se puede observar claramente, que más allá de estas divergencias, algunos puntos se muestran comunes para definir, de forma sencilla, la evaluación como uno de los elementos esenciales del proceso de E/A. De hecho, el primer privilegio es el hecho de ver a la evaluación como una actividad o una práctica dinámica que reúne tres puntos fundamentales a lo largo de su desarrollo: la recogida de la información, la formulación de juicios de valor y la toma de decisiones. Todos estos tienen lugar en un momento apropiado que determina el tipo de evaluación.

Tipos de la evaluación educativa

Evaluación inicial o diagnóstica

Lo diagnóstico, según su etimología *dia-gnosis* tiene que ver con los saberes que permiten discernir o distinguir. Es, entonces, un procedimiento que tiene lugar a inicios del programa educativo para obtener informaciones sobre lo adquirido previamente por el alumnado. Esos conocimientos que son competencias básicas sirven de guía al profesorado para diagnosticar, pronosticar o provisionar antes de empezar el proceso de E/A, y no para calificar a los aprendientes. A este efecto, desarrollando este tipo de evaluación, Arredondo y Diago (2003: 144) ven al profesor más como un médico, que como un juez. Según ellos, “en el primer caso, detecta, explora, diagnostica y propone un tratamiento de recuperación o de refuerzo didáctico para la eliminación de las deficiencias específicas del alumno”; mientras que, en el segundo, en función de juez, el profesor “somete al alumno a pruebas y exámenes, le califica y le entrega el acta de notas, pero las dificultades de aprendizaje siguen existiendo e irán aumentando”. Centrada en competencias básicas, la evaluación diagnóstica, también llamada *evaluación cero*, porque es el punto de partida, no solo analiza y valora los conocimientos previos de los alumnos sino determina los niveles de desarrollo conseguidos por los mismos en las diferentes materias de acuerdo con los contenidos curriculares, para luego aplicarlos en situaciones reales de su vida. Esas competencias deben ser una base sólida que represente el verdadero punto de partida de la práctica docente a las que se puede añadir otros conocimientos. Es esta idea que sostiene David Ausubel (1968), citado por Hornillos (2016: 72), en su teoría *del aprendizaje significativo*⁹. Esta evaluación es fundamental en la medida en que los conocimientos básicos tal y como los percibe Fernández (2014) son de relevancia capital por ser núcleo de referencia que ayude a interrelacionar los elementos del currículo. Por eso, la evaluación diagnóstica debe ser un instrumento privilegiado para la mejora del proceso de E/A.

⁹ Basándose en los trabajos de Piaget y Bruner, Ausubel desarrolla la teoría del aprendizaje significativo, que promueve la estructura cognitiva del alumno defendiendo que este tiene conocimientos previos en los que se adjuntan los nuevos.

Evaluación procesual o formativa

La evaluación educativa, en su sentido más amplio, debe estar al servicio permanente del proceso de E/A en el que se valoran los conocimientos de cada alumno a lo largo de su formación. Es esta percepción la que determina y consolida las características de la evaluación procesual o formativa, que tiene lugar a lo largo de todo el proceso de aprendizaje con metas de orientar y regular la práctica docente en el aula. Siendo un instrumento de uso imprescindible en la educación, este tipo de evaluación, más allá del carácter diagnóstico, elabora algunos criterios que sirven de identificación de las debilidades y fuerzas tanto de los aprendientes como de los profesores para mejorar y actualizar progresivamente esta labor pedagógica. Tiene una doble función, que es informar, primero, al aprendiz sobre el nivel de sus conocimientos en relación con los objetivos de la clase, y luego, servir de guía al profesor para orientar su práctica a partir de las deficiencias presentadas por los alumnos. El auge de la evaluación formativa reside en su carácter interactivo, colaborativo y cooperativo entre los actores y para alcanzar sus objetivos, debe ser cada vez más *continua* (Consejo de Europa, 2002, citado por Bordón, 2006: 49). Al lado de estas funciones fundamentales, Arredondo y Diago (2003: 146) han desarrollado seis puntos -funciones- que corresponden también a la evaluación formativa:

- Hacer un seguimiento continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos.
- Obtener datos del desarrollo de dicho proceso.
- Conocer el nivel real de aprovechamiento de cada alumno.
- Facilitar al profesor elementos de juicio suficientes acerca del nivel de logro de los objetivos de la materia.
- Reconducir actuaciones o comportamientos, caso de ser necesario.
- Orientar y regular el proceso educativo individualizado.

Para poder ejecutar la evaluación formativa siguiendo esta propuesta, es obvio el uso de técnicas e instrumentos didácticos para realizar tareas que permitan al profesor verificar si los alumnos van actuando de acuerdo con las normas previas que han sido el objeto de su aprendizaje.

Evaluación final o sumativa

La evaluación sumativa se percibe como el resultado del proceso de E/A, por centrarse más en el producto que en el proceso. Se sitúa al fin de dicho proceso y reúne todos los requisitos transmitidos a los aprendientes durante su actividad formativa para comprobar sus competencias. Es en este contexto que la toma de decisiones tiene todo su sentido y le toca al profesor tener objetividad para llevar a cabo esta labor determinante del proceso, que pretende ser calificativa y promocional. Por lo tanto, el docente pasa de la función de médico -en lo diagnóstico- a la de juez para valorar lo adquirido y trazar las bases del próximo aprendizaje. Esta evaluación de carácter sumativo suele hacerse a finales de un programa educativo -unidad didáctica, trimestre- y su aplicación puede extenderse al final del curso académico para certificar o calificar, es decir, aportar un juicio sobre la suficiencia o insuficiencia referente a los conocimientos de los alumnos tras haber presentado una prueba, para luego decidir del avance al curso superior o no de los mismos en función del carácter cuantitativo de esta evaluación -la nota conseguida-.

Lo visto anteriormente pone de manifiesto las características de los tres tipos esenciales e imprescindibles de la evaluación educativa en los que descansan las materias de todo sistema educativo, en nuestro caso, del español como lengua extranjera en Costa de Marfil.

La evaluación en el aula de ELE en Costa de Marfil

Introducimos este apartado por la presentación del esquema de clase¹⁰ para ver dónde se sitúa la evaluación en el aula marfileña de ELE.

<i>Fases de aprendizaje</i>	<i>Actividades desarrolladas</i>
Presentación (10 min) 18%	Etapas inicial y motivación ¹¹
	Repaso ¹²
	Ejercicio introductorio ¹³
Desarrollo (25 min) 45%	Lectura del profesor y reconstitución ¹⁴
	-Lectura de los alumnos ¹⁵
	Gramática ¹⁶
	Actividad en parejas Actividad en grupos
Evaluación ¹⁷ (15 min), 27%	Evaluación 1
	Evaluación 2
Apuntes (5 min), 9%	Apuntes ¹⁸

Esquema de clase de ELE en la enseñanza secundaria (MENET, 2018: 29)

La práctica de la evaluación en el aula de ELE ha sufrido transformaciones según los cambios metodológicos que ha conocido el sistema educativo marfileño, desde el método tradicional hasta el actual método comunicativo; este último, presentado como el *paradigma salvador* que facilita la interacción en el aula, sobre todo durante las actividades en parejas y en grupos. La evaluación como resultado del proceso de E/A sigue las pautas de este paradigma del que derivan pruebas, que son instrumentos usados para medir el nivel de adquisición de los alumnos (comprensión lectora, expresión escrita, expresión e interacción orales, etc.). En el aula de ELE de la enseñanza media en Costa de Marfil, los ítems de la evaluación se centran en dos tipos de tests, que van a constituir el hilo conductor de este apartado: las pruebas objetivas y las subjetivas.

¹⁰ El principal material didáctico utilizado para la E/A de ELE en Costa de Marfil es el libro de textos (*Ya estamos en nuestro caso*) del que se extraen textos por estudiar durante exactamente 55 minutos por sesión. Este esquema consta de unas cuantas actividades que son el hilo conductor de la práctica docente.

¹¹ El docente empieza dialogando con los alumnos sobre civilidades, pregunta sobre la fecha e intenta motivarlos mediante una canción, un poema u otro en relación con la función lingüística que deben estudiar.

¹² Con la ayuda del docente, los alumnos repasan los conocimientos adquiridos anteriormente. En la mayoría de los casos, esta fase sirve de corrección de la evaluación 2.

¹³ Mediante una situación de aprendizaje, el docente introduce la función lingüística, poniendo énfasis en el vocabulario relativo a dicha función.

¹⁴ El docente procede a la lectura expresiva del texto seguida de situaciones y preguntas que permiten la comprensión de los alumnos.

¹⁵ Tras la lectura de docente, los alumnos leen el texto (el docente selecciona entre dos y tres alumnos).

¹⁶ El docente interviene sobre el funcionamiento de la estructura gramatical en relación con la función lingüística estudiada.

¹⁷ En el aula de ELE marfileña, la evaluación 1 corresponde, generalmente, a la práctica realizada en presencial; mientras que la segunda tiene carácter de ejercicio de casa.

¹⁸ Finalmente, los alumnos apuntan en sus cuadernos el contenido de la clase.

Las pruebas objetivas

Caracterizados como *despojos de la subjetividad* por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), los tests de carácter objetivo son aquellos cuyas preguntas son cerradas y tienen solo una respuesta correcta. En estos, los ítems presentan una situación estructurada en la que al alumno se le ofrece la posibilidad de actuar mediante la selección de la respuesta que le convenga y proporcionando una contestación con mayor brevedad. El panorama de las pruebas objetivas en el aula marfileña de ELE agrupa múltiples ítems que presentamos a continuación.

- Los ítems de verdadero / falso

Se suele llamarlo también *ítems de afirmación con dos alternativas*. Es un test construido de manera sencilla, que se compone de una lista de ideas a las que el alumno ha de contestar por verdadero o por falso. El beneficio en estos ítems es que facilita al aprendiz la manipulación de sus conocimientos y en comparación a los demás tipos de tests objetivos, estos parecen relativamente muy fáciles de elaborar y más rápido de contestar por los alumnos (Ebel et al., 1991, citados por Muñoz et al., 2015: 1).

Nº	Enunciados	V	F
1	Abdul tendrá 14 años.		
2	El día de la fiesta es el lunes.		
3	Abdul invita a un amigo.		
4	Los padres de Abdul le ofrecen una fiesta.		
5	Ema está ausente a la fiesta.		
6	La fiesta va a terminar a las 10 de la noche.		

Ítems de verdadero / falso (Niango et al., 2019: 21)

- Los ítems con emparejamiento

También denominados *tipo de preguntas de relacionar columnas*, los ítems de tipo emparejamiento abarcan un contenido de nombres u oraciones que se han de relacionar con otra lista de componentes correspondientes.

A	B
1. Creer 2. Estar de acuerdo 3. Rechazar 4. Estar en contra de 5. Aceptar	a. Estar a favor de b. Aprobar c. No ver así d. Desaprobar e. pensar

Ítems con emparejamiento (Niango et al., 2019: 58)

- Los ítems de selección u opción múltiple

En este tipo de test, el alumno se enfrenta con una variedad de ítems de los que se debe de extraer la respuesta correcta en competición con los distractores que representan la mayor parte de los ítems. Generalmente, consta de cuatro opciones de contestación dentro de las cuales solo una es correcta.

¿Dónde se encontraron los protagonistas?

- a. Se encontraron en casa de Dulcinea.
- b. Se encontraron en la librería.
- c. Se encontraron en Toledo.
- d. Se encontraron en la biblioteca.

Ítems de selección múltiple (Niango et al., 2019: 53)

- *Los ítems de tipo ordenamiento*

En este tipo de prueba, el alumno se enfrenta con un listado de elementos desordenados y que ha de ordenar de manera a obtener una secuencia válida que esté de acuerdo con los criterios previamente establecidos.

Ordenad las frases siguientes según el orden cronológico de las ideas del texto.

- a. Había un accidente en la autopista.
- b. Sita y su padre llegaron con retraso al aeropuerto.
- c. El padre de Sita no pensó en los imprevistos.
- d. Hubo un atasco en la autopista.
- e. La familia de Sita vive a unos kilómetros del aeropuerto.
- f. Sita se va al extranjero para los estudios.

Ítems de tipo ordenamiento (Niango et al., 2019: 38)

Las pruebas subjetivas

Se denominan *subjetivas* porque incluyen los tests que se desarrollan para medir y valorar la calidad de los conocimientos del alumnado frente a una situación determinada. En estas, aparecen preguntas o ejercicios en los que las respuestas pueden variar de acuerdo con la actuación del alumno. Observando la dimensión abierta de los tests, los ítems presentan, en este caso, preguntas para la medición de destrezas complejas ofreciendo al alumno la oportunidad de poder contestar con mayor libertad y creatividad. En el aula marfileña de ELE, el principal test subjetivo con el cual se evalúan las competencias de los alumnos es la situación de evaluación elaborada por la asociación del contexto -aspectos espacio-temporales- y la circunstancia -elemento que suscita el acto-. Lo ventajoso en este test es que incrementa la participación activa de los alumnos en su proceso de aprendizaje, favorece una retroalimentación eficaz de los mismos y valora la autoevaluación. En ella, podemos encontrar preguntas que necesitan respuestas tanto cortas como elaboradas, relacionadas a la vida cotidiana, escolar o social de los alumnos.

Martes 20 de noviembre es el Día Internacional del Niño. Una ONG reparte regalos a los niños de tu barrio. Tú asistes a la ceremonia. Al descubrir los regalos, algunos niños están contentos, otros no. Las reacciones te divierten. Tú decides dar cuenta de la ceremonia en el periódico del club de español para informar a tus amigos/as.

1. Cita algunas expresiones de alegría y otras de tristeza. (respuesta corta)
2. Redacta el artículo. (respuesta elaborada)

Test subjetivo (Niango et al., 2019: 71)

En este apartado hemos puesto de relieve la situación de la evaluación en el aula marfileña de ELE poniendo énfasis en los ítems que sirven de base para la elaboración de los tests. Los criterios que venimos apuntando son idénticos según pasamos de un nivel de estudio a otro, adaptándolos a los contenidos curriculares de cada uno de dichos niveles. Referente a los tipos de evaluación, podemos comentar que estos criterios también sirven tanto para evaluar el proceso, es decir la evaluación formativa como el producto¹⁹ -la evaluación final o sumativa. La dificultad se sitúa a nivel de la evaluación inicial y la de la expresión y comprensión orales. En el siguiente apartado, intentaremos decir lo que pensamos de esta situación.

Lo que pensamos

La práctica de la evaluación resulta muy compleja en varios sentidos, pues lo más importante es poner a disposición de quien la realice una guía que permita formular o elaborar con mayor precisión y objetividad los ítems necesarios para llevarla a cabo. Es por lo que el estricto respeto de los componentes de los tests que venimos presentando son oportunos e importantes. Tras la identificación de los ítems, cabe señalar que estos se aplican solo a la evaluación de la destreza escrita en el aula de ELE en Costa de Marfil, pues en lo tocante a la evaluación de la destreza oral, es muy triste notar que la realidad es otra ya que la práctica de esta última muy poco se ha desarrollado hasta hoy. Es esta situación que tratan de denunciar Djandue (2017: 102), citado por Koffi (2019: 14) cuando postula este último que, “en el aula marfileña de ELE, la evaluación de la expresión oral sufre discriminación, gozando de créditos más bajos que la escrita”. En la enseñanza secundaria marfileña, la evaluación de la expresión oral de ELE solo tiene lugar, oficialmente, durante la selectividad del examen nacional del bachillerato, en el que, a partir de un corpus escrito, se evalúa la competencia oral del alumnado. Lo cual resulta mucho más inadaptable a la era del método comunicativo. Esta realidad triste se puede explicar por la carencia de material en audio para desarrollar la comprensión y la expresión orales en el aula.

La cuestión de evaluación diagnóstica de las competencias básicas es uno de los elementos clave en el desarrollo del acto educativo, pues evaluar el rendimiento de los alumnos en determinadas competencias básicas en todos los casos, es proporcionar un conocimiento riguroso sobre el funcionamiento del sistema educativo para poder mejorar la actuación docente (Cobo, 2013). Como tal, su aplicación es fundamental a la hora de empezar el curso. En el aula de ELE, la realidad es otra porque lo observado en Costa de Marfil muestra que el profesorado tiende a minimizar este procedimiento tan importante. En la mayoría de los casos y tal como se ha previsto en el desarrollo del programa educativo, se suele hacer a inicios del curso escolar un *repaso general* -bajo la forma de una clase a veces no participativa- que generalmente se apoya en la realización de actividades esencialmente gramaticales. Una de las dificultades en esta actuación, es el carácter común de sus contenidos a los cinco niveles de estudio, por lo que la identificación de los objetivos proporcionales a cada nivel de estudio resulta muy difícil de definir. De hecho, más allá de lo mencionado, proponemos una evaluación significativa del momento -en vez de una clase de repasos-, que diagnostique las verdaderas dificultades del alumnado, antes de entrar de lleno en el desarrollo del curso y, planificar la misma a principios de cada unidad didáctica. ¿Pero cómo evaluar las competencias básicas en un sistema educativo que limita al máximo la libre actuación docente? Esta es la gran incógnita a la que se enfrenta la realización de la evaluación diagnóstica en el aula marfileña de ELE, ya que se le impone al docente una metodología que no le permite una libre actuación para orientar su clase en función de las debilidades diagnosticadas por parte de los aprendices. Esto es uno de los retos que ha de superar la evaluación en la E/A de ELE en Costa de Marfil, porque si va limitada la autonomía

¹⁹ El test de la evaluación sumativa de ELE consta de tres partes: comprensión, producción y competencia lingüística o uso de la lengua. En la parte comprensión y en algunos casos en la competencia lingüística, se suele utilizar ítems objetivos mientras que la parte de producción incluye los ítems subjetivos.

docente frente a las dificultades de los alumnos, cierto es que la evaluación en el aula no podrá alcanzar sus objetivos. De esta manera, de acuerdo con Tiana (2011), es necesario que tengamos en cuenta una evaluación que se ajuste a las competencias básicas como criterios actualizados de los conocimientos de los alumnos.

Conclusión

La reflexión sobre el tema de la evaluación en el aula de ELE marfileña nos ha permitido realizar un estudio centrado en tres puntos esenciales. Primero, mediante trabajos realizados en el campo, hemos podido llevar a cabo un estudio fundamentalmente retrospectivo y actualizado sobre los principios generales de la evaluación educativa. Luego, hemos contextualizado estos últimos en el aula marfileña de ELE poniendo de manifiesto los ítems necesarios para su realización. Por fin, a la luz de lo ocurrido en el aula, hemos hablado de lo que, a nuestro parecer, ralentiza el éxito de la evaluación en el aula. Tras esta breve crítica, no podemos afirmar, con cierto grado, que esta presentación sea exhaustiva y perfecta porque son numerosos los problemas que necesitan una atención particular a la hora de evaluar. Sin embargo, más allá de las dificultades con las que se encuentran los actores del sistema educativo a la hora de evaluar los aprendizajes, es importante reconocer los esfuerzos de los mismos para llevar a cabo una evaluación de carácter significativo que necesite mejorarse progresivamente, frente a una actividad difícil de realizar por tener muy variada su percepción. La presente reflexión no pretende ser definitiva, sino abrir el camino a futuros estudios en el campo de la didáctica de ELE, los cuales puedan posibilitar propuestas que mejoren la práctica de la evaluación en la E/A de ELE en Costa de Marfil. A continuación, listamos algunas líneas de investigación a las que nos dedicaremos:

1. La autonomía docente para aplicar decisiones frente a las numerosas dificultades de los aprendices en el aula ELE.
2. La importancia de evaluar las competencias básicas en el aula de ELE.
3. Las estrategias para alcanzar una evaluación significativa de la comprensión y expresión orales.
4. El desarrollo del concepto de “movilidad de la enseñanza” que se ajuste a los criterios del método comunicativo.

Referencias bibliográficas

ANTÓN, M., 2013. *Métodos de evaluación de ELE*. Madrid, Arco Libros. ISBN 978-84-7635-867-2.

ARREDONDO, S., Bolívar, A., 2002. *Compromisos didácticos de la evaluación educativa*. Madrid, Pearson Educación. ISBN 8420535621.

ARREDONDO, S., DIAGO, J., 2003. *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid, Pearson Educación. ISBN 84-205-3834-5.

BAZTÁN, A., 2008. “Dificultades y precauciones en la evaluación oral de la lengua”, En *La evaluación, un reto*, PIUG, F., Marco ELE pp. 53-69.

BENEDITO, V. et al. (1981). *Evaluación aplicada a la enseñanza*. Barcelona, Ceac. ISBN 978-84-329-9302-2.

- BOISSARD, P., 2016. L'évaluation formative : un outil de progression. *Synergie France*. Número 10, pp. 123-132. ISBN 2260-7846 Disponible en : gerflint.fr/Base/France10/boissard.pdf [5 junio 2020]
- BORDÓN, T., 2006. *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid, Arco Libros. ISBN 84-7635-644-7.
- CABO, E., 2013. *La evaluación diagnóstica de las competencias básicas*. Madrid, Editorial Síntesis. ISBN 978-84-995896-9-5.
- COLL, C., BARBERA, E., ONRUBIA, J., 2000. La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 90, pp. 111-132.
- CONSEJO DE EUROPA, 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. ISBN 84-667-1618-1. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [8 abril 2020]
- CRONBACH, L. 1963. Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, pp. 672-685.
- DIEGUEZ, R., 1979. *Técnicas de evaluación educativa*. Valencia, Nau Llibres. ISBN 84-85630-09-2.
- DJANDUE, B.D., 2017. La evaluación de la competencia comunicativa oral en la enseñanza-aprendizaje del español en Costa de Marfil, *Revue baobab*. número 21, pp. 97-109. ISBN 1996-1898. Disponible en: <http://www.revuebaobab.org/images/pdf/baobab22/article%209.pdf> [5 marzo 2020]
- ERES, F., TIBA, B., 2010. *La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación*. Madrid, Arco Libros. ISBN 978-84-7635-798-9.
- EZEIZA, R., 2006. "Instrumentos para la evaluación formativa en los programas de enseñanza de lengua con fines específicos", En MARTÍNEZ, I., (ed. lit.), Vol. 1, *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación* ISBN 978-84-614-2969-1, pp. 391-408.
- FERNÁNDEZ, J., 2014. *Las prácticas de evaluación en la materia de Historia de 4.º de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Tesis Doctoral. Murcia, Universidad de Murcia.
- GUTIERREZ, H., 2000. *La evaluación como experiencia total*. Santa Fe De Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio. ISBN 9789582005559.
- HORNILLOS, R., 2016. *Impacto de la educación literaria basada en canciones en un contexto de AICLE*. Tesis Doctoral. Granada, Universidad de Granada.
- KOFFI, H.K., 2019. La enseñanza de la lengua oral en contextos africanos: el caso de ELE en Costa de Marfil, *Red ELE* número 31, ISBN 1571-4667. Disponible en: www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/revistaredele/numero-actual.html [21 abril 2020]
- LAFOURCADE, P., 1985. *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid, Cincel. ISBN 8470460145.
- MENETFP, 2018. *Formation des professeurs d'espagnol*. Archives de la Coordination Nationale Disciplinaire MENETFP, Session 2018.

MUÑOZ, D. et al., 2015. Reactivos de pruebas objetivas: verdadero y falso. *Educación continua* Disponible en:
urriolafrancisco.weebly.com/uploads/3/0/2/9/30297729/Item_verdadero_o_falso. [18 junio 2020]

NIANGO, C. et al., 2019. *Ya estamos 3e*. Abidjan, NEI/CEDA. ISBN 978-2-84487-864-9.

PERRENOUD, Ph., 2008. *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Colihue. ISBN 9505638019.

TIANA, A., 2011. Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*. 63. (1), pp. 63-75.

TYLER, R., 1950. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, University of Chicago Press.