

Didactique

La evaluación del aprendizaje de ELE en el contexto escolar de Camerún: análisis de las percepciones del profesorado y propuestas de mejora

Marie Noel AMBOMO/Stanislas MBASSI

Universitat de Lleida

mariambomo@yahoo.es

Resumen

Este artículo pretende analizar las prácticas evaluativas que los docentes de ELE desarrollan en las aulas de la enseñanza secundaria camerunesa y proponer algunas técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos para que mejoren esta evaluación. Actualmente la evaluación del aprendizaje de ELE consiste en valorar la competencia comunicativa desarrollada por los aprendientes. Por eso, debería apoyarse en los enfoques modernos de la didáctica de los idiomas como el método comunicativo, el método nocional -funcional y el enfoque por tareas. Sin embargo, el enfoque tradicional usado por la mayoría de los docentes cameruneses no permite valorar todas las destrezas lingüísticas de los discentes. Se valora más la comprensión lectora y la expresión escrita que la expresión oral y la comprensión auditiva. Para lograr el objetivo de la indagación hemos usado la metodología mixta.

Los resultados conseguidos en una encuesta que hemos realizado a un total de 150 profesores de ELE confirman que el profesorado camerunés valora más los conocimientos lingüísticos teóricos que la competencia comunicativa de los aprendientes. El análisis del currículo oficial del español como lengua extranjera muestra que hay discrepancia entre la teoría y la práctica. Además, los exámenes escritos representan el instrumento más usado en las evaluaciones sumativas y certificadas y por consiguiente no miden la competencia comunicativa de los dis-

centes. Así pues, proponemos algunas soluciones para que mejoren esta evaluación y la de contextos similares.

Palabras clave

evaluación; lenguas extranjeras; ELE; competencia comunicativa; enseñanza secundaria camerunesa

Abstract

This paper aims at analyzing the evaluation practices of Cameroonian secondary school teachers and at proposing some qualitative and quantitative techniques and tools to improve this evaluation. Currently, the assessment of learning Spanish as a Foreign Language consists of assessing the communicative competence of the students. Therefore, it should be based on modern approaches to language teaching such as the communicative approach and task approach. However, the traditional approach used in the Cameroonian context does not allow the assessment of all the learners' linguistic skills. Reading comprehension and written expression are more assessed than oral expression and listening comprehension. In order to achieve the objective of this research, we have used a mixed methodology.

The analysis of the official Spanish as a Foreign Language curriculum and the results obtained in the surveys carried out by 150 teachers of Spanish as a Foreign Language confirm that Cameroonian teachers assess more the linguistic knowledge than the communicative competence of the students. The analysis of the official programme of the study of Spanish as a foreign language shows that there is a discrepancy between theory and practice. In addition, written exams represent the instruments most used in summative and certification assessments and therefore do not assess learners' communicative competence. Therefore, we propose some solutions to improve this assessment and those of similar contexts.

Keywords

Assessment; foreign languages; Spanish as Foreign Language; communicative competence; Cameroonian secondary education

Notice biobibliographique

Marie Noel Ambomo Epse Onya est camerounaise. Professeuse d'espagnol comme langue étrangère, elle dispense les cours d'espagnol au secondaire et a aussi enseigné la didactique à l'ENS de Yaoundé. Elle a obtenu le DIPES II en 1997 à l'École Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé 1. Titulaire en 2015 d'un master en l'enseignement de l'espagnol à l'Université de Lleida en Espagne, elle a soutenu en 2020 dans ladite Université, une thèse de doctorat sur l'évaluation d'apprentissage des langues étrangères au secondaire. En 2022, elle a reçu le prix extraordinaire de doctorat en philologie hispanique à l'Université de Lleida. Actuellement, elle rédige une autre thèse sur la littérature espagnole du XX^e siècle dans la même Université.

Introducción

Hoy en día, la evaluación del aprendizaje pone más énfasis en los procesos que en los productos o resultados (Mateo, 2000; MCER, 2002; Ferreres y González, 2006; Sanmartí, 2007; Zabala y Arnau, 2008; Cronbach, 1963; Ambomo, 2020 etc.). Para estos autores, la evaluación ocurrida durante el proceso del programa escolar contribuye más a mejorar la actividad educativa que la evaluación que se fija meramente en el producto de un sistema educativo acabado. La evaluación de los productos suele ser cuantitativa. Tyler (1950) fue el pionero de esta concepción evaluativa. Para este autor, los objetivos elaborados deberían constituir el núcleo de la actividad evaluativa. Este enfoque tradicional sigue siendo la aproximación más usada en varios centros del mundo e incluso en Camerún. Los límites de la evaluación cuantitativa favorecieron la creación del modelo alternativo o cualitativo.

Este enfoque cualitativo pone énfasis en los procesos. Los pioneros han sido (Stake, 1976; Eisner, 1985 etc.). La evaluación abarca todo el proceso de enseñanza / aprendizaje y se centra en las actividades y tareas evaluativas que se relacionan con la funcionalidad del aprendizaje de los educandos.

En cuanto a la evaluación del español como lengua extranjera, consiste en valorar la competencia comunicativa desarrollada por los aprendientes. Para el *Diccionario de los términos clave de ELE* (Instituto Cervantes, 2008):

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio – histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

La competencia comunicativa abarca: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva, la competencia estratégica y la competencia pragmática (MCER, 2002).

El Marco común europeo de referencia para las lenguas representa un recurso imprescindible para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras en general y del español en particular. Recomienda un enfoque basado en la acción. El alumno debe ser el protagonista de su propia formación y los conocimientos adquiridos deben servir para actuar. Según este estándar europeo, evaluar es valorar el dominio lingüístico que posee un aprendiente de idiomas (MCER 2002, 177). Otros autores como Daniel Madrid piensan que:

La práctica evaluadora implica la recogida de información sobre la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos relacionados con la lengua extran-

jera (LE), a nivel oral y escrito, las habilidades y destrezas que se han desarrollado así como las actitudes y valores relativos a todos los componentes curriculares: contenidos, objetivos, materiales, recursos, metodología, etc. (1997, 251).

Sin embargo, teniendo en cuenta todo lo que acabamos de mencionar anteriormente, la didáctica y la evaluación de ELE en Camerún plantea muchos problemas. El primero es el de la metodología. Pese a la introducción del modelo educativo por competencias en el sistema educativo camerunés, el método tradicional sigue siendo el enfoque didáctico más usado en varias aulas de la enseñanza secundaria (André Manga y García Parejo, 2007; Oscar Kem – Mekah, 2016; Ambomo, 2020 etc.). Se valora sobre todo las destrezas de comprensión lectora y de expresión escrita. No se evalúa frecuentemente la expresión oral y la comprensión auditiva que representa una destreza lingüística de suma importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera. Otros problemas que podemos subrayar son la falta y la inadecuación de los materiales didácticos de ELE a las necesidades lingüísticas de los alumnos. Las preguntas que planteamos en este estudio son : ¿Qué tipos, técnicas, instrumentos y criterios de evaluación usan los docentes de ELE Para valorar los aprendizajes de sus alumnos? ¿Mide dicha evaluación la competencia comunicativa de los aprendientes? ¿Impacta el currículo oficial en la enseñanza y la evaluación del español lengua extranjera? ¿Qué soluciones podemos proponer para que mejoren la enseñanza y la evaluación de ELE en la secundaria camerunesa?

Por ello, este estudio tiene como objetivo, analizar las prácticas de evaluación que los docentes de ELE llevan a cabo en las aulas de la enseñanza secundaria camerunesa y proponer posibles mejoras. Para lograr este propósito vamos a recoger la opinión del profesorado sobre los tipos de evaluación que realizan en sus aulas y analizar el currículo educativo de ELE (2014). Con aras a responder a las preguntas planteadas, se formulan las hipótesis siguientes:

- La evaluación de ELE no mide la competencia comunicativa de los alumnos. Los métodos didácticos usados por el profesorado de ELE para enseñar y evaluar se basan más en el enfoque tradicional que en las metodologías activas.
- Las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita son las más desarrolladas y evaluadas que las de expresión oral y de comprensión auditiva.
- Los exámenes escritos representan los instrumentos de evaluación más usados en la enseñanza secundaria camerunesa.
- Se practica más la evaluación normativa que la evaluación criterial.
- El currículo de ELE queda más teórico que práctico.

I. Marco teórico

La literatura enfocada en el concepto de evaluación (Michael Scriven, 1967; Ferreres Pavía y González Soto, 2006 y Neus Sanmartí, 2007) nos habla de diferentes tipos evaluativos teniendo en cuenta la finalidad, los momentos y los agentes. Sin embargo, Scriven fue quien aportó otro elemento de gran impacto en la historia de la evaluación cuando afirmó en 1967 que la evaluación tiene dos funciones, es decir, la función formativa y la función sumativa.

Con respecto a los tipos de evaluación, hablaremos primero de la evaluación diagnóstica. Se aplica al inicio de curso de una planificación y sirve para diseñar programas nuevos. Tiene también como finalidad, diagnosticar los conocimientos, valores, actitudes, aptitudes con los que ingresan los discentes en el proceso educativo. En opinión de Honorio Salmerón Pérez:

La evaluación diagnóstica tiene que incidir por tanto en el currículo escolar, profesorado, alumnado y familias. Debe aportar conocimiento y proponer acciones en cada uno de estos ámbitos que interactúan forzosamente para mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje ayudando a tomar decisiones de planificación, diseño, corrección, apoyo, modificación y perfeccionamiento de procesos educativos que comienzan con la intensión de asegurar calidad en su desarrollo y resultados (1997: 66).

Por lo que se refiere a la evaluación formativa, continua, procesual, auténtica o alternativa, se realiza durante el proceso educativo, o sea varias veces a lo largo de cada curso académico. Esta evaluación se basa en el control sistemático de las capacidades que se están desarrollando en el alumno. Scriven, entre otros, la consideró como una parte integrante del proceso de un programa educativo.

La meta principal de este tipo de evaluación es determinar el grado de adquisición de los aprendizajes para guiar y prevenir, tanto al profesor como a los alumnos de aprendizajes adquiridos con errores. Sirve para conocer el proceso de aprendizaje que sigue el alumnado y poder revisar la metodología didáctica. Su finalidad es también informar a los aprendientes de sus aciertos, lagunas de forma que el feed-back informativo les permita reconducir sus futuras actuaciones. Para el MCER (2002: 186), “La evaluación formativa es un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos.”

Cabe reiterar que la evaluación procesual, alternativa o auténtica es la más aconsejada ahora para valorar la competencia comunicativa de los discentes. Visto que presta gran atención al estilo individual del aprendizaje de los alumnos. Fomenta la negociación de las actividades curriculares con el docente y tiene en cuenta los sentimientos, las emociones y valores de los aprendientes. Se centra en

las metodologías activas como el enfoque nocional- funcional, el método comunicativo, el enfoque por tareas. Estas aproximaciones didácticas nos hacen entender que el aprendizaje es un proceso activo que se encuentra en “reestructuración continua para conformar la interlengua” (Isabel Santos Gargallo, 1999: 60–82). En este proceso se ponen en funcionamiento un conjunto de estrategias cognitivas de tipo universal y otras específicas del sujeto que aprende.

Centrándonos en los métodos lingüísticos expuestos arriba, hace falta reiterar que el MCER (2002), en su capítulo 2 recomienda un enfoque orientado a la acción. Se trata de la educación por competencias, es decir el discente aprende mientras realiza tareas significativas. Construye el conocimiento mediante experiencias prácticas vinculadas con situaciones de la vida real. Se fomenta la relación entre la teoría, la práctica y la búsqueda de aprendizajes funcionales y significativos. Buena muestra de ello, son las metodologías centradas en la resolución de problemas, estudios de casos, talleres, trabajo cooperativo, metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP).

Subrayaremos que la evaluación formativa, por naturaleza, suele ser cualitativa. Es criterial, es decir, las notas logradas por cada estudiante se interpretan comparándolas con un nivel de actuación determinado vinculado con los aprendizajes adquiridos por cada alumno. Dicho de otra manera la prueba valora lo que el alumno sabe hacer con la lengua. Para Glaser (1963), hay una diferencia entre la medición con referencia a la norma y la medición con referencia al criterio.

Ferreres Pavía y González Soto (2006: 340), nos proponen los instrumentos de la evaluación procesual o formativa que vienen a continuación:

- Análisis de documentos.
- Diarios, informes personales de alumnos, profesores u observadores.
- Portafolio del alumno y del profesor.
- Cuestionarios elaborados con preguntas abiertas.
- Entrevistas.
- Grabaciones en vídeo.
- Exámenes orales de desarrollo muy amplio.
- Presentaciones de trabajos de curso, proyectos, etc.
- Las rúbricas son un recurso muy útil para aumentar la fiabilidad de la evaluación.
- El mapa conceptual sirve para visualizar conceptos y las relaciones significativas y jerárquicas existentes entre ellos.

Por lo que se refiere a la evaluación sumativa o final, ocurre al final del programa educativo o de una secuencia didáctica y se relaciona con los resultados y la certificación. Esta aproximación evaluativa suele ser cuantitativa y fue desarrollada por (Tyler, 1950; Glaser, 1963; etc.).

En opinión de estos investigadores, los objetivos establecidos, constituyen el

núcleo fundamental de toda evaluación. Las técnicas cuantitativas pueden ser las que vienen a continuación: los test o pruebas objetivas, los exámenes escritos, los cuestionarios, etc.; Cabe señalar que estas técnicas e instrumentos cuantitativos derivan de los trabajos de la psicología conductista y de la investigación de tipo experimental basada en la medición y el control de variables. En general los test miden los conocimientos y pueden también valorar determinadas capacidades, habilidades, destrezas, aspectos conceptuales y las actitudes de los aprendientes. Los dos test de aptitud más conocidos son el EMLAT (Elementary Modern Language Aptitude Test) de Carroll y Sapon (1967) y el LAB (Language Aptitude Battery) de Pimsleur (1967). El EMLAT está constituido por cuatro partes: la codificación fonética, la sensibilidad gramatical, la memorización de los elementos lingüísticos, la capacidad inductiva para el aprendizaje de los idiomas.

En cambio, el LAB de Pimsleur mide: la inteligencia verbal, la capacidad auditiva, la motivación y la inteligencia verbal mediante el vocabulario. Hay también otros test como los de rendimiento y de progreso, los test de diagnóstico y de nivel (prueba de nivel), las pruebas de nivel estandarizadas que miden la competencia lingüística y comunicativa de los alumnos en función de unos criterios y exigencias previamente establecidos por determinadas instituciones, sin tener en cuenta el tipo de programa o los cursos que hayan seguidos los usuarios.

Actualmente, existen organismos internacionales que se encargan de diseñar pruebas cuyo objetivo es medir el nivel de los estudiantes de diferentes etapas para el alumnado de primaria y secundaria en los diferentes países que se comprometen a realizarlas en sus centros escolares. Algunas de estas pruebas son las siguientes: la prueba PISA (Program for International Student Assessment), la prueba Cloze.

Por lo que se refiere a los exámenes para el diploma de español como lengua extranjera, corresponden a los niveles lingüísticos propuestos por el MCER y desarrollados por el Plan curricular del Instituto Cervantes: A1 (Acceso); A2 (Plataforma); B1 (Umbral); B2 (Avanzado); C1 (Dominio operativo eficaz) C2 (Maestría). La estructura de las pruebas de los DELE es la que viene a continuación: Comprensión de lectura, expresión escrita, comprensión auditiva, expresión oral.

Para finalizar este apartado, mencionamos que la literatura especializada en la evaluación de lenguas extranjeras como el MCER (2002), Isabel del Arco y Montse Irún (2013), aconsejan que los test sean válidos, fiables, auténticos, interactivos, integradores y viables.

II. Marco metodológico

II.1. Diseño metodológico

Para lograr los objetivos de este estudio, nos hemos basado en los enfoques mixtos. Tal como afirma Sampieri (2014: 534):

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

Decidimos implementar la investigación integrativa con el objetivo de tener datos amplios, completos, diversos, profundos sobre las prácticas evaluativas desarrolladas por el profesorado camerunés de ELE en las aulas de la enseñanza secundaria.

Las técnicas de recopilación de datos utilizadas han sido el análisis de contenido y la encuesta. Hemos elegido el análisis de contenido para analizar el currículo oficial de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa. Optamos también por la encuesta para recoger la opinión de los docentes de ELE sobre la evaluación que realizan en las aulas.

Por lo que se refiere al cuestionario de nuestra encuesta, tiene en total 35 preguntas y están constituidas en su mayoría siguiendo el modelo de las escalas de Rensis Likert (1932). Resulta un método popular y uno de los más utilizados para medir las variables de una investigación. Roberto Sampieri (2014: 238), lo define como un “conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías.” Hemos optado por el uso de preguntas cerradas, ya que muchos cuestionarios de investigación suelen contener preguntas de esta índole. Con respecto al orden de estas preguntas, empezamos primero con las preguntas de identificación con miras a tener datos básicos sobre los participantes. Seguimos con las preguntas de opiniones, de creencias y actitudes.

En cuanto a la muestra, está constituida por 150 docentes de la enseñanza secundaria camerunesa. De hecho, nos pareció oportuna una muestra que fuera estadísticamente representativa del universo o población del estudio. Después de la selección de la muestra anteriormente presentada, seguimos con la realización del cuestionario “piloto” o pretest. Así pues, con los resultados de la encuesta piloto, el cuestionario preliminar fue modificado, ajustado y mejorado y redactamos la versión definitiva para presentarla al profesorado de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa.

El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach (α) obtenido respecto a dicho instrumento de recopilación de datos es 0,64 y significa que el 64,60% de los ítems usados en la escala de actitud de nuestro cuestionario dirigido al profesorado de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa sobre las prácticas evaluativas del español lengua extranjera, incluye respuestas coherentes.

Para procesar los datos de esta encuesta hemos utilizado el programa informático SPSS. Por lo que se refiere a los datos de la encuesta realizada a los docentes de español de la enseñanza secundaria camerunesa, distinguimos las variables categóricas nominales, categóricas ordinales, e intervalos de razón. En total, la matriz de datos ha sido constituida por 150 casos y 94 variables que han servido para el análisis descriptivo.

II.2. Análisis e interpretación de los resultados

Con respecto a los datos numéricos o cuantitativos, hemos seguido la secuencia de análisis propuesta por Hernández Sampieri (2014). Hay una gran cantidad de datos pero presentaremos solo los más relevantes.

II.2.1. Distribución de la muestra de los docentes encuestados por género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	64	42,7	42,7	42,7
	Femenino	86	57,3	57,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 1 : distribución de la muestra por género

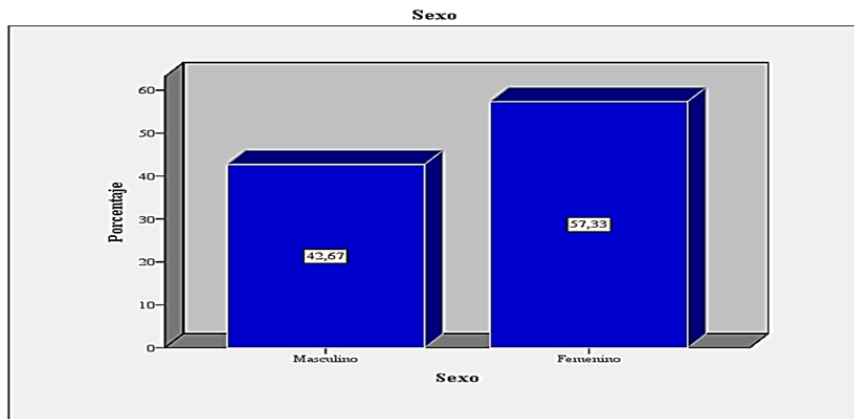


Gráfico 1: Género de los profesores encuestados

La tabla de frecuencias presenta en total 150 informantes entre ellos, 86 mujeres que Suponen el 57,3%, y 64 hombres que representan solamente el 42,7% de los participantes. La mayoría de los encuestados está constituida pues por el género femenino.

II.2.2. Métodos didácticos usados en el aula de ELE

		método tradicional			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	En desacuerdo	9	6,0	6,0	6,7
	De acuerdo	54	36,0	36,0	42,7
	Totalmente de acuerdo	86	57,3	57,3	100,0
Total		150	100,0	100,0	

Tabla2 : uso del método tradicional en el aula

La mayor parte de los encuestados opina que el método tradicional representa el enfoque más usado en las aulas del español como lengua extranjera. El 36% está de acuerdo, mientras que el 57,3% está totalmente de acuerdo. Según el análisis hecho por Isabel Santos Gargallo (1999, 60 -82), la teoría lingüística de este enfoque tradicional, nos hace entender que la lengua está constituida por un conjunto de normas manifestadas lógicamente y observables en los textos escritos.

II.2.3. Los docentes hacen una evaluación diagnóstica antes de comenzar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Los profesores hacen una evaluación diagnóstica antes de comenzar el proceso de enseñanza – aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	55	36,7	36,7	36,7
	En desacuerdo	58	38,7	38,7	75,3
	Indiferente	2	1,3	1,3	76,7
	De acuerdo	32	21,3	21,3	98,0
	Totalmente de acuerdo	3	2,0	2,0	100,0
Total		150	100,0	100,0	

Tabla3 : los profesores hacen una evaluación diagnóstica.

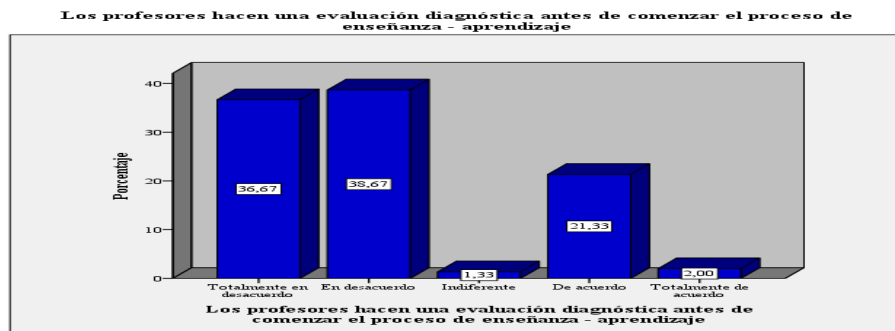


Gráfico 2: los profesores realizan una evaluación diagnóstica antes del inicio del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Como se ha anunciado en los apartados anteriores hay sólo una minoría de los profesores de ELE que confirma (21,33 % y 2 %) que hacen una evaluación diagnóstica antes del comienzo del proceso de enseñanza / aprendizaje. En cambio, la mayoría de los docentes encuestados rechaza esta opinión con un porcentaje más elevado, estimado a 38,67% y 36,67% del porcentaje acumulado.

II.2.4 Los profesores incentivan la autoevaluación del alumno como complemento de otros procedimientos de evaluación

Los profesores incentivan la autoevaluación del alumno como complemento de otros procedimientos de evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	76	50,7	50,7	50,7
	En desacuerdo	71	47,3	47,3	98,0
	De acuerdo	2	1,3	1,3	99,3
	Totalmente de acuerdo	1	,7	,7	100,0
Total		150	100,0	100,0	

Tabla 4 : Los profesores incentivan la autoevaluación del alumno como complemento de otros procedimientos de evaluación

Estos resultados confirman que los profesores de ELE no fomentan la autoevaluación del alumno como complemento de otros procedimientos de evaluación. Un 50,67% está totalmente en desacuerdo, mientras que el 47,33% está en desacuerdo. Sin embargo, hay solamente 3 docentes encuestados que están de

acuerdo con un bajo porcentaje de 2% de todo el porcentaje contabilizado. Según el MCER:

La autoevaluación puede ser un complemento eficaz de las pruebas y la evaluación que realiza el profesor. La precisión aumenta en la autoevaluación: a) cuando la evaluación se hace en relación con los descriptores claros que definen patrones de dominio lingüístico y, en su caso, b) cuando la evaluación se relaciona con una experiencia concreta (2002: 192).

II.2.5 Los enseñantes evalúan la expresión oral

Los enseñantes evalúan la expresión oral					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	48	32,0	32,0	32,0
	En desacuerdo	83	55,3	55,3	87,3
	Indiferente	1	,7	,7	88,0
	De acuerdo	17	11,3	11,3	99,3
	Totalmente de acuerdo	1	,7	,7	100,0
Total		150	100,0	100,0	

Tabla 5 : los enseñantes evalúan la expresión oral.

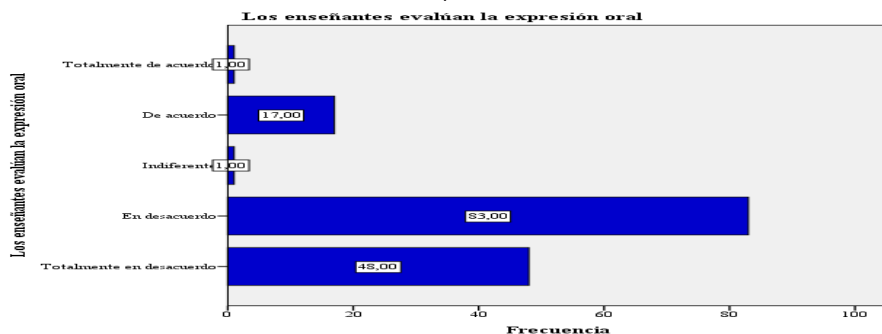


Gráfico 3: El profesorado de ELE valora la destreza de expresión oral

Los resultados alcanzados confirman que la mayoría de los profesores no valora la expresión oral. El 55,33% está en desacuerdo, mientras el 32% está totalmente en desacuerdo. Pero una minoría (11,33%) está de acuerdo con esta opinión.

II.2.6. El profesorado de ELE valora la comprensión auditiva

Hay actividades de comprensión auditiva					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	100	66,7	66,7	66,7
	En desacuerdo	48	32,0	32,0	98,7
	De acuerdo	2	1,3	1,3	100,0
Total		150	100,0	100,0	

Tabla 6 : Se valora las actividades de comprensión auditiva.

Las puntuaciones conseguidas en la tabla de frecuencias muestran que los docentes de ELE no valoran la comprensión auditiva. Esta situación se explica por la falta de dotación de los centros educativos de los recursos informáticos adecuados para la didáctica y la valoración de los idiomas.

II.2.7. Se evalúan las actividades de comprensión lectora y expresión escrita

Se evalúan las actividades de comprensión lectora y expresión escrita					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	66	44,0	44,0	44,0
	Totalmente de acuerdo	84	56,0	56,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 7 : los profesores valoran las actividades de comprensión lectora y expresión escrita.

Casi todos los informantes afirman que valoran las actividades de comprensión lectora y de expresión escrita, puesto que resultan ser las dos destrezas lingüísticas medidas en el enfoque de gramática- traducción. Las actividades desarrolladas son la comprensión y el comentario de texto, el léxico, las estructuras gramaticales, la traducción y la redacción.

II.2.8. La evaluación del alumno por medio de exámenes es la práctica más utilizada

La evaluación del alumno por medio de exámenes es la práctica más utilizada					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	37	24,7	24,7	24,7
	Totalmente de acuerdo	113	75,3	75,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 8 : la evaluación por medio de exámenes es la práctica más utilizada.

Basándonos en los resultados logrados en la tabla de frecuencias, podemos concluir que todos los informantes (24,67 % y 75,33 %), afirman que el examen es el instrumento de evaluación más empleado en la clase de ELE.

II.2.9 Conteste con Sí o No, qué instrumentos de evaluación usan los docentes de ELE para valorar la competencia comunicativa de sus alumnos.

Exámenes orales					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	112	74,7	75,7	75,7
	Sí	36	24,0	24,3	100,0
	Total	148	98,7	100,0	
Perdidos	No contesta	2	1,3		
Total		150	100,0		

Tabla 9 : Los docentes usan los exámenes orales para evaluar a sus alumnos

Estos resultados muestran que sólo una minoría del profesorado representando un 24,3% del porcentaje global utilizan los exámenes orales para valorar el aprendizaje del alumnado. Estos exámenes orales pueden ser: el canto, la recitación para el primer ciclo (tercer y cuarto curso) y ponencias para los del segundo ciclo (quinto, sexto y séptimo curso de bachillerato). Pero la mayoría de Los docentes (74,7%) realiza sobre todo los exámenes escritos. La estructura de una prueba escrita del primer ciclo de la enseñanza secundaria está constituida por:

- Un ejercicio de comprensión de texto sobre 10 puntos. Este texto debería tener entre 10 y 15 líneas. Sin excesiva dificultad. Puede ser un texto descriptivo, narrativo, de actualidad o un diálogo. Las cuestiones de comprensión de texto podrán ser de elección múltiple. El aprendiente elegirá la respuesta entre verdadero (V) y Falso (F).

• **Competencia lingüística sobre 14 puntos:**

- Ejercicios léxicos: huecos, ortográfico, formación de palabras etc.
- Ejercicios gramaticales: elección múltiple, imitación, transformación etc.
- Conjugación: elección múltiple, conjugación de verbos etc.
- Redacción sobre 6 puntos: Versión y tema

La estructura de esta prueba escrita deja claro que no se valora las destrezas de expresión oral y comprensión auditiva. Además los criterios de evaluación resultan ser más normativos que criterios.

A continuación, presentamos algunas actividades lingüísticas propuestas por los docentes de ELE en una prueba del examen escrito BEPC (cero) 2023 (MINESEC).

Texto : desayuno en el hotel

- ¿Desea desayunar el señor? – me preguntó un camarero.
- Sí, por favor.
- ¿Chocolate, café o té?
- Café con leche, si el café es bueno.
- Excelente señor. ¿El señor desea croissants, tostadas o bollería fina?
- Un poco de todo.
- ¿Desayunará sólo el señor, o sirvo también el desayuno de la señora?
- Sólo el mío... no, aguarde, traiga lo mismo para la señora.
- Mientras elegía mi desayuno había visto aparecer a María Coral, todavía soñolienta y malhumorada. Había bajado a desayunar conmigo.
- Eduardo Mendoza, *La verdad sobre el caso Savolta*, 1975.

I. Comprensión del texto 10 puntos

- 1- El señor del texto no desea desayunar. ¿Verdadero? o ¿Falso?
- 2 - A partir del texto que, ¿ Qué prefiere tomar el señor?
 - a) té con leche
 - b) chocolate
 - c) café con leche
 (Elegir la respuesta correcta).
- 3- El señor del texto desea sólo tostadas ¿Sí? o ¿No? Justifica su respuesta etc.

Pruebas objetivas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	134	89,3	89,3	89,3
	Sí	16	10,7	10,7	100,0
Total		150	100,0	100,0	

Tabla 10 : uso de las pruebas objetivas en las aulas

Sólo una minoría (10, 7%) del profesorado afirma emplear las pruebas obje-

tivas en sus aulas mientras que la mayoría (89%) no lo hace. Cabe puntualizar que las pruebas objetivas son de tipo test con los ejercicios de resolución cerrada. A continuación, presentamos un ejercicio de tipo test propuesto por los docentes a sus alumnos en el examen BEPC citado anteriormente. El criterio de evaluación es normativo y no criterial.

Gramática:

Elige la forma correcta del verbo de las que van entre paréntesis: 3 puntos

- a) Estudio mucho para buenas (tener, tenga, tengo).
- b) En 1928 Samuel Minkio Mbamba el himno nacional (ha creado, creó, crea).
- c) A los niños españoles, les desayunar con chocolate (encanta, encantan, encantado) etc.

Discusión de los resultados obtenidos en la encuesta

Este trabajo de investigación consistía en analizar los tipos, instrumentos y criterios de evaluación que el profesorado camerunés de ELE desarrolla en las aulas de la enseñanza secundaria para medir la competencia comunicativa de sus aprendientes. Se trataba de comprobar si los métodos de enseñanza usados por los docentes se apoyan en un enfoque basado en la acción tal como lo recomienda el MCER (2002), y fomentan el desarrollo de la competencia comunicativa de sus discentes. Hemos intentado verificar si la evaluación realizada en las aulas del español lengua extranjera mide o no la competencia comunicativa del alumnado.

El objetivo del estudio nos permitió formular estas hipótesis:

- La evaluación de ELE en la enseñanza secundaria camerunesa no mide la competencia comunicativa de los alumnos. Los métodos de enseñanza utilizados por el profesorado de ELE se basan más bien en el enfoque tradicional que en las metodologías activas.
- Las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita son las más evaluadas.
- Los exámenes escritos resultan ser los instrumentos de evaluación más usados y los criterios son más normativos que criteriosales.

Los datos recogidos fueron analizados de una manera cuantitativa. Los resultados conseguidos y comparados a otros estudios sobre el tema tratado confirman las hipótesis formuladas. El método tradicional resulta ser el enfoque didáctico más usado por el profesorado de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa. A este respecto André Manga y García Parejo (2007: 338) afirman que:

Hemos observado que en la dinámica de la clase y en la forma de evaluación, predomina un enfoque tradicional, influenciadas ambas por las prácticas existentes en las aulas de lengua francesa. A esto se añade el trabajo de un profesor formado en filología, más seguro en programaciones tradicionales que le dirigen hacia una transmisión de contenidos

lingüísticos y culturales que puede controlar fácilmente a través de libros y manuales ya utilizados curso tras curso.

Los contenidos evaluados por la mayoría de los docentes de ELE son sobre todo lingüísticos. Desarrollan frecuentemente dos destrezas lingüísticas, es decir la comprensión lectora y la expresión escrita. Para que una evaluación de lengua mida la competencia comunicativa de los alumnos, tiene que valorar todas sus destrezas lingüísticas de forma integrada. Esta evaluación debería apoyarse en las metodologías activas como el enfoque comunicativo, nocional – funcional o el enfoque por tareas. Los contenidos tendrían que ser funcionales, léxico – semánticos, lingüísticos, culturales y estratégicos.

Respecto a la evaluación realizada, los resultados muestran que la mayoría de los profesores de ELE no hacen una evaluación diagnóstica para detectar los conocimientos previos de sus alumnos y planificar por consiguiente, el proceso de enseñanza / aprendizaje antes de iniciarlo. El profesorado de ELE pone más énfasis en la evaluación sumativa que en la formativa. Su evaluación parece tener más una función calificadoras que formativa.

Sus criterios de evaluación son sobre todo normativos. Se elaboran respecto al grupo clase. Pero no son analíticos, ya que el estilo individual del alumno no se toma en consideración. Algunos exámenes escritos propuestos a los alumnos no obedecen a los criterios de validez y fiabilidad desarrollados por el MCER (2002). Hablando de los errores docimológicos en los exámenes certificados de ELE en la enseñanza secundaria Camerunesa, Essome Lele et al (2023:1) atestiguan que:

[...] Algunas pruebas (más de 50%) que se proponen a los discentes desde casi veinte años no se adecúan a los criterios de validez, objetividad, fidelidad, pertinencia, equilibrio, equidad, especificidad, discriminación, tiempo, longitud y de eficacia, debido a su inadecuación a las metodologías vigentes, su inexactitud en la redacción y la formulación de preguntas, su subjetividad y su futilidad.

Otro aspecto relevante es que los docentes no emplean una gran variedad de instrumentos de evaluación. Los exámenes escritos resultan ser los instrumentos más usados en las aulas con actividades, de comprensión y comentario de texto, vocabulario, gramática, traducción y redacción. Son actividades practicadas en la metodología tradicional. Para Ambomo (2020), el enfoque de gramática – traducción no ayuda a los aprendientes a desarrollar adecuadamente su competencia comunicativa. Así pues, la evaluación de ELE realizada por los profesores mide sobre todo los conocimientos lingüísticos teóricos y no la competencia comunicativa desarrollada por los discentes.

II.3. Análisis del currículo oficial de ELE de 2014 e interpretación de los resultados

Cabe precisar que hemos elegido el análisis de contenido para analizar el currículo oficial de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa. Es una de las técnicas de recopilación de la información que presentan un mayor prestigio científico en el ámbito de la observación documental. “Es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones, con el fin de interpretarlas” (Berelson 1952, 18). Además, el análisis de contenido es aplicable a discurso, mensajes, textos, imágenes y se puede optar por una modalidad cuali – cuantitativa.

Pretendimos estudiar esta planificación oficial para ver si impacta o no en la didáctica y la evaluación de ELE en la enseñanza secundaria camerunesa.

Las unidades de análisis abarcan los programas de estudios que conforman este material curricular. Luego, siguen las categorías de análisis incluyendo, la presentación, las finalidades u objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas, las actividades comunicativas, los recursos y la evaluación.

Es un currículo cerrado, elaborado por el ministerio de las enseñanzas secundarias, y revisado en 2014. La revisión se inició con los programas del primer ciclo (tercer y cuarto cursos), y luego siguió progresivamente con los del segundo ciclo (quinto, sexto y séptimo curso de bachillerato. Presenta de modo general los programas del español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria camerunesa:

L'introduction de l'Espagnol dans le système éducatif camerounais remonte à 1951, juste après celle de l'Allemand, mais son enseignement se généralise véritablement dans les classes du secondaire à partir de 1967. La situation de l'enseignement de l'Espagnol par rapport aux autres langues étrangères en dehors des deux langues officielles que sont le Français et l'Anglais, se trouve renforcée par la loi d'Orientation de 1998 qui, en plus de consacrer le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement, assigne à l'éducation entre autres objectifs, la formation des citoyens enracinés dans leur culture mais ouverts au monde. (MINESEC, 2014 : 16)

La didáctica del español como lengua extranjera empieza en el cuarto curso como las otras lenguas extranjeras, es decir, el alemán, el árabe, el chino y el italiano. La carga horaria es de tres horas semanales y 108 horas anuales para el primer curso y el segundo curso. El aprendizaje de ELE ofrece al aprendiente camerunés, no sólo una herramienta de comunicación usada por más de 400 millones de personas en el mundo, sino también, le abre un espacio pluricultural de intercambios y de encuentros de civilizaciones enriquecedoras. Igualmente, le proporciona

perspectivas de carreras, tanto en el ámbito nacional, internacional, como en el de las Naciones – Unidas donde el español es una de las lenguas de trabajo.

Con respecto a los objetivos de estudios se dividen en dos bloques, uno para el primer ciclo y el otro para el segundo. Los propósitos del primer ciclo involucran a los cinco módulos que incluyen los contenidos de estudios y se apoyan en los ámbitos de vida siguientes: la vida familiar y social; la vida económica; el medio – ambiente, bienestar y sanidad; la ciudadanía, los medios de comunicación. Algunos de estos objetivos se enuncian como sigue:

- Amener l'apprenant à s'assumer comme membre d'une famille et de la société.
- Amener l'apprenant à élaborer son projet professionnel, à opérer des choix judicieux, en matière de consommation.
- Amener l'apprenant à adopter des comportements responsables, vis-à-vis de son environnement, de son bien être, de sa santé et celle des autres.
- (MINESEC, 2014:18).

En cuanto al segundo ciclo, la principal finalidad de la enseñanza/ aprendizaje de ELE

es el desarrollo de la competencia comunicativa.

Sus objetivos de enseñanza / aprendizaje, se apoyan en la ley n° 98/004 del 14 de abril de 1998 sobre la orientación de la educación en Camerún y también en el *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001):

L'enseignement/apprentissage des Langues Vivantes traduit, par les faits, l'option exprimée dans la loi n° 98/004 du 14 avril 1998, d'Orientation de l'Éducation au Cameroun qui dispose en son article 5, alinéa 1, que «l'Éducation a pour objectifs : la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde...». Cet enseignement s'inspire aussi des niveaux de compétence du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) (MINESEC, 2020:5).

Uno de los objetivos generales del segundo ciclo es desarrollar:

Las habilidades y las destrezas de expresión oral, comprensión lectora, la comprensión oral y la expresión escrita de los aprendientes.

En cuanto a los contenidos propuestos en el currículo oficial de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa, se reparten en dos bloques, los del primer ciclo (tercer y cuarto cursos) y los del segundo ciclo (quinto, sexto y séptimo curso de bachillerato) e involucran a los 5 módulos de estudios citados anteriormente.

Por lo que se refiere a los contenidos del primer ciclo, son funcionales. Dichos contenidos, proponen estas funciones comunicativas: informarse; informar; saludar, etc.

Destacamos también contenidos lingüísticos (gramática, conjugación, ortografía y fonología y el léxico) y contenidos culturales (tradiciones y los valores éticos y morales: el patriotismo, la cortesía, la humildad, la tolerancia, la solidaridad etc.).

En cuanto a los contenidos del segundo ciclo son también funcionales (lingüísticos y culturales (multiculturalismo, tradiciones estereotipos culturales etc.). Hay también contenidos literarios (los géneros literarios: la narración, el drama, la comedia, la poesía etc.)

Por lo que se refiere a la metodología propuesta en el currículo oficial de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa, se trata del modelo educativo por competencias:

En outre, les dispositifs de formation, dans leur conception et leur mise en œuvre, ont évolué de façon significative. En effet, à une école, jadis consacrée à l'acquisition de connaissances très souvent décontextualisées, s'est substituée partout dans le monde, une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle, complexes et diversifiées. À la place d'une école coupée de la société s'est installée une école intégrée, soucieuse du développement durable, et qui prend en compte les cultures et les savoirs locaux. La réalisation de cette école nouvelle, inscrite dans la loi d'orientation de l'Éducation, et la nécessité d'insertion socioprofessionnelle requièrent l'adoption d'un paradigme pédagogique pour l'élaboration des programmes d'études : l'Approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie. (MINESEC, 2014 : 3)

El currículo de ELE desarrolla las competencias generales y comunicativas que deberían realizar los alumnos de la enseñanza secundaria. Las competencias generales son: saber, saber hacer y saber ser. Las competencias comunicativas involucran a las lingüísticas y la competencia cultural. Para el MCER (2002: 99), "Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa. Sin embargo, puede resultar útil distinguir entre las competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias lingüísticas propiamente dichas." Así pues, un alumno del primer ciclo al finalizar sus estudios tendrá que dominar, la expresión oral, la comprensión oral, la expresión escrita y la comprensión lectora.

En cuanto al segundo ciclo, el aprendiente presentará este perfil una vez terminada sus estudios:

Les études, au second cycle de l'enseignement secondaire général, permettront en général à l'apprenant de poursuivre des études universitaires

ou des formations professionnelles à l'intérieur ou à l'extérieur du pays et de s'insérer dans le monde du travail. C'est pourquoi, ce dernier doit être capable de réaliser des activités langagières variées relevant de la réception orale et écrite, de la production orale et écrite, de l'interaction et de la médiation dans le cadre des activités de traduction (thème et version), d'interprétation, de résumé, de rédaction ou de compte - rendu. A, des tâches se rapportant aux domaines de vie du programme. (MINESEC, 2017: 6)

Respecto a las actividades de lenguas propuestas en la planificación oficial de ELE, Destacamos las actividades de expresión escrita, comprensión lectora, comprensión auditiva y expresión oral. Por ejemplo, en el primer ciclo algunas actividades comunicativas son: la comprensión de texto, la gramática, el léxico, juegos de roles, la lectura, debate, diálogo, redacción, traducción (tema y versión) etc.

En el segundo ciclo, algunas actividades pueden ser las siguientes: gramática, léxico, literatura, diálogo, juegos de roles, informe, comentario de texto, ponencia sobre un tema al programa, resumen, traducción, redacción etc.

Hablando de los recursos usados, el currículo menciona diversos tipos de textos para el primer ciclo: descriptivo, enunciativo, diálogo, poema. Aparecen también las TIC: Internet, teléfono, televisor, la radio, CD ou DVD, etc. En cuanto al segundo ciclo, se recomiendan: recursos humanos, socioculturales, recursos materiales, diferentes tipos de textos, recursos audiovisuales.

Por lo que se refiere a la evaluación, el currículo oficial de ELE no desarrolla detenidamente las formas de evaluación que tendrán que realizar los docentes en sus aulas. Alude sólo a la evaluación sumativa y continua, "Évaluer, informer des critères de correction, produire une grille de correction, remédier sur la base des statistiques de la grille de correction à l'aide d'exercices appropriés" (MINESEC, 2017 : 14). Pero, no se precisa si los docentes tendrán que efectuar igualmente una evaluación diagnóstica para detectar los conocimientos y habilidades del alumnao antes del inicio del proceso de enseñanza /aprendizaje. Según Teresa Bordón (2015: 10), "La evaluación es parte indiscutible de la enseñanza-aprendizaje de una L2 tanto por su valor formativo como por su necesidad práctica."

A continuación, proporcionamos la estructura de algunos exámenes escritos certificados propuestos por el MINESEC en el año 2022.

Cabe recordar que la estructura del examen escrito BEPC ha sido dada en el análisis cuantitativo de este estudio. Por eso, seguiremos hablando de la estructura de un examen certificado del segundo curso más precisamente del examen probatoire.

Según el MINESEC (2022), el objetivo de la prueba del español al segundo ciclo, es: evaluar los recursos y las competencias en términos de recepción y de producción escritas. La prueba trata de valorar la capacidad del candidato a organizar las competencias, saber- hacer y saber- ser ayudándole a:

- Entender y apreciar un texto en lengua española y contestar correctamente las preguntas sobre el texto mostrando sus conocimientos y su cultura general.

Puede ser un texto literario o no, de prensa, desarrollando un problema actual, de sociedad o económico y no tiene que exceder 30 líneas.

La primera parte del examen probatoire incluye la recepción del texto sobre 10 puntos. Tiene 5 preguntas, 4 sobre el texto, pero una abierta necesitando una expresión personal.

La segunda parte trata de los conocimientos lingüísticos (10 puntos).

La tercera parte desarrolla la producción de texto (20 puntos). Presenta dos rúbricas, la traducción (8puntos) y la redacción (12 puntos).

A partir de Los resultados conseguidos en el análisis del currículo oficial de ELE, vemos que esta planificación hace hincapié en la formación humana y lingüística del alumnado camerunés. Fomenta también el multilingüismo y el plurilingüismo tal como lo aconseja el MCER (2002).

El currículo oficial de ELE propone el modelo educativo por competencias con una pedagogía integrativa. Los aprendientes tienen que integrar las destrezas lingüísticas actuando de manera competente en situaciones de la vida real. Los contenidos desarrollados por dicha planificación resultan funcionales, lingüísticos y culturales. Pero, no se pone énfasis en los contenidos estratégicos. El desarrollo de las destrezas receptoras (escuchar, leer) y las destrezas productivas (hablar y escribir) aparece como el objetivo principal de estudios. Las actividades lingüísticas realizadas en las aulas deberían ser la expresión oral, la comprensión auditiva, la comprensión lectora y la expresión escrita.

Sin embargo teniendo en cuenta el análisis hecho, podemos afirmar que esta planificación queda más teórica que práctica. A pesar de que propone el modelo educativo por competencias, la realidad en muchas aulas de ELE de la secundaria camerunesa es diferente de la teoría. Los resultados conseguidos en la encuesta realizada al profesorado camerunés de ELE muestran que la mayoría (90%) del profesorado camerunés de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa sigue usando el enfoque tradicional. Para Kem – Mekah (2016: 476), “En cuanto al tema del método se refiere, se puede decir que la enseñanza del español en Camerún todavía sigue los cimientos del método gramatical.”

El currículo oficial impacta en la evaluación de ELE en la medida en que no ofrece a los docentes un marco evaluativo que les ayude a valorar adecuadamente la competencia comunicativa de los aprendientes. En la estructura de los exámenes certificados del MINESEC, no aparecen las actividades de comprensión auditiva y de expresión oral. Para medir la competencia comunicativa de los discentes los exámenes deberían incluir no sólo pruebas de comprensión lectora y expresión escrita, sino también pruebas de comprensión oral o auditiva y expresión oral.

La implementación del modelo educativo por competencias queda un reto para la enseñanza y la evaluación del español en Camerún debido al número limitado de profesores formados sobre la lingüística aplicada, la falta de infraestructuras escolares con la masificación de alumnos por aula, la escasez de recursos didácticos modernos y adecuados a las necesidades lingüísticas de los alumnos. La aplicación de dicho modelo requiere 35 alumnos por aula. En la misma lógica, Essome Lele et al (2019: 189), puntualiza “En un contexto como el de Camerún, desarrollar la competencia comunicativa se vuelve una faena ardua visto el peso de los límites infraestructurales de su entorno educativo [...]”

II.3. Propuestas de mejora.

Las propuestas abarcan el currículo oficial, la evaluación del aprendizaje, la formación del profesorado. Respecto al currículo oficial de ELE, La planificación oficial del español como lengua extranjera debería fundamentarse en el MCER (2002) y el Plan curricular del Instituto Cervantes (2007). Ambos materiales constituyen recursos imprescindibles para la didáctica, el aprendizaje y la evaluación de lenguas extranjeras en general y del español en particular. Además de usar la versión francesa *Le cadre européen commun de références pour les langues : apprentissage, enseignement, évaluation*, los docentes cameruneses pueden utilizar también la versión española que facilita más la práctica de la lengua de estudio.

El currículo de ELE deberá poner más énfasis en el uso de las metodologías activas como el enfoque comunicativo o por tareas. Isabel del Arco et al (2013), nos hablan de las metodologías basadas en la resolución de problemas, estudios de casos, talleres, trabajo cooperativo, metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP). Hay también el nuevo modelo pedagógico, flipped classroom, o la clase invertida con una aprendizaje activo e inductivo basado en retos y el trabajo cooperativo.

El currículo oficial de ELE podrá contemplar también los contenidos propuestos por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Son contenidos: gramaticales, fonéticos, ortográficos, funcionales, pragmáticos, nociones generales, nociones específicas, referentes culturales etc. Deberá hacer hincapié en los contenidos estratégicos (estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales o afectivos). Pondrá énfasis en las estrategias afectivas (motivación, actitud positiva, control de los elementos afectivos (motivación intrínseca y extrínseca etc.). Para Sonsoles Fernández (2004 : 858), “Está demostrado que los factores relacionados con la motivación son los que inciden en el éxito del aprendizaje. Para conseguir esta motivación, es clave la actitud del profesor y el ambiente que se cree en la clase.” La planificación oficial resaltarán los tipos de evaluación que los docentes van a desarrollar en sus aulas, subrayando las evaluaciones diagnóstica y formativa.

La evaluación del aprendizaje del español lengua extranjera en la enseñanza secundaria camerunesa debería poner más énfasis en la evaluación diagnóstica y la formativa. La primera permitirá a los docentes detectar los conocimientos previos de sus alumnos y adaptar su programación al nivel del grupo clase. El segundo tipo de evaluación ayudará al profesorado de ELE a descubrir los errores cometidos por el alumnado y proporcionarle correcciones a tiempo. Servirá también al profesorado a perfeccionar su docencia. En el mismo sentido, Neus Sanmartí afirma que:

La evaluación más importante para los resultados del aprendizaje es la que se lleva a cabo a lo largo del proceso de aprendizaje. La calidad de un proceso de enseñanza depende en buena parte de si se consigue ayudar a los alumnos a superar obstáculos en espacios de tiempo cercanos al momento en que se detectan. Además lo importante para aprender es que el propio alumno sea capaz de detectar sus dificultades, comprenderlas y autorregularlas (2007: 31).

Otro aspecto a mejorar es la elaboración de los instrumentos de evaluación. Hemos constatado que los docentes no usan una gran variedad de instrumentos de evaluación. El examen escrito es el instrumento más utilizado en las aulas de ELE. Para mejorar dicha evaluación, los profesores pueden usar en sus clases los instrumentos cuantitativos y cualitativos citados anteriormente. Como instrumentos cuantitativos, por ejemplo, pueden elaborar una prueba diagnóstica tipo test con ejercicios de resolución cerrada incluyendo una variada tipología: los de huecos, los de transformación, los de elección múltiple, los de ordenar, los de relacionar, los de responder a preguntas, los que distinguen entre verdadero o falso etc. Otro instrumento cuantitativo puede ser la prueba cloze. Estos ejercicios brindan la oportunidad a los aprendientes a desarrollar las habilidades comunicativas de comprensión auditiva o lectora midiendo de una manera cuantitativa su competencia comunicativa. Algunas actividades de comprensión oral y expresión escrita según el MCER (2002) pueden ser: Escuchar medios de comunicación; escuchar presentaciones y conferencias públicas; leer para conseguir comprensión detallada; leer para tener información etc.

Por lo que se refiere a los instrumentos cualitativos proponemos los ejercicios de resolución abierta: cuestionario con preguntas abiertas, ensayo, debate, juegos de roles, mapa conceptual, rúbricas, entrevista, portafolio, exposición oral, informes, diarios, proyectos, talleres, resoluciones de preguntas, escalas de valoración, grabaciones, correos, cartas, listas de cotejo, foros, las guías de observación, fichas de los alumnos etc. Los docentes pueden poner énfasis en el uso de las rúbricas. Permiten establecer unos criterios que ayudan a determinar la calidad de ejecución de los discentes en sus tareas. Se usan para evaluar un producto,

trabajo, proyecto, exposición oral o escrita, etc. Por ejemplo, para evaluar una presentación oral algunos criterios o pautas pueden ser: la capacidad de síntesis, la originalidad, el volumen de la voz, el entusiasmo, la gramática, la pronunciación etc. Los instrumentos deberían ser válidos, fiables y viables para evitar errores.

Para diseñar sus instrumentos de evaluación, el profesorado camerunés de ELE podría también usar el centro virtual del Instituto Cervantes que ofrece un abanico de actividades y modelos de examen DELE. Los docentes tendrían que recibir igualmente cursos de lingüística aplicada y formarse en el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para la enseñanza y la evaluación de ELE.

Conclusión

El objetivo principal de este estudio ha sido analizar las prácticas evaluativas que desarrollan los docentes de ELE en las aulas de la enseñanza secundaria camerunesa y proponer soluciones de mejora. Las hipótesis formuladas han confirmado que la evaluación del español como lengua extranjera mide más los conocimientos lingüísticos teóricos, que la competencia comunicativa de los alumnos. Los resultados conseguidos en el análisis de la encuesta aplicada al profesorado camerunés de ELE de la enseñanza secundaria nos han mostrado que la metodología didáctica usada por la mayoría de los docentes de la enseñanza secundaria camerunesa no se basa en un enfoque orientado en la acción tal como lo recomienda el MCER (2002). Esto no favorece el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Un 93% del profesorado de la muestra afirmó que el método tradicional resulta ser el enfoque lingüístico más usado en el aula de ELE. Las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita son las más efectuadas y evaluadas durante el proceso de enseñanza/ aprendizaje.

Respecto a los tipos de evaluación, las puntuaciones logradas muestran que el 76% de los docentes no realizan la evaluación diagnóstica antes de comenzar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Más del 90% de los participantes confirmaron que no se practica la autoevaluación como complemento de otros procedimientos de evaluación. Los docentes ponen más énfasis en la evaluación sumativa que en la evaluación formativa.

El 88% de los encuestados estipularon que no evalúan la expresión oral. Más del 95% de los colaboradores opinaron que no realizan la comprensión auditiva. Los criterios de evaluación resultan ser normativos que analíticos o criterios. Las puntuaciones conseguidas en la variable instrumentos de evaluación, mostraron que el examen escrito es el instrumento de evaluación más usado en el aula de ELE. Dichos resultados corroboraron las hipótesis formuladas.

Los resultados del análisis del currículo de ELE demostraron que resulta más teórico que práctico. A pesar de la introducción del modelo educativo por competencias en el sistema educativo camarrunés, la mayoría de los docentes sigue empleando la metodología tradicional. Además, dicha planificación representa un reto para los docentes y no les ayuda a desarrollar ni evaluar adecuadamente la competencia comunicativa de los aprendientes. Los exámenes escritos propuestos miden más los conocimientos lingüísticos teóricos que la competencia comunicativa de los alumnos. A partir de los resultados obtenidos proponemos que el currículo oficial de ELE se base en el MCER (2002) y el Plan curricular del Instituto Cervantes. Debería poner más énfasis en las metodologías activas citadas en los apartados anteriores. Hará hincapié en las estrategias sociales y afectivas. Resaltará las evaluaciones diagnóstica, formativa, y los instrumentos de evaluación auténtica como las rúbricas, presentaciones orales, mapas conceptuales etc. Los

instrumentos tendrán que ser variados, cuantitativos y sobre todo cualitativos. Los docentes deberían formarse en la lingüística aplicada y en el uso de las TIC.

Referencias bibliográficas

- AMBOMO, Marie Noel (2020). *La evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras: caso de la enseñanza del español en Camerún*. Tesis doctoral. Universitat de Lleida. <http://hdl.handle.net/10803/668899> [18/3/ 2026]
- BORDÓN, Teresa (2015): “La evaluación de segundas lenguas. Balance y perspectivas.” En *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, nº 4, PP. 9 – 30. Disponible en : <https://www.raco.cat/index.php/RILE/article/view/304489/394254>
- [Consultado el /05/ /3/ 2026/].
- CARROLL, J. B. & SAPON, S. M. (1967): *Modern Language Aptitude Test (MLAT)*. New York : Psychology Corporation.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (1997): *plan curricular del instituto cervantes Niveles de referencia para el español*. Disponible en
- http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- [consultado el 10/12/2025].
- CONSEIL EUROPÉEN (2001). *Le cadre européen commun de référence pour les langues : apprentissage, enseignement, évaluation*. Paris. Les éditions Didier. Disponible en <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [Consultado el 5/3/2026].
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *El Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEDC, Anaya y CVC. Disponible en <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco> [consultado el 10/01/de 2026].
- CRONBACH, L. J (1963). “Course Improvement through evaluation”. En *Teachers College Record*, nº 64, PP. 672 – 683.
- Del ARCO BRAVO, Isabel e IRÚN CHAVARRIA, Montse (2013) : *Diseño y desarrollo curricular: La planificación educativa*. Lleida: Universidad de Lleida, Departamento de pedagogía y psicología.
- EISNER, W. E. (1985). *The art of educational evaluation: A personal view*. London : Falmer Press.
- ESSOME LELE, Gislain Arnaud et al (2023). “Inadecuación, inexactitud, subjetividad y futilidad: los errores docimológicos en los exámenes certificativos del español/LE en la secundaria de Camerún.” En *MarcoELE*. Número 36 (enero – febrero, 2026). <https://hal.science/hal-03583651v1> [Consultado el 05/03/2026].
- ESSOME LELE et al (2019). “Enseñanza/aprendizaje del español/LE en la secundaria camerunesa desde una estrategia glotodidáctica endógena para el desarrollo de la competencia comunicativa.” En *Revista de Educación*,

- Nº 17 2019 pp.187-202. Disponible en <https://hal.science/hal-03583651v1> [Consultado el 05/03/2026].
- FERRERES PAVÍA, Vicente S. & GONZÁLEZ SOTO, Ángel Pío (2006). Evaluación para la mejora de los centros docentes. Madrid : Wolters Kluwer.
 - GLASER, Robert (1963). “Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions.” In American psychologist Association. Whashington, vol 18 nº 8, august 1963. PP. 519 -521
 - HERNÁNDEZ SAMPIERI R. et al (2014). *Metodología de la investigación*. México: Interamericana.
 - INSTITUTO CERVANTES (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultable en línea : https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/presentacion.htm [Consultado el 18/1/2026].
 - KEM-MEKAH KADZUE, Oscar (2016). *Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: análisis de las creencias del alumnado/profesorado e implicaciones didácticas para la formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE*, [Tesis doctoral], Universitat de Lleida] <https://tdx.cat/handle/10803/399641#page=1> [Consultado el 18/3/2026].
 - LIKERT, Rensis (1932): “A technique for the measurement of attitudes.” En *Archives of psychology*, nº 140, PP. 44 – 53.
 - MADRID FERNÁNDEZ, Daniel (1997) : “La evaluación del área curricular de la Lengua Extranjera”. En Honorio SALMERÓN PÉREZ (Ed.), *Evaluación educativa*. Granada : Grupo Editorial Universitario, PP. 251 – 290.
 - MANGA, André - Marie., y García Parejo, I. (2007). “Las prácticas educativas en las aulas de
 - ELE en Camerún: Cómo acercar las necesidades comunicativas al contexto africano”. En G.
 - Nistal (ed.): *La situación actual del español en África. Actas Del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*. Madrid : Sial/Casa De África, pp. 232-242.
 - MATEO, Joan Andrés (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.
 - MINISTERIO DE ESTUDIOS SECUNDARIOS (2014). ORDEN nº 419/14/MINESEC/IGE/del 9/12/2014 por el que se definen los programas de español en los Institutos de Enseñanza secundaria camerunesa.
 - MINISTERIO DE ESTUDIOS SECUNDARIOS (2020). ORDEN nº 93/22 /MINESEC del 7/03/2022 por el que se definen la estructura de los exámenes certificados en la enseñanza secundaria camerunesa.

- PIMSLEUR, P. (1967) *Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB)*. New York : Harcourt Brace Jovanovich.
- SALMERÓN PÉREZ, Honorio (1997): “Evaluación diagnóstica.” En SALMERÓN PÉREZ H. et al (1997). *Evaluación educativa: Teoría, Metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada : Grupo Editorial Universitario, PP. 65 – 79.
- SANMARTÍ, Neus. (2007). *10 Ideas Clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó. Consultable en línea : https://ciie-r10.wikispaces.com/file/view/2.+10_ideas_clave_evaluar_para_aprender+Neus+Sanmarti.pdf. Última consulta: [el 10 de enero de 2026].
- SANTOS GARGALLO, Isabel (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza – aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid : Arco/Libros.
- SCRIVEN, Michael (1967). “The methodology of evaluation”. In TYLER R. W. , GAGNÉ R. M. & SCRIVEN M. (Eds): *Perspectives and curriculum evaluation*. Chicago : Rand McNally, PP. 39 – 83
- SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ, María (2004).” Los contenidos estratégicos.” En En SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e Isabel SANTOS GARGALLO: *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid : SGEL
- TYLER, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago : University of Chicago Press.
- ZABALA, Antoni y ARNAU, Laia (2008): *11 Ideas clave: Cómo aprender y evaluar competencias*. Barcelona: Graó.