



Universitat de Lleida

## La evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras en los alumnos de la enseñanza secundaria: el caso de la enseñanza del español en Camerún

Marie Noel Ambomo

<http://hdl.handle.net/10803/668899>



*La evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras en los alumnos de la enseñanza secundaria: el caso de la enseñanza del español en Camerún* està subjecte a una llicència de [Reconeixement-NoComercial 4.0 No adaptada de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

(c) 2020, Marie Noel Ambomo



**Universitat de Lleida**

**TESI DOCTORAL**

La evaluación del aprendizaje de lenguas  
extranjeras en los alumnos de la enseñanza  
secundaria: el caso de la enseñanza del español en  
Camerún

**Marie Noel Ambomo**

Memòria presentada per optar al grau de Doctora per la Universitat  
de Lleida  
Programa de Doctorat en **Territori, Patrimoni i Cultura (RD 99/2011)**

Director/a  
**Dra Cristina Solé Castells**

Tutor/a  
**Dra Cristina Solé Castells**

**2019**

## ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS .....	10
RESUMEN.....	11
RESUM.....	12
ABSTRACT.....	13
RÉSUMÉ .....	14
ABREVIATURAS Y SIGLAS .....	15
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	23
ÍNDICE DE FIGURAS E IMÁGENES.....	25
1. INTRODUCCIÓN .....	27
1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA .....	27
1. 2. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANTECEDENTES .....	30
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	32
1. 4. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	34
2. PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO .....	36
CAPÍTULO 1 .....	37
EL DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA .....	37
1.1. RESUMEN HISTÓRICO DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN .....	37
1.1. 1. Ralph Weyler Tyler (Reforma evaluativa, 1935).....	40
1.1.2. El desarrollo de la evaluación en los años 1960.....	41
1.1.3. La década de los setenta y ochenta: la proliferación de los modelos evaluativos y la época de la profesionalización.....	45
1.1.4. Desde los años noventa hasta la época actual. ....	52
1.2. EL DESARROLLO DEL PROCESO EVALUATIVO .....	60
1.2.1 Componentes de un modelo evaluativo.....	61
1.2.2. Fases del proceso de evaluación.....	67
1.2.3 Funciones y tipos de evaluación.....	69
1.3 ÁMBITOS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.....	74
1.3.1. La evaluación del aprendizaje .....	74
1.3.2. La evaluación de los profesores .....	75
1.3.3. La evaluación de programas educativos.....	76
1.3.4. Evaluación de centros docentes.....	76
1.3.5. La evaluación de los sistemas educativos. ....	77
CAPÍTULO 2 .....	79

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.....	79
2.1 LOS MODELOS EVALUATIVOS DEL APRENDIZAJE.....	80
2.1.1 El modelo tradicional .....	80
2.1.2 El modelo alternativo .....	81
2.3. EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE. ....	82
2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES .	86
2.4.1 La observación .....	86
2.4.2. La interrogación .....	87
2.4.3. El análisis .....	89
2.4.4. Los test .....	90
2.4.5. Técnicas e instrumentos cuantitativos .....	91
2.4. 6. Técnicas e instrumentos cualitativos .....	92
CAPÍTULO 3 .....	94
LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS .....	94
CAPÍTULO 4 .....	104
LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y COMO SEGUNDA LENGUA. ....	104
4.1 El proceso de Enseñanza – Aprendizaje de ELE .....	105
4.2. La evaluación del proceso de enseñanza - aprendizaje de ELE .....	116
4.2.1 Las funciones de evaluación.....	116
4.2.2 Los tipos de evaluación .....	118
4.2.3. Las técnicas e instrumentos de evaluación.....	122
CAPÍTULO 5 .....	135
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA CAMERUNESA .....	135
5.1. El contexto sociocultural de Camerún.....	135
5.2. El sistema educativo camerunés.....	136
5.3. Las lenguas extranjeras en el sistema educativo camerunés .....	137
5.4. La enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera en la educación secundaria camerunesa. ....	140
5.4.1. El currículo oficial de E/LE en la Enseñanza secundaria camerunesa. ....	141
5.4.2. Estrategias metodológicas y del aprendizaje de ELE en la Educación Secundaria camerunesa. ....	147
CAPÍTULO 6:.....	148
LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA CAMERUNESA .....	148

6.1. Problemas planteados por la evaluación del español en la Enseñanza Media camerunesa.....	148
6.2. Los tipos de evaluación practicados en la Educación secundaria camerunesa.....	150
6.2.1 Evaluación diagnóstica.....	150
6.2.2. La evaluación formativa.....	152
6.2.3. La evaluación sumativa.....	153
6.3. Los criterios de evaluación en la Enseñanza Secundaria camerunesa.....	155
6.4. Las técnicas e instrumentos de evaluación de ELE en la Educación Secundaria camerunesa.....	157
3. SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO .....	162
CAPÍTULO 7.....	164
DISEÑO METODOLÓGICO.....	164
7.1. La investigación mixta .....	164
7.2. El diseño de la investigación mixta.....	168
7.3. Diseño, estructura y justificación de los cuestionarios de la encuesta .....	175
7.3.1. Estructura global del cuestionario dirigido al profesorado camerunés de ELE... 177	
7.3.3. Estructura global del cuestionario dirigido a los inspectores de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa.....	181
CAPÍTULO 8.....	182
SELECCIÓN DE LA POBLACIÓN, MUESTRA Y RECOGIDA DE DATOS .....	182
8.1. Planificación de selección de la muestra y estrategias de recolección de datos.....	182
8.2. La recogida de datos.....	191
8.2.1. La presentación del cuestionario al profesorado camerunés de ELE.....	191
8.2.2. Realización de la encuesta dirigida a inspectores pedagógicos de ELE.....	193
8.2.3. Cantidad de datos recopilados sobre el terreno .....	194
8.2.4. Datos de los docentes .....	195
8. 2. 5. Cálculo de la fiabilidad del cuestionario realizado al profesorado de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa.....	196
8. 2. 6. Interpretación de los resultados conseguidos .....	201
8. 2. 7. Datos recogidos de los inspectores regionales y nacionales de ELE.9 .....	202
8. 2. 8. Cálculo de la fiabilidad del cuestionario aplicado a los inspectores de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa.....	202
8. 2. 9. Interpretación de los resultados logrados: .....	210
CAPÍTULO 9.....	211
TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....	211
9.1. Tratamiento de la encuesta dirigida a los profesores de ELE .....	211

9.1.1. Codificación de las variables del cuestionario, Diseño de la matriz de datos y el procesamiento de los datos.....	213
9.2. Tratamiento de la encuesta dirigida a los inspectores de ELE de la enseñanza secundaria camerunes.....	213
9.3. Análisis de contenido .....	214
CAPÍTULO 10.....	215
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS .....	215
10. 1. Análisis e interpretación de los resultados de la encuesta dirigida a los docentes de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa.....	215
10.1.1. Análisis de los datos de la parte I: Información personal y socio – profesional	216
10.1.1.1. Distribución de la muestra de los docentes encuestados por género .....	216
10.1.1.2 Edad de los informantes .....	218
10.1.1.3. Nivel de formación que tiene, o los que posee si son más de uno.....	219
10.1.1.4 Años de experiencia docente.....	221
10.1.1.5. Indique el instituto dónde trabaja .....	222
10.1.1.6. Carga horaria semanal.....	223
10.1.1.7. Número de alumnos por aula.....	225
10.1.2. Frecuencias de la parte II: creencias y actitudes de los profesores de español hacia la evaluación del aprendizaje de los alumnos. ....	226
10.1.2.1. El número de alumnos por aula dificulta la evaluación del aprendizaje. ...	226
10.1.2.2. El método de enseñanza del español determina el modo de evaluar. ....	227
10.1.2.3. El examen es el método de evaluación más ampliamente usado en la clase de lengua extranjera. ....	229
10.1.2.4. Los exámenes son fáciles de administrar. ....	230
10.1.2.5. Los exámenes son útiles para comparar a los alumnos .....	231
10.1.2.6. Los exámenes motivan a los alumnos que dan mucha importancia a las notas .....	232
10.1.2.7. Los exámenes evalúan conocimientos más que actuaciones.....	233
10.1.3. Frecuencias de la parte III: Formación de los profesores.....	235
10.1.3.1. Los docentes asisten frecuentemente a los seminarios para la educación por competencias .....	235
10.1.3.2. Los profesores participan en actividades de formación para la evaluación de ELE .....	237
10.1.3.3. La formación para la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación resulta importante para los docentes. ....	238
10.1.4. Análisis de las preguntas de la parte IV: la programación de aula.....	240

10.1.4.1. Responda según la opción señalada, cuáles considera que son los documentos usados por los docentes de ELE para enseñar a los alumnos de la enseñanza secundaria camerunesa: .....	240
10.1.4.2. Elija la opción mencionada, cuáles estima que son los métodos didácticos utilizados en el aula de ELE:.....	245
10.1.4.3. Valore los siguientes materiales usados en la Educación Secundaria camerunesa, teniendo en cuenta el criterio señalado:.....	250
10.1.4.4. Los materiales de ELE tienen en cuenta las necesidades comunicativas de los alumnos .....	261
10.1.4.5. Responda según el criterio mencionado, cuáles considera que son los métodos usados en los recursos didácticos de los institutos cameruneses: .....	263
10.1.4.6. Marque con una cruz cuáles estima que son los objetivos de los recursos didácticos de español en la secundaria camerunesa: .....	265
10.1.4.8. Responda teniendo en cuenta el criterio antes mencionado sobre las actividades de los manuales de español en la enseñanza secundaria camerunesa:....	278
10.1.4.10. Marque con una X cuál es su postura con respecto a los tipos de evaluación practicados en los institutos cameruneses: .....	285
10.1.4.11. Conteste, según la opción señalada, qué considera que evalúan los profesores: .....	288
10.1.4.12. Elija la opción señalada, cuáles considera que son los procedimientos de evaluación usados por los profesores de la enseñanza secundaria camerunesa .....	296
10.1.4.13. Contesta con SÍ o NO qué instrumentos de evaluación utilizan los docentes de la enseñanza secundaria camerunesa para evaluar a los alumnos: .....	306
10.1.4.14. Conteste según la opción mencionada, cuáles piensa que son las características de un instrumento de evaluación en la enseñanza secundaria camerunesa:.....	310
10.1.5. Frecuencias de la parte V: factores económicos y los resultados escolares .....	313
10.1.5.1. Hay materiales en la biblioteca y en las aulas .....	313
10.1.5.2. El instituto posee suficientes aulas para los alumnos .....	315
10.1.5.3. Los alumnos logran los objetivos fijados para cada curso. ....	316
10.1.5.4. El número de alumnos que aprueba la materia de español es elevado .....	317
10.1.6. Análisis paramétricos .....	318
10.1.6.1. La correlación de Pearson .....	319
10.1.6.2. Prueba t para muestras independientes.....	325
10.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA DIRIGIDA A LOS INSPECTORES DE ELE DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA CAMERUNESA .....	326
10.2.1. Análisis de los datos del bloque 1: datos personales y profesionales.....	326
10.2.1.1. Distribución de la muestra por provincia: .....	326
10.2.1.2. Distribución de la muestra por sexo y edad.....	327

10.2.1.3. ¿Cuántos años lleva dedicándose a la enseñanza del español? .....	328
10.2.1.4. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como inspector de ELE? .....	329
10.2.1.5. Indique el nivel de formación académico que tiene o los que tiene si son más de uno .....	329
10.2.2.1. Los profesores asisten frecuentemente a los seminarios sobre la evaluación de ELE.....	330
10.2.2.2. Usa el profesorado camerunés las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y la evaluación de ELE. ....	331
10.2.2.3. Se realizan cursos de formación para los docentes sobre la educación por competencias .....	332
10.2.2.4. Elija una de las opciones siguientes sobre cuáles considera que son los recursos usados por los docentes de ELE para enseñar a los alumnos.....	332
10.2.2.5. Responda a la pregunta siguiente: ¿cuáles considera que son los métodos usados en los recursos didácticos de los institutos cameruneses de la Educación Secundaria? .....	337
10.2.2.6. Marque con una cruz eligiendo una de estas opciones: cuáles estima que son los objetivos de los recursos didácticos de español en la secundaria camerunesa: ...	338
10.2.2.7. Elija la opción mencionada, cuáles estima que son los métodos utilizados por los docentes en el aula de ELE:.....	340
10.2.2.8. Conteste la pregunta sobre cuáles piensa que son los contenidos de los materiales de ELE en la enseñanza secundaria camerunesa: .....	341
10.2.2.9. ¿Los materiales de ELE tienen en cuenta las necesidades comunicativas de los aprendientes? .....	342
10.2.2.10. Elija la opción que describa mejor su respuesta sobre las creencias y actitudes de los profesores de ELE hacia la evaluación del aprendizaje de los alumnos: .....	343
10.2.2.11. Marque con una cruz, su postura con respecto a los tipos de evaluación practicados en los institutos cameruneses: .....	345
10.2.2.12. Conteste según la opción señalada, lo que considera que evalúan los docentes de ELE en la enseñanza secundaria camerunesa: .....	347
10.2.2.13. Elija la opción señalada, cuáles considera que son los procedimientos de evaluación usados por los profesores en la enseñanza secundaria camerunesa: .....	350
10.2.2.14. Conteste con sí/no: qué instrumentos de evaluación utilizan los docentes de ELE para evaluar a los alumnos: .....	354
10.2.2.15 Responda, según la opción mencionada, cuáles piensa que son las características de los instrumentos de evaluación en la enseñanza secundaria camerunesa:.....	358
10.2.2.16. El número de los aprendientes que aprueban la asignatura de ELE es elevado. ....	360
10.2.3. Análisis de los datos del bloque 3: Factores relacionados con la dotación de los centros en recursos didácticos y las infraestructuras escolares. ....	360



10.2.3.1. Exponga su opinión seleccionando uno de los criterios mencionados sobre la existencia de las infraestructuras escolares para la enseñanza y la evaluación de ELE en los institutos de la Educación Secundaria:.....	360
10.3. ANÁLISIS DEL CURRÍCULO OFICIAL DE ELE E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	363
10.4. ANÁLISIS DE LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS.....	369
10.4.1. Muestra.....	369
10.4.2. Análisis e interpretación de los resultados .....	369
CAPÍTULO 11 .....	385
PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y EVALUATIVAS PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DEL ESPAÑOL EN CAMERÚN.....	385
11.1. Propuestas sobre el currículo oficial de ELE. ....	385
11.2. Propuestas sobre los materiales de ELE.....	387
11.3. Propuestas didácticas para la evaluación del aprendizaje de ELE .....	390
11. 4. Propuestas para la formación de los profesores de ELE .....	407
4. CONCLUSIÓN.....	409
5. BIBLIOGRAFÍA.....	415
6. ANEXOS .....	426
6.1.... Cuestionario de la encuesta realizada al profesorado camerunés de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa.....	426
6.2..... Cuestionario de la encuesta dirigida los inspectores de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa.....	434
6.3. Currículo oficial de ELE. ....	441
6.4. Leyes que regulan los exámenes oficiales de la enseñanza secundaria camerunesa.....	454
6.5. Una prueba oficial del examen B E PC.....	468
6.6. Una prueba escrita del examen oficial “probatoire” .....	470
6.7. Prueba escrita del examen oficial “Bacc” .....	472

## **DEDICATORIA**

A mi madre, Ateba Ateba Nicole para todos los esfuerzos consagrados al desarrollo de esta tesis.

A toda mi familia por su apoyo constante, pese a la distancia geográfica que separa ambos países.

A todos los profesores y alumnos que han contribuido a la realización de esta tesis.

La realización de un trabajo de investigación nunca ha sido un asunto fácil. Es peor cuando se trata de una tesis doctoral. Esto requiere mucha fuerza, ánimo, dedicación, disponibilidad, rigor, paciencia y muchos sacrificios. Hemos necesitado la contribución de muchas personas para la elaboración de esta tesis. Mi madre es una de estas personas que me han ayudado moral, material, y financieramente durante este estudio, aparte de toda mi familia, mi tutora y directora de tesis. La lista no es exhaustiva pero podemos citar sólo éstas.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco sinceramente a la Universidad de Lleida que me brindó la oportunidad de participar en el sistema de ayudas a profesores y estudiantes de ELE de sistemas educativos extranjeros. Esta beca de cooperación me permitió cursar los estudios del Máster en Enseñanza de Español /Catalán para inmigrantes. Sin estos estudios no hubiera perfeccionado mi formación docente ni hubiera podido cursar los estudios de doctorado.

Un agradecimiento especial a mi tutora y directora de tesis, Cristina Solé Castells por su disponibilidad, dedicación, paciencia, rigor y sus consejos pertinentes en la realización de esta tesis. He aprovechado mucho de sus valiosas enseñanzas para mejorar mi formación académica y profesional. Muchas gracias, Señora.

A todos los profesores del Máster en Enseñanza de Español/ Catalán para inmigrantes por haber recibido enseñanzas relevantes para mejorar el aprendizaje, la didáctica y la evaluación del español en Camerún. Gracias a estos estudios he podido acceder a los estudios doctorales y aprovechar de la beca de colaboración durante dos años en la biblioteca de Cappont.

A todos los colaboradores de la biblioteca de Cappont, particularmente a las colaboradoras del área de adquisición por haberme acogido en su despacho. Ellas me han enseñado el trabajo en equipo y también cómo buscar los materiales en las bases de datos y en las herramientas especializadas. Me enseñaron igualmente cómo clasificar, archivar, empaquetar y destruir los documentos. De igual manera, he recibido cursos sobre cómo redactar un currículum para la búsqueda del empleo, cómo hablar en público y convencer, cómo gestionar las emociones. La lista no es exhaustiva, pero hemos citado solamente algunas.

No puedo cerrar este apartado sin agradecer a todos los profesores, inspectores, y alumnos de la enseñanza secundaria camerunesa que han colaborado para el desarrollo de este trabajo de investigación. Sin ellos, no habiéramos podido elaborar este estudio.

En definitiva, agradecemos a todas las personas que de una manera u otra han cooperado para la realización de esta tesis. Muchas gracias a todos.

## RESUMEN

Esta tesis pretende analizar las prácticas evaluativas que los docentes de español lengua extranjera (ELE) llevan a cabo en las aulas de la enseñanza secundaria camerunesa, y proponer algunas soluciones de mejora. Actualmente la evaluación del aprendizaje, se enfoca no sólo en la adquisición de conocimientos, sino también al desarrollo de las habilidades y actitudes que necesitan desarrollar los discentes para actuar de manera competente. Así pues, la evaluación del aprendizaje del español consiste en valorar la competencia comunicativa desarrollada por el alumnado, tal como se señala en el *Marco común Europeo de referencia para las lenguas* (2002). Sin embargo, el contexto camerunés caracterizado por el uso del enfoque tradicional, no fomenta las prácticas didácticas modernas (método nocional – funcional, enfoque comunicativo y el enfoque por tareas) en la evaluación de lenguas extranjeras. Se valora más la comprensión lectora y la expresión escrita que la expresión oral y la comprensión auditiva.

Los resultados obtenidos en una encuesta que hemos realizado a un total de 150 docentes y 6 inspectores de ELE confirman que el profesorado camerunés evalúa más los conocimientos lingüísticos teóricos que la competencia comunicativa de los alumnos. El análisis de la programación oficial del español lengua extranjera deja claro que no se desarrolla ni se evalúa la comprensión auditiva que constituye una destreza de suma importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera. Además, los exámenes escritos representan el instrumento más utilizado en las evaluaciones sumativas y certificativas. Por todo ello en este trabajo proponemos algunas técnicas y algunos instrumentos cuantitativos (test de diagnóstico, test de nivel, test de rendimiento, pruebas de nivel estandarizadas, prueba cloze, cuestionarios, etc.) y cualitativos (Análisis de documentos, cuestionarios con preguntas abiertas, entrevista, rúbricas, ensayo, proyectos, mapa conceptual, exámenes orales y escritos etc;) para que mejoren la evaluación de lenguas extranjeras en general y del español en particular en el contexto camerunés.

**Palabras clave:** Evaluación, lenguas extranjeras, enseñanza, secundaria, Camerún.

## RESUM

En aquesta tesi ens proposem analitzar les pràctiques avaluatives que els docents d'espanyol llengua estrangera (ELE) duent a terme a les aules d'ensenyament secundari de Camerun, així com proposar algunes possibles millores. Actualment l'avaluació de l'aprenentatge s'enfoca, no només en l'adquisició de coneixements, sinó també en el desenvolupament de les habilitats i actituds que necessiten els discents per tal d'ésser capaços d'actuar de manera competent. Per tant, l'avaluació de l'aprenentatge de l'espanyol consisteix en valorar la competència comunicativa que ha desenvolupat l'estudiant, tal i com ho assenyalava el Marc Comú Europeu de referència per a les llengües (2002). Tanmateix, el context camerunès, caracteritzat per la utilització de l'enfocament tradicional, no fomenta les pràctiques didàctiques modernes (mètode nocional – funcional, enfocament comunicatiu i enfocament per tasques) en l'avaluació de les llengües estrangeres: hom valora més la comprensió lectora i l'expressió escrita que l'expressió oral i la comprensió auditiva.

Els resultats obtinguts en una enquesta que hem realitzat a un total de 150 docents i 6 inspectors d'ELE confirmen que el professorat camerunès avalua preferentment els coneixements lingüístics teòrics que la pràctica comunicativa dels alumnes. L'anàlisi de la programació oficial de l'espanyol llengua estrangera posa clarament de manifest que no es desenvolupa ni avalua la comprensió auditiva, la qual constitueix una destresa de gran importància en el procés d'aprenentatge d'una llengua estrangera. A més, els exàmens escrits són l'instrument més utilitzat en les avaluacions sumatives i certificatives. Per tot això, en aquest treball proposem algunes tècniques i alguns instruments quantitius (test de diagnòstic, test de nivell, test de rendiment, proves de nivell estandarditzades, prova Cloze, qüestionaris, etc.) i qualitatives (anàlisi de documents, qüestionaris amb preguntes obertes, entrevista, rubriques, assaig, projectes, mapa conceptual, exàmens orals i escrits, etc) amb la finalitat de millorar l'avaluació de les llengües estrangeres en general i de l'espanyol en particular, en el context camerunès.

### **Paraules clau:**

Avaluació, llengües estrangeres, ensenyament, secundària, Camerun.

## ABSTRACT

The present PhD dissertation aims to analyse the assessment practices that Spanish as a foreign language teachers carry out in the classrooms of Cameroonian secondary schools, and to propose some improvement solutions. Currently, the assessment of learning focuses not only on the acquisition of knowledge, but also on the development of skills and attitudes that students need to act competently. Thus, the assessment of learning Spanish as a foreign language consists of assessing the communicative competence developed by the students, as indicated in the Common European Framework of Reference for Languages (2002). However, the Cameroonian context characterized by the use of traditional approach learning, does not encourage modern didactic practices (notional - functional method, communicative approach and task approach) in the assessment of foreign languages. Reading comprehension and written expression are more assessed than oral expression and listening comprehension.

The results obtained in the surveys carried out by teachers of Spanish as a foreign language (ELE) inspectors confirm that the 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 makes it clear that listening comprehension is not developed or assessed, which is one of the most important skills in learning a foreign language. In addition, written exams represent the instruments most used in summative and certification assessments. Therefore, in this dissertation, we propose some techniques and some quantitative instruments (diagnostic test, level test, performance test, standardized level tests, cloze quizzes, etc.) and qualitative (Analysis of documents, questionnaires with open questions, interview, rubrics, essay, projects, conceptual map, oral and written exams, etc.) in order to improve the assessment of foreign languages in general and of Spanish in particular in the Cameroonian context.

**Keywords:** Assessment, foreign languages, teaching, secondary school, Cameroon

## RÉSUMÉ

Cette thèse prétend analyser les types d'évaluation que les professeurs d'espagnol langue étrangère de l'enseignement secondaire camerounais pratiquent dans les salles de classes et proposer ainsi les solutions pour améliorer cette évaluation dans les années futures. Actuellement l'évaluation d'apprentissage se base non seulement sur les connaissances acquises, mais aussi sur le développement des habilités et attitudes dont les élèves ont besoin pour agir de manière compétente. Ainsi, tel que l'explique le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (2002), l'évaluation d'apprentissage de l'espagnol consiste à valoriser la compétence communicative développée par les apprenants. Cependant, le contexte camerounais caractérisé par la pratique de la méthode traditionnelle ne favorise pas les pratiques didactiques modernes (méthode notionnelle – fonctionnelle, méthode communicative, l'approche par tâches), dans l'évaluation des langues étrangères. On évalue plus la compréhension de texte et l'expression écrite que l'expression orale et la compréhension auditive.

Les résultats obtenus au cours d'une enquête effectuée à 150 professeurs et 6 inspecteurs d'espagnol langue étrangère confirment que les professeurs évaluent régulièrement les connaissances théoriques acquises que la compétence communicative des élèves. L'analyse du programme officiel d'espagnol montre clairement qu'on ne pratique ni évalue la compréhension auditive, qui représente une dextérité linguistique d'une grande importance dans l'apprentissage des langues étrangères. En plus, les examens écrits représentent l'instrument le plus utilisé pendant les évaluations sommatives et officielles. En tenant compte de tous ces problèmes, nous proposons dans notre étude, certaines épreuves quantitatives (test diagnostique, test de niveau, test de rendement, épreuves de niveau standard, épreuve Cloze, questionnaires etc.) et qualitatives (analyse des documents, questionnaires à questions ouvertes, l'entretien, rubriques, essais, projets, carte conceptuelle, examens oraux et écrits etc.) dans le but d'améliorer l'évaluation des langues étrangères en général et d'espagnol en particulier dans le contexte camerounais.

Mots- clés: évaluation, langues étrangères, enseignement, secondaire, Cameroun.

## ABREVIATURAS Y SIGLAS

ABP: Aprendizaje Basado en Problemas

AQUAD: Analysis of Qualitative Data

BACC: baccalauréat de l'enseignement général

BEPC: Brevet d'Études du Premier Cycle

BMDP: Biomedical Computers Programs

CAP: Certificat d'Aptitude Professionnelle

CCEEE: Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa

CE1: Cours Élémentaire Première Année

CE2: Cours ELémentaire Deuxième Année

CEDA: Confederación Española de Derechas Autónomas

CEP: Certificat d'Études Primaires

CET: Collège d, Enseignement Technique

CM1: Cours Moyen 1

CM2: Cours Moyen 2

CP: Cours Préparatoire

CES: Centro para el Estudio de la Evaluación

CES: Collège d, Enseignement Secondaire

CSE: California State Evaluation

C.I.P.P.: Contexto, Input, Proceso y Producto

CNT: Confederación Nacional del Trabajo

DRAE: Diccionario de la Real Academia Española

DELE: Diploma de Español Lengua Extranjera

EMLAT: Elementary Modern Language Aptitude Test

ELE: Español como Lengua Extranjera

ENS: Escuela Normal Superior

ESEA: Elementary and Secondary Act

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

FSLC: First School- Leaving Certificate



IEA: International Association for the Evaluation

LAB: Language Aptitude Battery

L1: Lengua primera

L2: Segunda lengua

LE: Lengua Extranjera

LG: Lycée Général

LM: Lengua Materna

LT: Lycée Technique

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas; aprendizaje, enseñanza y evaluación.

MINEDUB: Ministère de l'Éducation de Base

MINESEC: Ministère des Enseignements Secondaires

MINESUP: Ministère de l'Enseignement Supérieur

MINEDUC: Ministère de l'Éducation Nationale

OBC: Office du Baccalauréat du Cameroun

PCEG: Professeur de Collèges d'Enseignement Secondaire Général

PET: Preliminary English Test

PISA: Program for International Student Assessment

PLEG: Professeur des Lycées d'Enseignement secondaire Général

RAE: Real Academia Española

REDELE: Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera

SIL: Section d'Initiation au langage

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

UdL: Universidad de Lleida

UGT: Unión General de Trabajadores

UTO: Unidades, Tratamientos, Operaciones

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Síntesis realizada por Ferreres Pavía y González Soto (2006: 150 - 151). .....	45
Tabla 2: Cuatro tipos de evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1993: 194 -195). .....	48
Tabla 3: Comparación entre evaluación cuantitativa - cualitativa (Tejada, 1989b:136 - 137) ...	54
Tabla 4: Síntesis de modelos evaluativos. Fuentes Ferreres Pavía y González Soto: 169 - 170.	60
Tabla 5: Elementos y preguntas clave del modelo. Fuentes: Jiménez (1999:180 - 181). .....	65
Tabla 6: Los componentes del modelo de evaluación. Fuentes: (Jiménez, González Soto, 1999, Mateo, 2000). .....	67
Tabla 7: Finalidades y momentos de evaluación: Fuente Tejada (1999: 37) .....	72
Tabla 8: Las características principales de la evaluación tradicional y alternativa (2000: 67). ..	82
Tabla 9: Las diferentes formas de evaluación según el MCER (p. 183) .....	99
Tabla 10: Elementos que integran un método Vademecum (2004: 669). .....	109
Tabla 11: Tipos de evaluación y funciones, Medina y Mata (2002) e Isabel del Arco y Montse Irún (2013: 45) .....	120
Tabla 12: Técnicas de evaluación y sus actividades de aprendizaje (Amparo Fernández Marcha, 2014). .....	127
Tabla 13: Escala ilustrativa de la expresión oral (MCER, 2002:62). .....	129
Tabla 14: Escala ilustrativa de la expresión escrita, (MCER, 2002: 64 - 65). .....	131
Tabla 15: Escala ilustrativa de la comprensión auditiva, (MCER: 2002: 69). .....	132
Tabla 16: Escala ilustrativa de la comprensión lectora, (MCER, 2002: 71). .....	133
Tabla 17: Estructura de una prueba de ELE en el examen BEPC (traducción propia) .....	159
Tabla 20: Los centros de la muestra .....	187
Tabla 21: Calendario de recopilación de datos de la encuesta al profesorado camerunés de ELE. ....	193
Tabla 22: Calendario de recogida de datos de la encuesta a los inspectores regionales y nacionales de ELE. ....	194
Tabla 23: Cantidad de datos recogidos entre el profesorado de ELE de los centros públicos ..	195
Tabla 24: Censo de datos recabados entre los profesores de ELE de los institutos privados. ..	196
Tabla 25: El número de profesores de la muestra válido para el cálculo de la fiabilidad de la encuesta. ....	197
Tabla 26: El coeficiente de fiabilidad calculado .....	198
Tabla 27: estadísticas de los ítems procesados. ....	199
Tabla 28: Estadísticas totales de cada ítem procesado. ....	201
Tabla 29: Estadísticas de toda la escala. ....	201
Tabla 30: Cantidad de datos recabados de los inspectores regionales y nacionales. ....	202
Tabla 31: número de los inspectores de la muestra procesado para el cálculo de la fiabilidad del cuestionario. ....	203
Tabla 32: El coeficiente Alfa de Cronbach obtenido en el cuestionario dirigido a los inspectores de ELE. ....	203
Tabla 33: Estadísticas de cada elemento procesado. ....	205
Tabla 34: Estadísticas de todos los ítems procesados. ....	206
Tabla 35: Estadísticas totales de cada ítem de la escala. ....	210
Tabla 36: Estadísticas de toda la escala de Likert usada en el .....	210
Tabla 37: Distribución de la muestra de los profesores encuestados por género. ....	217
Tabla 38: Edad de los docentes encuestados .....	218
Tabla 39: Nivel de formación de los informantes .....	219

Tabla 40: Frecuencias de la experiencia docente .....	221
Tabla 41: Frecuencias del lugar de trabajo de los informantes .....	222
Tabla 42: Frecuencias de la carga horaria semanal de los profesores de la muestra.....	224
Tabla 43: Frecuencias del número de alumnos por aula. ....	226
Tabla 44: Frecuencias de: el modo de enseñanza determina el modo de evaluar. ....	228
Tabla 45: Frecuencias de: el examen es el instrumento de evaluación más usado en clase de ELE. ....	229
Tabla 46: Frecuencias: Los exámenes facilitan la evaluación de ELE. ....	230
Tabla 47: Frecuencias de: Los exámenes permiten de comparar a los alumnos. ....	231
Tabla 48: Frecuencias de: Los exámenes motivan a los alumnos que dan mucha importancia a las notas. ....	232
Tabla 49: Frecuencias de: los exámenes evalúan conocimientos más que actuaciones. ....	234
Tabla 50: Frecuencias de la asistencia de los docentes en los seminarios de formación para la evaluación. ....	235
Tabla 51: La participación de los profesores en actividades formativas para la evaluación de ELE. ....	237
Tabla 52: La formación docente para la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.....	238
Tabla 53: Frecuencias de la programación oficial de ELE.....	240
Tabla 54: Frecuencias de las programaciones docentes.....	241
Tabla 55: Muestra del uso del Marco común europeo de referencia para las lenguas.....	243
Tabla 56: Uso del Plan Curricular del Instituto Cervantes.....	244
Tabla 57: Muestra del uso del método tradicional en el aula de ELE.....	245
Tabla 58: Utilización del método estructural en las aulas. ....	246
Tabla 59 : Uso del enfoque comunicativo en las aulas. ....	248
Tabla 60: Muestra del uso del enfoque por tareas en las aulas de ELE. ....	249
Tabla 61: Muestra del libro del alumno .....	251
Tabla 62: Muestra de cuadernos de actividades. ....	252
Tabla 63: Muestra de una guía didáctica por el profesorado. ....	253
Tabla 64: Uso de casetes en el aula de ELE.....	254
Tabla 65: Muestra de la utilización de vídeos en el aula de ELE.....	256
Tabla 66: muestra de la utilización del CD ROM en el aula de ELE.....	257
Tabla 67: Muestra del uso de pósteres en las aulas. ....	258
Tabla 68: Muestra del uso de materiales que proponen soluciones a los ejercicios de ELE.....	259
Tabla 69: Muestra de la utilización de un glosario en el aula. ....	260
Tabla 70: Los materiales de ELE tienen en cuenta las necesidades comunicativas de los alumnos. ....	261
Tabla 71: Muestra del uso del método tradicional en los recursos didácticos de ELE en Camerún. ....	263
Tabla 72: Utilización del método estructural en los materiales didácticos de ELE en Camerún. ....	264
Tabla 73: Muestra del uso del método comunicativo en los materiales de ELE.....	264
Tabla 74: Muestra de la utilización del enfoque por tareas en los materiales de ELE.....	265
Tabla 75 : Muestra del desarrollo de la expresión oral. ....	265
Tabla 76: Muestra del desarrollo de la comprensión auditiva.....	267
Tabla 77: muestra del desarrollo de la expresión escrita.....	268
Tabla 78: muestra del desarrollo de la comprensión lectora. ....	269
Tabla 79: muestra del desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas. ....	270

Tabla 80: muestra de los contenidos fonéticos, fonológicos y ortográficos.....	271
Tabla 81: muestra de los contenidos léxicos. ....	273
Tabla 82: muestra de los contenidos funcionales en los materiales de ELE .....	274
Tabla 83: muestra de los contenidos culturales en los materiales de ELE. ....	275
Tabla 84: muestra de los contenidos estratégicos. ....	277
Tabla 85: muestra de: las actividades de los manuales de ELE están centradas en la forma. ...	278
Tabla 86: muestra de: las actividades de ELE están centradas en los contenidos.....	279
Tabla 87 : las actividades de los manuales de ELE están centradas en las tareas. ....	280
Tabla 88: las actividades de los manuales de ELE se apoyan en las tareas de revisión. ....	282
Tabla 89: las actividades de los manuales de ELE se apoyan en las tareas de revisión. ....	283
Tabla 90: El uso del material audiovisual en la clase de ELE.....	284
Tabla 91: los profesores hacen una evaluación diagnóstica. ....	285
Tabla 92: se hace la evaluación formativa en los centros de ELE. ....	286
Tabla 93: los profesores practican la evaluación sumativa en las aulas. ....	287
Tabla 94: los docentes evalúan a los alumnos con relación a los objetivos didácticos establecidos. ....	289
Tabla 95: los profesores evalúan sobre todo los contenidos gramaticales. ....	290
Tabla 96: EL profesorado de ELE evalúa los contenidos culturales.....	291
Tabla 97: los enseñantes evalúan la expresión oral.....	292
Tabla 98: Se valora las actividades de comprensión auditiva. ....	293
Tabla 99: los profesores valoran las actividades de comprensión lectora y expresión escrita. .	294
Tabla 100: se valoran las actividades de interacción. ....	295
Tabla 101: el profesorado de ELE valora los conocimientos lingüísticos de los aprendientes.	296
Tabla 102: se evalúan las habilidades lingüísticas. ....	297
Tabla 103: los profesores emplean una gran variedad de instrumentos de evaluación. ....	299
Tabla 104: los procedimientos de enseñanza y de evaluación pueden ser responsables de buena parte del fracaso escolar. ....	300
Tabla 105: la evaluación por medio de exámenes es la práctica más utilizada. ....	301
Tabla 106: los profesores emplean la autoevaluación del alumno como complemento de otros procedimientos de evaluación. ....	302
Tabla 107: los alumnos conocen los criterios de evaluación con antelación. ....	303
Tabla 108: se practican las evaluaciones internacionales en los centros de ELE.....	304
Tabla 109: la evaluación del aprendizaje de ELE se reduce a la calificación. ....	305
Tabla 110: los profesores usan los exámenes orales para evaluar a sus alumnos. ....	307
Tabla 111: los docentes utilizan los exámenes escritos. ....	307
Tabla 112: Valoran los cuadernos de los alumnos. ....	307
Tabla 113: evalúan a los discentes con listas de control. ....	307
Tabla 114: emplean las rúbricas. ....	308
Tabla 115: los docentes utilizan las pruebas objetivas.....	308
Tabla 116: usan el portafolio.....	308
Tabla 117: Emplean los mapas conceptuales.....	309
Tabla 118: usan la observación. ....	309
Tabla 119: El profesorado de ELE evalúa los proyectos. ....	309
Tabla 120: el instrumento de evaluación de ELE en la secundaria camerunesa es válido.....	310
Tabla 121: El instrumento de evaluación usado es fiable. ....	311
Tabla 122: el instrumento de evaluación de ELE es práctico. ....	312
Tabla 123: hay materiales didácticos en las bibliotecas y aulas.....	314
Tabla 124: el instituto posee suficientes aulas para los alumnos. ....	315

Tabla 125: los alumnos logran los objetivos fijados para cada curso. ....	316
Tabla 126: el número de alumnos que aprueba la materia de español es elevado. ....	317
Tabla 127: Correlación entre las variables "edad" y "años de experiencia docente". ....	319
Tabla 128: Correlación ente el "método de enseñanza del español determina el modo de evaluar" y " los exámenes son fáciles de administrar". ....	320
Tabla 129: Correlación entre "el número de alumnos por aula dificulta la evaluación del aprendizaje" y " los exámenes motivan a los alumnos que dan mucha importancia a las notas". ....	320
Tabla 130: Correlación entre “la evaluación del aprendizaje se reduce a la calificación del alumno" y "los profesores evalúan conocimientos". ....	321
Tabla 131: Correlación entre "los materiales de ELE tienen en cuenta las necesidades comunicativas de los alumnos" y "el método tradicional." ....	322
Tabla 132: Correlación entre " los profesores evalúan a los estudiantes con relación a los objetivos didácticos establecidos " y evalúan sobre todo los contenidos gramaticales." ....	322
Tabla 131: Correlación entre "los profesores participan en actividades de formación para la evaluación de ELE" Y "la formación para la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación resulta importante para los profesores." ....	323
Tabla 132: Correlación entre "los profesores evalúan a los estudiantes con relación a los objetivos didácticos establecidos" y " el instrumento de evaluación usado en la enseñanza secundaria camerunesa es fiable." ....	324
Tabla 133: Comparación entre el grupo de profesoras y el de los profesores en la variable contrastada.....	325
Tabla 134: Diferencia de medias entre los profesores y las profesoras en la variable contrastada. ....	326
Tabla 135: Distribución de la muestra por provincia de actuación. ....	327
Tabla 137: distribución de la muestra por sexo y género. ....	327
Tabla 139: Distribución de la muestra por nivel de formación académica. ....	330
Tabla 138: Asistencia de los docentes en los seminarios de la evaluación de ELE. ....	330
Tabla 139: Uso de las tecnologías de la información y de la comunicación por el profesorado camerunés de ELE.....	331
Tabla 140: muestra de: “Los docentes realizan cursos de formación sobre la educación por competencias.” ....	332
Tabla 141: muestra de: Los docentes usan la programación oficial para elaborar su planificación. ....	332
Tabla 142: El profesorado camerunés de ELE utiliza sólo sus propias programaciones para impartir sus clases. ....	333
Tabla 143: Los docentes de ELE se sirven del MCER. ....	333
Tabla 144: El profesorado camerunés se apoya sobre todo en el libro de texto para impartir sus clases. ....	334
Tabla 145: muestra de: Los docentes utilizan cuadernos de actividades. ....	334
Tabla 146: Muestra de: Los docentes de ELE usan una guía didáctica. ....	335
Tabla 147: muestra de: El profesorado camerunés de ELE se sirve de CD ROM en sus clases ....	336
Tabla 151: muestra del uso de pósteres en las clases de ELE. ....	336
Tabla 152: Los docentes cameruneses usan glosarios para elaborar sus clases. ....	336
Tabla 153: Los profesores se sirven de páginas web para programar sus clases. ....	337
Tabla 154: Los objetivos de los recursos didácticos de ELE fomentan el desarrollo de la expresión oral. ....	338

Tabla 155: Los objetivos de los materiales de ELE favorecen el desarrollo de la comprensión auditiva.....	339
Tabla 156: Los objetivos de los recursos didácticos de ELE incentivan el desarrollo de la expresión escrita.....	339
Tabla 157: Los objetivos de los manuales de ELE fomentan el desarrollo de la comprensión lectora.....	339
Tabla 158: Los objetivos de los recursos de ELE apoyan en el desarrollo integral de las cuatro destrezas.....	339
Tabla 159: muestra de: Los docentes se sirven del método tradicional en las clases de ELE. .	340
Tabla 160: Uso del método estructural en las aulas.....	341
Tabla 161: uso del enfoque comunicativo en las aulas.....	341
Tabla 162: Uso del enfoque por tareas.....	341
Tabla 163: muestra: El elevado número de alumnos por aula dificulta la evaluación del aprendizaje de ELE.....	343
Tabla 164: muestra de: El método de enseñanza de ELE determina el modo de evaluar.....	344
Tabla 165: muestra del: examen es el instrumento de evaluación más usado en las aulas de ELE.....	344
Tabla 166: muestra de: los exámenes son fáciles de administrar.....	344
Tabla 167: muestra de: los docentes hacen una evaluación diagnóstica antes de iniciar el proceso de enseñanza - aprendizaje.....	346
Tabla 168: Los profesores realizan la evaluación formativa en los centros de ELE.....	346
Tabla 169: Se realiza la evaluación sumativa.....	346
Tabla 170: muestra de: La evaluación de ELE se relaciona con los objetivos didácticos establecidos por los docentes.....	347
Tabla 171: muestra de: Se evalúa la expresión oral.....	347
Tabla 172: Muestra de: los docentes evalúan la comprensión auditiva.....	348
Tabla 173: se valora la comprensión lectora.....	348
Tabla 174: El profesorado camerunés de ELE evalúa la expresión escrita.....	349
Tabla 175: Los docentes de ELE valoran las actividades de interacción.....	349
Tabla 176: Los docentes cameruneses evalúan sólo los conocimientos lingüísticos de los aprendientes.....	350
Tabla 177: El profesorado camerunés de ELE evalúa las habilidades lingüísticas de sus alumnos.....	350
Tabla 178: Los docentes de ELE de la secundaria camerunesa valoran la competencia comunicativa del alumnado camerunés.....	351
Tabla 179: muestra de: El profesorado Camerunés de ELE emplea una gran variedad de instrumentos de evaluación.....	351
Tabla 180: muestra de: Los docentes emplean la autoevaluación del alumno como complemento de otros procedimientos de evaluación.....	352
Tabla 181: muestra de: La evaluación del alumno por medio de exámenes es la práctica más usada.....	353
Tabla 182: muestra de: Los alumnos conocen los criterios de evaluación con antelación.....	353
Tabla 183: muestra de: La evaluación del aprendizaje se reduce a la calificación del alumno.....	354
Tabla 184: muestra de: se practican las evaluaciones internacionales en los centros de ELE.....	354
Tabla 185: Se realizan los exámenes orales en las aulas de ELE.....	355
Tabla 186: Los profesores de ELE usan los exámenes escritos para valorar la competencia comunicativa de sus alumnos.....	355
Tabla 187: Los docentes se sirven de los cuadernos de clases para evaluar a sus alumnos.....	355

Tabla 188: Los docentes se apoyan en las listas de control para valorar la competencia comunicativa del alumnado camerunés.....	355
Tabla 189: el profesorado camerunés se centra en las rúbricas para evaluar a sus alumnos.....	355
Tabla 190: Los profesores elaboran pruebas objetivas para valorar el aprendizaje del alumnado camerunés.....	356
Tabla 191: El portafolio es un instrumento de evaluación usado en clases de ELE. ....	356
Tabla 192: los mapas conceptuales forman parte de los instrumentos de evaluación utilizados en la enseñanza secundaria camerunesa.....	356
Tabla 193: El profesorado camerunés de ELE se basa en los cuestionarios para valorar la competencia comunicativa de sus alumnos.....	356
Tabla 194: la observación de clase constituye un instrumento de evaluación usado en las aulas de ELE.....	357
Tabla 195: Se valora los proyectos realizados por los alumnos. ....	357
Tabla 196: muestra de: los instrumentos de evaluación de ELE son válidos.....	358
Tabla 197: muestra de: Los instrumentos de evaluación de ELE son fiables. ....	359
Tabla 198: muestra de: Los instrumentos de evaluación de ELE son viables.....	359
Tabla 199: muestra de: el número de aprendientes de ELE que aprueban la asignatura de ELE es elevado. ....	360
Tabla 200: muestra de: Existen aulas informáticas en los centros de ELE. ....	361
Tabla 201: muestra de: ¿Hay materiales de ELE en las bibliotecas y aulas?.....	361
Tabla 202: muestra de: ¿Disponen los institutos de suficientes aulas para la evaluación de ELE? .....	362
Tabla 203: Presentación de las unidades didácticas del libro del 2º curso de ELE: Majors en Espagnol.....	380
Tabla 204: Ejemplo de una rúbrica: elaboración propia .....	399

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Género de los profesores encuestados .....	217
Gráfico2: Edad de los informantes .....	219
Gráfico 3: Nivel de formación de los profesores de la muestra .....	220
Gráfico 4: Años de experiencia profesional de los docentes de la muestra .....	221
Gráfico 5: Tipo de instituto en que trabajan los informantes. ....	223
Gráfico 6: Carga horaria semanal de los encuestados .....	224
Gráfico 7: Número de alumnos por aula .....	225
Gráfico 8: El elevado número de alumnos por aula dificulta la evaluación de ELE.....	227
Gráfico 9: El método de Enseñanza determina el modo de evaluar.....	228
Gráfico 10: El examen es el instrumento de evaluación más usado en el aula de ELE. ....	229
Gráfico 11: Los exámenes se aplican fácilmente. ....	230
Gráfico 12: Los exámenes permiten comparar a los alumnos.....	231
Gráfico 13: Los exámenes motivan a los alumnos que dan mucha importancia a las notas. ....	233
Gráfico 14: Los exámenes evalúan conocimientos más que actuaciones. ....	234
Gráfico 16: Participan los docentes en las actividades de formación para la evaluación de ELE. .....	237
Gráfico 17: Formación del profesorado de ELE para el uso de las TIC. ....	239
Gráfico 18: Uso de la programación oficial en las aulas de ELE.....	241
Gráfico 19: Uso de las programaciones docentes en las aulas. ....	242
Gráfico 20: utilización del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas. ....	243
Gráfico 21: Uso del Plan Curricular del Instituto Cervantes.....	244
Gráfico 22: Uso del enfoque tradicional en las aulas. ....	246
Gráfico 23: Muestra del uso del enfoque comunicativo.....	248
Gráfico 24: Muestra del enfoque por tareas. ....	250
Gráfico 25: Muestra del uso del libro de texto. ....	251
Gráfico 26: Empleo del cuaderno de actividades en las aulas.....	252
Gráfico 27: Muestra del uso de una guía didáctica por los encuestados. ....	254
Gráfico 28: Muestra del uso de casetes en las aulas de ELE. ....	255
Gráfico 29: Muestra del uso de vídeos en las clases. ....	256
Gráfico 30: Muestra del uso de CD ROM en las clases de ELE. ....	258
Gráfico 31: Uso de pósteres en las aulas. ....	258
Gráfico 32: Muestra de materiales que proponen soluciones a los ejercicios de ELE.....	259
Gráfico 33: Muestra del empleo de glosarios en las clases de ELE. ....	260
Gráfico 34: Muestra de: Los materiales de ELE tienen en cuenta las necesidades comunicativas de los alumnos.....	262
Gráfico 35: El desarrollo de la expresión oral en los recursos didácticos de ELE.....	266
Gráfico 36: Muestra del desarrollo de la comprensión auditiva en los materiales.....	267
Gráfico 37: muestra del desarrollo de la expresión escrita.....	268
Gráfico 38: Muestra del desarrollo de la comprensión lectora en los materiales de ELE.....	269
Gráfico 39: Muestra del desarrollo integral de las cuatro destrezas.....	270
Gráfico 40: Muestra de los contenidos: fonéticos, fonológicos y ortográficos. ....	271
Gráfico 41: Muestra de los contenidos gramaticales en los manuales de ELE. ....	272
Gráfico 42: Muestra de los contenidos léxicos. ....	273
Gráfico 43: Muestra de los contenidos funcionales. ....	274
Gráfico 44: Muestra de los contenidos culturales. ....	276



Gráfico 45: Muestra de los contenidos estratégicos.....	277
Gráfico 46: Muestra de: Las actividades de los manuales de ELE están centradas en la forma. .....	279
Gráfico 47: Las actividades de los materiales de ELE están centradas en los contenidos.....	280
Gráfico 48: Muestra de: Las actividades del libro de texto están centradas en las tareas.....	281
Gráfico 49: Las actividades de los manuales de ELE están centradas en las tareas de revisión. .....	282
Gráfico 50: Las actividades de los manuales de ELE se apoyan en las tareas de revisión.....	283
Gráfico 51: Se utiliza el material audiovisual durante la evaluación de ELE.....	284
Gráfico 52: Muestra de: los profesores realizan una evaluación diagnóstica antes del inicio del proceso de enseñanza - aprendizaje.....	286
Gráfico 53: Muestra de: se practica la evaluación formativa en los centros de ELE.....	287
Gráfico 54: Muestra de la práctica de la evaluación sumativa.....	288
Gráfico 55: Muestra de: Los profesores evalúan a los alumnos con relación a los objetivos didácticos establecidos.....	289
Gráfico 56: Muestra de: los docentes evalúan sobre todo los contenidos gramaticales.....	290
Gráfico 57: Muestra de: Los docentes evalúan sobre todo los contenidos culturales.....	291
Gráfico 58: Muestra de: Los docentes evalúan la expresión oral.....	292
Gráfico 59: Muestra de: Se evalúa las actividades de comprensión auditiva.....	293
Gráfico 60: Muestra de: Se evalúan las actividades de comprensión lectora y expresión escrita. .....	294
Gráfico 61: Muestra de: Hay actividades de interacción.....	295
Gráfico 62: Muestra de: Los profesores evalúan los conocimientos teóricos del alumnado camerunés.....	297
Gráfico 63: Muestra de: Se evalúa las habilidades lingüísticas.....	298
Gráfico 64: Los profesores usan una gran variedad de instrumentos de evaluación.....	299
Gráfico 65: Los procedimientos de enseñanza o de evaluación pueden ser responsables de buena parte del fracaso escolar.....	300
Gráfico 66: Muestra de: La evaluación por medio de exámenes es la práctica más usada.....	301
Gráfico 67: Los docentes usan la autoevaluación como complemento de otros procedimientos de evaluación.....	302
Gráfico 68: Muestra de: Los aprendientes conocen los criterios de evaluación con antelación. .....	303
Gráfico 69: Muestra de: Se practica evaluaciones internacionales en los centros de secundaria. .....	304
Gráfico 70: La evaluación del aprendizaje se reduce a la calificación del alumno.....	306
Gráfico 71: Muestra de la validez de los instrumentos de ELE.....	311
Gráfico 72: Muestra de la confiabilidad de los instrumentos de ELE.....	312
Gráfico 73: Muestra de la viabilidad de los instrumentos de evaluación de ELE.....	313
Gráfico 74: Muestra de la existencia de materiales de ELE en las bibliotecas y aulas.....	314
Gráfico 75: El instituto posee suficientes aulas para los alumnos.....	315
Gráfico 76: Los alumnos logran los objetivos fijados para cada curso.....	316
Gráfico 77: El número de alumnos que aprueban la materia de español es elevado.....	317
Gráfico 78: Distribución de la muestra por género y edad.....	328

## ÍNDICE DE FIGURAS E IMÁGENES

### FIGURAS

Figura 1: Fases del proceso de evaluación. Fuente: Mateo (2000:37). .....	69
Figura 2: Dimensiones básicas de la evaluación educativa. Fuente: Tejada (1991: 88). .....	78
Figura 3: El ciclo evaluativo de aprendizajes en el aula. Tomas y Cross (1993: 35) .....	85
Figura 4: Elementos que integran una programación de aula. Isabel del Arco y Montse Irún (2013: 29). .....	113
Figura 5: El cono de Aprendizaje de Dale. ....	115
Figura 6: El sistema educativo camerunés (francófono). .....	139
Figura 7: Los tres principales enfoques de la investigación hoy en día, incluyendo subtipos de estudios mixtos. Fuente: Hernández Sampieri (2014 - 534). .....	165
Figura 8: Esquema del diseño exploratorio secuencial. Sampieri y Mendoza (2008). .....	172
Figura 9: Esquema del diseño explicativo secuencial. ....	172
Figura 10: Diseño de triangulación concurrente. ....	173
Figura 11: Diseños anidados concurrentes de modelo dominante. ....	174
Figura 12: Muestreo cuantitativo: Sampieri (2014: 173). .....	184
Figura 13: Mapeo de Camerún. ....	189
Figura 14: Mapa conceptual del concepto agua. ....	397

### IMÁGENES

Imagen 1: El material didáctico en un aula de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa. .	362
Imagen 2: Una clase (2ºcurso) de ELE en Camerún. ....	363
Imagen 3: Una prueba oficial del examen BEPC (2016). ....	374

## **1. PARTE INTRODUCTORIA**

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA

La finalidad del trabajo que presentamos a continuación es analizar y mejorar las prácticas evaluativas en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Más concretamente la presente tesis se sitúa dentro del ámbito de la evaluación del aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) en los alumnos de la enseñanza secundaria camerunesa. Existe actualmente una demanda creciente del aprendizaje de dicho idioma en Camerún, puesto que el estudio de esta lengua se ha convertido en una vía para el acceso a nuevos horizontes laborales, comerciales y turísticos.

Según un informe de 2014 del Instituto Cervantes, titulado *El español: lengua viva*<sup>1</sup> el número aproximado de los estudiantes cameruneses que estudian español se sitúa alrededor de los 63.560. Es el tercer país de África subsahariana que tiene el número más elevado de estudiantes de la lengua de Cervantes después de Costa de Marfil y Senegal, que contabilizan respectivamente 235.805 y 101.455 estudiantes. El mismo informe afirma también que el castellano es una lengua que hoy hablan más de 540 millones de personas y constituye la segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos y el segundo idioma de comunicación internacional.

Cabe señalar que los trabajos realizados sobre el tema que nos proponemos abordar aquí son casi inexistentes en Camerún. Por eso, nuestra indagación pretende analizar las prácticas de evaluación del aprendizaje del español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria camerunesa, partiendo de la realidad de las aulas y teniendo en cuenta el número elevado de alumnos. Consideramos que la evaluación constituye un elemento relevante en el proceso de enseñanza – aprendizaje. En el mismo sentido, Neus Sanmartí opina que:

Las estrategias y métodos de evaluación aplicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen una extraordinaria repercusión en los resultados de dichos procesos.

---

<sup>1</sup> INSTITUTO CERVANTES. *El español: Una lengua viva: Informe 2014*. Madrid: Instituto Cervantes, 2014. Centro Virtual Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2014.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2014.pdf)

Dicho de otra forma, la evaluación no sólo mide los resultados, sino que condiciona qué se enseña y cómo, y muy especialmente qué aprenden los estudiantes, y cómo lo hacen, (2007: 9).

Esta cita muestra claramente que no podemos considerar la evaluación fuera del proceso de enseñanza – aprendizaje. A partir de ella, descubrimos los métodos de enseñanza que los docentes llevan a cabo en las aulas. Nos permite también conocer los contenidos, los objetivos y las programaciones de los profesores, sin olvidar las distintas estrategias de aprendizaje de los discentes.

En el área de las lenguas extranjeras que constituye el asunto de nuestro trabajo, la práctica evaluativa implica la recogida de información sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, a nivel oral y escrito, las habilidades que se han desarrollado así como las actitudes de los alumnos ante los diferentes componentes curriculares.

El Marco común europeo de referencia para las lenguas es un material fundamental en la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras. Neus Figueras afirma que:

El MCER que proporciona un referente general para el aprendizaje de idiomas, su docencia y su evaluación, aparece en el momento en que es más que necesario en una Europa multilingüe, con unas fronteras en claro proceso de desaparición, y con la mayoría de países compartiendo una moneda común. (2008: 27)

Este recurso es uno de los materiales en los que nos basaremos para desarrollar nuestro tema que habla de la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras en los alumnos de la enseñanza secundaria: el caso del español en Camerún. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* es una guía para los profesores en la elaboración de la programación de aula. Ayuda también a los discentes a desarrollar su aprendizaje de las lenguas.

La elección del tema mencionado anteriormente nace del hecho de que la investigadora pertenece profesionalmente al ámbito educativo. El principal interés por abarcar esta temática nace también de la observación de lo que ocurre en materia de evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras, y más específicamente del español, en la enseñanza secundaria camerunesa. Los alumnos cameruneses acaban siete años de estudios secundarios practicando solamente dos habilidades lingüísticas: la comprensión lectora y la expresión escrita. Por consiguiente, estos discentes no desarrollan las otras destrezas lingüísticas, es decir, la expresión oral y la comprensión auditiva. Esta

situación no sólo les permite trabajar su competencia comunicativa, sino que también les ayuda a competir a nivel nacional e internacional: por ejemplo en las evaluaciones externas y/o los rankings que se establecen regularmente, así como en los exámenes del DELE (Diploma del español lengua extranjera). Todos sabemos la relevancia de este diploma en el mundo entero, puesto que hemos mencionado más arriba que el español aparece como una de las lenguas más habladas en el mundo. Ello nos lleva a considerar que los fenómenos de la enseñanza y la evaluación de ELE (Español lengua extranjera) en Camerún merecen una especial atención.

Otra razón importante del origen de esta tesis deriva de los estudios del Máster universitario en enseñanza de español/catalán para inmigrantes cursados en la Universidad de Lleida durante el año académico 2014 – 2015. Dichos estudios me incentivaron a perfeccionar mi formación como profesora de ELE en el contexto camerunés y a conocer mejor cómo se puede aprender, enseñar y evaluar las lenguas de una manera general, y el castellano de un modo particular. Además lo aprendido en este máster me animó a indagar sobre lo que acontece realmente en materia de evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras y sobre todo del español en la enseñanza secundaria camerunesa.

Teniendo en cuenta lo que ocurre en Camerún acerca de la evaluación de los idiomas, nos resulta de gran interés saber lo que propone el Ministerio de la enseñanza secundaria respecto a la evaluación de lenguas extranjeras en Camerún. Esto nos permitirá conocer las prácticas evaluativas llevadas a cabo en las aulas puesto que son las leyes educativas las que dirigen y orientan en gran medida la realidad del proceso educativo que se desarrolla en la práctica diaria.

Esta investigación nos ayudará también a conocer las opiniones de los docentes de español acerca de la evaluación del alumnado. Recoger la concepción de estos actores relevantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje y, por tanto, en la evaluación, es vital para comprender la realidad de las prácticas evaluativas que se dan actualmente en las aulas. Conocer qué saben, qué dicen, qué hacen, sus criterios y valoraciones, sus experiencias, sus actitudes; todo ello podrá ayudarnos a analizar las características del proceso de evaluación en el día a día con la intención de mejorarlo.

Nos parece también necesario descubrir lo que piensan los inspectores pedagógicos de la evaluación que se practica en las aulas, ya que tienen una visión

privilegiada del conjunto de institutos secundarios cameruneses que nos podrá servir para perfeccionar la evaluación de lenguas extranjeras en Camerún.

Teniendo en cuenta lo que acabamos de exponer, creemos que nuestro tema de estudio cumple los requisitos propuestos por Sierra Bravo (1999: 130). Para este autor un tema de tesis debe ser viable o práctico, nuevo, preciso y sin dificultades excesivas. Debe también presentar intereses, psicológico, científico y social.

## **1. 2. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANTECEDENTES**

La verdadera evaluación educativa empieza con Tyler en los años 1930. Plantea la necesidad de una evaluación científica para mejorar la calidad de la educación. El modelo evaluativo de Ralph Weyler Tyler se basa en la realización de los objetivos previamente establecidos. En el mismo sentido, Mateo afirma que:

Su mayor contribución fue insistir en que el currículum necesitaba organizarse en torno a unos objetivos. Éstos constituían la base de la planificación, ya que guiaban a los profesores y servían como criterio para seleccionar materiales, concretar los contenidos, desarrollar procedimientos instruccionales y preparar los exámenes. Además, constituían la base para el estudio sistemático del programa: había nacido la evaluación propiamente dicha. (2000: 27)

Para Tyler, los propósitos eran imprescindibles en la evaluación y se expresaban en términos de conducta. La finalidad del proceso de evaluación era destacar el cambio ocurrido en los discentes.

Según Joan Mateo (2000), la evaluación educativa abarca varios ámbitos. Entre los cuales, mencionaremos, la evaluación del aprendizaje de los discentes, los docentes, los programas y los centros educativos. En la enseñanza tradicional, la evaluación consistía en valorar el aprendizaje de los alumnos, puesto que su desarrollo inicial ocurrió en el marco de los avances experimentales asociados a la psicometría y la pedagogía experimental. Pero actualmente, la evaluación se centra en la valoración de las competencias adquiridas por los alumnos durante el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Sostener que la evaluación es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza- aprendizaje no parece una novedad. A partir de la evaluación podemos conocer los métodos de enseñanza y las prácticas evaluativas de los docentes. Podemos también descubrir las estrategias de aprendizajes del alumnado. Esto explica la razón

por la que Neus Sanmartí estipula que: “La evaluación es el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y el cómo se aprende”, (2007: 16). Sin la evaluación de las necesidades de los alumnos, no habrá trabajo del profesorado. Por ello se puede afirmar con la misma autora que “enseñar, aprender y evaluar son en realidad tres procesos inseparables”, (obra citada).

Por lo que se refiere a la evaluación de las lenguas extranjeras, consideramos *el Marco Común europeo de referencia para las lenguas* como el material de referencia para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas. Evaluar, de acuerdo con este documento, es valorar el grado de dominio lingüístico de aspectos que tiene el usuario de una lengua. Según lo que hemos señalado antes, la evaluación es un elemento clave en el proceso de enseñanza – aprendizaje porque ayuda a clarificar los objetivos y proporciona información sobre la evolución de dicho proceso. “El propósito de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar...” Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A. J. (1987: 175). Evaluamos para perfeccionar la calidad de la enseñanza en los institutos.

Las razones de nuestra investigación están ancladas, en primer lugar, en la novedad y originalidad de la misma, ya que nos ayudará a descubrir nuevos conocimientos sobre un tema del que existe escasa información en Camerún. Existen, pocos estudios acerca de la evaluación del español como lengua extranjera, aunque cabe destacar las aportaciones de Bachman (1990, 1996, 2004), Teresa Bordón (2000, 2006), Neus Figueras (2005), Alfonso Martínez Batzán (2008). Alderson J. C., Clapham C. & Wall D. (1998), Belinga Bessala (1996).

En Segundo lugar, la pertinencia de nuestro estudio se explica por la pertenencia profesional de la investigadora al ámbito educativo camerunés. En concreto, intentaremos determinar la naturaleza de la evaluación en la asignatura de español en la enseñanza secundaria camerunesa. Finalmente, comprobaremos si la evaluación del aprendizaje del español en la secundaria camerunesa tiene en cuenta las recomendaciones del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, ya que el currículo de la lengua española data de 2000 y sigue utilizándose actualmente. Verificaremos también si la evaluación del aprendizaje de español en la enseñanza secundaria camerunesa mide los conocimientos o bien la competencia comunicativa del alumnado.



Pensamos que esta investigación nos ayudará a descubrir y analizar las prácticas de evaluación que se implementan en las aulas con el fin de buscar soluciones de mejora. Con este fin, nos plantearemos en un primer tiempo, las siguientes preguntas:

- ¿Qué propone la ley en materia de la evaluación del español en Camerún?
- ¿Qué tienen en cuenta los profesores para elaborar sus programaciones didácticas?
- ¿Qué criterios de evaluación utilizan?
- ¿Qué tipos de instrumentos de evaluación se utilizan para recoger la información?
- ¿Tienen las pruebas y los exámenes las características propuestas por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*?
- ¿Cuáles son las concepciones del profesorado acerca de la evaluación? Y ¿Por qué la evaluación del español en la enseñanza secundaria camerunesa no mide todas las destrezas lingüísticas de los alumnos?
- ¿Qué impresiones tienen los inspectores educativos de la labor de evaluación que realizan los docentes?

La formulación de los interrogantes anteriores nos colocará a una pregunta fundamental para desarrollar nuestro análisis: ¿Cuáles son las características y la naturaleza de las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en la materia de español en la enseñanza secundaria camerunesa? Con ello trataremos de conocer lo que se enseña en las aulas y lo que aprenden los alumnos a través de la evaluación del español como lengua extranjera. Comprobaremos también mediante los datos recabados si la evaluación del aprendizaje de ELE en la secundaria camerunesa mide realmente o no la competencia comunicativa de los aprendientes.

### **1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

El objetivo general de esta investigación será como ya hemos anunciado, analizar la naturaleza y las características de las evaluaciones que llevan a cabo los profesores de español en la enseñanza secundaria camerunesa y proponer posibles mejoras. Analizaremos el currículo oficial de español, las programaciones elaboradas

por el profesorado y las programaciones propuestas por las editoriales que publican los libros de texto de dicha asignatura, los exámenes y la opinión de los docentes, así como la impresión de los inspectores acerca de la labor de los profesores respecto a la evaluación. Todo ello con el fin de conocer en la realidad de las aulas el proceso de evaluación que realiza el profesorado de español en la secundaria camerunesa y, en un segundo tiempo, propondremos soluciones de mejora que pudieran favorecer nuevos progresos en la enseñanza – aprendizaje y la evaluación del español lengua extranjera.

Por lo que se refiere a los objetivos específicos de esta investigación, nos propondremos:

1. Estudiar el currículo educativo de la Enseñanza secundaria en Camerún (Decreto número 333/D/GO/MINEDUC/SG/GP/ESG de cinco de septiembre de 2000) para conocer las disposiciones legales sobre la evaluación del español como lengua extranjera.
2. Analizar las programaciones docentes de los departamentos de español de los institutos cameruneses para comprobar si los profesores aplican los preceptos curriculares.
3. Comparar las programaciones que las editoriales proponen a los centros de ELE y las programaciones del profesorado de dichos centros para averiguar qué relación existe entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
4. Conocer cuáles son los instrumentos de recogida de información que sirven para evaluar al alumnado en la enseñanza secundaria en la materia de español, así como sus características y periodicidad.
5. Comprobar los criterios de calificación que se establecen y su uso en la práctica.
6. Conocer cuál es la naturaleza y la estructura de las preguntas de los exámenes en la asignatura de español en la enseñanza secundaria camerunesa. Identificando qué tipos de habilidades lingüísticas son las más demandadas a los alumnos de dicha materia para superar este tipo de pruebas.
7. Averiguar cuáles son los contenidos que más se evalúan en los exámenes de español en la secundaria camerunesa y confrontarlos con los que propone el Plan Curricular Cervantes para comprobar su adecuación.

8. Recoger las ideas del profesorado acerca de la evaluación y comprobar si se ajustan a su práctica docente.

9. Recoger la opinión de los inspectores pedagógicos sobre la tarea de la evaluación que realizan los docentes de español.

## 1. 4. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

### Hipótesis general

Trataremos de comprobar si la evaluación del aprendizaje de español en la enseñanza secundaria camerunesa mide realmente o no la competencia comunicativa del alumnado. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro virtual Cervantes, la competencia comunicativa se define como:

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.

Por su parte, el Marco común europeo de referencia para las lenguas estipula que la competencia comunicativa abarca las competencias “lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.” Estas competencias deben incorporarse en las competencias generales de los individuos, es decir “el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); y el saber ser (la competencia existencial relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...) y el saber aprender.”

Así pues, teniendo en cuenta las ideas que acabamos de mencionar , la evaluación del aprendizaje de las lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria camerunesa debería valorar la competencia comunicativa de los alumnos.

### Subhipótesis 1:

La edad, el nivel de formación que poseen los profesores, la experiencia docente, el número de alumnos por aula y la carga horaria semanal para la docencia de ELE influyen en la evaluación del aprendizaje de español como lengua extranjera en la secundaria camerunesa.

**Subhipótesis 2:**

Las creencias y actitudes que tienen los docentes de español sobre cómo se enseña y se evalúa una lengua, y el elevado número de discentes en las aulas, dificultan la evaluación de las lenguas extranjeras en el contexto camerunés. Verificaremos si el método tradicional y el examen son las prácticas de enseñanza y de evaluación más usadas por el profesorado de ELE en los institutos cameruneses.

**Subhipótesis 3:**

El currículo oficial de ELE, las programaciones docentes, los materiales que carecen de enfoques modernos de la docencia de ELE, las estrategias metodológicas y los procedimientos evaluativos utilizados por los docentes inciden en la evaluación del español como lengua extranjera y como segunda lengua (L2) en la enseñanza secundaria camerunesa.

**Subhipótesis 4:**

El contexto socioeconómico, las obligaciones administrativas, curriculares, la falta de infraestructuras escolares y materiales didácticos, la dotación en equipamiento tecnológico, la ausencia de seminarios para la formación de los profesores de ELE/ L2 para el uso de las nuevas tecnologías para la docencia y la evaluación dificultan la evaluación del aprendizaje en la secundaria camerunesa.

## **2. PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO**

## CAPÍTULO 1

### EL DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

#### 1.1. RESUMEN HISTÓRICO DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

La literatura sobre el concepto de evaluación atestigua que es una materia desarrollada intensivamente desde la época de los test hasta el momento actual. Lo podemos comprobar con esta opinión de Escudero Escorza “Se trata de una disciplina que ha sufrido profundas transformaciones conceptuales y funcionales a lo largo de la historia y sobre todo, a lo largo del siglo XX, en el que ubicamos nuestro análisis.” (2003: 11).

Algunos investigadores dividen la evolución del concepto de evaluación en una multiplicidad de etapas. Entre ellos, destacamos, Scriven (1967); Stufflebeam y Shinkfield (1987); citan la época de la Reforma (1800 – 1900), la época de la eficiencia y del “testing” (1900- 1930), la de Tyler (1930- 1945), la época de la inocencia (1946 – 1956), época de la expansión (1957- 1972) y la época de la profesionalización que transcurre desde 1973 hasta el momento actual. Así pues, (Mateo, 1993) afirma que es la concepción más empleada hoy en día.

Sin embargo, otros investigadores como Cabrera (1986 ) y Salvador (1992 ) establecen tres períodos, es decir antes la época de Tyler, durante la época de Tyler y después de la época de Tyler. Señalan por tanto la época tyleriana como la del nacimiento de la evaluación educativa. Según Guba y Lincoln (1989), la primera generación es la de la medición, la segunda aparece como la de la descripción, la tercera es la del juicio o valoración. En la cuarta generación, sostienen el método constructivista. En opiniones de varios evaluadores los distintos modelos propuestos han proporcionado varias concepciones teóricas y metodológicas sobre la evaluación. En términos de Cabrera (1986) y House (1983), estas concepciones han favorecido una pluralidad conceptual en el área evaluativa. Así, notamos: “diferentes conceptos de evaluación, diferentes criterios, pluralidad de procesos evaluativos, pluralidad de

objetos de evaluación, pluralidad de audiencia y pluralidad metodológica.” Subrayaremos que son estos modelos los que se emplean actualmente en la evaluación educativa.

Por otra parte, resulta importante señalar que la diversidad conceptual de la evaluación nos lleva a exponer brevemente cómo definen este tema los investigadores dedicados a su estudio. Cabe precisar que existen muchas definiciones, pero resaltaremos las más representativas. En el mismo sentido, Bonifacio Jiménez et al. afirma:

El concepto de evaluación ha estado sujeto a los vaivenes históricos propios del ámbito educativo, tanto en su teoría como en su práctica, tal y como hemos comprobado en el apartado anterior. Es decir, si revisamos la literatura en torno a evaluación, podemos apreciar que se han formulado tantas definiciones como teorías y estudiosos se han preocupado de ello. Algunas son coincidentes, otras presentan matices diferenciales importantes y otras tantas son eclécticas o aglutinadoras. Dichas diferencias, insistimos, obedecen a las distintas posiciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas que en el devenir de la reflexión- intervención educativa han predominado en un momento u otro (1999: 31).

Consideramos los trabajos de Luis Angel Blanco (1996), Tejada (1999), Escudero Escorza (2003) y Neus Sanmartí (2007), como una referencia a la hora de definir el concepto de evaluación:

- Tyler: “Proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos” (1950:69).
- Lafoucarde: “Etapas del proceso educacional que tiene por fin controlar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación” (1972: 21).
- Scriven (1967): “Proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa”.
- Stufflebeam y Shinkfield:
 

Proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (1987: 18).
- Tenbrink: “Evaluación es el proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que a su vez se utilizarán para tomar decisiones”(1997: 19).
- Pérez Juste:
 

La evaluación pedagógica es la valoración, a partir de criterios y de referencias preespecificadas, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y

organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora (2006: 32).

- Neus Sanmartí: “Proceso de recogida y análisis de información destinado a describir la realidad, emitir juicios de valor y facilitar la toma de decisiones” (2007: 17).
- Centro Virtual Cervantes: *Diccionario de términos clave de ELE* (2008): “Se entiende por evaluación la acción educativa que implica siempre recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión.”
- Real Academia española (2014):
  - “Acción y efecto de evaluar.”
  - “Señalar el valor de algo.”
  - “Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos.”

Cabe precisar que las concepciones evaluativas expuestas arriba confirman una pluralidad conceptual del término evaluación tal y como lo señalábamos al inicio. Estas definiciones representan diferentes concepciones evaluativas según las épocas mencionadas anteriormente. La complejidad del concepto de evaluación conduce a la coexistencia de varias aproximaciones evaluativas que se clasifican en dos grupos, es decir la evaluación centrada en los resultados, es decir la cuantitativa y la evaluación basada en el estudio de los procesos o sea la cualitativa.

La primera propuesta se apoya en el uso de tecnologías educativas que reducen el análisis de la información recogida a realizaciones cortadas e incompletas. La segunda se basa en el estudio de los procesos y busca la comprensión global de la información y favorece la aplicación de las conclusiones obtenidas mediante las realidades educativas inmediatas.

Sin embargo, siguiendo a Mateo (2000), ambas propuestas quedan limitadas en la medida en que, en el primer caso, un conocimiento solamente técnico limita su comprensión en profundidad. El segundo caso suele tener resultados irregulares, ya que su marco teórico y sus realizaciones tecnológicas acostumbra a ser insuficientes. La complejidad conceptual de la evaluación y su variedad metodológica han dado lugar a considerables cambios en las aproximaciones evaluativas, que, según House (1993) y Mateo (2000: 24) se pueden sintetizar como sigue:



De ámbito conceptual: la concepción evaluativa actual es esencialmente pluralista, visto que permite una multitud de métodos, criterios, visiones, audiencias, etc.

De ámbito estructural: El cambio más importante resulta ser el reconocimiento patente del carácter multidisciplinar de la evaluación.

De ámbito metodológico: Se observa la inclusión de los métodos cualitativos. Entonces, el debate no se centre tanto en la legitimidad como en la compatibilidad o incompatibilidad entre las diversas aproximaciones evaluativas.

Estos cambios relevantes sucedidos en la evaluación nos llevan a presentar sucintamente su recorrido histórico desde los inicios hasta la época actual.

### **1.1.1. Ralph Weyler Tyler (Reforma evaluativa, 1935)**

Muchos investigadores como Mateo (2000), Escudero (2003), etc.; consideran a Tyler como el padre de la evaluación educativa. Así lo afirma, por ejemplo, Mateo:

Su mayor contribución fue insistir en que el curriculum necesitaba organizarse en torno a unos objetivos. Éstos constituían la base de la planificación, ya que guiaban a los profesores y servían como criterio para seleccionar materiales, concretar los contenidos, desarrollar procedimientos instruccionales y preparar los exámenes. Además, constituían la base para el estudio sistemático del programa: había nacido la evaluación propiamente dicha (Mateo, 2000: 27).

Cabe recordar que antes de la reforma tyleriana, la evaluación se basaba en el estudio de las diferencias individuales. Se centraba únicamente en proporcionar datos sobre los alumnos, nunca se preocupaba del desarrollo de la planificación educativa. La concepción evaluativa de Tyler se proponía la mejora de las instrucciones educativas y del curriculum. Va más allá de la simple evaluación psicológica practicada hasta aquel entonces. Fue el primero en dar una visión dinámica de la evaluación en su obra titulada *Eight – Year Study of Secondary Education para la Progressive Education Association*, publicada en 1942.

Tyler desarrolla un método científico de evaluación educativa para perfeccionar la calidad de la educación. Expone explícitamente su concepción del curriculum en su libro: *Basic principles of curriculum and instruction*, publicado en 1950. Para este autor, los objetivos previamente elaborados deberían constituir el núcleo de la actividad evaluativa. Estos objetivos deben ser atentamente expresados en términos de conducta. Además, hay que verificar si han sido logrados. La finalidad del proceo evaluativo de

Tyler era señalar el cambio ocurrido en los discentes. La función de este método evaluador era también proporcionar información sobre la eficacia del programa y el mejoramiento del docente.

Tyler (1969), nos presenta su proceso evaluativo de la manera siguiente:

- a) Propuesta clara de objetivos.
- b) Determinación de las situaciones en las que se deben manifestar las conductas esperadas.
- c) Elección de instrumentos apropiados de evaluación.
- d) Interpretación de los resultados de las pruebas.
- e) Determinación de la fiabilidad y objetividad de las medidas.

Observamos que este proceso evaluativo de Tyler es diferente de la medición practicada en los test psicométricos, puesto que supone un juicio de valor sobre los datos recogidos y favorece la toma de decisiones sobre los logros o fracasos de la planificación educativa. Cabe recordar que la concepción evaluativa de Tyler sirve de base a las distintas aproximaciones de evaluación vigentes en la educación actualmente.

### **1.1.2. El desarrollo de la evaluación en los años 1960**

La concepción evaluativa de aquella época emana del conflicto surgido entre la sociedad americana y su sistema educativo. Los rusos habían lanzado el primer satélite en 1957. Sorprendidos por ese acontecimiento histórico, los Estados Unidos plantean la eficacia de su sistema de educación y manifiestan su desencanto, ya que ambicionaba ser primeros en todos los ámbitos. En palabras de Mateo:

Se había aceptado como axioma que el sistema educativo había sido el motor del progreso económico y social, y que la escuela constituía el instrumento más eficaz para promover las metas de la democracia. Si tradicionalmente se le reconocía este papel relevante en los éxitos del país, también era lógico que se le hiciera responsable de los fracasos (2000: 28).

En consecuencia, se realizaron grandes proyectos para mejorar la calidad de los programas educativos y retomar así la hegemonía científica y educativa. Por eso, muchos fondos públicos fueron destinados a subvencionar nuevos programas escolares e iniciativas de los responsables de dichos programas educativos.

Cabe destacar que los años sesenta son fructíferos en materia de evaluación. La nueva concepción evaluativa se centra no sólo en los alumnos, sino también en todo el

proceso evaluativo. El progreso observado en la evaluación procedía de la aprobación de la “Elementary and Secondary Act” (ESEA) en 1965. Esa ley favoreció la ejecución del programa para la organización de la educación. Señaló que los proyectos elaborados con el sostén económico del gobierno federal de los Estados Unidos debían ser evaluados cada año, con la finalidad de justificar futuras subvenciones. Cabe subrayar que en aquel tiempo, y sobre todo por razones económicas, la población civil o sea, los contribuyentes y los legisladores se preocupaban por la eficacia y el rendimiento del dinero usado en la mejora del sistema educativo.

En palabras de Popham (1980), es así como nace el movimiento de la «Accountability», es decir de la rendición de cuentas. Dicho movimiento menciona la necesidad de exigir responsabilidades a los profesores y sus dirigentes, Tanto por la utilización adecuada del dinero federal como por el logro de los propósitos educativos establecidos.

Así pues, se extendió considerablemente el fenómeno de la evaluación educativa. El discente continuó siendo el sujeto directo de la valoración, pero también todos los elementos que participan en el proceso educativo. En aquellos años, empezó un período de reflexión y muchos ensayos teóricos fueron publicados como resultado de estas nuevas necesidades evaluativas. Estos trabajos trataban de explicitar la multidimensionalidad del proceso de evaluación. Cabe recordar que estas reflexiones teóricas habían enriquecido el campo conceptual y metodológico de la evaluación y originaron lo que denominamos hoy en día con Escudero Escorza (2003: 17), la investigación en evaluación.

En los años sesenta, el artículo de Cronbach “Course improvement through evaluation” (1963), y el de Michael Scriven “The methodology of evaluation” (1967), tuvieron una influencia relevante. Podemos sintetizar las ideas de Cronbach de la manera siguiente:

- Una evaluación relevante tendrá que focalizar su actividad en torno a la toma de decisiones derivadas de la propia evaluación.
- La evaluación debería desarrollarse durante todo el proceso de enseñanza – aprendizaje no sólo al final.
- La evaluación tendrá que centrarse más en el estudio de las características estructurales del propio programa.

Estas ideas muestran claramente que la evaluación debe relacionarse con la toma de decisiones. Aquellas reflexiones deberían servir para perfeccionar la calidad de los programas escolares, y mejorar el rendimiento del alumnado. La evaluación debería servir también para resolver las necesidades educativas de los estudiantes y regular la actividad administrativa sobre la calidad organizativa del sistema y del personal docente.

Para Cronbach, 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. Para él es necesario comparar los estudios evaluativos teniendo en cuenta la aplicación de unos criterios referenciales.

En opinión de este autor, es igualmente necesario utilizar una gran variedad de instrumentos de evaluación como los cuestionarios, las entrevistas, la observación sistemática y no sistemática, las pruebas de ensayo. Sin embargo, la evaluación no puede limitarse estrictamente al empleo de los test de rendimiento. Este autor propone además que los estudios de proceso y seguimiento, las medidas de rendimiento y actitudes, los cambios observados en el alumnado se incluyan en la actividad evaluativa.

En segundo lugar, destacaremos también las aportaciones significativas de Michael Scriven en el ámbito evaluativo. Para este autor, existe una diferencia entre la finalidad y las funciones de la evaluación. El objetivo de la evaluación es determinar el valor o el mérito de algo, mientras que las funciones cambian según la información recogida. Scriven hace hincapié en dos funciones diferentes de la evaluación, es decir la formativa y la sumativa. La primera se pone al servicio de un programa escolar en desarrollo, con la intención de perfeccionarlo, y la segunda sirve para comprobar la eficacia del sistema educativo una vez terminado.

En su artículo citado más arriba, Scriven insistió también en la importancia de establecer en el proceso evaluativo tanto la evaluación de las metas como la precisión del grado en que éstas han sido alcanzadas. Este autor había criticado la relevancia dada a la evaluación acerca del logro de los objetivos elaborados anticipadamente. Para él, no tiene ningún interés saber hasta que medida han sido conseguidos los propósitos, si estos no tienen valor alguno.

Otra importante contribución de Scriven en el ámbito evaluativo es la distinción propuesta entre la evaluación intrínseca y la extrínseca. Resultan dos maneras diferentes de valorar un elemento de la enseñanza. Se valora el elemento en sí mismo para determinar su valor en una evaluación intrínseca. La extrínseca permite evaluar los efectos producidos por este elemento. Cabe precisar que Scriven admite el carácter comparativo de los estudios evaluativos contrariamente a Cronbach. Considera que se debe emitir un juicio de valor sobre el elemento evaluado.

Las ideas de Cronbach y Scriven tuvieron un impacto considerable entre los evaluadores e incidieron no sólo en los trabajos de investigación evaluativa, sino también en la evaluación dirigida al individuo. En palabras de Guba y Lincoln (1989), se trata de la “tercera generación” que tiene como característica, el establecimiento de la valoración, el juicio como un contenido intrínseco en la evaluación. Hoy en día, el trabajo del evaluador consiste en analizar, describir, valorar y juzgar la realidad, teniendo en cuenta varios criterios de evaluación.

En la década de los sesenta aparecen otras aportaciones en el ámbito evaluativo. Entre ellas, destacamos las de Glaser (1963). Sigue también la línea iniciada por Tyler, es decir el establecimiento de los objetivos en los programas educativos. Sin embargo, cambia el foco de estudio insistiendo más en cómo medir aquellos objetivos. En el mismo sentido, Mateo afirma que:

Desde una perspectiva más técnica y dentro de la evaluación orientada a los objetivos, fue también importante la aportación de R. Glaser, en 1963, quien desplazó la preocupación por establecer debidamente los objetivos a cómo han de ser medidos. A los tests referidos a la norma les sucedieron, en cuanto a interés de estudio, los referidos al criterio” (2000: 29).

Para Glaser, hay una diferencia entre la medición con referencia a la norma y la medición con referencia al criterio. La primera se basa en determinar la posición no absoluta de un estudiante en lo que se refiere a una regla que se debe seguir en su grupo, mientras que la segunda se realiza teniendo en cuenta unos criterios que evalúan el valor en sí mismo de un estudiante.

En la tabla siguiente, Ferreres Pavía y Gonzálo Soto sintetizan las aportaciones significativas de Cronbach, Glaser y Scriven durante la época evaluativa a la que acabamos de referirnos:

Cronbach	Glaser	Scriven
----------	--------	---------

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si la evaluación se convierte en una herramienta de ayuda para los planificadores de la enseñanza y del currículum, ha de ponerse especial énfasis en la "toma de decisiones."</li> <li>• La evaluación debe entenderse como un proceso interno al desarrollo de los programas sin esperar a que éstos se acaben.</li> <li>• La evaluación deberá centrarse en las características estructurales y propias del programa concreto que en estudios de tipo comparativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Glaser mantiene la importancia que tienen los objetivos continuando en la estela de Tyler.</li> <li>• No obstante, cambia el foco de estudio incidiendo más en cómo medir dichos objetivos y no tanto en cómo éstos se establecen o formulan.</li> <li>• Estableció un cambio de referente, en el sentido de que la evaluación no ha de regirse por criterios normativos (tanto referido a grandes muestras, como en relación con el grupo clase o centro), sino que el referente debería ser criterial, es decir, con valor en sí mismo, como expresión de "calidad."</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera que evaluar es adjudicar valor o mérito a lo que se evalúa. En este sentido lo primero que debe determinar la evaluación es comprobar si los objetivos que se proponen tienen valor.</li> <li>• Distingue entre evaluación intrínseca en la que se valora el objeto en sí mismo para determinar el valor y evaluación extrínseca cuando lo que se pretende es evaluar los efectos que éste produce.</li> <li>• Introduce, también, unas claras distinciones entre las funciones de la evaluación y propone los términos de evaluación formativa, dirigida a los responsables educativos con la intención de modificar, cambiar, mejorar, en definitiva, el diseño y sumativa como modo de justificar los aprendizajes, servir de certificación de los mismos, dejando constancia tanto para los alumnos, como para la administración y los profesionales.</li> </ul>
---	--	---

Tabla 1: Síntesis realizada por Ferreres Pavía y González Soto (2006: 150 - 151).

### 1.1.3. La década de los setenta y ochenta: la proliferación de los modelos evaluativos y la época de la profesionalización.

Esos años se caracterizan por una multitud de modelos evaluativos. Según Guba y Lincoln (1982), existen más de cuarenta modelos de evaluación desarrollados en aquella época. Mateo (1986), habla a su vez de la "eclosión de los modelos evaluativos". Los especialistas del ámbito de la evaluación como Guba y Lincoln (1982) y House (1989), tratan de clasificar estos modelos en dos grandes grupos: cuantitativos y cualitativos. No obstante, otros evaluadores o sea Stufflebeam y Shinkfield (1987) y Scriven (1994), estipulan que los diferentes modelos se distinguen más por resaltar algunos elementos del proceso evaluativo y por la interpretación que proporcionan a este proceso, pese al hecho de que las dos categorías mencionadas arriba se encuentran

casi en todos los estudios evaluativos realizados actualmente. Esta visión nos aporta una forma nueva de evaluar. Así pues, resulta desde esta visión, como se debería considerar los distintos modelos de evaluación y valorar en consecuencia sus contribuciones en los campos conceptuales y metodológicos.

Siguiendo nuestro análisis, observamos igualmente que algunos investigadores, como Popham(1980) y Cronbach (1982) , piensan que los modelos evaluativos deberían ser complementarios, y no excluyentes. Aplicando ambos modelos, el evaluador tendría una visión más amplia y realista. Por su parte Escudero (1993) citado en Escudero Escorza opina que: “Nosotros, en algún momento nos hemos atrevido a hablar de enfoques modélicos, más que de modelos, puesto que es cada evaluador el que determina construyendo su propio modelo en cada investigación evaluativa, en función del tipo de trabajo y las circunstancias” (2003: 21).

Teniendo en cuenta lo mencionado arriba, vemos sin lugar a dudas que dos períodos diferentes se desprenden de estas propuestas evaluativas con variedades conceptuales y metodológicas. Por un lado, citaremos los modelos que siguieron la línea desarrollada por Ralph Weyler Tyler, es decir, la “ consecución de metas”. En esta vía, destacamos algunos investigadores como: Glaser (1963), Stake (1967), Metfessell (1967), Suchman (1967) Provus ( 1971), etc. En el mismo sentido Mateo en Enciclopedia General de la Educación<sup>2</sup> estipula que:

Algunos de estos modelos, a pesar de las críticas contra la evaluación centrada en los objetivos, e ignorando las aportaciones de J. L. Cronbach, insistieron en la línea de de R. W. Tyler, y se mantuvieron en el marco por él diseñado. Son los denominados modelos de «consecución de metas», en cuya orbita giran los primeros trabajos de R. E. Stake, N. S. Metfessel, W. B. Michael y E. A. Suchman.” (1998: 541).

En opinión de estos investigadores, los objetivos establecidos, constituyen el núcleo fundamental de toda evaluación. El evaluador debería ser un investigador, ya que la evaluación tiene que seguir un método científico. Se debe describir si las metas han sido alcanzadas y de qué manera. Hay que descubrir las razones de cada uno en los éxitos y los fracasos. Por fin se debe reformular las estrategias y los medios utilizados para lograr los propósitos.

Otros modelos habían seguido el modelo evaluativo desarrollado por Cronbach (1982), estimando que el proceso evaluativo debería estar al servicio de las instancias que toman las decisiones. Daniel Stufflebeam (1971), representa fielmente esta línea, ya

---

<sup>2</sup> *Enciclopedia General de la Educación* (Tomo2): Barcelona, Editorial Océano.

que definió la evaluación como “el proceso de delimitar, obtener y proveer de información útil para juzgar entre alternativas de decisión.” Es necesario subrayar que Stufflebeam y colaboradores (1971) elaboraron un modelo de evaluación denominado C.I.P.P. Éste es el más conocido y aplicado hasta ahora. Sus siglas ilustran los cuatro momentos de actuación de la evaluación: Contexto, Input, proceso y producto. El modelo CSE (California State Evaluation), desarrollado por Alkin (1969), y el UTO (Unidades, Tratamientos, operaciones) de Cronbach (1982), siguen la misma línea, es decir son modelos que asocian el proceso evaluativo a la toma de decisiones. En términos de Ferreres y González Soto “Estos modelos responden a planteamientos positivistas y emplean metodología cuantitativa” (2006: 155).

Siendo el modelo C.I.P.P. el más representativo de esta época, Stufflebeam nos presenta sus características en Stufflebeam y Shinkfield (1993:194 -195) en la siguiente tabla:

	<b>Evaluación del Contexto</b>	<b>Evaluación de Entrada</b>	<b>Evaluación del Proceso</b>	<b>Evaluación del Producto</b>
<b>Objetivo</b>	Definir el contexto institucional, identificar la población objeto de estudio y valorar sus necesidades. Diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos van suficientemente con las necesidades valoradas.	Identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias del programa, las alternativas, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas.	Identificar o pronosticar, durante el proceso los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información para las decisiones reprogramadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento.	Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada de datos y por el proceso e interpretar su valor y su mérito.
<b>Método</b>	Utilización de métodos como el análisis de sistemas, la inspección la revisión de documentos, las audiencias, las entrevistas, los test diagnósticos, la técnica Delphi.	Inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de solución y las estrategias de procedimiento referente a su aplicabilidad, viabilidad y economía. Y utilizar métodos como la búsqueda de bibliografía, las visitas a programas	Controlar las limitaciones potenciales del procedimiento y permanecer alerta ante las que no se esperaban, mediante la obtención de información específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso real, la continua interacción con el personal del	Definir operacionalmente y valorar los criterios de los resultados, mediante la recopilación de los juicios de los clientes y la realización de análisis cuantitativos y cualitativos.



		ejemplares, los grupos de asesores y ensayos pilotos.	proyecto y la observación de sus actividades .	
<b>Relación con la toma de decisiones</b>	Decidir el marco que debe ser abarcado, las metas relacionadas con la satisfacción de las necesidades, o la utilización de las oportunidades y los objetivos relacionados con la solución de problemas. Y proporcionar una base para juzgar los resultados.	Seleccionar los recursos de apoyo, las estrategias de solución y las planificaciones de procedimiento, esto es, estructurar las actividades de cambio y proporcionar una base para juzgar la realización.	Llevar a cabo y perfeccionar la planificación y los procedimientos del programa, esto es, efectuar un control del proceso. Y proporcionar un esbozo del proceso real para utilizar lo más tarde en la interpretación de los resultados.	Decidir la continuación, finalización, modificación o readaptación de la actividad del cambio. Y presentar un informe claro de los efectos deseados y no deseados (positivos y negativos).

Tabla 2: Cuatro tipos de evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1993: 194 -195).

Como la tabla indica, se trata de una evaluación sistemática, continua y cíclica. Fundamentalmente, la utilización del modelo CIPP está concebida para promover el desarrollo del proceso evaluativo y ayudar a los directivos y personal responsable de una institución a obtener información continua y sistemática con el fin de satisfacer las necesidades más importantes del programa escolar. Se centra especialmente en el concepto de que la meta más importante de una evaluación no está en demostrar sino en perfeccionar la calidad del sistema educativo. Este modelo se organiza en relación con las decisiones que se han de tomar durante el desarrollo de un programa escolar.

El modelo CIPP aplicado al ámbito educativo tiene cuatro tipos de decisiones relacionadas con los tipos de evaluación que recogen los conceptos clave del modelo: evaluación del contexto como ayuda para la designación de metas, evaluación de entrada como ayuda para dar forma a las propuestas, evaluación del proceso como guía de su realización y evaluación del producto al servicio de las decisiones de reciclaje. De esta manera la evaluación se organiza en torno a las decisiones que se han de adoptar a lo largo del proceso.

En el paradigma racional – cuantitativo, se encuentra también el modelo de análisis de sistemas. Cabe mencionar que la aportación conceptual y metodológica de los modelos centrados en la toma de decisiones fue apreciada por especialistas evaluativos como Popham (1980), Guba y Lincoln (1982), House (1989). Proponen

varios tipos de evaluación, según las necesidades de las decisiones a las que sirven. Así pues, van más allá de la evaluación apoyada en los resultados finales.

Sin embargo, estos modelos de base racional – positivista fueron muy criticados por varios investigadores pese a su éxito anterior porque:

- Únicamente se tiene en cuenta los propósitos de los dirigentes.
- Los métodos utilizados son monistas y dogmáticos.
- Reducen los comportamientos observables a indicadores que no reflejan toda su complejidad.
- Plantean una visión teórica de la realidad.

La crisis experimentada por los modelos cuantitativos en la segunda mitad de la década de los setenta condujo a la aparición de los modelos alternativos, o sea cualitativos. En palabras de Mateo (2000: 31), estos paradigmas evaluativos se denominan “naturalistas.” Estos modelos se centran en una evaluación etnográfica e insisten en el papel de la audiencia de la evaluación. Resultan los propios participantes del programa que constituyen la audiencia prioritaria. Para Guba y Lincoln (1982), la relación entre el evaluador y la audiencia debe ser «transaccional y fenomenológica». Por su parte, Parlett y Hamilton (1972), así como Pérez (1983) subrayan que la metodología más apropiada sería la antropología social.

Los que consideramos más ilustrativos de estos modelos alternativos son la “Evaluación Respondente” de Stake (1976), a la que integran Guba y Lincoln (1982), la “Evaluación Democrática” de MacDonald (1976), la “Evaluación Iluminativa” de Parlett y Hamilton (1972) y la “Evaluación como crítica artística” de Eisner (1985).

El objetivo fundamental del modelo de Stake es solucionar las dificultades reales de los discentes y docentes durante la ejecución de un programa escolar elaborado. El quehacer principal del evaluador consiste pues en responder a las preocupaciones de las audiencias, negociando con ellas, lo que se debe cumplir. Este modelo concibe la evaluación como un procesamiento de juicios dados por los implicados en el proceso evaluativo.

Por su parte, el modelo de “Evaluación democrática” de MacDonald hace hincapié en el carácter político de la evaluación. Así, todos aquellos que participan en el proceso evaluativo (alumnos, profesores, examinadores, administración...) deberían conocer la información relevante sobre éste.

La “Evaluación Iluminativa” de Parlett y Hamilton se apoya en el análisis de los procesos de negociación que ocurren en el aula. Hay cuatro elementos que resumen su aplicación: “La definición del problema que se ha de estudiar, la metodología, la estructura conceptual subyacente y los valores implícitos” (Mateo, 2000: 32).

Cabe decir que la metodología de este tipo de evaluación promueve la apertura y la flexibilidad. Los instrumentos de evaluación son la observación, la entrevista, el análisis de documentos y los cuestionarios. El proceso evaluativo permite comprender a fondo el contexto y sus interrelaciones, analizando las implicaciones y evidenciar las perspectivas individuales.

Hablando de los valores, el evaluador debe ser neutro y parcial. Su papel consiste en organizar las ideas, recopilar los datos, sugerencias y alternativas, fomentar el contraste de opiniones y facilitar la multiplicidad de iniciativas de análisis y de cambio.

En lo que se refiere a la “Evaluación como crítica artística” de Eisner, diremos que fue impulsada por la escuela de orientación cualitativa de la Universidad de Stanford. Este modelo se fundamenta en la concepción artística de la docencia. En ella el profesor aparece como un artista que interpreta la realidad. Dicho pensamiento favoreció la ruptura con los modelos de base empírico – experimental.

En opinión de Eisner, el papel desempeñado por el evaluador debería ser el de un especialista educativo que explica la realidad. Dicha explicación depende de la comprensión del contexto, de los símbolos, de las reglas y de las tradiciones de las cuales participan las personas, los objetos, los fenómenos y los hechos.

Resumiendo, esta época de la proliferación de los modelos evaluativos, observamos que la mayor parte de las distintas concepciones teóricas y metodológicas aplicadas hoy en día en el área evaluativa derivan de aquel tiempo, es decir, de la década de los setenta. El desarrollo de los modelos cuantitativos y cualitativos nos lleva a una gran variedad de concepciones evaluativas usadas por los responsables de la educación y los propios alumnos. Siguiendo la misma lógica, Escudero (2003: 22), habla de “Diferentes concepciones que han dado lugar a una apertura y pluralidad conceptual en el ámbito de la evaluación en varios sentidos.” En las líneas siguientes, mencionaremos los elementos significativos de esta pluralidad de conceptos:

En primer lugar, aparece la visión evaluativa de Tyler, compartida por los modelos de la consecución de objetivos previamente elaborados. En segundo lugar hay otros evaluadores que tienen una concepción diferente de la primera, es decir, los modelos centrados en la toma de decisiones. Entre ellos, destacan Alkin (1969), Stufflebeam (1971), MacDonald (1976) y Cronbach (1982).

A continuación destacaremos la concepción evaluativa de Scriven que concibe el proceso de evaluación como el valor o el mérito de algo. Comparten esta opinión, Cronbach (1982), Guba y Lincoln (1982) y House (1989). Subrayan las diferencias que tienen los juicios valorativos a la hora de apreciar el mérito de lo que se evalúa.

Esta pluralidad conceptual en el ámbito evaluativo nos conduce también a varios criterios de evaluación. Observamos que cambia igualmente el criterio que usamos para valorar la información. Según los modelos de consecución de los propósitos previamente establecidos, el criterio relevante sería una buena y operativa definición de los objetivos.

Por lo que atañe a los modelos asociados a la toma de decisiones (Stufflebeam y colaboradores, Alkin y MacDonald estipulan que son los dirigentes que deberían tomar las decisiones de la valoración, no el evaluador.

Para los modelos que definen la evaluación como la determinación del mérito de algo (Scriven (1967), Popham (1980), se debería utilizar criterios estándares que implican el consentimiento de los especialistas.

Los investigadores que consideran el proceso evaluativo al servicio de la determinación del valor de una colectividad u objeto evaluado, poseen como criterio de evaluación esencial, las necesidades contextuales de esta entidad. Entre ellos, citaremos: Stake (1976) y Guba y Lincoln (1982).

Hablando de la apertura, el proceso evaluativo debería estar abierto a toda la información necesaria concerniendo no sólo a los resultados pretendidos, sino también a todos los efectos previstos o no de una planificación educativa. En este sentido, Scriven (1973 y 1974) elabora una evaluación centrada en todos los efectos posibles de la programación educativa, pero no en las metas previamente establecidas. Se produce también una apertura acerca de la recogida de datos no sólo del producto final, sino también sobre el proceso escolar. Se ve igualmente la apertura a nivel de la

consideración de los resultados. Así pues se consideran los resultados cognitivos y afectivos.

Distinguímos varios tipos de evaluación. Michael Scriven nos habla de la evaluación formativa, que se desarrolla durante todo el programa educativo, y la evaluación sumativa, que ocurre al final del programa y se relaciona con los resultados y la certificación. Se practica la evaluación interna y externa. Esto muestra claramente que el evaluador desempeña distintos papeles. En opinión de Anderson y Ball (1983), existen diferentes informes de evaluación, o sea informes narrativos, informales y estructurados. La pluralidad metodológica se evidencia con el surgimiento de la investigación evaluativa.

Cabe precisar que las aportaciones evaluativas mencionadas arriba forman parte de las décadas de los años setenta y ochenta. En términos de Stufflebeam y Skinkfield (1987), Madaus y otros (1991), Mateo (1993), se trata de la “época de la profesionalización.” La que se caracteriza por la profundización de los planteamientos teóricos y prácticos. Se imparten cursos de investigación evaluativa en los programas universitarios. Aparecen también revistas especializadas y asociaciones científicas que desarrollan la evaluación.

#### **1.1.4. Desde los años noventa hasta la época actual.**

Guba y Lincoln (1989) llaman a esta época, la “cuarta generación.” Intentan superar las carencias de las tres generaciones citadas al principio de este capítulo, o sea la época de los test psicométricos, la época de Ralph Weyler Tyler y la época de la valoración y del juicio, es decir los años sesenta. Cabe recordar que dichas generaciones se caracterizan por una concepción dogmática de la evaluación, la falta de atención a los valores y la afinidad con el positivismo. Razón por la que Guba y Lincoln proponen una alternativa que consideran como “respondente” y “constructivista.” Esta concepción evaluativa se desarrolla en torno a las demandas, las preocupaciones y las opiniones de los colaboradores porque son éstos quienes necesitan la información recogida mediante la evaluación. Los datos recogidos les permitirán mejorar la evaluación.

Sintetizando las ideas de Guba y Lincoln (1989), Escudero Escorza afirma que una de las responsabilidades esenciales del evaluador de la cuarta generación es:

“proporcionar un contexto y una metodología hermenéutica para poder tener en cuenta, comprender y criticar las diferentes construcciones, demandas y preocupaciones” (2003: 24). Teniendo en cuenta estas ideas, vemos claramente que los autores que acabamos de mencionar anteriormente, intentan explicar la naturaleza y las características del modelo constructivista.

Según estos investigadores, el enfoque constructivista presenta las características siguientes: La evaluación es un proceso:

- sociopolítico.
- conjunto de colaboración.
- de enseñanza / aprendizaje.
- recursivo y altamente divergente.
- emergente.
- con resultados impredecibles.
- que crea la realidad.

Esta nueva concepción evaluativa sirve para construir los valores que deberían ser integrados en la cultura de los individuos, de las colectividades y las instituciones. En el mismo sentido, la evaluación debería servir para mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esto requiere la implicación de todos en este proceso. La evaluación actual sigue los dos grupos de modelos evaluativos citados anteriormente.

Recordaremos que los modelos cuantitativos comparten las concepciones del enfoque empírico – analítico. Se trata de una evaluación orientada hacia los productos. Utilizan datos numéricos y los analizan fundamentalmente a través de operaciones estadísticas. Mientras que, por lo contrario, los modelos cualitativos surgen en los años ochenta como reacción al enfoque tecnológico del modelo anterior, y se centran en un enfoque fenomenológico y crítico. A partir de este tipo de modelos, la evaluación se orienta hacia los procesos, y se considera que debe ser valorada por los distintos agentes que intervienen en el proceso de evaluación. En este tipo de modelos, casi nunca se manejan datos numéricos sino que se realiza otro tipo de análisis. La tabla que sigue nos ofrece una comparación entre la evaluación cuantitativa y la cualitativa según Tejada (1989b: 136 -137):

<b>Evaluación cuantitativa</b>	<b>Evaluación cualitativa</b>
--------------------------------	-------------------------------

<b>1. Naturaleza de la realidad</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estable y fija.</li> <li>- Unidad en la naturaleza, mecánica y unidireccional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinámica y cambiante.</li> <li>- Rechaza la unidad de la naturaleza</li> </ul>
<b>2. Relación objeto - sujeto</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El individuo como sujeto pasivo de la realidad.</li> <li>- Interesada por la búsqueda de hechos o causas, centrándose en las conductas observables- positivismo-.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El individuo como agente activo constructor de la realidad en la que está inmerso.</li> <li>- Interesado por comprender no sólo las conductas manifiestas (procesos de pensamiento, interpretación y significación de la evaluación).</li> <li>- Fenomenologismo.</li> </ul>
<b>3. Finalidad de la evaluación</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación se refiere al éxito o fracaso del logro de los objetivos.</li> <li>- Énfasis en los productos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación no sólo se refiere a objetivos, sino a necesidades y valores sociales, solución de problemas localizados.</li> <li>- Énfasis en los procesos.</li> </ul>
<b>4. Contexto</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación es ajena al contexto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación debe tener en cuenta las particularidades de cada contexto.</li> </ul>
<b>5. Papel del evaluador</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El evaluador está al margen de los datos con una perspectiva teórica “desde fuera”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El evaluador necesita esquemas explicativos para acercarse a cada realidad. Su perspectiva en relación a los datos es “desde dentro” lo que le permitirá no sólo comprender sino también elaborar una explicación de los fenómenos en relación con su ocurrencia en la realidad.</li> </ul>
<b>6. Metodología</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se basa en el método hipotético-deductivo, comparación de grupos, comprobación, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se basa en el método inductivo, exploratorio, descriptivo, expansivo, estudio de casos, etc.</li> <li>- La estrategia es holística.</li> </ul>
<b>7. Diseño</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La estrategia es particularista.</li> <li>- Diseños y planes rígidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseños flexibles y se configuran con los datos.</li> </ul>
<b>8. Instrumentos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumentos básicos son test estandarizados y las pruebas objetivas, observación sistemática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los instrumentos son múltiples (entrevistas, cuestionarios, etnografías, informes, trabajos, etc.).</li> </ul>

Tabla 3: Comparación entre evaluación cuantitativa - cualitativa (Tejada, 1989b:136 - 137)

Siguiendo el desarrollo de la evaluación educativa en los años noventa, mencionaremos también a Daniel Stufflebeam (1994, 1998, 1999 y 2001). Este investigador ha realizado aportaciones relevantes en el ámbito evaluativo actual, incluyendo las propuestas hechas por otros evaluadores de la cuarta generación como Guba y Lincoln.

Apoyándose en los cuatro principios del “Joint Committee on Standards for Educational Evaluation.” (1981 y 1988) recomienda que una buena investigación evaluativa sea “útil, factible, legítima, y precisa” y realiza una serie de recomendaciones al evaluador:

- Debe actuar de acuerdo a principios aceptados por la sociedad y a criterios de profesionalidad.
- Debe emitir juicios sobre la calidad y el valor educativo del objeto evaluado etc.

Pero su deber y derecho consiste también en mantenerse al margen de la lucha y la responsabilidad política por la toma de decisiones.

En otra recomendación proporciona los criterios básicos de referencia que deben ser tenidos en cuenta al momento de evaluar la educación en una sociedad. Dichos criterios son:

- Las “necesidades educativas”: es necesario preguntarse si la educación que se proporciona cubre las necesidades de los estudiantes y de sus familias en todos los terrenos a la vista de los derechos básicos, en este caso, dentro de una sociedad democrática.
- La “factibilidad”: Hay que cuestionar la eficiencia en la utilización y distribución de recursos, la adecuación y viabilidad de las normas legales, el compromiso y participación de los implicados y todo lo que hace que el esfuerzo educativo produzca el máximo de frutos posibles.
- La “excelencia” como objetivo permanente de búsqueda. La mejora de la calidad, a partir del análisis de las prácticas pasadas y presentes es uno de los fundamentos de la investigación evaluativa.

Para realizar buenas investigaciones evaluativas y mejorar el sistema educativo, Stufflebeam propone también otras recomendaciones que se refieren a los criterios arriba señalados. A continuación citamos algunas de estas recomendaciones:



- La evaluación de profesores, instituciones educativas, programas, etc, debe relacionarse siempre con el conjunto de sus deberes, responsabilidades y obligaciones profesionales o institucionales, etc. Quizás uno de los retos que deben abordar los sistemas educativos es la definición más clara y precisa de estos “deberes y responsabilidades”. Sin ello, la evaluación es problemática, incluso en el terreno formativo (Scriven, 1991a).
- Los estudios evaluativos deberían proporcionar “direcciones de mejora” porque no basta con emitir un juicio sobre el mérito o el valor de algo.
- Recogiendo los puntos anteriores, todo estudio evaluativo debería tener en cuenta un componente “formativo y otro sumativo.”
- Se debería promover la “autoevaluación” profesional, proporcionando a los educadores las destrezas para ello y favoreciendo actitudes positivas hacia ella Madaus y otros (1991)
- Los estudios evaluativos tendrán que emplear “múltiples perspectivas, múltiples medidas de resultados,” y métodos tanto “cuantitativos como cualitativos para recoger y analizar la información. La pluralidad y complejidad del fenómeno educativo hace necesario emplear enfoques múltiples y multidimensionales en los estudios evaluativos Scriven (1991).
- Los estudios evaluativos deberían ser evaluados, “metaevaluaciones formativas” para mejorar su calidad y su uso y “metaevaluaciones sumativas” para ayudar a los usuarios en la interpretación de sus hallazgos y proporcionar sugerencias para mejorar futuras evaluaciones Joint Commitee, (1981 y 1988); Madaus y otros ( 1991); Scriven, (1991); Stufflebeam, (2001).

Estas recomendaciones se centran en los elementos fundamentales del enfoque “objetivista”, Stufflebeam basado en la teoría ética de que la bondad moral es objetiva e independiente de los sentimientos personales o meramente humanos.

Cabe subrayar que las recomendaciones hechas anteriormente nos muestran claramente que existen diferentes concepciones de la investigación evaluativa, según el método científico adoptado. Actualmente observamos una concepción pluralista de la evaluación. Coexisten varias concepciones evaluativas con planteamientos metodológicos distintos.

En el mismo sentido, Mateo nos habla de los cambios ocurridos en la concepción evaluativa actual:

De ámbito conceptual. La concepción actual es absolutamente pluralista, frente a la visión monolítica anterior, debido a que acepta una multiplicidad de métodos, criterios, perspectivas, audiencias, etc. También se está produciendo un reconocimiento progresivo del papel que tienen los valores en la evaluación, a la vez que se asume el carácter eminentemente práctico de la disciplina (2000: 24).

Según este autor la evaluación tiene también un carácter “multidisciplinar,” ya que abarca muchas disciplinas. La introducción de los métodos cualitativos traduce la complementariedad entre ambos métodos, es decir cuantitativos y cualitativos.

Scriven, por su parte, destaca “seis visiones” o enfoques alternativos de evaluación:

- 1) La visión fuerte hacia la toma de decisiones: concibe al evaluador investigando con el objetivo de llegar a conclusiones evaluativas que le ayuden en la toma de decisiones.
- 2) La visión débil hacia la toma de decisiones: el evaluador proporciona información relevante para la toma de decisiones, pero no está obligado a emitir conclusiones evaluativas o críticas a los objetivos de los programas.
- 3) La visión relativista: también mantiene la distancia del evaluador en las conclusiones evaluativas, pero usando el marco de los valores de los clientes, sin un juicio por parte del evaluador acerca de esos valores o alguna referencia a otros.
- 4) La visión de la descripción fértil, rica, completa: es la que entiende la evaluación como una tarea etnográfica o periodística, en la que el evaluador informa de lo que ve sin intentar emitir afirmaciones valorativas o inferir conclusiones evaluativas, ni siquiera en el marco de los valores del cliente como en la visión relativista.
- 5) La visión del proceso social: resta importancia a la orientación sumativa de la evaluación (decisiones externas sobre los programas y rendición de cuentas), enfatizando la comprensión, la planificación y la mejora de los programas sociales a los que sirve.
- 6) La visión constructivista de la cuarta generación: rechaza una evaluación orientada a la búsqueda de calidad, mérito, valor, etc., y favorece la idea de

que ello es el resultado de la construcción por individuos y la negociación de grupos.

Una reflexión sobre cada una de estas visiones, nos lleva a constatar que en la primera, o sea la visión fuerte hacia la toma de decisiones, los evaluadores que se centran en ella están preocupados por saber si los propósitos han sido alcanzados, y si éstos cubren también las necesidades que deben cubrir. Se trata de la visión defendida por Tyler (1950), Stufflebeam (1971) y otros autores como Guba y Lincoln (1982). En términos de Tyler, las decisiones en torno de un programa educativo deben apoyarse en el grado de congruencia entre las metas y los resultados. Así pues el cambio ocurrido en la conducta de los alumnos constituye el criterio evaluativo.

Sin embargo, Stufflebeam va más allá de la visión de Tyler, ya que su perspectiva, es decir el modelo CIPP proporciona cuatro fases que caracterizan dicho modelo: Contexto (donde se verifica el programa), Inputs (elementos y recursos de partida), Proceso (que se debe seguir hacia el objetivo), y Producto (que se obtiene). Además de los cuatro momentos mencionados anteriormente, el propósito fundamental de una investigación evaluativa es la toma de decisiones para la mejora del sistema educativo.

La segunda visión, o sea la visión débil hacia la toma de decisiones, tiene como representante teórico a Alkin, M. (1969). Su modelo es CES (Centro para el Estudio de la Evaluación) y Valora las necesidades de los estudios, plantea los problemas, planifica el programa escolar, evalúa los instrumentos, los progresos y los resultados académicos. Los que se apoyan en este modelo opinan que la verdadera ciencia no debe entrar en cuestiones de juicios de valor.

La visión relativista, es decir la tercera, se destaca con el modelo de discrepancia de Malcolm Provus (1971). Las discrepancias incluyen diversas opiniones sobre las tareas previamente elaboradas y el tiempo previsto para su realización.

La visión de la descripción fértil, rica, completa es defendida por la “evaluación respondente” de Robert Stake (1976), ofrece una visión completa del programa educativo, respondiendo a los problemas y cuestiones reales planteados por los implicados. Aparece como un método pluralista, flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado al servicio. Sugiere la “atención al cliente” propuesta por Scriven (1973), valorando sus necesidades y expectativas.

La visión del proceso social es representada por Cronbach (1982) y House (1989). A través de su modelo UTO (Unidades, Tratamiento y Operaciones), Cronbach sugiere que se programen y vigilen los elementos que constituyen este modelo de evaluación y el contexto en que se desarrolla el programa educativo y su evaluación. A diferencia de Cronbach, House pone énfasis en las dimensiones éticas y argumentales de la evaluación.

Por último, la visión constructivista de la cuarta generación según Scriven (1994), tiene como representantes más destacados a Guba y Lincoln (1989). Scriven estipula que el evaluador determina el valor o mérito del programa e informa a los usuarios.

Cabe decir que el análisis de las seis visiones evaluativas de Scriven (1994) nos conduce a un modelo de evaluación que este autor llama “transdisciplinar”. Es completamente diferente de las seis visiones mencionadas anteriormente. Según el modelo transdisciplinar, el conjunto de campos de aplicación de la evaluación y el contenido de ésta, aparecen como los dos elementos capitales de la investigación educativa. Conviene precisar que la investigación evaluativa aparece como una disciplina que integra sus propios contenidos y los de otras disciplinas.

Todas las concepciones evaluativas analizadas precedentemente son relevantes y favorecen la comprensión conceptual y el desarrollo de la investigación evaluativa. Pero consideramos que esta concepción evaluativa de Scriven es pertinente y resulta la más aplicada hoy en día.

Ferreres Pavía y González Soto (2006: 169–170) nos presentan una Síntesis de los modelos evaluativos basándose en las síntesis y aportaciones de Hernández Pina (1993) y Colás y Rebollo (1993) y de Tejada (1999b):

Modelo	Verificación de logros	Planificación educativa	Evaluación respondiente o de réplica	Toma de decisiones	Sin referencia a metas	Evaluación iluminativa	Crítica artística	Retrato
<b>Identificador</b>	Objetivos.	Toma de decisiones.	Problemas localizados.	Situaciones decisivas.	Necesidades y valores sociales.	Problemas y necesidades localizados.	Efectos provocados.	Gestión y conducción del curriculum.
<b>Pioneros y representantes</b>	Tyler, Popham.	Cronbach.	Stake. Guba y Alkin.	Stufflebeam.	Scriven.	Parlett y Hamilton.	Eisner.	Lighfoot.

<b>Objetivo</b>	Relacionar los resultados con los objetivos.	Mejora de los programas.	Ayudar a los clientes y facilitar la comprensión de las actividades educativas desde distintas perspectivas.	Proporcionar informaciones suficientes y fundamentadas como justificación en la toma de decisiones.	Juzgar los méritos relativos de las actividades educativas y sus consecuencias.	Ayudar al innovador para facilitarle procedimientos que le permitan conseguir los resultados esperados.	Ofrecer un informe de experto educativo, artista, que facilite la comprensión, complejidad y valoración de la tarea educativa.	Facilitar a los responsables la evaluación del currículum.
<b>Audiencia</b>	Planificadores y responsables del currículum.	Responsables de la implantación de los currícula o programas y de la formación.	Comunidad y grupo de clientes en zonas locales y expertos.	A todos aquellos que han de tomar decisiones en los distintos niveles.	Los consumidores, clientes, usuarios.	Innovadores y responsables de aplicar los currícula.	Comunidad educativa.	Responsables de evaluar el currículum.
<b>Foco de interés principal</b>	Los alumnos consiguen los objetivos.	Mejorar la planificación de la enseñanza y el aprendizaje.	Conocer la historia del programa, las acciones que se llevan a cabo, las interacciones entre los elementos, los efectos secundarios, los logros accidentales y qué resultados se obtienen.	Cómo planificar, ejecutar, modificar y conseguir resultados adecuados a costos razonables.	Conocer el valor de un programa o desarrollo curricular en relación con las necesidades de los destinatarios y los valores de la sociedad.	Cómo opera un programa y cómo influyen en él los contextos en los que se aplica.	Dar a conocer las cualidades positivas y negativas que emergen tras el estudio de una clase o desarrollo de un programa.	Capturar la visión que se tiene del programa. Identificar lo nuclear, lo más significativo.
<b>Metodología</b>	Cuantitativa: planificación experimental y comparación entre grupos.	Cuantitativa: con diseños flexibles.	Cualitativa: descriptiva, narrativa y estudios de casos.	Cuantitativa: planificación experimental, valoración de necesidades, observación y estudios piloto.	Cuantitativa y cualitativa. Comparación – experimentación. Observación no sistemática. Análisis de costos.	Cualitativa: estudio de casos.	Cualitativa estudio de casos.	Cualitativa: estudio de casos.
<b>Técnicas e instrumentos fundamentales</b>	Pruebas objetivas, test estandarizados. Observación sistemática y preorientada.	Pruebas objetivas, test estandarizados. Observación sistemática, informes y valoraciones de actitudes de profesores y alumnos.	Informes, entrevistas, observación sistemática y no sistemática, debates, sociodrama.	Revisión de documentos, audiciones, entrevistas, test diagnósticos, visitas, escalas de valoración.	Listas de control, test diagnósticos, entrevistas, informes, etc.	Observación no sistemática, entrevistas.	Apreciaciones subjetivas basadas en la sensibilidad, la experiencia y el saber hacer artístico.	Observación no sistemática, entrevistas.
<b>Finalidad</b>	Prescribir.	Describir.	Describir.	Prescribir.	Prescribir.	Describir.	Transformar.	Informar.
<b>¿Quién toma las decisiones?</b>	Autoridades.	Responsables del currículum.	Patrocinadores, evaluador, cliente.	Autoridad.	Patrocinadores, evaluador, cliente.	Patrocinadores, evaluador, cliente.	Profesores, comunidad.	Profesores, comunidad.

.Tabla 4: Síntesis de modelos evaluativos. Fuentes Ferreres Pavía y González Soto: 169 - 170.

## 1.2. EL DESARROLLO DEL PROCESO EVALUATIVO

El resumen histórico del concepto de evaluación nos ha permitido observar que varios de los evaluadores mencionados definen la evaluación como un proceso, continuo, ordenado y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa

válida, dependiente, fiable, útil, precisa y viable. Estas características nos hacen entender que la evaluación debería seguir un plan de actuación. Su aplicación puede ser variada dependiendo de la finalidad y del ámbito elegido.

### 1.2.1 Componentes de un modelo evaluativo

En opinión de Joan Mateo, “un modelo evaluativo completo deberá considerar una serie de componentes básicos sobre los que reflexionar para estimar la forma en que se concretará la participación y cuáles tienen que ser sus características” (2000: 38). Puede ser objeto de evaluación cualquier componente del sistema educativo. No obstante, para llevarla a cabo resulta necesario someter este sistema a un proceso de contextualización y operativización identificando sus aspectos más importantes, que serán los sometidos a los procesos evaluativos.

La evaluación siempre empieza con la recopilación de información; las fuentes están constituidas por todas las entidades, documentos o personas que puedan facilitar datos significativos para el proceso de evaluación:

#### ❖ Estrategias e instrumentos

Es preciso determinar las técnicas, estrategias o instrumentos que se usarán para recopilar la información. La elección de estos instrumentos depende de la finalidad y del contexto. Se aconseja utilizar una amplia gama de procedimientos con la finalidad de superar los sesgos o limitaciones.

#### ❖ Agentes y momentos de evaluación

La elección de los ejecutores de la evaluación depende de cada metodología usada. Así pues, el propio investigador suele ser agente externo en las metodologías cuantitativas. No obstante, en los enfoques cualitativos, los agentes actúan en la investigación.

En cuanto a los momentos evaluativos, están condicionados por la finalidad y el objeto del estudio. Por eso, una evaluación de necesidades debería llevarse a cabo antes del inicio del programa educativo. Sin embargo, la evaluación de la mejora de un proceso tiene que efectuarse durante su desarrollo.

#### ❖ Criterios de valoración

Hace falta que la evaluación tenga referentes de valor con los que comparar los resultados que servirán para emitir un juicio de valor y proponer sugerencias relevantes durante la toma de decisiones. A continuación citamos estos referentes:

- El propio objeto – sujeto evaluado. La referencia se establece por comparación con la individualidad objeto de evaluación.
- El grupo de normas. Se busca la posición relativa del objeto evaluado respecto de la media del grupo al que pertenece.
- Un criterio determinado. La valoración se hace por comparación respecto al criterio de excelencia preestablecido.

❖ Audiencias e informes

Cabe señalar que una evaluación útil debería ser excelente y establecer una buena comunicación entre los evaluadores y los interesados. Por eso, resulta necesario prestar atención a las potenciales audiencias a las que hay que llegar, así como a los informes que se les presentan. Según los especialistas, es importante que esta comunicación sea relevante y responda a las necesidades evaluativas planteadas. Debe también expresarse en un lenguaje claro y preciso.

Por lo que se refiere al informe de evaluación, se aconseja que se formulen con claridad los juicios valorativos acerca de los contenidos evaluativos. Asimismo, dicho informe deberá aconsejar también las alternativas de decisión, proporcionar pautas para su elección y técnicas de seguimiento y una evaluación posterior de la alternativa elegida.

Ferreres Pavía y González Soto (2006: 186) estipulan que no existe un modelo ideal de evaluación por las razones siguientes:

- Desde el punto de vista definitorio. Varios investigadores han subrayado que la evaluación es un proceso que debería adaptarse a muchas situaciones de la actividad educativa. Así pues, resultaría imposible crear un solo modelo evaluativo.
- Desde el punto de vista del objeto: Destacamos diversos objetos de evaluación, es decir, centros educativos, los aprendizajes de los alumnos, el profesorado, los programas etc.;
- Desde el punto de vista axiológico: El propósito de la evaluación es mejorar las acciones y las personas implicadas en la actividad evaluativa.

- Desde el punto de vista epistemológico: Muchos evaluadores recomiendan la flexibilidad en los diseños, la adaptación a los contextos y la integración de modelos de evaluación.

Teniendo en cuenta las ideas expuestas arriba, deducimos que las decisiones tomadas sobre un proceso valorativo deberán estar regidas por la finalidad de la evaluación, o sea, diagnóstica, formativa o sumativa. Estas decisiones deberían estar regidas también por las características del objeto central de la evaluación, a saber, las estrategias metodológicas de los profesores, los aprendizajes de los alumnos, la eficacia de los programas educativos y el funcionamiento de los centros educativos. Asimismo, la viabilidad deberá estar regida igualmente por las decisiones escogidas.

En opinión de Jiménez (1999), un buen modelo evaluativo deberá contemplar sencilla y esquemáticamente los elementos que aparecen en la siguiente tabla, y en los que se apoyará el evaluador para realizar el esquema de evaluación que se ajuste perfectamente a las prevenciones antes señaladas:

1. El origen de la evaluación	¿Quién solicita la evaluación?	Administración, sindicato, institución, departamento, seminario, grupo de profesores, alumno, comunidad, etc.
2. La finalidad	¿Para qué?	Mejora de la docencia, contratación de profesores, acceso a la formación, conocer necesidades, certificar, adaptar currícula, etc.
3. Objeto de la evaluación	¿Qué evaluar?	Generales. Conocimientos, programación, relaciones personales, clima de aula, rendimientos por zonas territoriales, etc. Particulares. Uso de las NNTT en un centro, selección de materiales para una materia, un PCC, un alumno con NEE, etc.



4. Criterios	¿Cuáles son los referentes? ¿Los valores buscados?	<p>Criterios ideográficos, personales, con referencia a sí mismo.</p> <p>Criterios nomotéticos, normativos, buscando una posición respecto a un grupo más o menos amplio.</p> <p>Criterio de autoridad, previamente definido por su excelencia, científicidad, normativa legal, etc.</p>
5. La metodología a emplear	¿Qué paradigma nos guía Teóricamente?	Los diferentes modelos analizados cuantitativamente, cualitativamente, de forma integrada.
6. Las técnicas e instrumentos	¿Cómo recoger los datos y las informaciones	Observación sistemática o no sistemática, pruebas objetivas, cuestionarios, documentos, diarios, materiales elaborados, el portafolios, etc.
7. La procedencia de la información	¿A quién o dónde nos dirigimos para recabar esa información?	<p>a) Directores, profesores, alumnos, padres, compañeros, supervisores, asistentes sociales, etc.</p> <p>b) Documentos, actas, informes, exámenes, reuniones, asambleas, etc.</p>
8. Ubicación temporal y espacial	¿Cuándo y dónde realizar los procesos evaluativos?	<p>a) Inicial, continua, final, diferida.</p> <p>b) En clase, en reuniones, en ambientes informales, en despachos, en entornos abiertos, etc.</p>
9. La puesta en acción y la responsabilización	¿Quién recoge la información, aplica los instrumentos o trata los datos e informaciones?	Coordinación, evaluadores (equipo), colaboradores, encuestadores, observadores, etc.
10. Elaboración de materiales y tratamiento de la información	¿Con qué conocimientos e infraestructura contamos?	Soportes informáticos y de comunicación: fotocopidora, correo electrónico, grabadoras, equipo informático programas: BMDP, AQUAD, SPSS, NUDIST, NVIVO, ETC.
11. Los costos	¿De qué medios disponemos?	Propuesta de material, de personal, viajes, tiempo, disponibilidad, ayudas, subvenciones. Presupuesto.
12. El informe	¿Quién lo realiza y qué características ha de tener?	<p>a) Un evaluador, un equipo evaluador, autoevaluación o evaluación colectiva interna.</p> <p>b) Compromisos, consensos, confidencialidad, propiedad, uso, etc.</p> <p>c) Elaboración de propuestas.</p>

13. Destinatarios del informe	¿Cuál es la naturaleza de la/s audiencias?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Profesores, colegas, etc.</li> <li>b) Directores, supervisores, etc.</li> <li>c) Administración, etc.</li> <li>d) Comunidad científica, etc.</li> <li>e) Sociedad, etc.</li> <li>f) Otros.</li> </ul>
14. Toma de decisiones	¿Qué consecuencias tiene la evaluación?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Laborales.</li> <li>b) Económicas.</li> <li>c) Personales.</li> <li>d) Profesionales.</li> <li>e) Legales.</li> <li>f) Sociales.</li> <li>g) Sumativas</li> </ul>
15. Toma de decisiones	¿Quién debe tomarlas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) El propio evaluador.</li> <li>b) El equipo evaluador.</li> <li>c) El propio evaluador (autoevaluación).</li> <li>d) Otras personas o instituciones ajenas al evaluador.</li> </ul>

Tabla 5. Elementos y preguntas clave del modelo. Fuentes: Jiménez (1999: 180–181)

Las respuestas a las preguntas mencionadas en la tabla anterior, permitirán al investigador tener la información necesaria sobre el diseño de la evaluación que quiere realizar. Posteriormente, este diseño deberá contrastarse con la realidad sobre la que se actuará. El evaluador deberá obtener los permisos necesarios para poder introducirse en los centros, acceder a la documentación y ponerse en contacto con los informantes. Cabe decir que la negociación resulta un requisito imprescindible para tener éxito y hacer viable el proceso de evaluación.

Resumiendo este apartado, diremos con Jiménez (1999), González Soto (1999) y Mateo (2000), que no existe un modelo ideal de evaluación, No obstante, el modelo que elijamos deberá ajustarse a cada situación evaluativa. Así pues, se debe considerar los aspectos señalados en la tabla siguiente:

<b>Componentes del modelo</b>		
Componentes	Resultados	Acciones/consideraciones

Centrar la evaluación	Esquema general	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qué se va a evaluar.</li> <li>• Con qué propósito.</li> <li>• Condiciones, circunstancias.</li> <li>• Referentes y criterios básicos</li> <li>• Viabilidad.</li> </ul>
Diseñar la evaluación	Plan de actuación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delimitar el objeto de evaluación.</li> <li>• Desarrollo conceptual.</li> <li>• Determinación de la metodología.</li> <li>• Planificación de acciones: fases.</li> <li>• Elementos de negociación.</li> </ul>
Negociar	Acuerdos y compromisos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de objetivos.</li> <li>• Análisis de la situación.</li> <li>• Presentación del diseño.</li> <li>• Intercambio, diálogo.</li> <li>• Acuerdos y compromisos o ruptura.</li> </ul>
Recoger información	Aplicación metodológica (I)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qué información se precisa.</li> <li>• Determinación de fases.</li> <li>• Elección y/o elaboración de técnicas e instrumentos</li> <li>• Selección de fuentes e instrumentos.</li> <li>• Organización y responsabilización.</li> </ul>
Tratar la información	Aplicación metodológica (II)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Datación y codificación.</li> <li>• Manejo de datos e informaciones.</li> <li>• Niveles de saturación, triangulación.</li> <li>• Pruebas de significación, etc.</li> <li>• Interpretación y discusión.</li> </ul>
Contrastación	Emisión de juicios y valoraciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de preinformes.</li> <li>• Presentación, discusión, consensos con audiencias (si es</li> </ul>

		<p>preciso).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura del informe.</li> <li>• Presentación del informe definitivo a las audiencias.</li> </ul>
Metaevaluación	Exigencias de rigor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pistas de revisión.</li> <li>• Evaluador externo.</li> <li>• Confirmar el cumplimiento de exigencias metodológicas.</li> <li>• Dimensión ética de la evaluación.</li> </ul>
Seguimiento	Plan de actuación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toma de decisiones.</li> <li>• Puesta en marcha de las mismas.</li> <li>• Nueva propuesta de evaluación transcurrido un tiempo.</li> </ul>

Tabla 6: Los componentes del modelo de evaluación. Fuentes: (Jiménez, González Soto, 1999, Mateo, 2000).

### 1.2.2. Fases del proceso de evaluación

Después de haber presentado los elementos que constituyen un proceso evaluativo, sería oportuno hablar de sus fases, de las actividades desarrolladas en estas y de sus referentes esenciales, la planificación, el desarrollo, la evaluación y la metaevaluación. En términos de Mateo, la planificación y el diseño de la evaluación incluyen estas actividades:

- Establecer su propósito, finalidad y función.
- Especificar los juicios que se han de emitir, las decisiones potenciales que deberían tomarse y las audiencias que habrá que atender.
- Definir el objeto de la evaluación y las fuentes de información
- Delimitar los procedimientos de la evaluación (modelo e instrumentación).
- Definir los agentes que efectuarán la evaluación.
- Establecer la temporalización de la acción evaluativa (2000: 36).

Las tareas de obtención de la información, codificación, registro, análisis y elaboración de los primeros resultados corresponden a las fases de desarrollo, recogida y tratamiento de la información. Luego, el análisis de resultados y la formulación de juicios, es decir la interpretación, la clasificación y la comparación, la negociación con las audiencias, la diseminación de los resultados y el seguimiento corresponden a las

etapas de evaluación y uso de los resultados evaluativos.

En definitiva, la metaevaluación está formada por todas las actividades destinadas a evaluar la propia evaluación realizada. Así pues, algunos evaluadores como Mateo que hemos citado anteriormente, así como Ferreres Pavía y González Soto (2006:195) consideran a Michael Scriven como el autor del concepto de metaevaluación. “Hace referencia a la incorporación, en la práctica evaluativa, de la reflexión respecto a la calidad de la propia evaluación efectuada” (Mateo 2000: 40).

En el mismo sentido, el Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa (CCEEE), es decir el “Joint Committe on Standars for Educational Evaluation” (1988: 147–148), afirma que “la metaevaluación es la evaluación de la evaluación”. Para esta asamblea, la metaevaluación cumple dos funciones principales, a saber la función formativa y la función sumativa.

Cabe precisar que la función formativa consiste en guiar la planificación y valorar el proceso de evaluación de los sistemas educativos. Así, se desarrolla en condiciones ideales y deberá ser llevada a cabo por un evaluador externo a la propia evaluación.

En cuanto a la función sumativa, tiene como finalidad evaluar el valor y el mérito de una evaluación del programa ya acabado.

Es importante que las personas implicadas en los procesos evaluativos, o sea los discentes, los docentes, los directivos u otros informantes aporten datos sobre lo que puede interesar a los investigadores, sobre la forma de obtenerlo y sobre las fases ya efectuadas o las previstas con el objetivo de evitar errores que después pueden ser objeto de crítica. En términos de Ferreres Pavía y González Soto, “la metaevaluación refuerza el rigor, la credibilidad y la calidad de las evaluaciones así como la credibilidad, confianza y profesionalidad del evaluador” (2006: 196).

Asimismo, la metaevaluación deberá señalar algunos elementos fundamentales que serán objeto de evaluación y elaborar los criterios o las normas de referencia. Para unificar y facilitar esta tarea, dichos criterios y dichas normas fueron realizados por el Joint Commitee, o sea la asamblea que se encarga de la ética profesional de los evaluadores. Es así como esta asamblea estableció en 1988, cuatro características básicas de la calidad evaluativa, es decir, la utilidad, la factibilidad, la legitimidad y la precisión. Cabe precisar que estos principios serán detallados más adelante, en un apartado de este capítulo. Mateo representa así las fases a las que nos acabamos de referir:

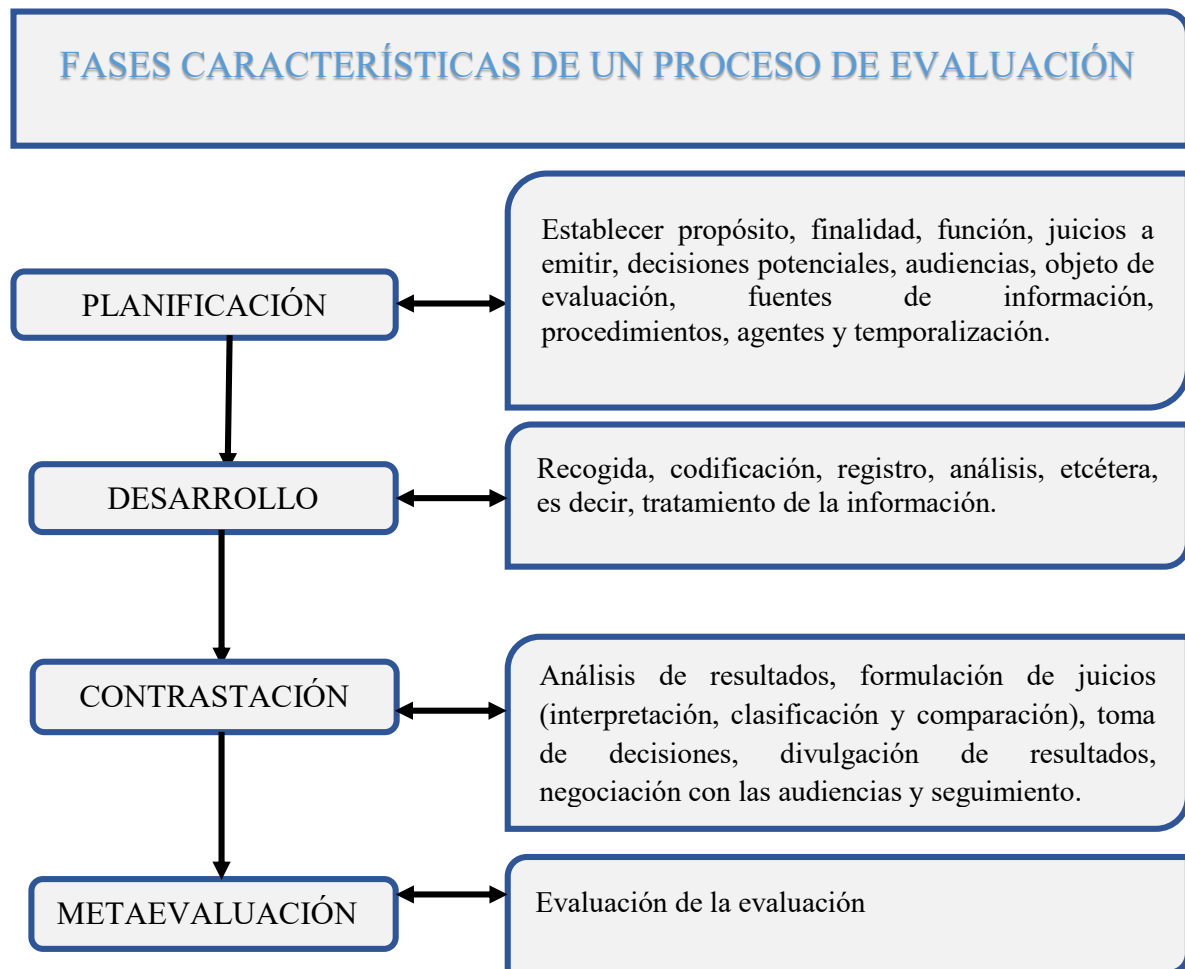


Figura 1: Fases del proceso de evaluación. Fuente: Mateo (2000:37)

### 1.2.3 Funciones y tipos de evaluación

Cabe señalar que varios evaluadores, entre ellos, Michael Scriven (1967), Ferreres Pavía y González Soto (2006), Neus Sanmartí (2007) y Amparo Fernández (2009), hablan de diferentes tipos de evaluación 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. A continuación, Detallaremos dichos

tipos de evaluación apoyándonos en las ideas que acabamos de exponer:

a) Según la finalidad:

- ❖ **Diagnóstica:** La evaluación diagnóstica se aplica al inicio de curso de una planificación y sirve para diseñar programas nuevos, realizar ajustes presupuestarios, de personal o de infraestructura, etc. Tiene también como finalidad, diagnosticar los conocimientos, valores, actitudes, aptitudes con los que ingresan los estudiantes 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 intención de asegurar calidad en su desarrollo y resultados (1997: 66).

En el mismo sentido, Amparo Fernández Marcha (2014: 20), estipula que el propósito de la evaluación diagnóstica es adaptar el proceso de enseñanza al nivel de la clase, ya que trata de comprobar si los estudiantes tienen los conocimientos y habilidades previas y exigidas para el comienzo del proceso de enseñanza - aprendizaje que se ha programado. Se trata de evidenciar los saberes que ya poseen los aprendientes sobre el proceso de aprendizaje que no ha empezado. Los resultados obtenidos pueden obligar al docente a tomar decisiones relevantes como empezar el proceso tal y como se ha previsto. Mandar a los discentes a fondos de información complementaria e incluir cambios en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

- ❖ **Formativa o procesual:** Permite una valoración continua y se aplica 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 desarrollo de un programa educativo. La meta principal de este tipo de evaluación es determinar el grado de adquisición de los aprendizajes para ayudar, guiar y prevenir, tanto al profesor como a los alumnos de aprendizajes adquiridos con errores.
- ❖ **Sumativa:** esta evaluación tiene como finalidad poder emitir juicios al final del proceso de enseñanza – aprendizaje. Sirve para asignar puntuaciones o calificaciones a los alumnos y certificar la adquisición de determinados niveles

con el objetivo de seleccionarlos. “Su función es más social que pedagógica ya que se trata de determinar si los sujetos reúnen las condiciones necesarias para la superación de un determinado nivel” (Amparo Fernández, 2014: 21). Además, se valora en ella el resultado alcanzado al término del proceso instructivo. A continuación, informa sobre el cambio del alumnado acerca de los objetivos del curso.

- ❖ **De impacto:** sirve para conocer la persistencia, la permanencia o la repercusión de determinadas acciones formativas, después de haber transcurrido un periodo tras finalizar el proceso instructivo. (Ferrerres Pavía & González Soto, 2006: 180)

b) **Según los momentos:**

- ❖ **Inicial:** Se aplica al inicio de un proceso, con el fin de determinar el punto de partida de los estudiantes y ajustar la planificación. También puede utilizarse para señalar niveles de satisfacción ante nuevos planes y reformas.
- ❖ **Continua o procesual:** recordaremos que ocurre durante el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje. Así pues, la selección de capacidades, la secuenciación de contenidos y actividades y el registro de las observaciones resultan los aspectos básicos de este tipo de evaluación.
- ❖ **Final:** Es una evaluación holística y global que se aplica al finalizar un periodo o proceso de enseñanza – aprendizaje, con sentido único, un curso, un crédito, una etapa, un periodo de formación. Así se valora en ella el resultado logrado al término del proceso.
- ❖ **Diferida:** se realiza transcurrido algún tiempo que se considera oportuno, después de la aplicación del programa educativo o una actuación precisa. Dicho de otra manera, permite medir la permanencia de los aprendizajes tras un periodo de tiempo de haber sido impartidos. Asimismo, la evaluación diferida se efectúa para valorar el impacto. Sus resultados podrían servir para iniciar o diagnosticar una situación, un centro o un alumno iniciando de nuevo otro ciclo de evaluación.

c) **Teniendo en cuenta los agentes de evaluación, podemos hablar de:**

- Auto o heteroevaluación.
- Evaluaciones internas o externas.



La tabla que sigue representa los diversos tipos y momentos de evaluación que acabamos de citar anteriormente:

<b>Finalidad</b>	<b>Momento</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Decisiones a tomar</b>
Diagnóstica	Inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar las características de los participantes (intereses, necesidades, expectativas).</li> <li>-Identificar las características del contexto (posibilidades, limitaciones, necesidades, etc.).</li> <li>-Valorar la pertinencia, adecuación y viabilidad del programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Admisión, orientación, establecimiento de grupos de aprendizaje</li> <li>- Adaptación – ajuste e implementación del programa.</li> </ul>
Formativa	Continua	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar las posibilidades personales de los participantes.</li> <li>- Dar información sobre su evolución y progreso.</li> <li>- Identificar los puntos críticos en el desarrollo del programa.</li> <li>- Optimizar el programa en su desarrollo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptación de las actividades de enseñanza– aprendizaje (tiempos, recursos, motivación, estrategias, rol docente, etc.).</li> </ul>
Sumativa	Final	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorar la consecución de los objetivos así como los cambios producidos, previstos o no.</li> <li>- Verificar la valía de un programa de cara a satisfacer las necesidades previstas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoción, certificación, reconsideración de los participantes.</li> </ul>

Tabla 7: Finalidades y momentos de evaluación: Fuente Tejada (1999: 37)

#### 1.2.4. Los principios de la evaluación

Con respecto a las normas de la evaluación, observamos que todo proceso evaluativo debería fundamentarse en unos criterios coherentes que actúen como referencia. Así pues, el “Joint Committee on Standards for Educational Evaluation” (CCEEE, 1988) propone cuatro principios básicos que rigen la calidad evaluativa:

1. **La utilidad:** esta característica exige que la evaluación sea informativa, oportuna e influyente. Dicho de otra manera, los evaluadores deberían familiarizarse con las audiencias, conocer sus necesidades de información todo esto, con la finalidad de diseñar evaluaciones relevantes, claras y adecuadas.
2. **La factibilidad** esta norma recomienda que la evaluación educativa se realice en un contexto real y accesible. Asimismo, el coste en recursos humanos, materiales y tiempo deberá ser razonable, teniendo en cuenta los objetivos del estudio.
3. **La legitimidad:** esta categoría señala que las evaluaciones educativas afectan a los participantes de modos diferentes. Por tanto, dichas evaluaciones deberán proteger a estas personas. A continuación, las normas de la legitimidad recomiendan que las evaluaciones sean legales, teniendo en cuenta la ética y el respeto de los informantes.

En resumen, las evaluaciones tienen que aplicarse legal, ética y respetuosamente para garantizar el bienestar de los implicados y de las personas afectadas por los resultados de la evaluación.

4. **La precisión:** Las normas que declaran si una evaluación ha proporcionado la información apropiada constituyen esta cuarta categoría. Así pues, La valoración deberá dar distintas informaciones sobre el contexto de la indagación. Ésas tendrán que ser técnicas y los juicios deberán relacionarse lógicamente con los datos exentos de extrapolación. Las normas en este criterio son:
  - Identificación del objeto.
  - Análisis del contexto.
  - Propósitos y procedimientos descritos.
  - Fuentes de información confiables.
  - Mediciones válidas.
  - Mediciones fiables.

- Control sistemático de los datos.
- Análisis de la información cuantitativa.
- Análisis de la información cualitativa.
- Conclusiones fundamentales.
- Informe objetivo.

En síntesis, las normas mencionadas arriba constituyen referentes imprescindibles que deberían aplicar todas las personas implicadas en la evaluación educativa. Esto es, los dirigentes, los docentes, los discentes, los examinadores con la finalidad de realizar evaluaciones relevantes y creíbles.

### **1.3 ÁMBITOS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.**

Desde el inicio, la evaluación consistía en valorar el aprendizaje de los alumnos, ya que se desarrollaba en el área de los progresos experimentales ligados a la psicometría y la pedagogía experimental. Después, se focalizó en los programas educativos convirtiéndose en un instrumento importante de la evolución del currículo. Luego se extendió en la acción docente y por último en los sistemas educativos.

#### **1.3.1. La evaluación del aprendizaje**

La evaluación de los alumnos ha experimentado diversos cambios en estos últimos años. Así, el primer cambio ocurre en el enfoque tradicional o clásico acerca de la evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje. Hoy en día, la nueva evaluación o sea la alternativa consiste en valorar los resultados de los discentes. Se trata de la educación por competencias, que fomenta la participación activa del alumno en su propia formación. Los conocimientos adquiridos deben servir para actuar. Por el contrario, en el enfoque clásico el discente era un sujeto pasivo y tenía que memorizar todos los conocimientos enseñados, ya que el docente era el único poseedor del saber.

Por lo que se refiere al segundo cambio, notamos la introducción de los contenidos procedimentales y actitudinales a los contenidos del método clásico o sea tradicional. En cuanto al tercer cambio, lo destacamos en la lógica de la evaluación de los aprendizajes. Así pues, la valoración consiste en emitir juicios de valor e incidir en

la mejora del proceso didáctico y las instituciones académicas. Luego, debería existir una relación entre el proceso de enseñanza y el de evaluación.

Cabe precisar que nuestra investigación se centra en la evaluación del aprendizaje del alumnado y por consiguiente este tema será tratado con mayor detalle en un capítulo más adelante.

### **1.3.2. La evaluación de los profesores**

Es importante subrayar que el profesorado es considerado como un elemento imprescindible sobre el que gira la calidad de la docencia. En otras palabras, la mejora de un sistema educativo depende de la valoración de sus profesores. Sin embargo su responsabilidad es compleja y conflictiva. No olvidemos que los resultados académicos no dependen solamente de la acción docente sino también de otros factores como el origen sociocultural de los estudiantes, las condiciones, el funcionamiento de los centros educativos, etc. Así pues en la calidad de la enseñanza hay numerosas interacciones.

La evaluación del profesorado presenta muchas dificultades. En este sentido, Mateo en su obra citada precedentemente estipula que algunas son conceptuales, puesto que no se precisan los criterios de evaluación que deberían ser aplicados.

Otras dificultades tienen características técnicas y metodológicas, ya que muchos instrumentos de evaluación usados, a saber la autoevaluación, los test de competencia, las observaciones y las entrevistas no son fiables.

Existen igualmente problemas vinculados con la cultura de evaluación. Así pues un programa de valoración de los profesores no tiene que basarse sólo en las técnicas porque la evaluación es sobre todo un elemento cultural.

Existen también dificultades relacionadas con la legitimación de esta valoración en la medida en que se observa la escasez de leyes que garanticen los derechos de los enseñantes evaluados. Para finalizar, destacamos de igual manera dificultades deontológicas, ya que no siempre se preservan el derecho a la intimidad y al honor de los evaluados.

### **1.3.3. La evaluación de programas educativos.**

Esta evaluación tiene una larga tradición en los Estados Unidos y se desarrolla sobre todo en los años sesenta. Además, notamos que una de las dificultades de los programas educativos deriva del hecho de que estos programas no constituyen unidades adecuadamente determinadas, es decir que las categorías descriptivas pueden presentar significados distintos. Para Robert Stake la evaluación de un programa educativo debería ser holística: tiene que abarcar todos los elementos implicados en este programa. Dicha evaluación deberá responder a las necesidades de todos los participantes basándose en la observación, más que en la inferencia. “A major purpose of an evaluation study is to alleviate a problem. I put higher priority on helping solve a problem of particular program than on gaining generalizable understanding about programs in general. And I have not found an experimentalist approach very useful for problem – solving” (Stake, 1976: 20).

Así pues, para realizar una buena evaluación, el evaluador deberá conocer en profundidad la estructura de sus aspectos fundamentales, y luego, entenderlas y definir las perfectamente. Por otra parte es importante precisar que los programas educativos son flexibles, es decir son susceptibles de cambios según las necesidades del contexto y de los agentes. Por consiguiente, en ningún caso deberán ser invariables. Además, cabe subrayar que muchos diseños se basan sólo en algunos elementos del programa. En pocas palabras, cabe recordar que la actividad evaluativa actual consiste en dirigir el foco de atención en los resultados de los discentes. Deberá así pues existir una vinculación entre el proceso didáctico y el de la evaluación.

### **1.3.4. Evaluación de centros docentes**

La institución escolar es el lugar ideal para el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje, el proceso de evaluación del aprendizaje de los alumnos y la evaluación de la docencia. Es una entidad donde interaccionan todos los sujetos que intervienen en el sistema educativo. Así pues, su análisis resulta esencial para entender en profundidad todos los procesos de educación. La calidad de la instrucción depende de la calidad del centro educativo. No obstante, la imprecisión del concepto calidad

educativa aparece como una de las dificultades que se plantean en la evaluación de los centros docentes.

### **1.3.5. La evaluación de los sistemas educativos.**

En cuanto a la evaluación de sistemas educativos, precisaremos que nace de la preocupación de los países por la calidad educativa. Fomenta la relación entre la educación y el desarrollo de las competencias humanas. Dicha evaluación favorece también el desarrollo social y económico. Hoy en día, la mejora de la calidad educativa resulta un asunto de primera importancia en la mayoría de políticas de la educación. En consecuencia existen actualmente diferentes organismos encargados de crear y de aplicar evaluaciones destinadas a mejorar la calidad educativa de los centros.

Para concluir este primer capítulo, ofrecemos a modo de resumen, las dimensiones fundamentales de la evaluación educativa en la figura que sigue:

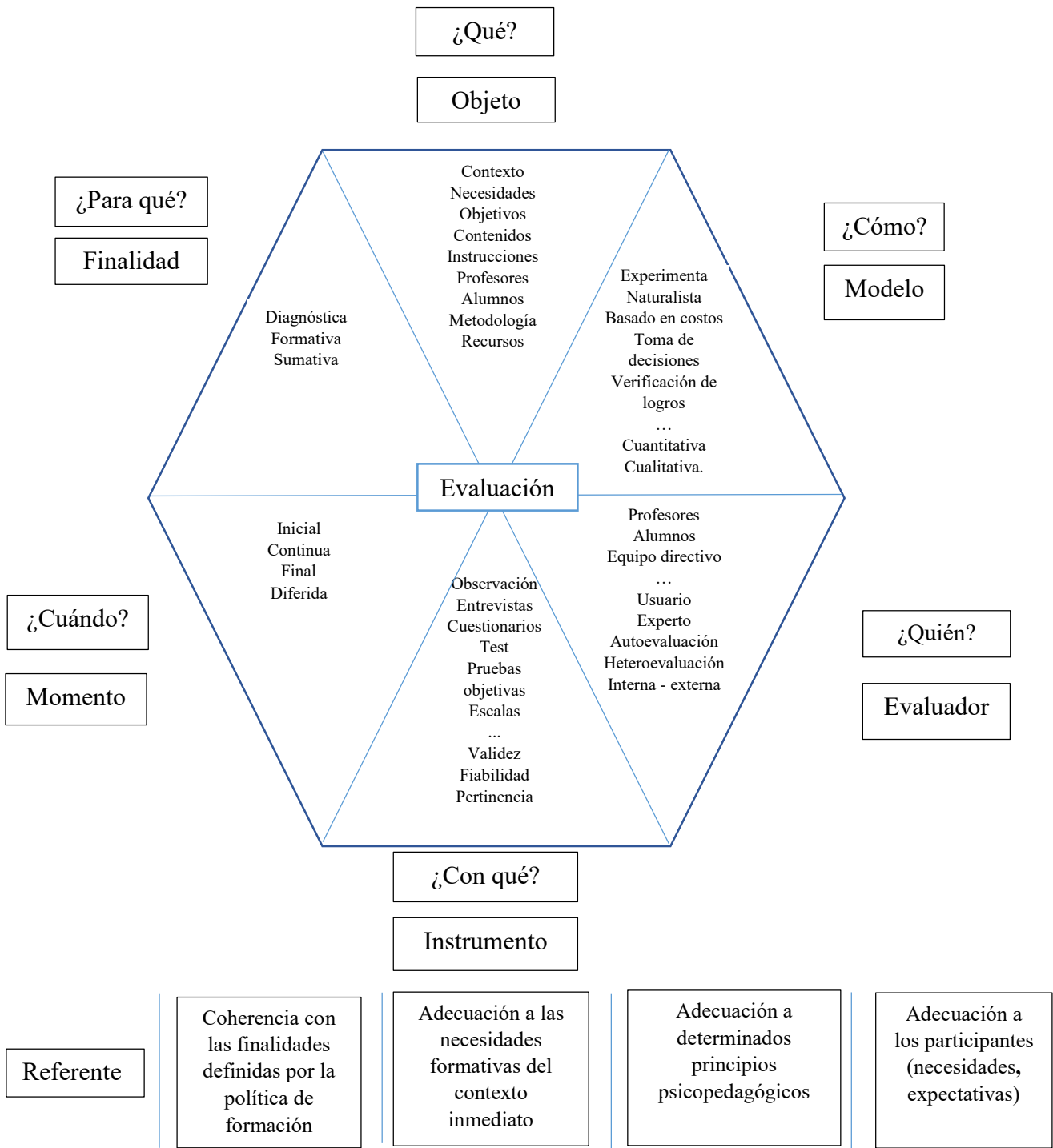


Figura 2: Dimensiones básicas de la evaluación educativa. Fuente: Tejada (1991: 88).

## CAPÍTULO 2

### LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Actualmente, la evaluación de los alumnos se enfoca no sólo en los conocimientos académicos sino también en las habilidades y actitudes que deberían desarrollar los educandos para actuar de manera eficaz en la sociedad. Así, deberá existir un vínculo entre el proceso didáctico y la evaluación. En opinión de Joan Mateo “la tendencia actual se centra en orientar toda la atención en valorar los resultados de los aprendizajes de los alumnos en detrimento de los medios, en términos de recursos para la enseñanza, que se han invertido para conseguirlos. El centro de gravedad se sitúa en los “outputs” más que en los “inputs” (2000: 58).

Teniendo en cuenta esta afirmación, observamos que la nueva evaluación, o sea la alternativa, pone énfasis en los procesos. Éstos deberán ser más adecuados para que enseñen unos contenidos relevantes a los discentes:

- De una evaluación centrada en los productos, se ha pasado a una evaluación centrada en los procesos; mayor incidencia de evaluaciones continuas en detrimento de evaluaciones finales clásicas.
- De una evaluación centrada y realizada por el profesor se ha pasado a una mayor implicación del alumno, proporcionándole mayor información de sus realizaciones y propiciando mecanismos de autorregulación por su parte. El alumno debe ser más responsable de planificar sus objetivos y sus actuaciones.
- De preocuparse más, el profesor, por conocer cuánta información ha sido capaz de acumular, se ha pasado a evaluar cómo maneja el alumno la información.
- De una concepción del aprendizaje basado en la repetición y el memorismo se ha pasado a una concepción constructivista del mismo (Ferrerres Pavía y González Soto, 2006: 326).

Observamos que los cambios ocurridos en las décadas posteriores en el método clásico o tradicional sobre la concepción de la enseñanza y del aprendizaje han tenido



repercusiones considerables en la práctica de la evaluación. Así pues, con la educación por competencias, el estudiante aparece como el protagonista de su propia formación, ya que el docente desempeña solamente el papel de moderador y de guía. Éste deberá ayudarlo a desarrollar más sus competencias y actuar adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad.

Los evaluadores que acabamos de citar proponen las tareas fundamentales que debería realizar un docente para guiar los aprendizajes de sus alumnos. La primera consiste en planificar los distintos elementos implicados en un proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir, los objetivos, los contenidos, los métodos, las personas, la evaluación y el contexto de los estudios. Luego, tendrá que realizar una evaluación diagnóstica con el fin de conocer el nivel inicial de sus alumnos y por consiguiente adaptar las enseñanzas al grupo clase.

La segunda actividad del profesor consistiría en sensibilizar al alumnado sobre el aprendizaje, dado que debería ayudarles a efectuar tareas a través de estrategias de motivación, afección y de confianza. Así, lo más relevante sería explicar claramente las metas que se pretende alcanzar mediante instrucciones claras y favoreciendo estrategias para el conocimiento, o sea los mapas conceptuales, las lecturas adecuadas, las sesiones de debates, el torbellino de ideas y las simulaciones.

En tercer lugar, el docente tendría que fomentar el control del aprendizaje y la personalización a través de la originalidad, la variedad, la creatividad y la innovación. Además, otro aspecto consistiría en estimular la recuperación y la evaluación de los conocimientos, ya que los discentes tendrían que emplear estos aprendizajes en nuevas tareas que los consolidan y aplican. Además es importante que los estudiantes transfieran y apliquen lo aprendido a nuevos ámbitos.

Los cambios destacados en la evaluación de los alumnos, nos llevan a desarrollar otro apartado que trata de los modelos evaluativos del aprendizaje.

## **2.1 LOS MODELOS EVALUATIVOS DEL APRENDIZAJE.**

### **2.1.1 El modelo tradicional**

El enfoque tradicional o clásico sigue siendo hoy en día la aproximación más usada en los centros, programas y aulas escolares. Su característica principal es la recopilación de los datos evaluativos mediante los test estandarizados o elaborados por el propio docente. Cabe precisar que dicha información cuantificada nos permite solamente comparar las tareas realizadas por grupos de aprendientes frente a otros. Pero los datos recogidos no nos proporcionan otra información importante con respecto a una gestión eficiente de los conocimientos de los estudiantes. Luego, los procedimientos y los instrumentos de evaluación del método tradicional no nos informan exactamente sobre las estrategias de aprendizajes del alumnado y no se relacionan con las competencias que deberían desarrollar en la vida real. Cabe señalar que estos límites de la evaluación clásica, o sea tradicional favorecieron la creación del modelo llamado auténtico o alternativo.

### **2.1.2 El modelo alternativo**

Recibe también el nombre de evaluación auténtica. “La evaluación auténtica es aquella que evalúa las ejecuciones de los estudiantes bajo situaciones estratégicas que conectan a los estudiantes con las situaciones y las condiciones de la vida real” Joan Mateo, (2000: 66–67). El enfoque alternativo se centra en las actividades y tareas evaluativas que se relacionan con la funcionalidad del aprendizaje de los educandos. Dicho modelo permite al discente conocer los objetivos y los criterios de evaluación seleccionados. Fomenta no sólo la autoevaluación de los docentes sino también la del alumnado. Asimismo, proporciona retroalimentación tanto de los errores como de los aciertos.

El autor citado anteriormente nos ofrece muchos ejemplos de la evaluación auténtica. Entre ellos, citaremos: la resolución de problemas, el diseño y experimentos sobre problemas reales, la creación de vídeos, trabajos de campo, la promoción de debates, la publicación de diarios escolares, simulaciones por ordenadores etc., Señalamos que la lista es exhaustiva, Pero, por motivos de espacio, hemos citado sólo algunos ejemplos. Así, teniendo en cuenta el análisis de los dos enfoques evaluativos que acabamos de mencionar arriba, ofrecemos las características principales de ambos modelos de evaluación sintetizadas por Joan Mateo en la siguiente tabla:

<b>Evaluación tradicional</b>	<b>Evaluación alternativa</b>
Muestras: pruebas de elección múltiple, de emparejamiento, de verdadero o falso, de ordenamiento, de completar, etc.	Muestras: experimentos de los alumnos, debates, portafolios, productos de los estudiantes.
Juicio evaluativo basado en la recogida de información objetiva e interpretación de las puntuaciones.	Juicio evaluativo basado en la observación, en la subjetividad y en el juicio personal.
Focalizada fundamentalmente sobre la puntuación del alumno en comparación con la puntuación de otros alumnos. Permite al evaluador presentar el conocimiento del alumno mediante una puntuación.	Focaliza la evaluación de manera individualizada sobre el alumno a la luz de sus propios aprendizajes. Habilita al evaluador a crear una historia evaluativa respecto del individuo o del grupo.
La evaluación tiende a ser generalizable Provee la información evaluativa de tal forma que inhibe la acción curricular o instruccional. Coloca la evaluación bajo la decisión del profesor u otra fuerza externa.	La evaluación tiende a ser idiosincrática. Provee información evaluativa de manera que facilita la acción curricular. Permite a los alumnos participar de su propia evaluación.

Tabla 8: Las características principales de la evaluación tradicional y alternativa (2000: 67).

### 2.3. EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.

El proceso evaluativo del aprendizaje de los discentes abarca muchas etapas, es decir: la elaboración de los objetivos evaluativos, la asignación de las tareas a los alumnos, el establecimiento de los criterios de evaluación, la explicación de los

niveles de logro de los propósitos, la recogida y la valoración de la información derivada de las actuaciones de los aprendientes, la suministración de la retroalimentación a los estudiantes y por fin, la toma de decisiones. Muchos investigadores, se han preocupado por analizar este proceso de evaluación desde su inicio hasta las repercusiones y consecuencias frecuentes. La lista es larga, entre otros, citaremos a Adalberto Ferrández y Bonifacio Jiménez (1990), Bonifacio Jiménez (1997, 1999), Rodríguez Espinar (2000), Joan Mateo (2000). Cabrera (2000) A continuación, detallamos minuciosamente dicho proceso basándonos en sus aportaciones.

### **1. Determinar los objetivos de la evaluación**

Los discentes deberán conocer la naturaleza de los contenidos de logro al principio del proceso evaluativo. Éste incluirá los tipos de evaluación mencionados más arriba, o sea la evaluación diagnóstica, continua y sumativa. Luego, la amplitud, rigidez, y pertinencia de dichos contenidos variarán de unos a otros teniendo en cuenta el enfoque elegido.

### **2. Asignar las tareas que los estudiantes deberán efectuar y que serán objeto de evaluación.**

Según el enfoque de evaluación, es decir tradicional o alternativo, las tareas evaluativas deberían variar tanto en forma como en el fondo. Sin embargo, los aprendientes tienen que conocer las metas, las estrategias, los métodos, el momento, los agentes y por fin el lugar de la evaluación.

### **3. Fijar los criterios o las normas de las tareas que los alumnos deben realizar.**

Es importante señalar que el alumnado deberá tener una idea aproximada de los criterios de evaluación desarrollados y los que servirán para su evaluación, dado que las interpretaciones confusas proporcionan múltiples variaciones acerca de una misma actuación. En otras palabras, cada tarea valorativa tiene que ir acompañada de unas explicaciones claras sobre las condiciones de su ejecución.

### **4. Explicar los niveles de logro.**

Los niveles de logro y la explicación de los criterios normativos representan los referentes, tanto para el alumnado como para el profesorado a partir de los cuales pueden realizar comparaciones y emitir juicios de valor sobre las actividades ejecutadas. Cabe precisar que dichos criterios podrán ser elaborados por los docentes y los discentes. Pero, esta tarea resulta difícil, puesto que exige experiencias previas y un nivel alto de objetividad con respecto a las tareas complejas como los proyectos etc.

### **5. Tomar muestras de las actuaciones de los aprendientes.**

Esta fase se caracteriza por la elección de las estrategias de evaluación que sirven para recoger la información sobre las muestras de las ejecuciones de los estudiantes. Dicha recogida resulta una de las etapas esenciales del proceso evaluativo, ya que condiciona la toma de decisiones. Esto junto con la selección de los contenidos y la determinación de los niveles de logro representan las fases fundamentales de un proceso valorativo.

### **6. Valorar las acciones y los datos recogidos.**

Es la fase de la evaluación propiamente dicha, puesto que consiste en formular los juicios sobre las actuaciones, producciones y las actividades elaboradas por los alumnos a partir de los criterios y los referentes que indican el alcance o no de los niveles de logro efectuados. Así, en la evaluación clásica o tradicional, la aplicación de los criterios de normas resulta frecuente, mientras que los criterios individuales se usan más en la evaluación alternativa o auténtica.

### **7. Retroalimentar apropiadamente al alumnado.**

Los datos recogidos mediante la evaluación del aprendizaje deberán ser utilizados de modo intensivo y extensivo para retroalimentar los procesos de formación de los estudiantes. Una retroalimentación apropiada fomenta el aprendizaje autónomo y ayuda al discente para que tome conciencia de su situación en el proceso de aprendizaje. Además, le permite también esforzarse buscando soluciones a sus problemas. A continuación, la información recopilada deberá servir al docente para que planifique su docencia teniendo en cuenta el desarrollo del programa educativo y los procedimientos didácticos.

### 8. Tomar decisiones.

La toma de decisiones tiene lugar tras el proceso evaluativo y resulta relevante. Tiene que ser fácil y llevada a cabo por diversas personas, profesionales e instituciones. Por otra parte el seguimiento de las valoraciones y las tareas enlazadas con las tutorías constituyen elementos de mejora que merecen especial atención, dado que ayudan a mejorar el nivel de logro de los educandos. Constituyen asimismo aspectos básicos de una enseñanza de calidad y aumentan los rendimientos de los aprendientes.

La siguiente figura nos ofrece, a modo de ilustración, el ciclo evaluativo del aprendizaje en el aula elaborado por Thomas Angelo y Patricia Cross:

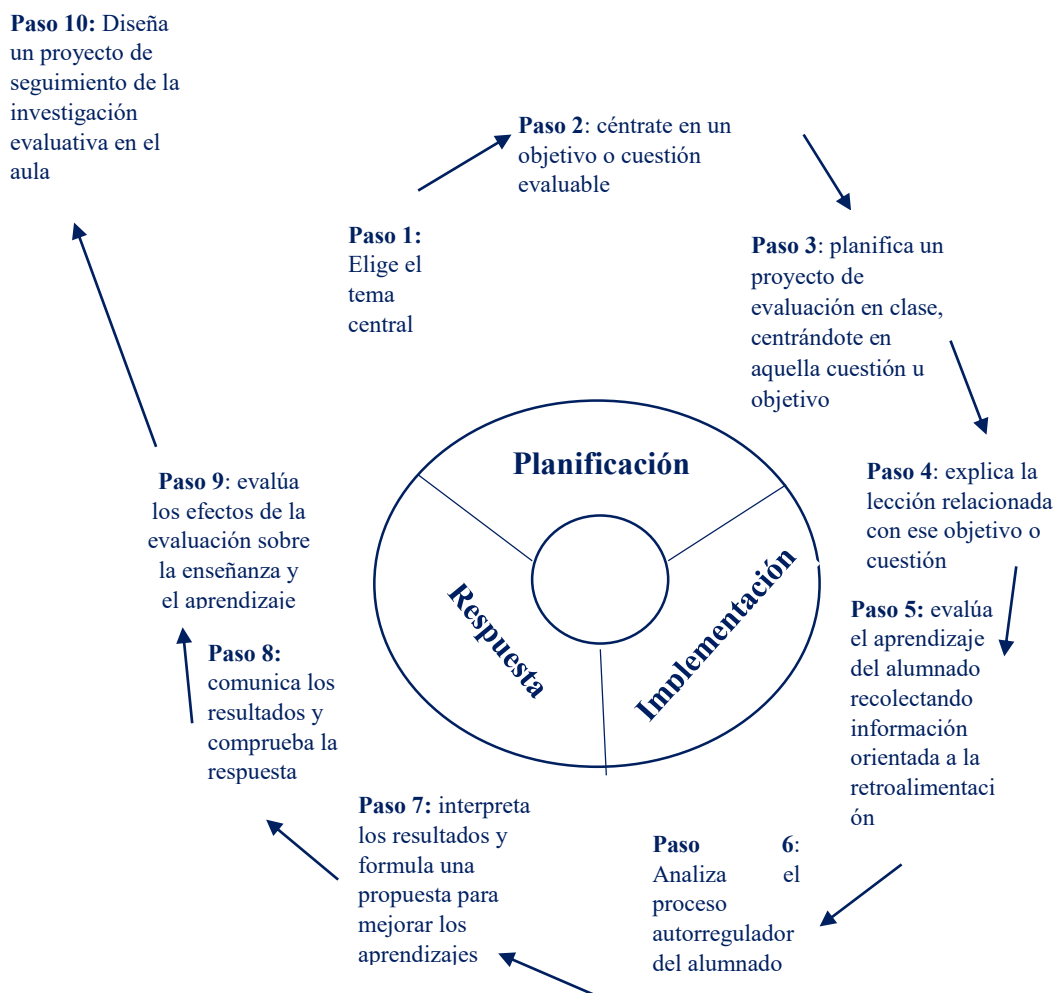


Figura 3: El ciclo evaluativo de aprendizajes en el aula. Angelo y Cross (1993: 35 ).

## **2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

Siguiendo a Terry Tenbrink (1997: 134) destacamos cuatro técnicas relevantes para recoger los datos evaluativos, es decir, la observación, la interrogación, el análisis y el test. Cabe señalar que la elección de estas técnicas depende del tipo de información buscada, del tiempo disponible y de la cantidad de dicha información. Luego, se opta por el instrumento de evaluación tras de haber elegido la técnica adecuada. Sin embargo, la técnica es diferente del instrumento de recopilación de datos. “Una técnica de recogida de información es un método de obtener información, mientras que un instrumento de recogida de información es el aparato concreto que se va a usar” (Terry Tenbrink, obra citada: 34). Algunos instrumentos de evaluación se pueden usar con más de una técnica.

### **2.4.1 La observación**

Es un proceso que consiste en mirar y escuchar, teniendo en cuenta los elementos relevantes de una realización. La observación sistemática permite al docente recabar información sobre las competencias cognoscitivas, afectiva y psicomotora de un alumno. Así, cualquier habilidad que sea observable (cantar, bailar, etc.) o que dé productos observables (pintar, dibujar, escribir etc.) puede valorarse con la observación. Además, las capacidades tales como hablar, escuchar, leer, tocar instrumentos musicales no se pueden medir con un test de papel, pero se pueden valorar bien a través de la observación. En el mismo sentido, los hábitos de estudio, actitudes, intereses, adaptación social constituyen otros ejemplos que se pueden evaluar con la técnica de la observación. Por último, dicha técnica resulta relevante para recoger información acerca del comportamiento típico de los educandos a medida que estudian, realizan test, toman parte en discusiones de clase, participan en tareas en el aula.

El análisis de la técnica de observación nos lleva a citar algunos de sus instrumentos más relevantes, entre ellos, destacamos los anecdotarios, las listas de control, las escalas de evaluación y ordenación. En las siguientes líneas, detallamos estos instrumentos de evaluación.

- En opinión de Terry y Tenbrink “los anecdotarios son descripciones escritas de las observaciones que han hecho los profesores de sus alumnos” (1997: 139). Estas descripciones representan los hechos reales ocurridos en el aula y ayudan al docente a medir el comportamiento típico de cada alumno en un clima natural y durante un período de tiempo determinado.

Cabe precisar que los anecdotarios son también adecuados para recopilar información sobre la adaptación social del alumnado. Resultan ventajosos, dado que, no dependen de la habilidad del discente para comunicarse con el profesor. Así pues, los maestros de niños que están inhibidos en su capacidad de comunicarse, pueden recoger información utilizando este instrumento. Sin embargo, presenta algunos inconvenientes, ya que el profesor necesita mucho tiempo para elaborarlo y como no es muy objetivo, resulta complejo determinar la fiabilidad de los hallazgos obtenidos.

- Las listas de control se usan para indagar grandes áreas de comportamientos. Sirven también para investigar comportamientos específicos. Permite destacar si una característica está presente o no. Su importancia estriba en el hecho de que resulta un instrumento fácil y objetivo para evaluar las ejecuciones que se pueden dividir en pasos específicos. Además se puede efectuar anotaciones en las listas señalando el orden en que se dieron los pasos.
- Las escalas de evaluación resultan un conjunto de rasgos a juzgar acompañados de algún tipo de graduación. el evaluador las utiliza para indicar cuál de entre varias descripciones caracteriza mejor a la persona que se está juzgando. Una escala de evaluación determina previamente qué rasgos se van a juzgar y qué formulaciones descriptivas se van a usar para juzgar esos rasgos. Dicho proceso ayuda al observador a ser objetivo y exacto en sus juicios. La escala de evaluación, como la lista de control se podrán emplear para juzgar objetos o productos finales y también comportamiento.

#### **2.4.2. La interrogación**

Cabe subrayar que hay una gran cantidad de datos que se recaban mejor preguntando. Cuando se desee saber qué opinión tiene alguien de algo, resulta mejor preguntarle. La información acerca de las actitudes, intereses, y relaciones



interpersonales se puede recopilar eficazmente mediante entrevistas, cuestionarios y técnicas proyectivas que son los instrumentos esenciales de la interrogación. A continuación, detallaremos de manera pormenorizada dichos instrumentos de evaluación.

- **El cuestionario** es una lista de preguntas anotadas para ser leídas y contestadas por el alumno u otro individuo. Ayuda al docente a recoger sistemática y objetivamente datos sobre la percepción de un aprendiz de sí mismo y otros. Este instrumento está diseñado en primer lugar para obtener información sobre las opiniones y actitudes de las personas, pero también sobre lo que hicieron o podrían realizar en un tiempo concreto. Lo podemos utilizar si queremos por ejemplos obtener datos sobre los aprendizajes de los discentes. A menudo se manda por correo para cumplimentarlo y devolverlo.

No obstante, su mayor desventaja es que ofrece percepciones en lugar de evidencias de lo que sucede de hecho. Hace falta señalar de todos modos que resulta nuestra percepción con respecto a lo que sucede lo que guía nuestra conducta. Además, otra desventaja difícil de controlar es que las personas a menudo lo tratan con ligereza y no lo responden cuidadosa y honestamente, muchas veces responderán tratando de quedar bien. Cabe precisar que esto es un problema común a todos los instrumentos de interrogación.

La escala de actitudes es una clase especial de cuestionario. Integra los aspectos de un cuestionario de autoinformación y la escala. Al que contesta se le pide que informe sobre sus actitudes hacia varias personas u objetos emparejando con los descritos en alguna escala.

- **La entrevista.** Resulta un instrumento de recopilación de datos muy popular. Observamos que las entrevistas de radio y televisión al hombre de la calle se han extendido en los últimos años. se realizan diariamente con la finalidad de recabar la opinión pública acerca de temas políticos, productos comerciales, acontecimientos y programas de televisión. Los docentes realizan una gran cantidad de entrevistas resolviendo los problemas de sus alumnos, teniendo reuniones con los padres y discutiendo temas y dificultades de sus colegas.

Brevemente, las entrevistas, sean formales o estructuradas e informales o desestructuradas, podrán proveer al enseñante de información valiosa sobre las

opiniones, intereses, autopercepciones, modelos típicos de comportamientos. Pueden también ser una buena parte de la comunicación continua entre el docente y el discente. Su mayor ventaja estriba en que ayuda a recopilar una información afectiva personal. No obstante, el mayor inconveniente es que la información es muy subjetiva y susceptible de contener una gran cantidad de error. Otro inconveniente relevante reside en que lleva mucho tiempo. En caso de necesitar la misma información sobre todos los aprendientes un cuestionario o inventario será más adecuado.

### **2.4.3. El análisis**

El análisis consiste en dividir algo en sus componentes, es decir romperlo con la finalidad de destacar cómo está hecho. Conviene señalar que el contenido de los trabajos de los alumnos, o sea las tareas, los test y los proyectos se pueden analizar en varios factores. Por ejemplo, una redacción se puede analizar por estructuras de oraciones, temas tratados, hechos empleados u opiniones expresadas.

Los docentes pueden recoger grandes cantidades de datos analizando de modo cuidadoso los trabajos de los aprendientes a medida que aprenden. Las tareas que elaboran mientras que aprenden resultan una fuente mayor de información sobre ellos. Por consiguiente, los proyectos, los deberes diarios y páginas de ejercicios proporcionan al alumnado una oportunidad de aprender y al profesorado una oportunidad de verles aprender.

Cabe precisar que los instrumentos más importantes para el análisis del aprendizaje son los proyectos bien diseñados y tareas que especifican las características de mayor importancia. Distinguimos tres clases de proyectos y tareas que son instrumentos de análisis particularmente relevantes, es decir, tareas de adquisición, tareas de revisión y tareas de transferencia. Éstas corresponden a tres etapas de aprendizaje: adquirir información, almacenarla en la memoria y usarla para adquirir nueva información.

Es importante mencionar que el trabajo más complejo en todas las tareas diseñadas para proporcionar información evaluativa es controlar las múltiples variables

que puedan afectar al aprendizaje. Cada vez que se dejan las variables sin controlar resulta difícil, sino imposible, determinar por qué o cómo se produjo el aprendizaje.

Por lo que se refiere a las tareas de repaso, ayudan a los aprendientes para retener la información y las competencias o capacidades adquiridas. Cuando están bien diseñadas y propuestas en el momento adecuado, los docentes pueden obtener una gran cantidad de información sobre el proceso que usa un alumno para repasar, así como el nivel de la adquisición original.

En cuanto a las tareas de transferencia, permiten a los discentes aprender por sí mismos. Los conocimientos y las habilidades adquiridas en la escuela deben transferirse a situaciones de la vida real. Dichas tareas ayudarán a los profesores a averiguar si los objetivos de estudios están alcanzados.

#### **2.4.4. Los test**

Los test dan una información más exacta con más eficiencia que cualquier otro método. A continuación ofrecemos sus características básicas según Terry (1997: 137), los test se caracterizan por:

- Una situación común a la que todos los sujetos responden.
- Un conjunto de instrucciones común que gobierna todas las respuestas.
- Un conjunto de reglas común para puntuar las respuestas.
- Una descripción numérica de cada realización de un sujeto.

Cabe poner de relieve que estas características exigen que los procedimientos sean estandarizados y haya objetividad en la puntuación. Si dichas características están reunidas, dos individuos aplicando independientemente el mismo test deberían obtener los mismos resultados. Son estas características que hacen de los test más exactos que otras técnicas de recopilación de los datos. Además, la información recabada a través de los test permite al profesorado efectuar manipulaciones numéricas de los resultados. Así pues, una descripción numérica del rendimiento puede ser más precisa que una descripción verbal.

Cabe señalar que los test se aplican de muchas formas: orales, con papel y bolígrafo... Podrán ser formales o informales, diseñados para medir conocimiento o actuación. Con todo, las características enumeradas arriba deberán aparecer en cualquier

test. Resultan los mejores instrumentos para recoger una valoración de los logros cognoscitivos de los educandos y cubren los resultados de aprendizajes especificados por los propios objetivos instructivos del profesor.

Este análisis sobre los test nos permite definir lo que es un test estandarizado. En opinión de algunos autores como Terry (1997: 146), “un test estandarizado es un instrumento destinado a obtener muchos tipos de información en condiciones standard”. Así, dicho instrumento tiene su propio baremo y la información que proporciona es fiable y válida, ya que se recoge en condiciones ideales. Es oportuno recordar que hay instrumentos estandarizados que miden rasgos de personalidad, opiniones, actitudes, intereses y otros aspectos no cognoscitivos.

Las técnicas e instrumentos de la evaluación del aprendizaje explicados más arriba se pueden clasificar en dos grupos:

#### **2.4.5. Técnicas e instrumentos cuantitativos**

Proceden de los estudios de la psicología conductista y de la investigación experimental enfocada en la medición y el control de las variables (Ferrerres Pavía & González Soto, 2006: 340). Entre ellos, destacamos:

- Los test, miden los aspectos psicológicos de los aprendientes, o sea la inteligencia, las cualidades físicas, lectura, vocabulario, las capacidades etc.
- Las pruebas objetivas, son preguntas claras y precisas que exigen de los estudiantes respuestas breves que se limitan a una elección entre una serie de alternativas propuestas. Dichas pruebas están constituidas por muchos ítems, no obstante, los más empleados por los profesores son: los de selección simple, selección múltiple, selección de la mejor respuesta, selección de la respuesta incorrecta, de identificación de verdadero o falso y de emparejamiento.
- Los exámenes orales y escritos constituidos por preguntas cortas en forma de cuestionarios en los que se requieren respuestas concretas, breves y rígidas.
- Las producciones como murales, dibujos, esquemas.
- Las listas de control. Son válidas para evaluar el seguimiento de procedimientos y de comportamientos. Se elaboran a base de uno o varios

objetivos que se categorizan y se efectúan unos ítems los que describen una situación o hecho.

- Las listas de valoración. Pueden ser de forma numérica, gráfica o descriptiva. Se las conoce con el nombre de escalas de Likert. Existen también otros tipos de escalas de valoración como las de Osgood, Guttman.

#### 2.4. 6. Técnicas e instrumentos cualitativos

En las líneas que siguen presentamos algunos de ellos:

- ❖ Los registros anecdóticos. Son registros de situaciones especiales y particulares. Se agrupan por sujetos o situaciones. Suelen usarse para su recopilación fichas o directamente en archivos informatizados.
- ❖ El análisis de documentos. Se pueden analizar programas, apuntes, diseños de proyectos, trabajos teóricos, informes técnicos escolares, comentarios de textos.
- ❖ Diarios, informes personales de alumnos, profesores u observadores, alumnos en prácticas.
- ❖ El cuaderno de clase del alumno. En este cuaderno se anota frecuentemente lo más relevante de los aspectos didácticos, o sea los objetivos, contenidos, actividades, ejercicios y valoraciones.
- ❖ Portafolios del discente/docente. Resulta una documentación del profesor y puede servir de cotejo para seguir el rendimiento o los trabajos del aprendiente para las pruebas, exámenes. Consiste en recoger los documentos, materiales, casos, gráficos o cualquier otro tipo de materiales a partir del cual el profesor estructura sus clases y presentaciones.
- ❖ Archivos o dossiers de trabajo, documentación complementaria.
- ❖ Cuestionarios. Son elaborados con preguntas abiertas que ayudan a buscar la capacidad de organización, de síntesis, de creatividad, sobre proyectos personales.
- ❖ Entrevistas. Se utilizan para momentos exploratorios o de confirmación de procesos. Pueden ser sobre aspectos académico – didáctico.
- ❖ Grabaciones en audio o en vídeo, apropiadas para tareas de autoanálisis, autocrítica y reflexión tanto para profesores y sobre profesores como para los alumnos.
- ❖ Exámenes orales de desarrollo amplio.

- ❖ Presentación de trabajos, pruebas de ensayo y exámenes de preguntas largas.

## CAPÍTULO 3

### LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

El estudio de este capítulo nos obliga a definir de antemano el concepto de “lengua extranjera” o “lengua meta” respecto a la didáctica de los idiomas. Según el diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes “Se emplea el término lengua meta para referirse a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural”. Cabe precisar que el término de lengua meta (LM) suele abarcar el de lengua extranjera (LE) y de lengua segunda (L2). Para algunos autores, estos términos significan lo mismo. Además, el concepto de lengua extranjera se contrapone al de lengua materna (L1) que es la lengua en la que la persona aprende a hablar y con que se socializa. Se aprende de los padres de modo espontáneo.

La lengua extranjera se incluye en el sistema educativo de un país aunque no desempeña un papel oficial en éste. En el mismo sentido, André-Marie Manga opina que “A nivel individual, tras la primera lengua, si el niño adquiere otra en períodos posteriores – lo que ocurre con más frecuencia hoy en día dicho idioma puede ser su segunda lengua (L2), o una lengua extranjera (LE), en función de su entorno y las circunstancias de su adquisición” (2008: 3).

Por lo que se refiere a la didáctica de las lenguas extranjeras, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* resulta un recurso imprescindible que nos detalla cómo aprender, enseñar y evaluar los idiomas. Podemos comprobar dicha opinión en la primera página de su capítulo 1 titulado “El Marco común europeo de referencia en su contexto político y educativo”. En las líneas siguientes, citamos esta opinión:

El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas, con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (MCER 2002: 1).

El MCER (2002), sirve para unificar las políticas de aprendizaje de las lenguas a través de una multiplicidad de orientaciones didácticas y la equiparación de los niveles de aprendizaje y evaluación. Así, dichos niveles permiten la libre circulación y el reconocimiento del nivel competencial de los alumnos y titulados en lenguas en el ámbito europeo. En el caso del español, estos niveles de referencia están establecidos por el Instituto Cervantes mediante su plan curricular de 2007.

Cabe señalar que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* elabora un marco de actuación pedagógica fundamentada en una enseñanza por competencias. Según este nuevo paradigma educativo, el discente es el protagonista de su propia formación y todos los conocimientos adquiridos sirven para actuar, es decir el estudiante aprende haciendo.

El MCER determina dos categorías de competencias: las generales y las comunicativas. Las competencias generales no están vinculadas de forma directa con la lengua, no obstante son de gran importancia en las diferentes actividades lingüísticas. Con respecto a las competencias comunicativas, ayudan a las personas actuar usando los medios lingüísticos. Entre ellas, distinguimos las competencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica, ortoépica, sociolingüística, pragmática discursiva y pragmática funcional.

Siendo el MCER, un recurso básico que será de nuestro trabajo de investigación, resulta conveniente analizar detenidamente el capítulo 9, que trata de la evaluación de lenguas extranjeras: nuestro tema de estudio. Según el MCER, la evaluación se puede definir como la valoración de la competencia comunicativa que posee un aprendiente de lenguas (2002: 99). La validez, la fiabilidad y la viabilidad son conceptos imprescindibles en cualquier análisis evaluativo.

Se puede decir que una prueba o un procedimiento de evaluación tiene validez en la medida en que pueda demostrarse que lo que se evalúa realmente (el constructo) es lo que, en el contexto en cuestión, se debería evaluar y que la información obtenida es una representación exacta del dominio lingüístico que poseen los alumnos o candidatos que realizan el examen.

Una prueba o un examen de lengua debería medir no sólo los conocimientos lingüísticos de los alumnos, sino también sus destrezas y habilidades. El aprendiente debe ser competente en el idioma objeto de estudio, actuando de manera eficaz en un contexto real, puesto que tiene que practicar los conocimientos adquiridos o aprendidos respectivamente.



Por lo que se refiere a la fiabilidad, implica el hecho de que una prueba evaluada por varias personas debería producir los mismos resultados. Así, teniendo en cuenta las dos características evaluativas que acabamos de mencionar, tendremos que usar el MCER de tres formas fundamentales:

1. Para especificar el contenido de las pruebas y los exámenes.
2. Para establecer los criterios con los que se determina la consecución de un objetivo de aprendizaje.
3. Para describir los niveles de dominio lingüísticos en pruebas y exámenes existentes, permitiendo así realizar comparaciones entre distintos sistemas de certificados.

Por último, las pruebas y los exámenes de lengua deberán ser viables, o sea prácticos. La viabilidad se relaciona con la elaboración y aplicación de un instrumento de evaluación. Éste, tendría que ser fácil de concebir y realizar. El MCER sirve como un punto de referencia, no como un instrumento de evaluación práctico confeccionado de antemano.

En primer lugar hablaremos de la especificación del contenido de las pruebas y los exámenes. Las actividades comunicativas lingüísticas constituirán dicho contenido. Cabe recordar que estas actividades han sido detalladas en el capítulo 4 del MCER que trata del uso de la lengua y en su capítulo 7, que evidencia las tareas lingüísticas. Recordaremos brevemente algunas de ellas. Entre las actividades comunicativas, distinguimos las de expresión oral y escrita. Algunos ejemplos pueden ser: expresión oral (realizar comunicados públicos, leer en voz alta un texto escrito, cantar etc.), expresión escrita (completar formularios y cuestionarios, escribir artículos de revistas y periódicos, escribir informes, escribir cartas personales o de negocios etc.). Además, están las actividades de comprensión auditiva (escuchar medios de comunicación, escuchar conferencias y presentaciones públicas, escuchar conversaciones etc.), las actividades de comprensión lectora (leer para tener información, leer para seguir instrucciones, leer por placer etc.), destacamos también las actividades de comprensión audiovisual (comprender un texto leído en voz alta, ver televisión, un vídeo o una película con subtítulos, utilizar las nuevas tecnologías etc.), por último, aparecen las actividades de interacción oral (debate, entrevista, etc.) y escrita (correspondencia por carta, correo electrónico etc.) y las actividades de mediación oral y escrita. Según el MCER, el acto comunicativo es el hecho de hablar, escribir, escuchar y leer. Las

actividades comunicativas que acabamos de señalar permiten al alumnado desarrollar su competencia comunicativa y a los examinadores y docentes valorar dicha competencia.

En cuanto a los criterios para valorar el logro de los objetivos de aprendizaje, las escalas de valoración deberán evaluar el alcance de un objetivo de aprendizaje. Además, los descriptores de las actividades lingüísticas tienen que favorecer la elaboración de estos criterios. El objetivo podrá ser un nivel amplio de dominio lingüístico global. Distinguimos descriptores de actividades comunicativas y descriptores de aspectos del dominio de idiomas vinculados con competencias generales y lingüísticas. Estos descriptores se desarrollan en los capítulos 4 y 5 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.

Según el MCER, Los descriptores de las actividades comunicativas deberían usarse de tres formas diferentes: constructiva, informativa y en forma de autoevaluación del aprendiente y evaluación por el profesor. Dicho de otra manera, las escalas de las actividades comunicativas tendrán que favorecer el diseño de tareas evaluativas. Además son relevantes para informar de los resultados, puesto que, en ocasiones, las personas pueden estar interesadas en los resultados de conjunto más que en un perfil detallado de competencia. Para terminar, estos descriptores deberán usarse tanto para la autoevaluación efectuada por el estudiante, y para la evaluación que practica el docente utilizando instrumentos como listas de control (por ejemplo: pide y ofrece información personal), y “parrilla” (por ejemplo: conversación, debate etc.), para la evaluación formativa o sumativa al finalizar un curso académico. Todo ello teniendo en cuenta los diversos niveles idiomáticos. El uso adecuado de los descriptores mencionados arriba por los profesores y los discentes mejoran el desarrollo de la competencia comunicativa de estos últimos.

Por lo que se refiere a los descriptores de aspectos del dominio lingüístico referidos a las competencias concretas, tendrán que usarse de dos formas relacionadas con el alcance de los propósitos establecidos. La primera forma abarca la autoevaluación del aprendiente y la valoración por el docente. Así, los descriptores positivos e independientes se incluirán en las listas de control para la autoevaluación del discente y la evaluación por el profesorado. La segunda forma incluye la evaluación de la actuación. Distinguimos varias escalas de valoración de la actuación del alumnado teniendo en cuenta los distintos niveles de la lengua, o sea A1, A2, B1, B2. Dichas escalas serán proporcionadas más abajo en este capítulo.

Según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, las escalas de los niveles comunes de referencia deberían facilitar la descripción del nivel de dominio lingüístico conseguido en los diplomas y certificados existentes con el fin de comparar diferentes sistemas educativos. Así, los estudios evaluativos de los idiomas consideran la equiparación, la calibración, la moderación estadística, el punto de referencia y la moderación social como cinco modos clásicos para vincular las evaluaciones separadas.

A continuación, explicamos estos términos: la equiparación consiste en producir versiones diferentes de la misma prueba con el fin de establecer la igualdad entre ellas. La calibración pretende relacionar los resultados de varias pruebas en una misma escala. La moderación estadística trata de corregir las dificultades de las pruebas o la exigencia de los evaluadores o examinadores. Para finalizar, las últimas formas, es decir el punto de referencia y la moderación social, intentan lograr un compromiso mediante el debate (moderación social) y la comparación de muestras de trabajo a partir de definiciones normalizadas y ejemplos (punto de referencia).

Así pues, las escalas de descriptores de niveles de dominio lingüístico ayudan a relacionar sistemas nacionales e institucionales entre sí a través del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Sirven también para elaborar los propósitos de los exámenes usando las formas y los niveles de las escalas. Los tipos de evaluación desarrollados por el MCER son:

1. evaluación del aprovechamiento	Evaluación del dominio
2. Con referencia a la norma (RN)	Con Referencia a un criterio (RC)
3. Maestría RC	Continuum RC
4. Evaluación continua	Evaluación en un momento concreto
5. Evaluación formativa	Evaluación Sumativa
6. Evaluación directa	Evaluación indirecta
7. Evaluación de la actuación	Evaluación de los conocimientos
8. Evaluación subjetiva	Evaluación objetiva

9. Valoración mediante lista de control	Valoración mediante escala
10. Impresión	Valoración guiada
11. Evaluación global	Evaluación analítica
12. Evaluación en serie	Evaluación por categorías
13. Evaluación realizada por otras personas	Autoevaluación

Tabla 9: Las diferentes formas de evaluación según el MCER (p. 183)

A continuación explicamos las más relevantes, puesto que hemos detallado algunas formas en el capítulo 2, que trata de la evaluación del aprendizaje.

De entrada, observaremos que cada tipo de las evaluaciones mencionadas arriba, se opone al otro. La evaluación del aprovechamiento implica el grado en que han sido logrados los objetivos específicos del proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma. En otras palabras, es la evaluación que valora todo lo que se ha aprendido durante un periodo de tiempo determinado. Puede ser una semana o un trimestre y se relaciona con los recursos y la programación del curso académico, desde una visión interna.

Al contrario, la evaluación del dominio lingüístico abarca lo que un aprendiente es capaz de hacer en el mundo real teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos o aprendidos. Implica una perspectiva externa. Cabe señalar que muchos docentes practican más la evaluación del aprovechamiento que la evaluación del dominio lingüístico. Están más preocupados por dar la retroalimentación a los alumnos que de valorar lo que saben hacer con la lengua, esto es la evaluación del dominio lingüístico. Cabe subrayar que ambas evaluaciones resultan relevantes para los discentes, ya que deberán practicar los conocimientos aprendidos.

En la evaluación con referencia a la norma, se toma en cuenta la clasificación de los aprendientes por grado o calidad. Dicho de otra manera, la valoración y la posición de cada alumno se efectúa con respecto a sus compañeros de clase. Al contrario, la evaluación con referencia a un criterio valora la competencia del alumno en una materia dada, al margen de la capacidad de sus compañeros.

Por lo que se refiere al enfoque de la maestría con referencia a un criterio, involucra un único nivel mínimo de competencia, dividiendo a los educandos en dos grupos: los que han conseguido la destreza y los que no la han logrado, sin gradación de calidad sobre la consecución del propósito elaborado. Al contrario del enfoque anterior, el enfoque del continuum con referencia a un criterio, es aquél en el que una competencia individual se encuentra referenciada a una línea continua con los grados de capacidad relevantes para valorar un ámbito preciso. La escala de niveles usados en el enfoque de continuum equivale a los niveles de referencia del MCER.

En cuanto a la evaluación continua, es la que desarrolla el profesorado y el alumnado en el aula en relación con las actividades y tareas elaboradas durante todo el curso académico. Se opone a la evaluación en un momento concreto, o sea la que consiste en dar calificaciones y tomar decisiones acerca de un examen o de otra forma de valoración que transcurre en una jornada concreta, esto es al final de un curso o antes de su inicio.

Otro punto es la evaluación formativa. Permite a los docentes recoger información continua y relevante sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje y luego proporcionar la retroalimentación a los alumnos haciendo hincapié en los puntos fuertes y débiles de dicho proceso para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. A diferencia de ésta, la evaluación sumativa se realiza al final del curso escolar e incluye las calificaciones de los resultados de los aprendientes. Cabe señalar que está relacionada con la norma, se desarrolla en un tiempo concreto y abarca los conocimientos adquiridos, puesto que no resulta necesariamente una evaluación del dominio lingüístico.

El siguiente punto trata de la evaluación directa. Involucra lo que hace el estudiante sometido al examen. Por el contrario, la evaluación indirecta, evalúa destrezas y se sirve de una prueba en papel.

Con respecto a la evaluación de la actuación, exige que el discente ofrezca o presente una muestra de lengua hablada o escrita mediante una prueba directa. Al contrario, la evaluación de los conocimientos requiere que el educando responda preguntas distintas con la finalidad de evidenciar el logro de los conocimientos lingüísticos. No obstante, en algunas pruebas, la evaluación de la actuación tiene el mismo peso que la de los conocimientos, pero en el resto de las pruebas no sucede lo

mismo. Podemos comprobar esta diferencia con las pruebas directas e indirectas definidas más arriba.

Con respecto a la evaluación subjetiva, observamos que valora más la calidad de una actuación precisa que los conocimientos lingüísticos. Al contrario, la evaluación objetiva es la que no presenta un carácter subjetivo. En otras palabras, resulta una prueba indirecta con preguntas que incluyen solamente una respuesta correcta. Buena muestra de ello son los ejercicios en los que se debe elegir una opción correcta entre varias propuestas. Según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, se podrá reducir la subjetividad de la evaluación aumentando su validez y su fiabilidad siguiendo las fases que vienen a continuación:

- Desarrollar una especificación del contenido de la evaluación, basada por ejemplo en un marco común al contexto de que se trate.
- Utilizar valoraciones compartidas para seleccionar el contenido y evaluar las actuaciones.
- Adoptar procedimientos normalizados respecto a la forma de realizar las evaluaciones.
- Proporcionar claves definitivas de puntuación para las pruebas indirectas y fundamentar las valoraciones de las pruebas directas sobre criterios específicos definidos.
- Exigir múltiples valoraciones y, en su caso, la ponderación de distintos factores.
- Realizar una formación adecuada en relación con las directrices de evaluación.
- Comprobar la calidad de la evaluación (validez, fiabilidad) analizando los datos de la evaluación (MCER, 2002:188).

Recapitulando, observamos que el MCER tiene como objetivo principal especificar el contenido de los exámenes y las pruebas, y constituir una fuente de elaboración de criterios específicos definidos para las pruebas directas, como se vio al inicio de este capítulo.

En cuanto a la valoración por lista de control, pretende evaluar a una persona apoyándose en una lista de elementos considerados apropiados para un nivel o módulo

concreto. En cambio, la evaluación mediante escala consiste en precisar que una persona está en un nivel concreto de lengua.

Otro punto es la evaluación global. Permite valorar sintéticamente las destrezas lingüísticas sin atender a los detalles. Por el contrario, la evaluación analítica detalla pormenorizada y separadamente varios elementos de las habilidades lingüísticas.

Por otra parte, recordaremos que la evaluación realizada por otras personas, es decir los docentes y los examinadores, constituye otro de los tipos de evaluación que desarrolla el MCER para la valoración de los idiomas. Es diferente de la autoevaluación, que abarca valoraciones de un usuario sobre su propio dominio de la lengua aprendida. La autoevaluación debería ser un complemento eficaz de la evaluación que efectúa el docente. Además, ayuda al profesorado a mejorar su docencia. Fomenta también la motivación y la toma de conciencia de los aprendientes, ayudándoles a evidenciar sus cualidades, a reconocer sus puntos débiles o sus insuficiencias y a orientar adecuadamente su aprendizaje de la lengua meta.

Para finalizar este capítulo de nuestra tesis, observamos que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* es un recurso imprescindible para la enseñanza, aprendizaje y la evaluación de los idiomas. Permite a los docentes organizar la didáctica teniendo en cuenta los diversos niveles competenciales a adquirir. Ayuda también a los centros educativos a facilitar la transición harmónica de expedientes y discentes. Establece un marco de actuación pedagógica basada en la educación por competencias. Se trata de un enfoque basado a la acción. El estudiante aprende haciendo, y los conocimientos adquiridos deben servir para actuar. Cabe recordar que el MCER propone un marco común global para desarrollar el primer nivel curricular de cada país y se considera una referencia esencial para todos los usuarios incluidos en la docencia de las lenguas.

Recogiendo lo más importante, el MCER (2002) resulta un material de ordenación curricular del Consejo de Europa que nos ayudará a:

- Planificar los programas de aprendizaje de las lenguas, o sea los objetivos y los contenidos,
- planificar la certificación en lenguas, es decir los programas de exámenes, criterios de evaluación en términos de logro positivo, y

- Planificar el aprendizaje autodirigido, esto es la autoevaluación (Isabel del Arco y Montse Irún, 2013: 59).



## CAPÍTULO 4

### LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y COMO SEGUNDA LENGUA.

Este capítulo trata en primer lugar, del proceso de enseñanza – aprendizaje de ELE. Explicamos lo que es el acto didáctico y luego hacemos hincapié en el modelo educativo por competencias. A continuación, analizamos el currículo, la programación de aula, o sea, los elementos que integran dicha planificación, los objetivos, las competencias, los contenidos, las metodologías, las actividades de aprendizaje, la temporalización, los materiales y recursos. En segundo lugar, explicamos pormenorizadamente el proceso de evaluación de ELE, es decir, la evaluación diagnóstica, formativa, la autoevaluación, sumativa, los instrumentos y los criterios de evaluación.

Hemos organizado este capítulo así, ya que compartimos la opinión de Neus Sanmartí, según la cual:

Las estrategias y métodos de evaluación aplicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen una repercusión en los resultados de dichos procesos. Dicho de otra forma, la evaluación no sólo mide los resultados, sino que condiciona qué se enseña y cómo, y muy especialmente qué aprenden los estudiantes y cómo lo hacen. De hecho, no es posible considerar, la evaluación separadamente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (2007: 9).

Observamos que debería existir un vínculo entre las actividades de enseñanza y las de evaluación. El diseño de una secuencia didáctica deberá tener en cuenta los contenidos de estudio y las actividades lingüísticas incluidas. No podemos hablar de evaluación fuera del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Para algunos autores, enseñar, aprender y evaluar son términos indisociables. En el mismo sentido, Teresa Bordón (Revista Internacional de Lenguas Extranjeras, nº 4, 2015: 9-30), opina que “la evaluación es parte indiscutible de la enseñanza – aprendizaje de una L2 tanto por su valor formativo como por su necesidad práctica”. Este análisis nos lleva a desarrollar el apartado dedicado a la didáctica de ELE.

#### 4.1 El proceso de Enseñanza – Aprendizaje de ELE

Antes de empezar con el análisis de este apartado, es importante definir lo que es la didáctica. Según la vigesimotercera edición del Diccionario de la lengua española (2014), la didáctica se define como el arte de enseñar. En términos de la *Enciclopedia General de la Educación* volumen 2 (1997), “el término didaktika deriva del verbo griego didaskao (enseñar, enseño), que significa literalmente lo relativo a la enseñanza, a la actividad instructiva. Por tanto, y de acuerdo con esta acepción, se podría definir la didáctica como la ciencia o el arte de enseñar” (1997: 681).

Ambas definiciones muestran claramente que la didáctica se considera una disciplina educativa que se ocupa de los procesos de enseñanza – aprendizaje en los ámbitos escolares o académicos con la finalidad de lograr una formación adecuada. A continuación, las definiciones recogidas en diferentes diccionarios lingüísticos nos hacen constatar la ambigüedad del concepto didáctica. En las siguientes líneas, recogemos dichas definiciones:

- Parte de la pedagogía que se ocupa de los métodos y técnicas de enseñanza (*Diccionario didáctico de español*, 1993, Madrid, SM: 410).
- Que trata de instruir, que tiene una relación con la enseñanza (*Le Petit Robert*, 1981, París, Le Robert: 537).
- Que trata de instruir, enseñar (*Oxford Advanced Learner,s Dictionnary of Current English*, 1974, Oxford, Oxford University Press: 239).

Teniendo en cuenta las diferentes definiciones expuestas arriba, notamos que el acto didáctico relaciona el docente con el discente. Isabel del Arco Bravo y Montse Irún (2014: 9) lo definen como “la actividad que pone en relación al que enseña con el que aprende”. En esta definición, se observa que la finalidad del acto didáctico es alcanzar los propósitos de la docencia y del aprendizaje.

Cabe señalar que la bibliografía especializada sobre la didáctica de las lenguas tiene en cuenta varios elementos en el acto didáctico: el profesor, el alumno, el contexto de aprendizaje, los contenidos o los recursos y las estrategias metodológicas. A continuación analizamos pormenorizadamente dichos elementos.

El docente tiene que enseñar al alumnado. Debería ayudarle en su aprendizaje de la lengua meta. Para ello creará un clima de trabajo cooperativo en el aula de ELE con

la intención de fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes, aclarando sus dudas. En el mismo sentido, Marcelo (1989: 9), opina que el profesor es el que se dedica profesionalmente a educar a los demás, el que ayuda al resto en su promoción humana, quién contribuye al hecho de que el alumnado desarrolle sus competencias al máximo, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de la cultura. En cambio, algunos autores como Tejada (1996), piensan que el docente no puede seguir siendo el monopolizador del saber y transmisor de los conocimientos como en el método tradicional o de gramática – traducción. Debería fomentar la interacción ente la escuela y la sociedad.

Según la Ley Orgánica de Educación (LOE) promulgada en 2006, algunas funciones de los docentes deberían ser las siguientes:

- Programar las enseñanzas teniendo en cuenta las necesidades didácticas de los alumnos.
- Orientar académica y profesionalmente a los educandos implicando a los servicios especializados y a las familias.
- Atender al desarrollo intelectual, afectivo, social y moral de los estudiantes.
- Fomentar las actividades complementarias dentro y fuera del ámbito escolar.
- Contribuir a que las actividades académicas se realicen en un clima de respeto, de tolerancia, de colaboración y de libertad para incentivar en el alumnado los valores de la ciudadanía democrática.

A continuación, el docente deberá motivar a los discentes despertando su interés por los propósitos y contenidos de la asignatura. Se centrará la docencia en el estudiantado ofreciéndoles tutorías. No sólo serán evaluados los aprendizajes de los alumnos, sino también las estrategias didácticas y las actuaciones docentes con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por último, el profesor debería ser un modelo para sus alumnos. Estas funciones docentes nos permiten desarrollar otro apartado que se centra en el alumno.

El discente es el segundo elemento del proceso de enseñanza – aprendizaje. Recibe las enseñanzas y tiene como función principal, aprender. Según el MCER, debe ser el protagonista de su propia formación y la docencia adquirida debería servir para actuar, ya que constituye el eje central del acto didáctico. A la hora de programar el currículo, Los docentes deberán tener en cuenta la edad, la capacidad psicofísica, la

motivación, las actitudes, los valores y las creencias de los aprendientes. Estos rasgos idiosincrásicos influyen en los hábitos y comportamientos de los alumnos.

Los contenidos didácticos constituyen otro componente del proceso de enseñanza /aprendizaje. Los docentes deberán seleccionar contenidos relevantes, actuales, funcionales y contextualizados. Tendrán en cuenta, las necesidades comunicativas de los alumnos y se apoyarán en los objetivos de estudios o competencias, la temporalización y las estrategias metodológicas. Además se escogerán los saberes más representativos de la cultura extranjera o meta con la finalidad de desarrollar las competencias esenciales de los aprendientes para que actúen adecuadamente en la sociedad de inmersión o de acogida desarrollando al mismo tiempo su competencia comunicativa.

El Marco común europeo de referencia para las lenguas y el Plan Curricular del Instituto Cervantes desarrollan pormenorizadamente dichos contenidos. Los objetivos se relacionan con los 6 niveles desarrollados por el Plan Curricular del Centro Virtual Cervantes. Cabe recordar que estos niveles son: A1, A2, B1, B2, C1, C2, y se definen en el capítulo 3 del MCER que trata de este tema. A1 y A2 representan el nivel básico del idioma. B1 y B2 se refieren al usuario independiente. C1 y C2 aluden al usuario que tiene el nivel de un nativo.

Así pues, Se elaborarán los objetivos teniendo en cuenta los niveles que acabamos de mencionar. Estos objetivos son los siguientes: léxicos, gramaticales, semánticos, fonológicos, ortográficos, ortoépicas, funcionales, pragmáticos y culturales.

Por lo que se refiere a las estrategias metodológicas, son las técnicas usadas por los docentes para enseñar a los aprendientes. Según el *Diccionario de los términos clave de ELE*, “un método es un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos”.

Cabe señalar que a finales del siglo XX el modelo del método entra en crisis. La clase de ELE debería adaptarse siempre al contexto de los aprendientes. Además se pone en cuestión la validez universal de un método y se persigue trabajar las destrezas lingüísticas que ayudan al discente a conseguir la competencia comunicativa en la lengua de inmersión. Así, en los nuevos métodos, los docentes y los discentes se

implican de una manera activa en el proceso de enseñanza – aprendizaje. De este modo, el método se ve sustituido por los enfoques. Se recurre a los modelos curriculares abiertos y centrados en el alumnado.

Cualquier método debería integrar un componente teórico y otro práctico. Por lo que se refiere al componente teórico, está constituido por la teoría lingüística y la teoría del aprendizaje. En cuanto al componente práctico, implica decisiones sobre las destrezas concretas que se enseñan, el contenido que se imparte y el orden en el que dicho contenido se presenta. En la tabla siguiente, Aquilino Sánchez en *Vademecum* (2004: 669), nos presenta los componentes de un método que giran en torno a tres grandes ejes:

<p><b>Eje 1°:</b> componente de los principios y creencias subyacentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoría lingüística (naturaleza de la lengua).</li> <li>- Teoría psicológica (principios del aprendizaje).</li> <li>- Teoría pedagógica (principios de la enseñanza)</li> <li>- Teoría sociológica (condicionantes contextuales, educativos, geográficos...).</li> <li>- Principios económicos aplicados a la gestión y planificación de la enseñanza.</li> </ul>
<p><b>Eje 2°:</b> Componente del contenido (objetivos), que emana de las creencias y principios anteriores y que se asienta en ellos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos que constituyen el objeto de la enseñanza y del aprendizaje (objetivos):             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Selección y estructuración de elementos del código lingüístico (morfología, sintaxis, vocabulario, sistema gráfico, sistema de sonidos).</li> <li>b) Selección y estructuración de elementos pragmáticos (sociolingüísticos, psicolingüísticos, contextuales...).</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Eje 3°:</b> componente de las actividades mediante las cuales el contenido seleccionado se lleva a la práctica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procedimientos (modos y maneras):             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) relativos a la pedagogía: tipología, diseño y secuenciación de actividades; roles de profesor y alumnos.</li> <li>b) Relativos a la psicología: adaptación a edad, reto, interacción, elementos motivadores generales y específicos.</li> <li>c) Relativos al contexto pragmático y sociológico.</li> <li>d) Relativos a la planificación y gestión de las actividades en el aula (distribución, duración, cantidad, etcétera).</li> </ul> </li> </ul>

Tabla 10: Elementos que integran un método *Vademecum* (2004: 669).

Teniendo en cuenta los componentes metodológicos mencionados arriba distinguimos varios métodos en la didáctica de las lenguas, entre ellos, el método tradicional, estructural, método nocional – funcional, enfoque comunicativo y el enfoque por tareas. A continuación, presentamos dichos métodos según el análisis hecho por Isabel Santos Gargallo (1999: 60–82):

- **Método tradicional o de gramática traducción:** su teoría lingüística nos hace entender que la lengua está constituida por un conjunto de normas manifestadas lógicamente y observables en los textos escritos. Además, la comprensión lectora y la expresión escrita son las destrezas lingüísticas más relevantes de este paradigma lingüístico. En su teoría psicolingüística, el aprendizaje de la gramática es fundamental y debería ser deductivo, o sea a través de procesos reflexivos y explicativos. En su componente práctico, el objetivo principal de estudio es saber gramática. Los contenidos son gramaticales, léxicos y fonético – fonológicos.

Sus procedimientos son: el aprendizaje memorístico de explicaciones gramaticales exhaustivas, memorización de listados de vocabulario descontextualizado, traducción directa e inversa de frases y enunciados, análisis contrastivo de los componentes gramaticales con otras lenguas.

- **Método estructural:** su teoría lingüística estipula que la lengua es un conjunto de estructuras organizadas de forma jerárquica en los distintos niveles de la descripción lingüística: fonético – fonológico – ortográfico, morfosintáctico y léxico – semántico. La destreza oral tiene la prioridad y los elementos lingüísticos están ligados a un contexto. Se debería enseñar la lengua y no algo sobre ella. El aprendizaje se consolida mediante procesos de repetición y automatización. El propósito central del componente práctico es desarrollar la competencia gramatical y lograr un dominio de las estructuras gramaticales del sistema lingüístico de la lengua meta. Se debería desarrollar prioritariamente las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral con un buen nivel de corrección fonética.

Sus contenidos abarcan las estructuras gramaticales, los elementos léxicos agrupados por temas, elementos fonético – fonológicos y los aspectos culturales estereotipados.

Los procedimientos de este modelo implican la práctica controlada y memorización de muestras dialogadas ficticias. Se nota también, la repetición de estructuras gramaticales, elementos fonéticos y léxicos a través de ejercicios de repetición, expansión, reducción y transferencia de modelos. Se destaca la presentación de esquemas gramaticales, explícitos y completos, aunque obstante sin explicaciones exhaustivas.

- **Método nocional – funcional:** en su teoría lingüística, la lengua es un sistema orientado a la comunicación que prioriza la transmisión del significado. Éste se transmite en una determinada situación comunicativa y en un contexto específico.

Por lo que se refiere a su teoría psicolingüística, el discente es el protagonista de su propia formación. El objetivo básico del componente práctico es el logro de la competencia comunicativa, es decir, ser capaz de actuar en una comunidad lingüística en la que la lengua de inmersión resulta un vehículo de comunicación. Luego desarrollar integralmente las cuatro destrezas lingüísticas, o sea la expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y la comprensión lectora. Luego, interiorizar los elementos lingüísticos y no lingüísticos necesarios para llevar a cabo un determinado acto de habla.

Con respecto a los contenidos, destacan las funciones lingüísticas, los contenidos gramaticales y léxicos relevantes para el desarrollo de las destrezas. Destacamos asimismo la presencia de contenidos culturales.

En cuanto a los procedimientos, se combinan procedimientos enraizados en la tradición gramatical y estructural junto a otros que enfatizan el uso de la lengua en contextos en los que la transmisión de significado es prioritaria. Las funciones lingüísticas constituyen el eje vertebrador de la programación. Además, los exponentes lingüísticos se subordinan a las funciones.

- **Enfoque comunicativo:** en su teoría lingüística, la lengua es un instrumento para la comunicación, o sea para la transmisión del significado. La descripción del sistema lingüístico ha de llevarse a efecto según criterios de análisis pragmático y discursivo, es decir, atendiendo al funcionamiento del idioma en uso.

En cuanto a la teoría psicolingüística, considera 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.

Por lo que se refiere al componente práctico, los objetivos relevantes son los siguientes: el logro de una competencia comunicativa, es decir, de un conjunto de habilidades (lingüísticas, discursivas, socioculturales y estratégicas) que permitan la actuación adecuada del hablante no nativo en una situación concreta de comunicación. El desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas con prioridad para la expresión oral y la comprensión auditiva.

Los contenidos de dicho enfoque son funcionales, léxico – semánticos, lingüísticos, culturales y estratégicos.

Los procedimientos implican la selección de funciones lingüísticas prioritarias para un determinado nivel de aprendizaje. La selección de los exponentes lingüísticos (gramaticales y léxicos) necesarios para llevar a cabo determinadas funciones. Hay también una propuesta de actividades que propicien la realización de dichas funciones en contextos significativos. Finalmente, contempla la inducción del funcionamiento del sistema mediante la práctica.

- **Enfoque por tareas:** la teoría lingüística de este paradigma, nos hace entender que la lengua es un instrumento empleado por los usuarios para la comunicación. La descripción del sistema ha de llevarse a efecto según criterios de análisis pragmático y discursivo. En su teoría psicolingüística, el aprendizaje resulta un proceso activo que se encuentra en “reestructuración continua” para conformar la “interlingua”.

El componente práctico tiene como objetivos: el desarrollo integrado de las destrezas lingüísticas y la consecución de la competencia comunicativa. El desarrollo de auténticos procesos de comunicación en los que se dé la resolución de problemas, la negociación del significado y el intercambio de reacciones. El fomento de la autonomía en el aprendizaje.

Los contenidos son funcionales, lingüísticos, socioculturales y estratégicos. Los procedimientos consisten en elegir un tema, definir las tareas intermedias y una



tarea final, definir los contenidos comunicativos, especificar los exponentes lingüísticos implicados, diseñar las actividades, prever los materiales necesarios, secuenciar y temporalizar la unidad.

Teniendo en cuenta los métodos lingüísticos expuestos arriba, es importante recordar 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 hace. 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).

En el mismo sentido, Zabala y Arnau (2008), definen la competencia de la manera siguiente:

La competencia, en el ámbito de la educación escolar, ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por lo tanto, la competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales (2008: 32).

A través de esta definición, observamos que se persigue la funcionalidad de los aprendizajes recibidos en contextos y situaciones distintos e implica integrar y relacionar contenidos de varias asignaturas de forma conjunta con actitudes y habilidades, para fomentar el desarrollo integral de un alumno. El aprendizaje deja de ser mecánico y la docencia deja de usar fórmulas tradicionales para centrarse exclusivamente en propuestas que busquen la obtención de respuestas a problemas de la vida concreta. El profesor debería ser un mediador en los procesos y el discente el verdadero protagonista de su formación.

En la didáctica de una LE o L2, el enfoque comunicativo tendrá que ser el más adecuado, puesto que la lengua es una herramienta de comunicación. Las estructuras se desarrollan desde los actos de habla. Además, se trabaja a nivel del curso y el error aparece como un síntoma del aprendizaje, presentando así una visión positiva. Los materiales utilizados son auténticos y la docencia se centra en el aprendiente.

Por lo que se refiere a la programación de aula se plantea como la concreción de los objetivos escolares y la actuación del profesorado en un tiempo determinado. Ayuda a anticipar y realizar lo que se debe hacer en el aula y como se tiene que hacer, y

también resulta un medio de comunicación profesional, que fomenta el seguimiento de las actuaciones previstas. De igual manera, es un material relevante que permite a los docentes reflexionar sobre su trabajo educativo y sobre los aprendizajes de los educandos. Dicha planificación debería ser elaborada por los profesores, teniendo en cuenta el desarrollo curricular del centro. Sus ventajas son las siguientes:

- Ayuda a reducir el azar y la improvisación.
- Contribuye a eliminar los programas incompletos o irrelevantes, que no se adecuen a la selección, la secuenciación y la temporalización.
- Evita la pérdida de tiempo y, si se consigue un diseño funcional y válido, se reducirá la probabilidad de llevar a cabo un esfuerzo en vano.
- Contribuye a mejorar y depurar los objetivos, los contenidos, las actividades, los métodos y las técnicas que realmente son útiles para la práctica (Isabel Del Arco y Montse Irún 2013: 29).

Dicha programación deberá ser flexible, es decir adaptada al contexto de estudio de los aprendientes. Se adecuará también a sus restricciones materiales, temporales y a sus capacidades. Los aspectos que incluye una programación de aula se sintetizan en la figura que sigue:



Figura 4: Elementos que integran una programación de aula. Isabel del Arco y Montse Irún (2013: 29)

Cabe recordar que los objetivos tienen que integrar componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estos objetivos se redactarán siempre con un verbo infinitivo que describa una acción: escuchar, hablar, leer, escribir, comunicarse, interactuar, practicar, redactar, analizar, realizar, etc.

En cuanto a las competencias básicas relacionadas con una programación, distinguimos las transversales y las específicas. Las primeras constituyen la base del desarrollo personal del alumnado. Las segundas abarcan la cultura y la visión del mundo, que ayudará a los aprendientes actuar de manera adecuada en la sociedad.

Por lo que se refiere a los contenidos de la planificación, conviene recordar que tendrán que integrar los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales, puesto que estas tres formas de contenidos, no se aprenden de modo aislado, sino vinculadas como recursos movilizados y enlazados con situaciones del entorno.

En cuanto a las actividades de aprendizaje, se realizarán en función de los diferentes momentos de la sesión didáctica. Se contemplarán actividades iniciales, con la finalidad de explorar los conocimientos previos de los alumnos. A partir de estas actividades, se podrán introducir nuevos conocimientos en sus aprendizajes.

Las actividades de desarrollo permiten asimismo a los aprendientes obtener información significativa para fomentar la construcción de nuevos conocimientos. Se pretende establecer conexiones entre los nuevos conocimientos a través de explicaciones y actividades estructurales.

Destacamos también las actividades de Síntesis que permiten la transferencia de los conocimientos aprendidos y su aplicación a la resolución de problemas o situaciones prácticas en distintos contextos, con el fin de consolidar los nuevos aprendizajes. Las actividades deberán ser diversificadas implicando diferentes formas de organizar el aula. Tendrán que involucrar varios recursos. Se compaginará el trabajo del alumnado en gran grupo con el individual, por parejas y en pequeño grupo, todo ello teniendo en cuenta la secuencia didáctica, lo que enriquecerá las diferentes dimensiones formativas de los discentes. Cabe recordar que son los aprendientes los que tienen que llevar a cabo estas actividades, puesto que son los protagonistas activos de su propia formación.

Así, los docentes destinarán un tiempo para que los estudiantes reflexionen de modo colectivo e individual sobre el proceso de aprendizaje mediante actividades de autoevaluación, y coevaluación y medidas de refuerzo y ampliación. Se combinará las

actividades individuales y en grupo cooperativo, desarrollando proyectos donde el discente pueda tener iniciativa y a la vez aprenda a compartir los conocimientos con sus compañeros. Además se planificará las actividades de expresión y comprensión oral, escrita y audiovisual. Todo ello con la finalidad de aprovechar el potencial de las tecnologías de la información y de la comunicación para aprender en contextos individuales y compartidos para la comunicación y con la finalidad de mejorar los aprendizajes y la asimilación de los conocimientos adquiridos.

Para finalizar reproducimos el Cono del aprendizaje de Edgar Dale, ya que este autor nos explicita como se pueden producir los aprendizajes y de qué forma quedan más fijados en el tiempo. A continuación presentamos dicho Cono:

**EL CONO DE APRENDIZAJE DE EDGAR DALE**

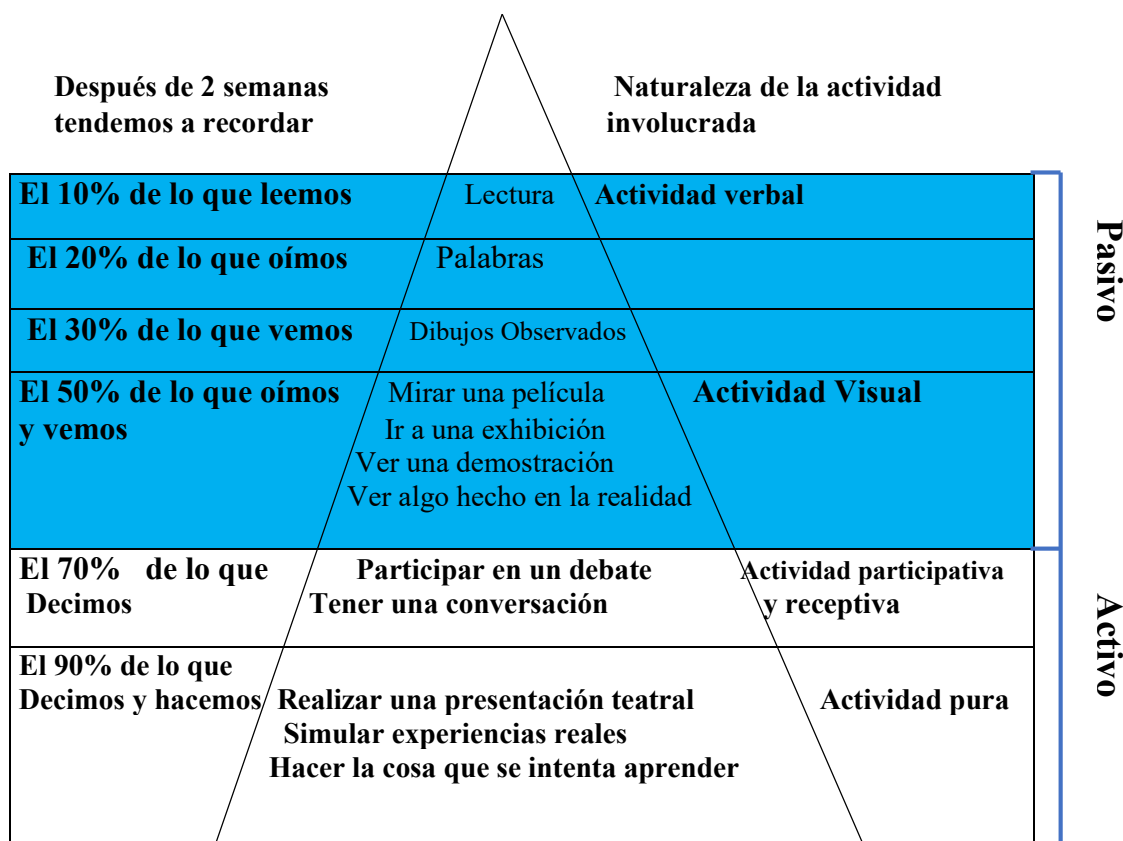


Figura 5: El cono de Aprendizaje de Dale (1946)

A partir de esta figura, un 90% de los alumnos que aprenden desde la acción, recuerdan durante más tiempo los aprendizajes logrados. Por esto, los docentes deberían programar muchas más actividades activas que pasivas. Puesto que estas últimas incitan

solamente a la recepción de los conocimientos y forman discentes con bajos porcentajes de aprendizaje duradero como los que aparecen en esta figura (10%, 20%, etc. ;).

## 4.2. La evaluación del proceso de enseñanza - aprendizaje de ELE

Este apartado hace hincapié en las funciones, los tipos, las técnicas, los instrumentos, las características y los criterios de evaluación para valorar la competencia comunicativa de los aprendientes.

### 4.2.1 Las funciones de evaluación

Antes de empezar, es importante recordar que evaluar es valorar el dominio lingüístico que posee un aprendiente de lenguas (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 extranjera (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).

Para Neus Sanmartí (2007), la evaluación es un proceso que consiste en:

- Recoger información
- Analizar la información recogida y emitir un juicio
- Tomar decisiones de acuerdo con el juicio emitido que pueden ser de tipo social o bien de tipo pedagógico.

Cabe precisar que nuestro objetivo en este apartado no es proporcionar un abanico de definiciones del concepto de evaluación, sino ofrecer una idea global sobre dicho término, que ya ha sido explicado detenidamente en el primer capítulo de esta tesis. Así, este breve recordatorio nos lleva a enumerar las funciones de la evaluación.

Amparo Fernández Marcha (2014) resume las funciones más relevantes de la evaluación en torno a estas cinco:

- 1) La función principal de la evaluación es comprobar si se han logrado los objetivos establecidos y en qué grado, y a partir de esta evaluación tomar dos tipos de decisiones: evaluar y calificar a los discentes y evaluar las variables que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

- 2) La segunda función es la de informar a las personas interesadas; esta información no tiene que restringirse necesariamente a las calificaciones otorgadas a los alumnos.
- 3) La evaluación cumple otra función relacionada con la orientación, motivación, y aprendizaje del propio alumno por las siguientes razones:
  - Por lo que tiene de refuerzo del mismo aprendizaje, de identificación de los propios errores, de consolidación de lo ya aprendido.
  - Por lo que tiene de condicionante: el esfuerzo del alumno, qué estudia y cómo lo estudia dependerá del tipo de evaluación esperada y de los resultados de otras evaluaciones. El mejor método para cambiar el estilo de estudio del alumno es cambiar de método de evaluación.

El influjo positivo de la evaluación en el alumno depende en buena parte de:

- La frecuencia de la evaluación (hacer varias evaluaciones parciales motiva al alumno, le anima a estudiar, y le ayuda también a conocer mejor qué espera de él su profesor. Todo ello se puede traducir en una mejora de su rendimiento).
- El conocimiento a tiempo de los resultados.
- La calidad de la corrección.
- La información que reciba (explicar al alumno en qué ha fallado).

- 4) La valoración de los resultados contribuye a clarificar los mismos objetivos, a reformularlos o cambiarlos si es necesario. En definitiva, los objetivos reales son los que se evalúan de hecho.

La valoración de los resultados contribuye también a detectar y clarificar problemas metodológicos, de incongruencia entre lo que decimos que queremos y lo que de hecho hacemos y conseguimos. La condición para que la evaluación pueda cumplir esta función regulativa es que no la convirtamos en una actividad rutinaria, sino reflexiva.

- 5) La evaluación, por último, proporciona datos que facilitan la investigación educacional, sugiere áreas de investigación, etc.

#### 4.2.2 Los tipos de evaluación

La literatura dedicada a la valoración (Daniel Madrid, 1997; MCER, 2002; Vademécum, 2004 etc.) de los idiomas distingue varios tipos de evaluación teniendo en cuenta su finalidad. Sólo resaltaremos los más relevantes, puesto que muchos de ellos fueron explicados en los capítulos anteriores de este trabajo de investigación. A continuación, entregamos estos diferentes tipos de evaluación:

##### 1) Evaluación inicial o diagnóstica.

Tiene como objetivo principal ajustar o adaptar el inicio del proceso de enseñanza al grupo clase. Los datos recogidos sirven para:

- Comprobar si los discentes poseen los conocimientos y habilidades previas y requeridas para el comienzo del proceso de aprendizaje programado.
- Conocer los conocimientos que ya tienen los aprendientes sobre el proceso de aprendizaje que todavía no ha empezado.

Así, los resultados obtenidos en esta evaluación inicial pueden ayudar al docente a tomar las decisiones siguientes:

- Iniciar el proceso tal y como se había previsto.
- Remitir a los alumnos a fondos de información complementaria.
- Introducir cambios en el contenido del proceso instructivo.

A partir de lo expuesto arriba, observamos que la evaluación diagnóstica trata de mejorar la calidad de la planificación docente en el aula. Además, intenta también fundamentar la evaluación formativa con una adecuada evaluación inicial. Además, supone programar bien un proceso de intervención que tiene que ser planificado y por tanto necesita un conocimiento específico sobre la situación de cada discente al comenzar un proceso de enseñanza concreto incluido en un currículum y contexto precisos. En el mismo sentido, H. Salmerón Pérez afirma que:

La evaluación diagnóstica tiene que incidir por tanto en el currículum escolar, profesorado, alumnado y familias. Debe aportar conocimiento específico 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 intención de asegurar calidad en su desarrollo y resultados (1997: 66).

Esta reflexión nos permite hablar de otro tipo de evaluación: la evaluación formativa.

## 2) Evaluación formativa.

Sirve para conocer el proceso de aprendizaje que sigue el alumnado y poder revisar la metodología didáctica. Su meta principal es determinar el grado de adquisición de los aprendizajes para ayudar, orientar y prevenir tanto al docente como a los estudiantes de los aprendizajes aprendidos con errores.

Su finalidad es informar a los aprendientes de sus aciertos, errores o lagunas de forma que el feed-back informativo les permita reconducir sus futuras actuaciones. Dicho feed-back ayuda al profesor a analizar los resultados de su clase y observar los puntos de dificultad tanto respecto al contenido como a los procesos mentales implicados. Para el MCER:

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 (2002: 186).

Sin embargo, para que la evaluación formativa consiga su objetivo de mejora, los docentes deberían cumplir los requisitos siguientes:

- Realizarla durante el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Fragmentar los contenidos y propósitos de la materia en unidades de aprendizaje más pequeñas que tengan sentido propio para poder analizarlas.
- Usar instrumentos adecuados que detecten los tipos de errores y aciertos. Las pruebas objetivas constituyen buenos ejemplos de dichos instrumentos.

## 3) Evaluación sumativa

Tiene como finalidad básica la asignación de puntuaciones o calificaciones a los alumnos y la certificación de la adquisición de determinados niveles. Sintetiza el aprovechamiento al final del curso con una calificación. Además, su función es más social que pedagógica puesto que se trata de evidenciar si los alumnos reúnen las condiciones necesarias para superar un nivel preciso. En la tabla que viene a continuación, Medina y Mata (2002) e Isabel del Arco y Montse Irún (2013: 45), nos esquematiza claramente los tipos de evaluación expuestos arriba:



Tipos	Momento	Funciones	Objetivos
Diagnóstica	Inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Informarse de los conocimientos previos.</li> <li>➤ Conocer las capacidades de los alumnos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer el punto de partida del alumno.</li> <li>• Facilitar el diseño de los procesos de enseñanza – aprendizaje.</li> <li>• Diseñar nuevos aprendizajes.</li> </ul>
Formativa	Continua	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Seguir el ritmo de aprendizaje de los alumnos.</li> <li>➤ Constatar el proceso de aprendizaje.</li> <li>➤ Modificar estrategias durante el proceso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar los procesos de aprendizaje.</li> <li>• Ofrecer apoyo pedagógico específico en cada momento del proceso.</li> </ul>
Sumativa	Final	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Comprobar el grado en el que un alumno ha conseguido los objetivos previstos.</li> <li>➤ Constatar la consecución de los objetivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprobar en qué medida se han conseguido las metas educativas.</li> <li>• Valorar los resultados de aprendizaje.</li> </ul>

Tabla 11: Tipos de evaluación y funciones, Medina y Mata (2002) e Isabel del Arco y Montse Irún (2013: 45)

Cabe subrayar que existen otros tipos de evaluación además de los que hemos mencionado anteriormente, que hemos abordado en los capítulos precedentes. Entre ellas, citaremos la evaluación diferida, la evaluación interna (autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación), la externa, con referencia a un criterio y con referencia a la norma.

La evaluación formal e informal son otras formas de evaluación. La evaluación formal es un examen o test que se administra en condiciones que aseguran la evaluación de los candidatos en unas áreas determinadas. No obstante, ésta abarca solamente una parte del proceso evaluador y debería completarse con instrumentos de evaluación informal y autoevaluación. Algunas de sus ventajas son las que siguen:

- Son fáciles de administrar. Además, en una hora se puede evaluar a un gran número de candidatos.
- Proporcionan información individual, lo que a veces resulta difícil en otras formas de evaluación.
- Son ideales para comparar alumnos puesto que todos hacen el mismo examen.
- Hay actividades que son muy fiables y otras que pueden serlo si se utilizan bandas o escalas.

Sin embargo, los exámenes bien equilibrados son difíciles de diseñar. Además valoran conocimientos más que actuaciones o competencias. No reflejan el trabajo de todo un curso.

En cuanto a la evaluación informal es un sistema de observación y de recolección de datos de la actuación de los candidatos bajo condiciones del aula normales. O sea sin establecer condiciones de examen. Los trabajos, proyectos, deberes escritos u orales realizados en casa se consideran también como evaluaciones informales. En dichas evaluaciones, los docentes no deberían usar instrumentos complejos de observación.

A partir de estas observaciones, el profesorado evalúa lo que el alumnado ha aprendido o necesita revisar. Cabe señalar que esta observación es fundamental para el funcionamiento del aula en el día a día puesto que proporciona una base para entender qué está pasando y para tomar decisiones para lo que debe seguir. Además, La evaluación informal permite igualmente al docente evaluar a un alumno que no le entrega la evaluación formal. Debería vincularse con la evaluación formal. Se puede evaluar el trabajo de un alumno fuera y dentro del aula. No obstante, el aula resulta el lugar más relevante para evaluar a los discentes, ya que en ella la información está disponible.

Las evaluaciones internas y externas representan otros tipos de evaluación que hace falta mencionar en este apartado. La evaluación interna es aquella que es llevada a cabo y promovida por los propios integrantes de un centro, programa educativo, etc. Incluye varias alternativas de realización la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

En cambio, la evaluación externa es realizada por agentes que no forman parte de un centro escolar. Se trata de una evaluación organizada por expertos. Pueden ser

inspectores de evaluación, miembros de la Administración, investigadores, equipos de apoyo al centro escolar, etc. A continuación hablaremos de los instrumentos de evaluación de ELE.

#### 4.2.3. Las técnicas e instrumentos de evaluación

Distinguimos técnicas cuantitativas y cualitativas. En primer lugar, hablaremos de las técnicas cuantitativas.

**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 de evaluación han sido explicados en los capítulos precedentes. Sin embargo, hace falta recordar que las 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 primer lugar, presentamos los test. Distinguimos los test de inteligencia general y específica, atención, cualidades físicas, vocabulario, capacidades psicotécnicas y los test de rendimiento. En general miden los conocimientos y pueden también valorar determinadas capacidades, habilidades, destrezas, aspectos conceptuales y las actitudes de los aprendientes. En opinión de Carroll (1968: 46), un test es “a procedure designed to elicit certain behaviour from which one can make inferences about certain characteristics of an individual”. Traduciendo esta definición, un test es un instrumento de medida diseñado para suministrar datos acerca del comportamiento de los individuos sobre competencias explícitas (1968: 46).

Así, los test suelen basarse en los objetivos de la programación. Además, incentivan el progreso del discente y proporcionan información sobre el grado de consecución de los propósitos establecidos. No obstante, algunos investigadores, entre los cuales Bachman y Palmer (1996: 7), piensan que:

- No podemos esperar que el mismo test sea adecuado para cualquier situación de enseñanza y aprendizaje. Un test que nos haya resultado ideal en un curso puede no serlo unos años más tarde. No existe un test bueno o malo en abstracto.

- Si se malinterpreta la naturaleza de lo que es el test y de las funciones que debe cumplir, puede que no se cumplan las expectativas de los examinados ni se mida lo que se necesita medir.
- No se puede esperar de los test más de lo que nos pueden ofrecer. Conviene ser conscientes de sus limitaciones y no crearse falsas expectativas.
- Tampoco se puede tener una fe ciega en la tecnología de la medición ni en sus cálculos.

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 (véase Valette 1967/1977: 323-333): Preliminary English Test (PET), Cambridge First Certificate etc.;

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. Dichas evaluaciones proporcionan medidas comparables de los resultados educativos. Así, los resultados se entregan a cada país. Estas pruebas despiertan un enorme interés tanto en España como en varios países de Europa, Asia y América, y sirven para detectar problemas en los diferentes niveles educativos. Por otra parte, este procedimiento alimenta un creciente espíritu de competitividad internacional.

Algunas de estas pruebas son las siguientes:

- la prueba PISA (Program for International Student Assessment), un estudio coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

(OECD). Pretende evaluar el nivel de aprendizaje y las competencias básicas de los estudiantes de 15 años en comprensión lectora, las matemáticas y las ciencias. Se realiza cada 3 años. La primera se realizó en el año 2000 y puso énfasis en la lectura.

- La Prueba de Cívica, se realiza cada año por la Asociación internacional para la evaluación del rendimiento educativo. Se implementó en 1993 y está dirigida en general a estudiantes de último año de educación secundaria.
- Prueba PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Se trata de un proyecto de investigación organizado por la International Association for the Evaluation (IEA) en más de 30 países del mundo. Pretende analizar la capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad y valoradas por la persona. Se inició en 1995, y realiza pruebas cada 5 años.
- La Prueba Cloze

Por lo que se refiere a los exámenes para el diploma de español como lengua extranjera, José ramón Parrondo Rodríguez en *Vademecum* (1997: 977), explica que:

Los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), acreditativos del conocimiento del idioma español, fueron creados por el Ministerio de Educación de España en 1989, por el Real Decreto 826/1988, de 20 de julio, siendo titular de la cartera de Educación D. Javier Solana Madariaga, en el marco de las diversas acciones promovidas con las finalidades de difundir el español e incrementar la presencia de la cultura en español en el mundo (1997: 977).

Sin embargo, desde 1991 el Ministerio de Educación suscribió un convenio de colaboración con la Universidad de Salamanca para que se encargue de la confección y calificación de las pruebas de examen conducentes a la obtención de los DELE (Nivel inicial, Nivel intermedio, Nivel superior). Cabe precisar que estos diplomas 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:

- P1: Comprensión de lectura
- P2: Expresión escrita
- P3: Comprensión auditiva
- P4: Expresión oral. Para finalizar este apartado, mencionamos que la literatura especializada en los test propone que sean válidos, fiables, auténticos,

interactivos, integradores e viables. Deberían tener también un grado racional de impacto social y educativo.

A continuación proporcionamos algunas de las técnicas e instrumentos de tipo cualitativo que consideramos relevantes para fines evaluativos:

- Registros anecdóticos de situaciones particulares. Se agrupan por sujetos o situaciones. Sus datos se recogen en fichas o directamente en archivos informatizados.
- Análisis de documentos o sea, programas, apuntes, diseños de proyectos, trabajos teóricos, informes, comentarios de textos.
- Diarios, informes personales de alumnos, profesores u observadores.
- Cuadernos de clase del alumno, en el que se va anotando lo más significativo de cada jornada en relación con los aspectos didácticos más relevantes: objetivos, contenidos, actividades y valoraciones.
- Portafolio del alumno y del profesor. Es una documentación del docente y sirve de cotejo para seguir el rendimiento o los trabajos del discente así como para preparar las pruebas, exámenes y casos. Además, implica una recogida de documentos, materiales, casos, gráficos que ayuda al profesor a estructurar sus clases. Es la evaluación de la actuación y constituye también un instrumento muy centrado en el alumno. Además, es holística puesto que abarca todas las competencias. De igual manera, aparece como un instrumento formador, ya que el alumno es consciente de sus aprendizajes y organiza su trabajo. Puede tener la forma que se desee, desde una carpeta a una caja y puede ser también digital, blog, página web, Wiki, etc. Tiene tres fases: la recopilación, la selección y la reflexión sobre los contenidos del mismo. Su evaluación se realiza mediante rúbricas.
- Archivos o dossiers de trabajo, documentación complementaria.
- Dibujos, esquemas, proyectos, maquetas, trabajo a escala, etc.
- Cuestionarios elaborados con preguntas abiertas; a partir de los cuales se busca principalmente la capacidad de organización, de síntesis, de creatividad, sobre proyectos personales.
- Entrevistas para etapas exploratorias, momentos o de confirmación de procesos, podrán ser sobre elementos académico – didáctico.

- Grabaciones en vídeo, muy apropiadas para tareas de autoanálisis, autocrítica y reflexión tanto para docentes como para alumnos.
- Exámenes orales de desarrollo muy amplio.
- Presentaciones de trabajos de curso, proyectos, etc.
- Pruebas de ensayo, exámenes escritos con preguntas largas o de amplio desarrollo.
- Las rúbricas son un recurso muy útil para aumentar la fiabilidad de la evaluación. 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. Debería diseñarse de manera que incluya todos los aspectos diferentes de lo que queremos evaluar. Por ejemplo, la valoración de una interacción oral tendrá que contemplar no sólo la gramática o la pronunciación sino también los gestos, la de iniciar, mantener o terminar un turno de palabra, etc.

La rúbrica consta de tres partes: los aspectos a evaluar (los indicadores de consecución de los objetivos: capacidad de síntesis, claridad en la redacción, originalidad, profundidad,...), la escala de clasificación y unos criterios detallados de los indicadores sobre las diferencias en cuanto al aprendizaje.

- El mapa conceptual sirve para visualizar conceptos y las relaciones significativas y jerárquicas existentes entre ellos. El mapa conceptual sintetiza esquemáticamente un conjunto de significados conceptuales dentro de una estructura de proposiciones para hacer visible las relaciones significativas entre la información nueva y el conocimiento previo del sujeto.

Fue creado por Joseph D. Novak a partir de la teoría del Aprendizaje Significativo de David P. Ausubel y da importancia a la actividad constructiva del alumno en el proceso de aprendizaje. En la tabla siguiente se presentan diferentes actividades de aprendizaje y técnicas de evaluación teniendo en cuenta el tipo de datos que ofrecen.

TÉCNICAS DE EVALUACIÓN			
Técnica	Conocimientos	Habilidades	Actitudes
Examen oral o presentaciones orales	XX	XX	XX
Prueba escrita de respuesta abierta	XX	X	
Prueba objetiva (tipo test)	XX		
Mapa conceptual	XX	X	
Preguntas del minuto	XX	X	
Diario		XX	XX
Portafolio	XX	XX	XX
Proyecto	XX	XX	XX
Problema	XX	XX	XX
Caso	XX	XX	X
Ensayo	XX	X	X
Debate	X	XX	XX
Observación	X	XX	XX

Tabla 12: Técnicas de evaluación y sus actividades de aprendizaje (Amparo Fernández Marcha, 2014).

#### 4.2.4. Tipología de los ejercicios.

La literatura especializada en la elaboración de instrumentos evaluativos, entre otras el MCER (2002), Nussbaum, L. & Bernaus, M. (2001), Diccionario de Términos Clave de ELE (2008), Isabel del Arco y Montse Irún (2013), etc.; estipula que no existe un instrumento o formato ideal para evaluar una destreza lingüística, puesto que todas tienen ventajas y desventajas. Cuando diseñamos los instrumentos lingüísticos, debemos incluir una gran variedad de formatos, de manera que los posibles inconvenientes queden neutralizados.

Por lo que se refiere a la tipología de las actividades lingüísticas que pueden ejercitar los aprendientes de ELE, distinguimos los ejercicios de resolución abierta y los de resolución cerrada. Así, los ejercicios de resolución abierta incluyen una amplia tipología como los que vienen a continuación:

- Responder a preguntas,



- Juegos de roles,
- Resolución de problemas,
- Debates,
- Actividades de expresión oral y escrita, etc.

Cabe precisar que dichos ejercicios permiten a los discentes practicar libremente sus destrezas lingüísticas. Además el propósito de la docencia es la atención al significado y la fluidez en el uso de la lengua. Estos ejercicios se pueden resolver de diferentes formas posibles que no se pueden prever con antelación.

Con respecto a los ejercicios de resolución cerrada, abarcan diversas tipologías, como:

- Los 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.

Estos ejercicios ayudan a los aprendientes para que practiquen la lengua de forma controlada. Les brindan también la oportunidad de desarrollar las habilidades comunicativas de comprensión auditiva o lectora midiendo de una manera cuantitativa su competencia comunicativa. Aquí la meta de la enseñanza es contemplar la forma de aspectos léxicos, morfológicos, fónicos, ortográficos...) del idioma a través de actividades lingüísticas. A continuación, proporcionamos algunas actividades de expresión oral y escrita, comprensión auditiva y lectora propuestas por el MCER (2002)

Por lo que se refiere a las actividades de expresión oral destacamos las siguientes:

- Realizar comunicados públicos
- Dirigirse a un público
- Leer en voz alta un texto escrito
- Hablar apoyándose en notas, en un texto o en elementos visuales
- Cantar etc.

A continuación, proporcionamos una escala ilustrativa de la expresión oral en general según el MECER:

EXPRESIÓN ORAL	
A1	Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.
A2	Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.
B1	Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.
B2	Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente detalladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo. Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.
C1	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.
C2	Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al oyente a fijarse en elementos significativos y a recordarlos.

Tabla 13: Escala ilustrativa de la expresión oral (MCER, 2002:62).

A partir de esta escala, el docente puede valorar las destrezas orales de los aprendientes. En opinión del MCER todas las pruebas de lenguas deberían ser válidas, fiables y viables. Cabe recordar que una prueba es válida cuando mide lo que debería medir. “Y en el caso de la expresión oral, para que una prueba se considere válida, deberá proporcionar muestras de lengua hablada que reflejen la capacidad del aprendiz

para producir lengua propia, correcta y adecuada a su nivel” (Teresa Bordón, en *Vademécum*: 2004: 984).

En cuanto a la fiabilidad de un examen, implica la consistencia de los resultados de sus pruebas. Hace también referencia a la exactitud y precisión de resultados obtenidos con la aplicación de una prueba determinada. Su finalidad es reducir el margen de error en la medida de lo posible. En cambio, la viabilidad de un examen supone que resulte asumible para los alumnos que van a realizarlo. Así, las instrucciones para las actividades deberían ser comprensibles y el tiempo para efectuarlas tendría que ser suficiente. Finalmente, el lugar deberá disponer de condiciones acústicas idóneas para que todos los candidatos puedan escuchar en igualdad de condiciones los recursos auditivos necesarios para realizar las tareas del examen.

En cuanto a las actividades de expresión escrita, ayudan a los discentes a producir textos escritos que pueden ser leídos por muchas personas. A continuación, presentamos algunos ejemplos propuestos por el MECER:

- Completar formularios y cuestionarios
- Escribir artículos para revistas, periódicos
- Producir carteles para exponer
- Escribir informes, memorandos, etc.;
- Captar mensajes al dictado
- Escribir de forma creativa e imaginaria
- Escribir cartas personales o de negocios, etc.

En las líneas siguientes, sintetizamos la escala ilustrativa de la expresión escrita:

EXPRESIÓN ESCRITA EN GENERAL	
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.
A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como “y”, “pero” y “porque”.
B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés, enlazando una serie de distintos elementos

	breves en una secuencia lineal.
B2	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
C1	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando una conclusión apropiada.
C2	Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas.

Tabla 14: Escala ilustrativa de la expresión escrita, (MCER, 2002: 64 - 65).

Por lo que se refiere a las actividades de comprensión auditiva, el aprendiente recibe y procesa una información de entrada en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes. Véase algunos ejemplos:

- Escuchar declaraciones públicas.
- Escuchar medios de comunicación.
- Escuchar conferencias y presentaciones en público
- Escuchar conversaciones por casualidad, etc.

A continuación ofrecemos la escala de comprensión auditiva en general:

COMPRENSIÓN AUDITIVA EN GENERAL	
A1	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.
A2	Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
B1	Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e

	identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.
	Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.
B2	Comprende cualquier tipo de habla, tanto en conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua.
	Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad. Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.
C1	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
	Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo, si no está acostumbrado al acento.
C2	No tiene dificultad en comprender cualquier tipo de habla, incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos.

Tabla 15: Escala ilustrativa de la comprensión auditiva, (MCER: 2002: 69).

En cuanto a las actividades de comprensión de lectura, existen muchas formas, pero presentaremos solamente las más relevantes:

- Leer para disponer de una orientación general

- Leer para obtener información
- Leer para seguir instrucciones
- Leer por placer
- Leer para captar la idea general
- Leer para conseguir una comprensión detallada etc.

A continuación, reproducimos la escala ilustrativa de la comprensión lectora en general:

COMPRESIÓN DE LECTURA EN GENERAL	
A1	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, a leer cuando lo necesita.
A2	Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.
B1	Lee textos sencillos sobre hechos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
C2	Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos.  Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito

Tabla 16: Escala ilustrativa de la comprensión lectora, (MCER, 2002: 71).

En resumen, observamos que no existe un instrumento o formato ideal para evaluar una habilidad lingüística del alumno, puesto que todas tienen ventajas y desventajas. Cuando los docentes diseñan los instrumentos de evaluación, deben incluir varios formatos, de manera que los inconvenientes queden neutralizados.

## CAPÍTULO 5

### LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA CAMERUNESA

Para analizar las prácticas evaluativas desarrolladas en las aulas de la enseñanza secundaria camerunesa por los docentes de español, es necesario presentar en primer lugar, el sistema educativo camerunés. Dicha presentación nos ayudará a conocer mejor el contexto de estudio y a realizar análisis consistentes y relevantes sobre la evaluación de ELE en Camerún. Concretamente, se analizará el currículo oficial de ELE, las programaciones docentes, los materiales didácticos, los tipos, procedimientos, criterios e instrumentos de evaluación. Hablaremos también de los exámenes certificativos.

#### 5.1. El contexto sociocultural de Camerún.

Camerún es un país de África subsahariana concretamente de África Central. Su población se estima a 22 534532 de habitantes y sus dos principales ciudades son Yaundé y Duala. Yaundé es la capital política, puesto que alberga todos los ministerios del país, entre otros: el MINEDUB (Ministère de l'Éducation de Base), el MINESEC (Ministère des Enseignements Secondaires), y el MINESUP (Ministère de l'Enseignement Supérieur). En cambio, Duala es la capital económica de Camerún, ya que la mayor parte de las empresas del país se encuentran en dicha ciudad.

Es importante precisar que Camerún se caracteriza por su diversidad lingüística. Fátima Godínez et Alii, nos ofrecen detalles a este respecto: “Camerún, un país que cuenta una población de unos 18 millones de habitantes, se contabilizan cerca de 270 lenguas vernáculas. Ninguna de ellas es oficial” (2006: 63). A partir de 1884, Camerún estuvo primero bajo el imperio Alemán. Pero tras la derrotada sufrida por Alemania en la Primera Guerra Mundial (1914- 1918), la colonia fue repartida entre Francia e Inglaterra. Estos imperios coloniales dejaron sus respectivas lenguas. Lo que hace de Camerún un país oficialmente bilingüe. Sin embargo, de las 10 regiones que posee el



país 8 son francófonas, y tan solo 2 constituyen la parte anglófona. El francés y el inglés son las lenguas obligatorias en el sistema educativo del país.

## 5.2. El sistema educativo camerunés

Como acabamos de señalar, Camerún es un país bilingüe que posee dos lenguas oficiales: el francés e inglés. Teniendo en cuenta esta realidad lingüística, los Datos Mundiales de Educación VII ed. 2010/ 11 nos muestran que el sistema educativo camerunés se divide en dos partes: la parte francófona y la anglófona. Cada sección tiene una enseñanza infantil, primaria, secundaria y superior o universitaria. Estas dos partes representan el sector formal y son dirigidas por los tres departamentos ministeriales antes comentados.

La educación infantil no es obligatoria y va dirigida a alumnos de edades comprendidas entre tres y seis años. Consta de tres cursos. Por lo que se refiere a la enseñanza primaria, con ella empieza la enseñanza obligatoria y va destinada a alumnos de entre seis y doce años. Los estudios duran seis años en ambas partes. Al terminar este nivel, los alumnos francófonos obtienen un Certificado de Estudios Primarios (CEP) y los alumnos anglófonos obtienen el “First School- Leaving Certificate (FSLC).” Para acceder a la enseñanza secundaria, los alumnos hacen un concurso.

En cuanto a la enseñanza secundaria, se divide en 2 ramas (general y técnica), a elegir una, Los estudios duran siete años y se organizan en dos ciclos. El primer ciclo de la enseñanza general dura cuatro años en la parte francófona y cinco en la anglófona y va destinado a los alumnos de entre doce y quince años de edad. Al final del ciclo, los alumnos francófonos obtienen el “Brevet d’études du premier cycle (BEPC)” y los de la sección anglófona obtienen el “General Certificate of Education, Ordinary Level (GCE O – Level).” Al terminar el segundo ciclo general, que dura tres años (francófonos) y dos años (anglófonos) y va destinado a los alumnos de entre dieciséis años y veinte años, se obtiene el “probatoire” y el “baccalauréat de l’enseignement général,” y el “Gce Advanced level ( GCE A – Level.) La enseñanza secundaria técnica se compone también de dos ciclos en cada parte y los estudios duran cuatro años en el primer ciclo y tres años en el segundo. Al finalizar el primer curso, los discentes obtienen “le certificat d’aptitude professionnelle (CAP).” Al final del segundo ciclo técnico se obtiene el

bachillerato técnico. El acceso a la enseñanza universitaria es libre para los alumnos que tienen el bachillerato o el Gce A. Level.

La enseñanza universitaria se compone de:

- Licenciatura: bachillerato + 3 años
- Master: bachillerato + 5 años
- Doctorado: bachillerato + 8 años.

Cabe precisar que nuestro estudio se limitará solamente sobre el subsistema francófono, puesto que cuenta con docencia de lenguas extranjeras. Como ya hemos señalado anteriormente, el subsistema anglófono se ocupa tan solo de dos regiones (noreste y suroeste) y la enseñanza de lenguas extranjeras no forma parte de este subsistema educativo. La figura que sigue, muestra claramente la estructura del subsistema francófono. Este apartado nos lleva a desarrollar otro que trata de las lenguas extranjeras enseñadas en el sistema educativo camerunés.

### **5.3. Las lenguas extranjeras en el sistema educativo camerunés**

Actualmente, se enseñan muchas lenguas extranjeras en todos los sistemas educativos del mundo. Camerún, país multilingüe y plurilingüe, no está al margen de esta política lingüística mundial. Según el MCER:

El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concreto, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero (2002: 4).

Sin embargo, el plurilingüismo es el hecho de interactuar en varias lenguas en entornos culturales diferentes desarrollando su competencia comunicativa. El Diccionario de los términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes lo define de la manera siguiente:

El término plurilingüismo hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de un individuo pueden adquirirse bien en sus entornos culturales o bien en la escuela; se organizan en sistemas que se relacionan entre sí e interactúan, contribuyendo así a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto.

En Camerún, conviven las lenguas locales con las lenguas coloniales y las lenguas extranjeras. Pero nuestro objetivo no consiste en hablar de todas estas lenguas sino de las que se enseñan en la educación secundaria como lenguas extranjeras.

En el momento actual, existen varias lenguas extranjeras en el sistema educativo camerunés, entre otras: el alemán, español, italiano, portugués, chino, latín, griego, catalán, y el árabe. Sin embargo, el griego y el catalán se enseñan sólo en las instituciones universitarias.

Figura: Sistema educativo camerunés (francófono)

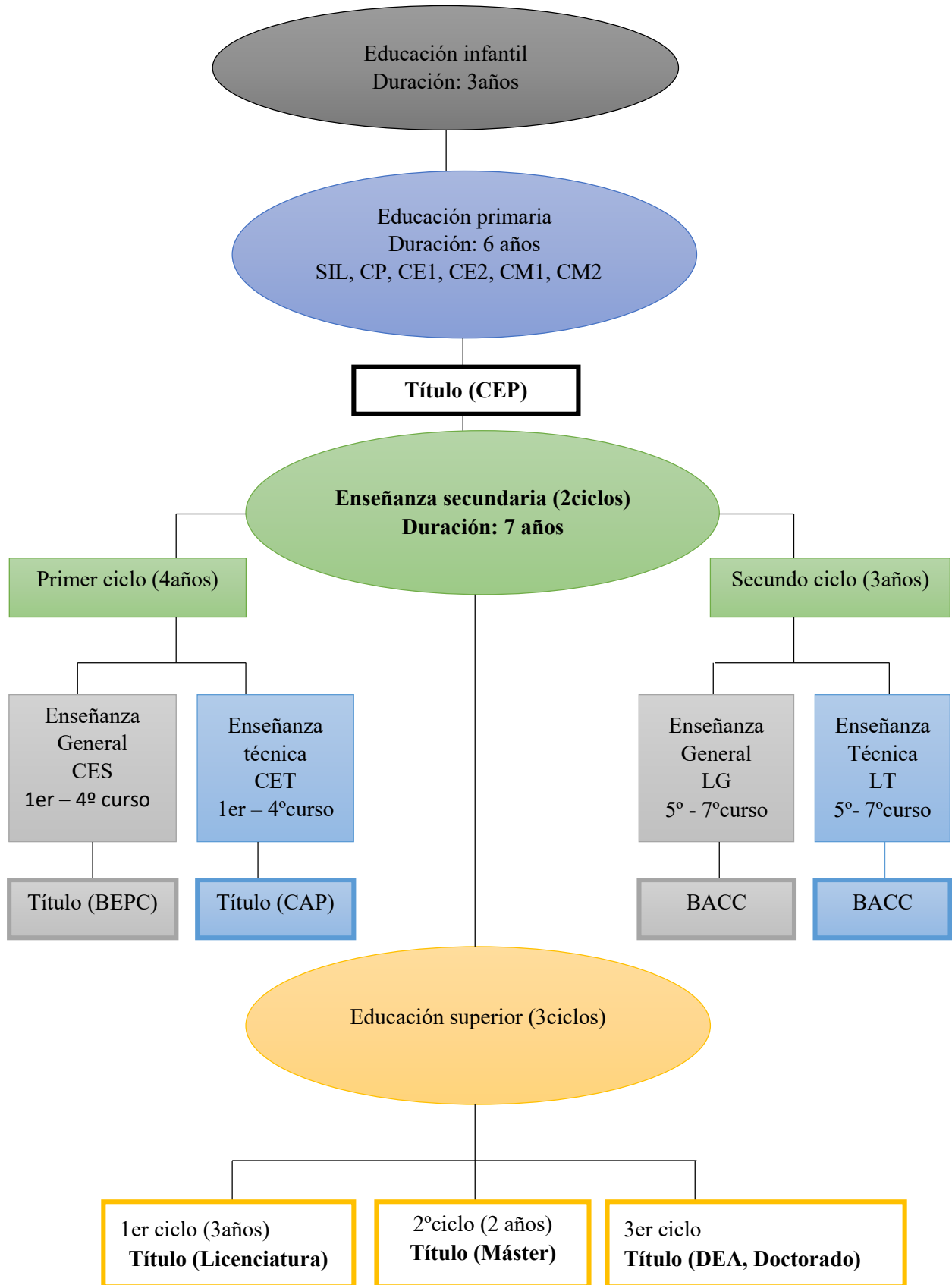


Figura 6: El sistema educativo camerunés (francófono).

En el sistema educativo camerunés, las lenguas extranjeras ocupan el segundo lugar después del francés y del inglés, que representan las lenguas oficiales heredadas del sistema colonial como ya hemos señalado anteriormente. El alemán y el español eran las únicas lenguas extranjeras que existían en la educación secundaria y superior de Camerún antes de la independencia conseguida en 1960. Según Fátima Godínez González: “Cuando se habla de lenguas extranjeras en Camerún, por tanto, nos referimos fundamentalmente al alemán y al español, que son las que ofrecen todos los institutos cameruneses y las que cuentan con un mayor número de alumnos y profesores en todos los niveles educativos” (2006: 63).

El español fue introducido en primer lugar en la enseñanza secundaria camerunesa como segunda lengua 1951, con carácter optativo. Posteriormente, se impartía como asignatura en los estudios universitarios a partir de 1963. Su programación oficial seguía los programas educativos de Francia, puesto que Camerún fue una antigua colonia de Francia como lo hemos subrayado precedentemente. Así pues, fue Francia la que había introducido la docencia de ELE en Camerún, puesto que esta lengua extranjera ya se estudiaba en su sistema educativo. No obstante, la docencia del alemán como lengua extranjera en los institutos cameruneses empezó tres años antes de la enseñanza de ELE, es decir en 1948. Sin embargo, no podemos hablar de la evaluación de ELE en el contexto camerunés sin haber explicado cómo se enseña esta lengua y cómo los alumnos la aprenden.

#### **5.4. La enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera en la educación secundaria camerunesa.**

La enseñanza secundaria en Camerún está regulada por el MINESEC (Ministerio de Enseñanzas Secundarias), fundamentalmente por el “Décret n° 2005/139 del 25 de abril de 2005”. Este decreto se refiere a la Educación Secundaria General, Técnica y Normal de los sectores público y privado. Elabora los currículos oficiales, elige los materiales didácticos, organiza los exámenes oficiales, confecciona y expide los diplomas, regula la actividad docente y fija el calendario escolar.

Las delegaciones regionales, departamentales y las inspecciones pedagógicas constituyen los servicios externos de este ministerio. Se ocupan de la aplicación de las decisiones ministeriales en sus centros respectivos. Los docentes y los discentes son los actores principales en los centros públicos y privados. Estos centros están dirigidos por los “provisseurs” (institutos públicos), los “directeurs” (colegios públicos de enseñanza media), los “principales” (colegios privados). Los “censeurs” se encargan de la pedagogía. En cambio, los “surveillants généraux” son responsables de la disciplina. Los jefes de departamento organizan y supervisan la actividad docente en sus respectivos departamentos.

#### **5.4.1. El currículo oficial de E/LE en la Enseñanza secundaria camerunesa.**

Se trata de un currículo cerrado, elaborado por los responsables de la administración central del Ministerio de Enseñanza secundaria camerunesa. Los responsables territoriales y los docentes se encargan de aplicarlo en todos los centros públicos y privados del país. Esta programación oficial fue elaborada en 1977 y revisada en 2000 por la orden N<sup>o</sup>, 333/D/GO/MINEDUC/SG/IGP/ESG del MINESEC.

Los materiales didácticos basados en el sistema educativo francés estaban descontextualizados, ya que no tenían en cuenta las realidades camerunesas y las necesidades del alumnado camerunés. Onomo Abena opina a este respecto:

Así, durante más de un decenio, la enseñanza del español en Camerún se realiza sin un programa de estudio claramente definido. Los manuales del programa francés que sirven de soporte no tienen una adaptación local, especialmente si se tienen en cuenta los objetivos que se pretenden alcanzar (2014: capítulo 7).

La metodología de la didáctica de ELE usada en aquel entonces era el método de gramática traducción. El aprendizaje de la lengua consistía en la memorización de las reglas de gramática, de conjugación y de traducción directa e inversa de textos de autores franceses y españoles. El aprendizaje de resúmenes que versan sobre elementos históricos y geográficos de España y de los países hispanoamericanos era también una actividad vinculada con este enfoque tradicional.

Sin embargo, en el encuentro nacional titulado “los estados generales de la educación” organizado en el año 1995 por el Ministerio de Educación Nacional (MINEDUC), y en el que participaron varios especialistas en materia de educación, se

reflexionó sobre lo que debía ser la enseñanza básica y secundaria en Camerún. Esta reunión recomendó revisar todos los currículos de estudios de la educación secundaria camerunesa. Con respecto a la enseñanza de español, dicha revisión sistemática de los programas oficiales entró en vigor en el año 2000.

Los elementos más relevantes implicados en la revisión de la programación oficial de ELE de 1977 eran:

- La definición de los propósitos didácticos.
- La reorganización de los contenidos del currículo de estudio relacionado con las necesidades comunicativas de los discentes.
- La concepción de una evaluación auténtica del aprendizaje de ELE que fomente la valoración de la competencia comunicativa del alumnado camerunés.

Como ya hemos señalado anteriormente, la didáctica del español como lengua extranjera en Camerún se basa actualmente en la programación oficial de ELE del año 2000. Los elementos que componen este programa son: el preámbulo, los objetivos generales y específicos, los contenidos y la evaluación.

El preámbulo habla de los nuevos enfoques en la enseñanza de las lenguas extranjeras y define con claridad los objetivos pedagógicos de la didáctica de ELE en la educación secundaria camerunesa. Este documento presenta también unos contenidos relacionados con las necesidades lingüísticas del alumnado camerunés. Además, el nuevo currículo oficial de español plantea la apertura cultural del país a la comunidad mundial en general y a la de España en particular. De igual manera, se hace alusión a las dificultades metodológicas, horarias y materiales que experimentan los docentes en las aulas de ELE. Cabe precisar que en la programación oficial de 1977, la carga horaria semanal dedicada a la didáctica del español como lengua extranjera, era insuficiente (tres horas semanales). En cambio, la del año 2000 propone 4 horas. Por último, el preámbulo alude a la evaluación continua y sumativa sin hablar de la evaluación diagnóstica que debería realizarse al principio de cada proceso de enseñanza – aprendizaje.

En cuanto a los objetivos de esta programación, aparecen en primer lugar los objetivos generales y en segundo lugar, los específicos. Los objetivos generales tratan de la formación intelectual, cultural y humana de los discentes. Hablan de la

competencia lingüística y sociocultural que deben adquirir los aprendientes para que actúen de manera adecuada en la sociedad. Se fomenta el multilingüismo y el plurilingüismo en la enseñanza de las lenguas extranjeras en Camerún.

El objetivo principal del primer ciclo, que abarca el tercer y el cuarto curso, se resume como sigue:

- Sentar las bases lingüísticas del español como lengua extranjera. En estos niveles de la lengua, el docente tiene la responsabilidad de hacer adquirir a sus alumnos los mecanismos de la lengua usual incentivando una expresión libre y espontánea. La didáctica de ELE deberá fomentar la comunicación oral y escrita.
- Con respecto al segundo ciclo, cuyos niveles corresponden al quinto, sexto y séptimo cursos, el objetivo fundamental es literario y cultural. Se pretende desarrollar la competencia lingüística del alumnado camerunés teniendo en cuenta su formación intelectual, el sentido de la crítica y la conciencia moral.

En cuanto al marco humano, la meta perseguida es la de desarrollar actitudes que fomenten el pluralismo cultural y la promoción de la solidaridad, la comprensión y el respeto mutuo entre los pueblos. Se busca el encuentro enriquecedor de las civilizaciones. La hispanidad puede ser un buen ejemplo. Se pretende que el aprendiente intente comunicar y emitir juicios de valor sobre los hechos y los problemas sociales relacionados con su entorno y el mundo actual. Entre otros, destacamos: la educación, los conflictos, la ecología, las relaciones humanas, la evolución científica, la emigración, la delincuencia juvenil etc. Se persigue también hacer descubrir las grandes corrientes literarias y la historia del pensamiento en España y en el mundo hispánico; presentar la imagen real y actual de las sociedades española e hispanoamericana con un espíritu crítico de análisis, de síntesis y de comparación. Se trata asimismo de evidenciar la complementariedad en el encuentro de las civilizaciones con la introducción en la planificación escolar de la literatura africana de expresión española.

Por lo que se refiere a los objetivos específicos del currículo oficial de ELE, son elaborados teniendo en cuenta los dos ciclos que constituyen la enseñanza secundaria camerunesa (el primer Ciclo y el segundo Ciclo). Empezaremos con el Primer Ciclo.

Cabe recordar que la enseñanza del castellano comienza en el tercer curso. En el sistema educativo camerunés, este curso representa el primer curso de la didáctica de



ELE. Pero, en el sistema educativo español, corresponde al tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Al final del primer ciclo, el alumno deberá ser capaz de:

- Identificar las especificidades del español relacionadas con el francés, su lengua primera (L1).
- Leer fácilmente un texto en español usual.
- Mantener una conversación con sus compañeros y su profesor, mediante expresiones relativas a los primeros contactos sociales como: saludar, presentarse, pedir y dar informaciones, usar las fórmulas de cortesía.
- Observar, apreciar, dar su punto de vista y expresar juicios de valor sobre personas, hechos y acontecimientos cotidianos usando un lenguaje sencillo y adecuado.

El enfoque comunicativo deberá ser el método usado para alcanzar los objetivos de los estudios. El alumno tendrá que ser el protagonista de su propia formación y los aprendizajes adquiridos deben ser significativos y orientados a la vida activa. El docente desempeñará el papel de dinamizador o de guía. Las actividades de los aprendizajes se apoyarán en ejercicios de corrección fonética, de construcción, de transformación, de imitación y sustitución de frases y vocablos que fomenten la asimilación y la aplicación de los conocimientos y competencias adquiridas. En cuanto a la expresión oral, los docentes pondrán énfasis en las actividades de lectura expresiva, la recitación y los ejercicios de rol con la finalidad de incentivar una expresión espontánea.

Tras la adquisición de los aspectos básicos de la lengua en el primer ciclo, el propósito principal del segundo ciclo es literario y cultural. Al finalizar el segundo ciclo, el aprendiente deberá ser capaz de:

- Expresarse adecuadamente en español.
- Mantener un debate sobre temas culturales y sociales.
- Traducir de manera correcta los textos del español al francés e inversamente.
- Hacer el análisis, el comentario y la síntesis de documentos en español.
- Distinguir los géneros y corrientes literarias, y producir una información suficiente sobre los autores más relevantes de cada género.
- Producir textos en prosa y en versos.
- Describir las realidades políticas, económicas y socioculturales del mundo hispánico.

- Apreciar los valores culturales del otro, comparándolos con sus propios valores.

Por lo que se refiere a los contenidos, se dividen en dos bloques: un bloque para el primer ciclo y el otro para el segundo ciclo. Globalmente, estos contenidos están relacionados con la lengua, la expresión escrita, la expresión oral, la civilización y la literatura. Los contenidos del primer ciclo abarcan:

- El abecedario español, pronunciación de las letras, las sílabas, los diptongos y triptongos); el acento; la entonación y la puntuación.
- Las palabras españolas: los elementos variables (el sustantivo, los adjetivos, grado del adjetivo y apócope, los artículos y su género, los pronombres posesivos, demostrativos, relativos, interrogativos); los aspectos invariables (el adverbio, la preposición, la conjunción, la interjección); el léxico.
- La gramática normativa: el sistema verbal (los verbos regulares e irregulares, modos y tiempos, los auxiliares, el empleo de ser y estar, los verbos impersonales, el uso de los verbos doler, gustar, fallar, la enclisis); la frase, los tipos de frases, la afirmación y la negación, la obligación personal e impersonal; oraciones activas y pasivas; las oraciones compuestas; la concordancia de tiempo etc.
- Expresión escrita: ejercicios específicos, dictados, ejercicios de construcción, de transformación, de imitación y sustitución.
- Expresión oral: Lecturas, recitados y canciones.

En el segundo ciclo (tercer, cuarto y quinto curso de ELE), se revisan los contenidos del primer ciclo (primer y segundo curso de ELE) y se introducen contenidos específicos de este ciclo:

- La lengua: El estilo directo e indirecto, la forma enfática, la introducción a la estilística y a la métrica española etc.
- La civilización española e hispanoamericana.
- La literatura española, hispanoamericana e hispano africana.
- Temas sociales: Las relaciones interpersonales; las desigualdades sociales (los conflictos de clases, los problemas raciales, el mundo del trabajo, la situación de la mujer).
- Ejercicios específicos: Ensayo, traducción directa e inversa, ponencias, resumen de textos.

Con respecto a la evaluación de ELE, el currículo oficial de la Educación Secundaria camerunesa la define como un proceso permanente y abierto que tiene como objetivos:

- valorar los conocimientos adquiridos por los aprendientes.
- Evaluar a los docentes, teniendo en cuenta el logro de los objetivos previamente establecidos.
- Valorar los aprendizajes adquiridos por los alumnos fomentando su participación en los exámenes de clase y en los oficiales.

El currículo camerunés de ELE es diferente del Plan curricular del Instituto Cervantes, puesto que no se basa en los seis niveles de lengua desarrollados por esta institución: los niveles A1 y A2 corresponden al usuario básico de la lengua; B1 y B2 corresponden al usuario intermediario y C1 y C2 representan el usuario competente. La programación oficial camerunesa debería fundamentarse en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, puesto que es la institución que se encarga internacionalmente de la docencia y la evaluación del español como lengua extranjera. Montse Irún e Isabel del Arco Bravo opinan a este respecto que:

En el caso del español lengua extranjera, es el Instituto Cervantes la institución encargada de velar por la enseñanza del español como lengua extranjera y, como tal, certifica el nivel de competencia lingüística del español a partir de diferentes diplomas. También, es el Instituto Cervantes el que, a partir del MCER, elaboró un primer nivel de concreción del español lengua extranjera (2013: 63).

Cabe precisar que el Plan Curricular del Instituto Cervantes, publicado en tres volúmenes y con un total de 2000 páginas, fija los niveles de referencia para el español teniendo en cuenta las recomendaciones del Consejo de Europa de 2011. Este material incluye todos los contenidos y objetivos que debe dominar un aprendiente de ELE para actuar de modo eficaz en la sociedad.

Por lo que se refiere a la evaluación del aprendizaje de ELE propuesta por el marco curricular camerunés de la enseñanza secundaria camerunesa, se apoyará en ejercicios orales y escritos. Este apartado será analizado pormenorizadamente más adelante, puesto que nuestro tema de estudio versa sobre la evaluación del español en la enseñanza secundaria camerunesa.

#### **5.4.2. Estrategias metodológicas y del aprendizaje de ELE en la Educación Secundaria camerunesa.**

Pese a la introducción del enfoque comunicativo en el programa oficial del 5 de septiembre de 2000, el método de gramática – traducción, es decir, el enfoque tradicional es en la realidad el que sigue vigente hasta ahora en la enseñanza secundaria camerunesa. Belinga Bessala comparte también esta idea cuando afirma:

En la reciente investigación que hemos realizado en Camerún, cuyos resultados aparecen en la obra ya citada, se pone de manifiesto cuál es la metodología empleada allí por los profesores de enseñanza secundaria de E/LE: se trata básicamente del método de la gramática y traducción, del audiolingual y del procedimiento deductivo para el desarrollo de la competencia gramatical en el aula, (1996: 132).

Hasta ahora, muchos docentes de ELE en Camerún ignoran los enfoques modernos de la didáctica de los idiomas como el enfoque nocional – funcional, el método comunicativo, y el enfoque por tareas. En el proceso de enseñanza – aprendizaje del español, el profesor es percibido como un sabio y monopoliza la palabra en el aula. Los alumnos son pasivos y se limitan a tomar apuntes de las clases. Éstas, se basan fundamentalmente en la memorización del vocabulario descontextualizado, de normas gramaticales y de la traducción directa e inversa de textos en francés y en español. El objetivo del estudio es saber gramática. El papel del docente consiste en transmitir oralmente y por escrito los conocimientos al alumnado. El aprendiente resulta un mero receptor de conocimientos impartidos. Los alumnos pueden hacer preguntas o contestar a las preguntas planteadas por el docente. Pero la mayoría de estos alumnos no suele preguntar sobre las clases recibidas.

Sin embargo, el MCER recomienda un enfoque de enseñanza/ aprendizaje de las lenguas extranjeras basado en la acción. El aprendizaje debería estar centrado en el alumnado. Se trata de la enseñanza por competencias. El estudiante debe ser el protagonista de su propia formación y las enseñanzas adquiridas deben ser significativas y orientadas a la vida real. El profesor debería desempeñar el papel de guía, facilitador y mediador cultural. Tendría que incentivar el trabajo cooperativo en el aula para que los educandos interactúen realizando actividades lingüísticas. Los docentes no deberían perder de vista que la lengua sirve para la comunicación. Además, sus estrategias metodológicas condicionan el aprendizaje de los alumnos. Éstas pueden tener un impacto negativo o positivo sobre el aprendizaje de estos alumnos.

## CAPÍTULO 6:

### LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA CAMERUNESA

En este capítulo resaltaremos en primer lugar, los problemas planteados por la evaluación del español en la Educación Secundaria Camerunesa. En segundo lugar, hablaremos de los tipos de evaluación que desarrollan los docentes en las aulas de ELE. En tercer lugar, haremos hincapié en los procedimientos, criterios, e instrumentos de evaluación usados en los dos ciclos que constituyen la Enseñanza Media en Camerún. De igual manera, señalaremos las características de dicha evaluación.

#### **6.1. Problemas planteados por la evaluación del español en la Enseñanza Media camerunesa**

Actualmente la evaluación del aprendizaje se enfoca no sólo en los conocimientos, sino también en las habilidades y actitudes que deben desarrollar los discentes para que actúen de manera competente, Joan Mateo (2000). Así pues, la evaluación del aprendizaje del español consiste en valorar la competencia comunicativa desarrollada por el alumnado, Hymes (1971); Marco común Europeo de referencia para las lenguas (2002). Sin embargo, el contexto camerunés caracterizado por el uso del enfoque tradicional Belinga Bessala (1996), dificulta las prácticas modernas de valoración de los idiomas. En opinión de Belinga Bessala:

La evaluación del aprendizaje de E/LE se refiere a la medición de los conocimientos de los saberes idiomáticos enseñados. La función principal de la evaluación del aprendizaje del español es comprobar el grado de dominio de la gramática enseñada. El alumno debe demostrar sus conocimientos de la lengua española (1996: 133).

Otros problemas que podemos subrayar son la falta y la inadecuación de los materiales didácticos de ELE a las necesidades lingüísticas de los alumnos. Esta situación no permite a los docentes desarrollar el enfoque comunicativo y el enfoque

por tareas que constituyen los métodos modernos de la enseñanza de idiomas. Cabe reiterar que desde la introducción del español en el sistema educativo en 1951, Los manuales usados eran de elaboración francesa. Algunos ejemplos pueden ser los siguientes: *Por el mundo hispánico* (1956 – 1980) 4e, *Cambios 16* (1974 – 1985) (4e – Tles), *Sol y Sombra* (1970 – 1985) (4e – Tles) etc. En la misma lógica Onomo Abena opina que:

Conscientes de las carencias de los antiguos manuales del programa francés y de su inadaptación a los objetivos establecidos, algunos cameruneses han elaborado, desde 1977, manuales de español que responden a estas necesidades específicas, especialmente para el primer ciclo (2014: capítulo 7).

En 1978 aparece la *Colección Hispano - africana* del inspector nacional Tama Bena, más tarde *Español en África* del mismo autor. Sin embargo, en 2000 se publica *Didáctica del español en Camerún* editada por la inspectora nacional Bidoung Habissou y un grupo de docentes de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid, dirigido por Antonio Medina Rivilla.

De igual modo, la escasez de recursos audiovisuales y de laboratorios de lenguas en los centros educativos no fomenta el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes. Así pues, la mayoría de los docentes se ve obligada a enseñar y valorar solamente algunas destrezas lingüísticas como la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita.

El elevado número de alumnos por aula dificulta también la didáctica y la evaluación de ELE en Camerún. Existen aulas de más de cien alumnos en los centros educativos públicos y privados. Esta situación crea un ambiente de desorden y de indisciplina que impide un buen seguimiento y rendimiento de los aprendientes.

Otro problema considerable que vale la pena señalar en este apartado es la formación docente. Los profesores formados en la Escuela Normal Superior (ENS) son insuficientes. Además éstos reciben una formación inadecuada. No hay relación entre la teoría y la práctica. Simon Belinga Bessala estipula:

La formación de los futuros profesores de E/LE en la ENS se articula en torno a tres ejes esenciales, que son: a) la formación de los profesores en lengua y civilización españolas, b) la formación en la psicología evolutiva del niño, y c) las prácticas de enseñanzas en los institutos (Lycées) (1996: 130).

Apoyándonos en esta cita, observamos que los docentes de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa realizan una formación que no está vinculada con la didáctica de las lenguas. Se trata de conocimientos puramente académicos que no favorecen la

práctica de nuevos enfoques de la enseñanza de idiomas. Al finalizar su formación, el profesor o la profesora de ELE no sabe concretamente cómo enseñar esta lengua a los alumnos. Puesto que no recibió ningún curso de lingüística aplicada en la Escuela Normal Superior.

## **6.2. Los tipos de evaluación practicados en la Educación secundaria camerunesa**

Distinguimos tres tipos de evaluación: la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa. Empezaremos con la evaluación diagnóstica.

### **6.2.1 Evaluación diagnóstica**

La evaluación diagnóstica es la que se realiza al comienzo del curso escolar. Permite al docente destacar los conocimientos previos de sus alumnos y ajustar el proceso de enseñanza aprendizaje al nivel del alumnado. En la enseñanza secundaria camerunesa, el año escolar se inicia siempre al principio del mes de septiembre y acaba en el mes de julio, tras los resultados de todos los exámenes oficiales. El proceso de enseñanza – aprendizaje y de evaluación transcurre en seis secuencias:

- La primera secuencia empieza al principio del mes de septiembre y acaba durante la primera mitad del mes de octubre.
- La segunda secuencia comienza en la segunda mitad del mes de octubre hasta el final del mes de noviembre.
- La tercera secuencia se realiza en dos fases: la primera transcurre desde finales de noviembre hasta las vacaciones de navidad. La segunda fase va desde el principio del mes de enero hasta un poco tras la mitad de este mes.
- En cuanto a la cuarta secuencia, empieza un poco antes del fin de enero hasta el inicio del mes de marzo.
- Por lo que se refiere a la quinta secuencia, se divide también en dos partes: la primera parte comienza a partir del cinco de marzo hasta el fin de este mes. Mientras que la segunda parte se inicia tras las pascuas, durante la mitad del mes de abril hasta el final del mismo mes.
- Con respecto a la sexta secuencia, empieza a finales de abril hasta principios de junio.

Al final de cada secuencia didáctica, los docentes realizan las evaluaciones continuas. Se suman todas las notas obtenidas por los aprendientes durante estas evaluaciones para tener la nota trimestral del alumno en cada curso. Para obtener la media aritmética de cada estudiante al final del año escolar, se suman sus tres notas trimestrales logradas en la asignatura de español lengua extranjera.

Cabe precisar que los exámenes oficiales transcurren también tras el principio del mes de junio hasta finales del mes de julio. Después de la publicación de los resultados de los exámenes oficiales, los docentes se van de vacaciones, que duran un mes, o sea hasta finales del mes de agosto. Hemos adjuntado un ejemplo del calendario escolar camerunés en la parte reservada a los anexos de este trabajo.

Pero antes de comenzar la primera secuencia, algunos profesores realizan la evaluación diagnóstica aunque la mayoría no lo hace. Piensan que es una pérdida de tiempo, ya que tienen la obligación de acabar una larga programación oficial propuesta por el Ministerio de Enseñanzas Secundarias (MINESEC). Además, esta situación se explica por el hecho de que esta planificación oficial no propone la realización de esta evaluación. Otra razón puede relacionarse con el elevado número de alumnos por aula el que no permite a los profesores corregir rápidamente las evaluaciones realizadas.

La evaluación diagnóstica suele efectuarse por escrito, ya que en las aulas de la secundaria camerunesa, sigue vigente la práctica del método tradicional, que pone énfasis en el desarrollo de las destrezas lingüísticas de la comprensión lectora y de la expresión escrita. Además, no se realiza en el primer curso de ELE, puesto que constituye la clase de iniciación a la lengua extranjera. Cabe reiterar que el primer curso de ELE en Camerún corresponde al tercer curso de la ESO en el sistema educativo español. En la Secundaria Camerunesa, se trata de la clase de 4e.

En el segundo curso de español lengua extranjera en los institutos cameruneses, la evaluación diagnóstica consiste en comprobar si los alumnos poseen los conocimientos gramaticales necesarios para empezar el nuevo curso académico. Los resultados obtenidos permiten al docente conocer el nivel real de sus alumnos y programar las clases teniendo en cuenta sus conocimientos previos.

Por lo que se refiere al segundo ciclo, la evaluación diagnóstica puede ser un comentario de texto sobre los temas estudiados en los cursos anteriores. Los aprendientes suelen también realizar ejercicios de traducción directa e inversa



(francés/español; español/francés). De igual manera, pueden redactar ensayos sobre temas desarrollados en los años precedentes. Se trata de verificar si los alumnos cumplen los requisitos lingüísticos básicos para seguir clases de literatura y civilización española, hispanoamericana y africana.

### **6.2.2. La evaluación formativa**

Cabe reiterar que la literatura sobre la evaluación formativa citada en los capítulos precedentes de este estudio, afirma que se trata de una evaluación que se desarrolla durante todo el proceso de enseñanza – aprendizaje. Tiene como función informar a los profesores y alumnos de las enseñanzas aprendidas con errores y corregirlas. Para que tenga un efecto relevante, Los docentes de ELE deberán practicarla de forma continua y durante todo el proceso de enseñanza – aprendizaje. Este procedimiento les permitirá conocer los puntos fuertes y débiles de sus estudiantes y ofrecerles el apoyo pedagógico adecuado para que mejoren estas lagunas.

En la enseñanza secundaria camerunesa, la evaluación formativa debería pues realizarse durante todo el proceso de enseñanza – aprendizaje. Sin embargo, esta evaluación se confunde con la evaluación calificadora. Además, valora más los conocimientos lingüísticos que la competencia comunicativa de los aprendientes. El *MCER* recomienda que la evaluación de los idiomas se centre no sólo en los conocimientos lingüísticos de los alumnos sino también en sus destrezas y habilidades. Según este estándar europeo, evaluar es valorar la competencia comunicativa de los aprendientes.

Sin embargo, en la enseñanza secundaria camerunesa podemos hablar más de la evaluación del aprovechamiento que de la evaluación del dominio lingüístico que poseen los alumnos de ELE. Cabe recordar que la evaluación del aprovechamiento es la que valora todo lo que se ha enseñado durante un periodo de tiempo determinado. Se relaciona con los recursos y la programación del curso académico desde la visión interna de un centro educativo. Esta evaluación se puede realizar durante una semana o un trimestre. Tiene como finalidad, comprobar el grado de asimilación de los objetivos específicos del proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua.

En el contexto camerunés, evaluar es sinónimo de nota. Los docentes efectúan evaluaciones continuas para calificar a los alumnos. No obstante, la evaluación formativa debería regular los aprendizajes de los discentes. En opinión de Neus Sanmartí, “La evaluación que es útil para aprender tiene como finalidad regular el proceso de aprendizaje” (2007: 27). En vez de calificar, los profesores de ELE deberían fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa de sus aprendientes.

Cabe señalar que muchos docentes practican más la evaluación del aprovechamiento que la evaluación del dominio lingüístico. Están más preocupados por medir la retroalimentación a los alumnos que por valorar lo que saben hacer con la lengua. Cabe subrayar que ambas evaluaciones resultan relevantes para los discentes, ya que deberán practicar los conocimientos aprendidos. Pero Como hemos señalado anteriormente, las evaluaciones continuas realizadas por los profesores de ELE de la Educación Secundaria Camerunesa no tienen en cuenta todas las destrezas lingüísticas que deberían desarrollar los aprendientes para que mejoren su competencia comunicativa. En este contexto, la lengua no sirve como instrumento de comunicación, puesto que la docencia de español como lengua extranjera permite solamente al alumnado camerunés acumular conocimientos lingüísticos sin transferirlos a un contexto real o de uso. Este apartado nos permite hablar igualmente de la evaluación sumativa que representa otra forma de valorar el proceso de enseñanza – aprendizaje en la secundaria camerunesa.

### **6.2.3. La evaluación sumativa**

Es la forma de evaluación más usada en la enseñanza secundaria camerunesa. Se realiza a finales de cada secuencia didáctica, de cada trimestre y al final del año escolar. Abarca todos los cursos, o sea del primer curso hasta el séptimo curso de bachillerato. Incluye las clases certificativas y no certificativas. Consiste en comprobar si los aprendientes han logrado los objetivos didácticos previamente establecidos. Sirve también para verificar si los profesores de ELE han conseguido las metas didácticas propuestas en el currículo oficial del español lengua extranjera. La evaluación sumativa incluye igualmente las calificaciones de los resultados de los aprendientes. Se relaciona con la norma y los conocimientos lingüísticos adquiridos. No fomenta la competencia comunicativa del alumnado camerunés, puesto que no es

una evaluación del dominio lingüístico. En otras palabras no valora lo que el alumno sabe hacer con la lengua española.

Además, esta evaluación tampoco valora todas las destrezas lingüísticas del alumnado camerunés, ya que es una evaluación centrada en el enfoque de gramática – traducción o tradicional como lo subrayan estas frases del currículo oficial de ELE: “l'évaluation comporte des exercices oraux et écrits, dont certains sont spécifiques à chacun des cycles d'études. Ils doivent être suffisamment variés pour éviter la répétition et la routine” (2000: 12).

Como vemos, se hace solamente alusión a los ejercicios orales y escritos. No se habla de la comprensión auditiva que tiene más peso en los exámenes de DELE. En la Educación Secundaria camerunesa se valora solamente la comprensión lectora y la expresión escrita. A menudo, se puede evaluar la expresión oral en el aula pero, nunca en los exámenes oficiales, situación que no incentiva el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes de ELE. Además, esta evaluación no ayuda a los alumnos cameruneses a presentar los exámenes de DELE. Estos estudiantes tienen muchas dificultades para cursar estudios de español en España, puesto que no han practicado todas las destrezas lingüísticas.

Los exámenes oficiales y certificativos son organizados por el Ministerio de las Enseñanzas Secundarias. Sin embargo, otra institución educativa “L'Office du Baccalaureat du Cameroun” (OBC) se encarga, bajo la dirección del MINESEC, de los exámenes certificativos del “probatoire” y del “baccalauréat”. Son exámenes oficiales y certificativos del segundo ciclo de la enseñanza secundaria general. Los alumnos que estudian el bachillerato español tienen 18 años que es la edad legal para cursar estudios secundarios en este nivel. Pero, los alumnos más inteligentes lo aprueban a los 16 y 17 años. En cuanto al “Probatoire”, incluye a los estudiantes del sexto curso literario, que deben tener una edad de 17 años.

El “Brevet d'Etudes du Premier Cycle” (BEPC) es un examen oficial y certificativo del primer ciclo que se realiza en la clase de segundo curso de E/LE (en francés, troisième). En el sistema educativo español, corresponde al cuarto curso de la ESO. Lo efectúan los aprendientes que han cumplido los 15 años. La Dirección general de los exámenes y concursos del Ministerio de las Enseñanzas Secundarias se encarga del examen “BEPC”.

### 6.3. Los criterios de evaluación en la Enseñanza Secundaria camerunesa

Cabe reiterar que la enseñanza y la evaluación de ELE en la Educación Secundaria camerunesa no se basa en los descriptores de los seis niveles propuestos por el MCER y el Plan Curricular del Instituto Cervantes. La docencia y la evaluación de español lengua extranjera se centran en el currículo oficial de ELE. Los objetivos de dicha programación, han sido presentados en las páginas precedentes. Cabe recordar que los objetivos de la valoración de español lengua extranjera en la Educación Secundaria Camerunesa son los siguientes:

- Valorar los conocimientos adquiridos por los aprendientes.
- Evaluar a los docentes, teniendo en cuenta el logro de los objetivos previamente establecidos.
- Valorar los aprendizajes adquiridos por los alumnos fomentando su participación en los exámenes en clase y en los oficiales (BEPC, Probatoire y bachillerato).

Por lo que se refiere a los criterios de evaluación, se distribuyen teniendo en cuenta los resultados de los aprendizajes que los profesores tienen que valorar. La literatura sobre los criterios de referencia que hemos citado anteriormente distingue dos grandes grupos:

- Criterios normativos: son criterios relacionados con el grupo, o sea a todos los alumnos de una clase.
- Criterios individuales: representan referentes específicos referidos a la actuación de cada alumno.

En la evaluación normativa, la nota de cada alumno se establece comparándola con las de sus compañeros de clase. La actuación del grupo clase representa pues un referente para la interpretación de los resultados. Se trata de un criterio relativo en la medida en que no valora lo que el alumno sabe hacer concretamente con el idioma.

Sin embargo, en la evaluación criterial, 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. Se trata de un referente absoluto.

En el contexto camerunés, se realiza una evaluación normativa que abarca todo el grupo clase. Los referentes se establecen teniendo en cuenta cada ciclo. Así se procede con todas las lenguas extranjeras estudiadas en este sistema educativo. En el español lengua extranjera, estos criterios son los siguientes:

- a. **Primer ciclo:** en este nivel de estudios los alumnos deberán realizar los ejercicios orales y escritos. Éstos tendrán que ser variados para evitar la monotonía y la rutina. Los ejercicios orales se centrarán en la corrección fonética, la entonación, el ritmo y la fluidez del discurso y la activación de la palabra mediante la lectura, la recitación y la canción.

Los ejercicios de rol deberán fomentar una comunicación interactiva favoreciendo un aprendizaje significativo basado en la acción. Estas actividades tendrán que incentivar la adquisición del vocabulario reforzado por los ejercicios de índole lúdica como: las adivinanzas, los crucigramas, la formación de palabras por campos etc.

Las preguntas orales orientadas de manera adecuada ayudarán a los docentes de ELE a comprobar la comprensión de un texto elegido de entre los temas del programa oficial estudiados en clase. Estas preguntas tendrán que promover la fijación y el reemplazo de las estructuras gramaticales y léxicas. Las actividades léxicas deberán iniciar al alumnado en el uso del diccionario.

En cuanto a las actividades escritas, se presentan como sigue:

- El dictado para la corrección fonética y léxica. Ensayos para la redacción de textos cortos, descriptivos, narrativos, dialogados. Los alumnos tendrán que realizar ejercicios estructurales de vocabulario y gramática de varios tipos: la imitación, la transformación, rellenar huecos, sustitución, producción, verdadero o falso etc.
  - Las preguntas de comprensión y valoración sobre un texto explicado o comentado.
- b. Por lo que se refiere al segundo ciclo, los aprendientes además de practicar la lectura de textos, tendrán que responder oralmente a preguntas de comprensión y comentario de textos estudiados en clase. Estas actividades serán reforzadas por disertaciones que deberán presentar los discentes en el aula.

Las actividades escritas se basarán en el resumen de textos, la síntesis de documentos didácticos y la traducción directa e inversa. Las instrucciones para realizar las actividades de ambos ciclos deberán ser claras y elaboradas en la lengua meta. Estos ejercicios se harán regularmente y serán variados. Los docentes tendrán que corregirlos en el aula.

#### **6.4. Las técnicas e instrumentos de evaluación de ELE en la Educación Secundaria camerunesa**

Distinguimos diferentes técnicas e instrumentos de evaluación del español lengua extranjera, entre ellos instrumentos cuantitativos y cualitativos. Cabe recordar que estas técnicas e instrumentos, han sido desarrollados en los capítulos que tratan de la evaluación del aprendizaje de lenguas extrajeras y la evaluación de ELE. Pero consideramos importante insistir en algunos de ellos. Como técnicas e instrumentos cuantitativos citaremos: el cuestionario, la entrevista, el análisis de contenido, las pruebas objetivas, los test, los exámenes orales y escritos etc.

En cuanto a las técnicas e instrumentos cualitativos distinguimos: los registros anecdóticos, análisis de documentos, diarios, informes, cuadernos de clase del alumno, portafolio, dibujo, esquemas, proyectos, cuestionarios con preguntas abiertas, entrevistas, grabaciones en vídeo, exámenes orales, rúbricas, pruebas de ensayo, debate, observación etc. Algunos de estos instrumentos y técnicas pueden usarse con ambos tipos de instrumentos (cuantitativos y cualitativos).

Sin embargo, en el contexto camerunés, se utilizan sobre todo los exámenes escritos, y en cierta medida los exámenes orales. En las líneas siguientes presentamos algunas pruebas oficiales de los exámenes certificativos de ELE. Se tratan del BEPC, probatoire y baccillerato.

- BEPC (Brevet d' Etudes du Premier Cycle): este examen se rige por las leyes del antiguo Ministerio de la Educación Nacional (MINEDUC), actualmente dividido en dos departamentos ministeriales: el MINEDUB (Ministerio de la Educación Básica) y el MINESEC (Ministerio de las Enseñanzas Secundarias). Se trata del Decreto Nº 111/C/7MINEDUC/SG/IGP/ESG/DEXC que organiza el examen del

“BEPC”. Lo realizan los alumnos que han cursado los estudios del segundo curso de español (en francés 3e).

La prueba de español tiene como objetivo, evaluar la capacidad del candidato para: comprender un texto simple en español; responder espontáneamente usando una lengua adecuada preguntas relacionadas con el texto propuesto; expresar su punto de vista sobre cualquier tema del texto del examen; comprobar los aciertos léxicos y gramaticales desarrollados en el primer y segundo cursos de ELE.

La estructura es la siguiente:

- a. Un texto descriptivo, narrativo o dialogado de 10 a 15 líneas sin dificultades léxicas ni gramaticales.
- b. Un ejercicio de comprensión lectora de 4 preguntas: 2 cerradas, 1 semiabierta y la última abierta (7ptos).
- c. Ejercicios estructurales de gramática y de vocabulario: actividades de transformación, de sustitución; rellenar huecos, elección múltiple; Relacionar palabras o frases etc. (9ptos).
- d. Una redacción: consiste en elegir entre un tema relacionado con el texto y un ejercicio de formación de frases a partir de un vocabulario propuesto, con la finalidad de lograr un texto coherente (4ptos).

Cabe precisar que este examen dura una 1,30 hora se califica sobre 20 puntos (en francés coeficiente 1). La tabla siguiente sintetiza pormenorizadamente la estructura de este examen:

Examen: BEPC	Segundo curso de ELE	Coeficiente: 1	Duración: 1,30h.	Calificación: 20 puntos
1. Un texto descriptivo, narrativo o dialogado de 10 a 15 líneas sin dificultades gramaticales ni léxicas.				
2. Un ejercicio de comprensión lectora de 4 preguntas: 2 cerradas, una semiabierta y la otra abierta.				7 puntos
3. Ejercicios estructurales de gramática y de vocabulario: actividades de transformación, de sustitución, rellenar huecos, elección múltiple, relacionar palabras o frases etc.				9 puntos

4. Una redacción consistente en elegir un tema relacionado con el texto y un ejercicio de formación de frases a partir de un vocabulario propuesto, con la finalidad de lograr un texto coherente.	4 puntos
--	----------

Tabla 17: Estructura de una prueba de ELE en el examen BEPC (traducción propia)

Por lo que se refiere al examen “Probatoire”, se realiza a final del año escolar para los alumnos que han cursado el cuarto curso de español lengua extranjera. Se trata de un examen del segundo ciclo. Está regulado por el Decreto nº 09/C/3/MINEDUC/SG/IGP/ESG /ESTP del 16 de febrero de 1996 referido a la naturaleza de las pruebas del examen “probatoire” de la Enseñanza Secundaria General. Cabe precisar que los discentes que no aprueban este examen no pueden acceder al séptimo curso del bachillerato. El citado examen tiene como objetivos evaluar:

- La capacidad del candidato para entender y apreciar un texto en lengua española.
- Su competencia para reflexionar sobre cualquier tema del programa expresando su opinión en una lengua simple y adecuada.
- El dominio del léxico y de las estructuras gramaticales estudiadas en clase.

Este examen consiste en leer y entender un texto literario o actual sobre los temas del programa escolar. Distinguimos cuatro apartados:

1. Un comentario de texto constituido por tres o cuatro preguntas: 7 puntos.
2. Ejercicios estructurales gramaticales presentados en formato QCM (cuestiones de elección múltiple): 6puntos.
3. Una traducción inversa (español- francés) de 5 a 6 líneas: 3 puntos.
4. Una redacción de dos o tres temas a elegir. El primero se relaciona con el texto, mientras que los demás están vinculados con los temas del programa de este nivel: 4puntos.

Cabe señalar que este examen de cuarto curso de ELE dura 2h, se califica sobre 20 puntos y tiene el coeficiente 3. Por ejemplo, si un alumno logra 10 /20, tendrá como nota trimestral:  $10 \times 3 = 30/60$

Con respecto al examen de quinto curso de bachillerato, está regulado por el Decreto Nº 08/C/20 MINEDUC/SG/IGP/ESG/ESTP del 16 de Febrero de 1996 que



determina la naturaleza de las pruebas de bachillerato de la enseñanza secundaria general. Esta prueba se desarrolla al final del curso académico y presenta como metas principales valorar:

- La competencia del aprendiente para comprender, analizar y comentar un texto literario.
- La capacidad de reflexionar sobre cualquier tema del programa y desarrollar una argumentación coherente usando un lenguaje fácil y correcto.
- Dominar el léxico y las estructuras gramaticales del español lengua extranjera.
- La capacidad de apreciar la interculturalidad.

Este examen dura 3h., se califica sobre 20 puntos y tiene el coeficiente 2. Su estructura se presenta como sigue:

- Un texto de índole literaria o filosófica seguido de un comentario dirigido abarcando tres o cuatro preguntas puntuadas sobre 10 puntos.
  - Una redacción (ensayo) para la que se proponen 2 a 3 temas a elegir, según cada candidato: 4 puntos.
  - Traducción directa (francés – español) e inversa (español- francés): 6 puntos.
- Cabe señalar que por razón de espacio, se presentan algunos modelos de estos exámenes oficiales en la parte reservada a los anexos de esta tesis.

A partir de la presentación de estos exámenes certificativos, observamos que la evaluación del aprendizaje de español lengua extranjera en Camerún no usa varios instrumentos de evaluación. El examen aparece como el único instrumento de valoración del aprendizaje del alumnado camerunés. No obstante, la teoría sobre los instrumentos de medición aconseja que éstos incluyan distintos formatos, de modo que los posibles sesgos queden neutralizados.

Resulta obvio que esta evaluación es incompleta, puesto que no valora todas las destrezas lingüísticas de los aprendientes. Faltan la expresión oral y la comprensión auditiva. Según el MCER (2002), una evaluación de idiomas debería valorar la competencia comunicativa de los alumnos. Esto implica el desarrollo de todas las habilidades comunicativas. En términos de Antoni Zabala & Laia:

Evaluar competencias siempre implica evaluar su aplicación en situaciones reales, en contextos también reales y que hacen referencia a unas intenciones que se deben desarrollar fuera de la escuela. Por lo tanto, los medios para evaluar competencias en el aula siempre son aproximaciones de esa realidad (2008: 208).

Así, la evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje debería abarcar la evaluación criterial (en función de las posibilidades reales de cada alumno) además de la normativa. En el contexto camerunés, los docentes de ELE deberán completar los instrumentos de la evaluación formal con los de la evaluación informal, puesto que un solo instrumento de medición no puede valorar todas las habilidades comunicativas de los discentes. Según los autores que acabamos de citar, “la información para la evaluación de competencias no debe limitarse al conocimiento adquirido en los exámenes, sino que debe ser el resultado de la observación de las actividades del aula” (2008: 208).

La evaluación del español en la enseñanza secundaria camerunesa puede mejorarse con las técnicas y los instrumentos cuantitativos y cualitativos que hemos señalado en los capítulos precedentes de esta tesis. Además, estos instrumentos deberían ser válidos, fiables y viables para que evaluaran la competencia comunicativa del alumnado camerunés. Esto incrementaría el número de los aprobados, y reduciría los fracasos escolares observados en dicho contexto, al tiempo que induciría una mejora del nivel comunicativo de los estudiantes.

## **2. SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO**

Esta parte trata de la metodología usada para llevar a cabo nuestro trabajo de investigación. A continuación, detallaremos el enfoque metodológico que nos ha permitido recoger y tratar la información obtenida. Además, cabe precisar que dicha metodología fue elegida teniendo en cuenta el tema, las hipótesis y los objetivos del estudio. Así pues, para realizar nuestro trabajo de estudio sobre las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes de ELE en las aulas de la enseñanza secundaria camerunesa, nos hemos apoyado en los enfoques mixtos de la investigación científica. En otras palabras, nos valdremos tanto de los métodos cuantitativos como cualitativos para tener una perspectiva más amplia y con menor incertidumbre acerca del tema estudiado. A continuación explicaremos detalladamente la finalidad de la investigación mixta y luego las razones que nos han estimulado para elegir dicho paradigma. Posteriormente expondremos el procedimiento de nuestra investigación mixta.

## CAPÍTULO 7

### DISEÑO METODOLÓGICO

#### 7.1. La investigación mixta

La literatura dedicada al estudio de los métodos mixtos afirma que han recibido diferentes denominaciones. Entre ellas, destacan las que vienen a continuación: investigación integrativa Johnson y Onwuegbuzie (2004), investigación multimétodos Morse (2002), estudios de triangulación e investigación mixta Plano – Clark y Creswell, (2008) y Hernández Sampieri (2014).

Así pues, Hernández Sampieri opina que:

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. (2014: 534)

Para otros investigadores como Chen (2006), la metodología mixta se caracteriza por la integración sistemática del método cuantitativo y cualitativo en una misma investigación con el objetivo de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno estudiado. Además, dichos enfoques podrían ser combinados de modo que los modelos cuantitativo y cualitativo mantengan sus estructuras y procedimientos de origen. O bien que estas aproximaciones podrán ser adaptadas, alteradas o sintetizadas con la finalidad de realizar el estudio y moderar los costes de la indagación.

Los enfoques mixtos, usan pruebas de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas científicos (Creswell, 2013a y Lieber y Weisner, 2010).

En un sentido más amplio, algunos investigadores consideran los métodos mixtos como un conjunto de aproximaciones en que se enlazan los modelos cuantitativo y cualitativo, basándose más en uno de ellos o dándoles el mismo “peso”. Dicho pensamiento se evidencia en la figura siguiente:

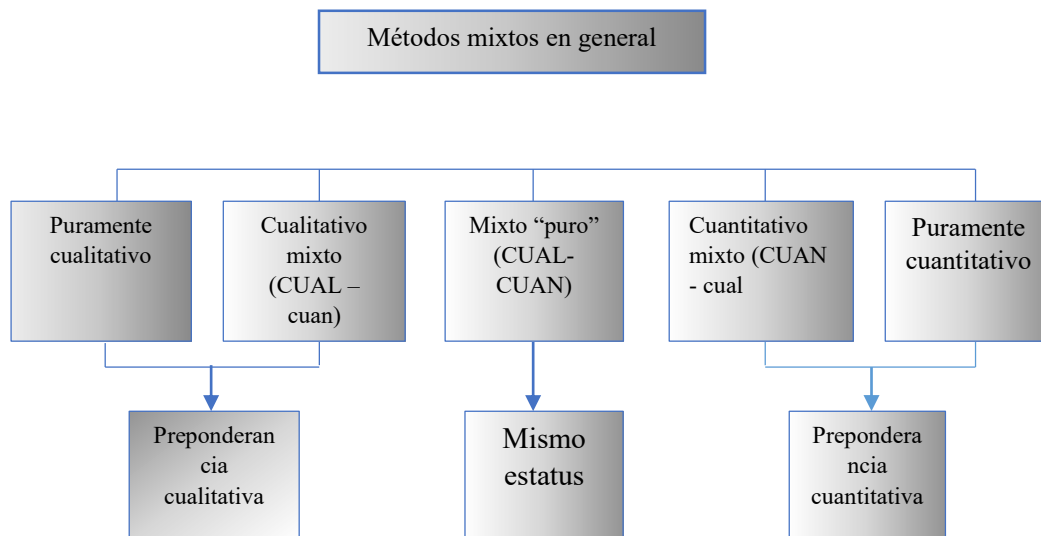


Figura 7: Los tres principales enfoques de la investigación hoy en día, incluyendo subtipos de estudios mixtos. Fuente: Hernández Sampieri (2014 - 534)

Cuando se trate del enfoque cuantitativo se abreviará como CUAN y en el caso del método cualitativo, se abreviará como CUAL. Las mayúsculas – minúsculas indican prioridad o énfasis y la combinación puede darse en varios grados.

En términos de Sampieri (2014: 536), la complejidad de los fenómenos naturales nos obliga a utilizar la metodología mixta en la investigación científica. Asimismo, dichos problemas están constituidos de dos realidades, es decir una objetiva y la otra subjetiva. Por consiguiente, el uso de un solo método, tanto cuantitativo como cualitativo resulta insuficiente para luchar con esta complejidad.

Por lo que se refiere a las ventajas de la investigación integrativa, nos ayuda a conseguir una visión más amplia y profunda del problema indagado. Además, nuestra percepción de dicho fenómeno puede ser más integral, completa y holística. En el mismo sentido, Lieber y Weisner estipulan que:

Los métodos mixtos “capitalizan” la naturaleza complementaria de las aproximaciones cuantitativa y cualitativa. La primera representa los fenómenos mediante el uso de números y transformaciones de números, como variables numéricas y constantes, gráficas, funciones, fórmulas y modelos analíticos; mientras que la segunda a través de textos, narrativas, símbolos y elementos visuales. Así los métodos mixtos caracterizan a los objetos de estudio mediante números y lenguaje e intentan recabar un rango amplio de evidencia para robustecer y expandir nuestro entendimiento de ellos (2010: 560).

El uso de la triangulación, la ampliación y la profundización de los datos nos da mayor certeza con respecto a las conclusiones del problema estudiado. Además, observamos que los enfoques mixtos nos proporcionan datos ricos y variados a través de una multitud de observaciones, visto que se consideran diferentes fuentes y diferentes clases de datos. Teniendo en cuenta la opinión de Clarke (2004), la investigación multimétodos fomenta la creatividad teórica mediante suficientes procedimientos críticos de valoración, dado que una investigación podría ser débil con la escasez de dichos procedimientos.

Pese a las ventajas señaladas por la mayoría de investigadores, hay algunos que no aceptan la integración de los métodos cuantitativo y cualitativo. Esta actitud se explica por la “guerra de los paradigmas” desarrollada desde hace pocos años acerca de la compatibilidad e incompatibilidad de dichos enfoques. Recordaremos brevemente este aspecto, ya que lo hemos detallado en el primer capítulo de esta tesis.

Cabe precisar que los autores dedicados a los estudios sobre la “guerra de los paradigmas” nos presentan posturas diversas. Por un lado, destacamos los “fundamentalistas metodológicos”. Según Hernández Sampieri (2014), en su capítulo doce denominado “ampliación de los métodos mixtos”, los “fundamentalistas metodológicos” representan una clase de indagadores que sostienen uno de los métodos y rechazan al otro. Así pues, los que defienden el paradigma cuantitativo opinan que el cualitativo es una “pseudociencia”, o sea subjetivo. Los que forman parte del modelo cualitativo consideran al enfoque cuantitativo como impersonal y reduccionista, dicho de otra manera, incapaz de capturar el verdadero significado de la experiencia humana. Por otro lado, “los separatistas” piensan que ambas aproximaciones son opuestas. Asimismo, muestran preferencia por alguno de los dos y atestiguan que se pueden usar los dos enfoques pero en investigaciones distintas. Para estos investigadores, ambos paradigmas deberán mantenerse apartados uno del otro.

De todas maneras, “los integradores” aceptan el enfoque mixto y creen que las incompatibilidades entre métodos son reconciliables a través de nuevos marcos de referencia como el pragmatismo y el realismo científico que favorecen su integración.

Por lo que se refiere a los “pragmáticos”, admiten cualquier enfoque, o sea cuantitativo, cualitativo o mixto. Además, atestiguan que son el planteamiento del estudio y el contexto los que permiten elegir el método de la investigación Creswell

(2014). En otras palabras, se podrá tolerar el “matrimonio” cuantitativo – cualitativo en una misma indagación solamente si es la aproximación que mejor puede ayudarnos a contestar las preguntas de investigación elaboradas.

Las etapas relevantes de la metodología mixta son la elección del tema, el planteamiento y la revisión de la literatura. A partir de ahí se podrá tomar componentes de ambos métodos. Así pues, lo más importante reside en las respuestas a las preguntas del estudio.

Por último, los enfoques mixtos significan mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de comprensión.

Cabe mencionar que es el análisis expuesto arriba el que motivó nuestra preferencia por la metodología mixta. Asimismo, hemos estimado que resultaba el diseño más adecuado para llevar a cabo nuestro estudio sobre la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras en los alumnos de la enseñanza secundaria: el caso del español en Camerún. Fue así como decidimos implementar la investigación integrativa con el objetivo de tener datos amplios, completos, diversos, profundos y ricos con respecto a nuestro tema y ahondar en los factores internos y externos que influyen en la evaluación del español en la enseñanza secundaria camerunesa.

Además combinamos métodos cuantitativos y cualitativos en la recogida, análisis e interpretación de la información con miras a comprender mejor el fenómeno indagado. Así pues, son los objetivos de nuestro trabajo los que nos han conducido a elegir las técnicas e instrumentos de recopilación de datos usados en esta investigación. Se trata de la encuesta y del análisis de contenido.

Hemos optado por la encuesta porque es una de las técnicas de recogida de información más utilizadas en las ciencias sociales y más concretamente en la educación. Su instrumento fundamental es el cuestionario. Según Sierra Bravo:

El instrumento básico de la observación por encuesta es el cuestionario. Este no es otra cosa que un conjunto de preguntas, preparado cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación para su contestación por la población o su muestra a que se extiende el estudio emprendido (1999: 369).

La literatura sobre el cuestionario afirma que puede ser como instrumento de investigación y de evaluación de las personas y de los programas de formación. Además, constituye un procedimiento de evaluación, ya que puede englobar datos



cuantitativos y cualitativos. En resumen, ayuda al investigador a consultar rápidamente a una población amplia y de manera económica.

Por lo que se refiere al análisis de contenido, es una de las técnicas de recopilación de la información que presenta un mayor prestigio científico en el ámbito de la observación documental. Para Berelson “Es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones, con el fin de interpretarlas” (1952: 18).

Así pues, el uso de la objetividad en el análisis de contenido implica los procedimientos que puedan ser reproducidos por otros indagadores, con la finalidad de obtener resultados que podrán ser verificados. Asimismo, la descripción sistemática se traduce por la reducción del análisis a una pauta objetiva definida que incorpore todo el contenido de la observación. El análisis de contenido deberá ser cuantitativo, porque exige que se cifren los resultados del análisis. Además, el análisis de contenido es aplicable a discurso, mensajes, textos, imágenes etc. y se puede optar por una modalidad cuali – cuantitativa.

Así los contenidos expresos constituyen el objeto de análisis. En términos de Sierra Bravo (1999: 287), lo que persigue dicha técnica no es quedarse con el contenido manifiesto, sino inferir de él consecuencias importantes de índole psicológica, sociológica, política, histórica etc. sobre el origen y aspecto de los mensajes.

Cabe precisar que hemos elegido el análisis de contenido para analizar el currículo oficial de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa, las programaciones docentes, los materiales didácticos y los exámenes oficiales. Dichos documentos nos permiten destacar los procedimientos evaluativos implementados en este nivel educativo.

## **7.2. El diseño de la investigación mixta**

En cuanto al diseño de la investigación integrativa, observamos que cada estudio mixto abarca un diseño específico. No obstante, existen aproximaciones generales de diseños que mezclan los enfoques cuantitativo y cualitativo con la finalidad de construir y desarrollar un diseño propio (Creswell, 2013a; Tashakkori y Teddlie, 2010; y Hernández – Sampieri y Mendoza, 2008). Estos investigadores hablan de cuatro diseños

generales: los diseños concurrentes, secuenciales, de conversión y de integración. Así pues, el investigador selecciona un diseño mixto general y elabora un diseño particular para su investigación.

Otro punto importante es el peso que deberán tener los datos en la integración de los paradigmas cuantitativo y cualitativo. Teniendo en cuenta dicho aspecto, Sampieri (2014: 546), plantea cuatro preguntas relevantes a las que debe contestar el investigador En el momento de elegir un diseño mixto adecuado. Estas son las preguntas:

¿Qué clase de datos tienen prioridad: los cuantitativos, los cualitativos o ambos por igual?

¿Qué resulta más apropiado para el estudio en particular: recolectar los datos cuantitativos y cualitativos de manera simultánea (al mismo tiempo) o secuencial (un tipo de datos primero y luego el otro)?

¿Cuál es el propósito central de la integración de los datos cuantitativos y cualitativos: triangulación, complementación, exploración o explicación?

¿En qué parte del proceso, fase o nivel es más conveniente que se inicie y desarrolle la estrategia mixta?

Con respecto al peso que deberá tener uno de los dos enfoques mencionados arriba, esta prioridad depende del investigador y de los intereses de la investigación señalados en el planteamiento del problema objeto de estudio.

Por lo que se refiere a los tiempos usados en el muestreo, recopilación, análisis de datos y a la interpretación de los resultados, se trata de precisar si los modelos se aplican de modo secuencial o concurrente, o sea simultáneamente. Así en términos de Onwuegbuzie y Johnson (2008), los diseños concurrentes incluyen cuatro requisitos fundamentales:

Se recaban en paralelo y de forma separada datos cuantitativos y cualitativos. Ni el análisis de los datos cuantitativos ni el análisis de los datos cualitativos se construye sobre la base del otro análisis.

Los resultados de ambos tipos de análisis no están consolidados en la fase de interpretación de cada método, sino cuando ambos conjuntos de datos han sido recolectados y analizados de manera separada.

Después de la recolección de los datos e interpretación de resultados de los componentes CUAN y CUAL, se establecen una o varias “metainferencias” que

integran los hallazgos, inferencias y conclusiones de ambos métodos y su conexión o mezcla.

En cuanto a los diseños secuenciales, se recogen y analizan datos cuantitativos o cualitativos en una primera fase y luego se recopilan y analizan datos del otro enfoque en una segunda fase. En opinión de Creswell (2013a), los datos cualitativos se recolectan en primer lugar con el fin de explorar el planteamiento con un grupo de informantes en su contexto para expandir después el entendimiento del estudio en una muestra considerable y así, poder realizar generalizaciones a la población.

Respecto a los diseños de conversión, en ellos una categoría de datos es convertida en otra. Dicho de otra manera, se trata de cualificar datos cuantitativos o cuantificar datos cualitativos. Asimismo se analizan ambos conjuntos de datos bajo análisis tanto CUAN como CUAL.

Sobre los datos de integración, se recogen datos cuantitativos y cualitativos, a varios niveles de manera simultánea o en diferentes secuencias, a veces se integran y transforman ambos tipos de datos para lograr variables y temas para futuras pruebas o exploraciones. Además, se efectúan análisis cuantitativos y cualitativos en relación con las dos clases de datos durante todo el proceso de investigación. Luego se comparan variables y categorías cuantitativas con temas y categorías cualitativas y se realizan contrastes. Cabe señalar que es un proceso completamente repetitivo y que proporciona aproximaciones para luchar con problemas de suma complejidad (Hernández- Sampieri y Mendoza, 2008). A continuación, detallamos los diseños específicos más usados en los enfoques mixtos.

Cabe mencionar que existen muchos métodos mixtos parecidos, pero nos apoyaremos en el que proponen Hernández – Sampieri y Mendoza (2008), ya que se centra en los diseños arriba señalados, es decir, concurrentes, secuenciales, de transformación e integración. Sin embargo, antes de empezar, resulta oportuno recordar la notación utilizada hoy en día sobre los diseños mixtos y la que permite al científico comunicar sus procedimientos o estrategias.

Se abrevia el método o estrategia, en español es: Cuan (cuantitativo)/Cual; en inglés: Quan (quantitative)/ Qual (qualitative).

Cuando un método tiene mayor peso o prioridad en la recolección de datos, en el análisis de éstos y su interpretación se escribe en mayúsculas (CUAN o CUAL); y cuando tiene menor peso se escribe con minúsculas (cual o cuan).

Una notación CUAN/cual indica que el método cualitativo está anidado o incrustado dentro del método cuantitativo.

Creswell (2013<sup>a</sup>) señala seis diseños específicos en los enfoques mixtos:

- Diseño exploratorio secuencial
- Diseño explicativo secuencial
- Diseño transformativo secuencial
- Diseño de triangulación concurrente
- Diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante
- Diseño anidado concurrente de varios niveles.

En las páginas siguientes, detallaremos los más usados.

### **1. Diseño exploratorio secuencial**

Este diseño implica una etapa inicial de recogida y análisis de datos cualitativos seguida de otra etapa donde se recopilan y analizan datos cuantitativos. Así pues, presenta dos formas teniendo en cuenta el objetivo del estudio. La primera forma, es decir la derivativa implica una recolección y análisis de datos cuantitativos que se realiza sobre la base de los resultados cualitativos. Cabe subrayar que la integración se efectúa cuando se conecta el análisis cualitativo de los datos y la recogida de los datos cuantitativos. Luego, la interpretación final resulta de la comparación e integración de los resultados cualitativos y cuantitativos. Además, este diseño tiene como foco principal la exploración del planteamiento.

Con respecto a la segunda modalidad, o sea la comparativa, en ella se recopilan y analizan datos cualitativos en una primera fase con la finalidad de explorar un fenómeno, creando así una base de datos. Después, en el segundo periodo, se recogen y analizan datos cuantitativos generándose otra base de datos. Cabe precisar que esta segunda etapa no se elabora completamente en la primera como la forma derivativa. Sin embargo, se consideran los resultados iniciales y los descubrimientos de los dos periodos se comparan y se combinan en la interpretación y realización del reporte de la investigación. Así pues, se puede otorgar la prioridad a los datos cualitativos o

cuantitativos o bien darles el mismo peso. Pero, lo cualitativo suele tener la prioridad. Este diseño se ilustra en la figura que sigue:

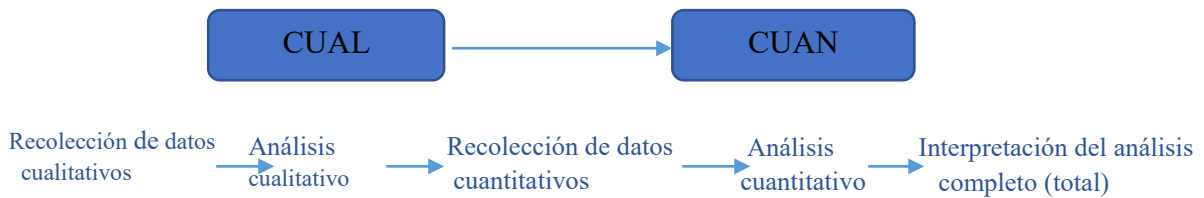


Figura 8: Esquema del diseño exploratorio secuencial. Sampieri y Mendoza (2008)

## 2. Diseño explicativo secuencial

Este diseño abarca una primera fase en la que se recopilan y se analizan los datos cuantitativos, seguida de otra fase donde se recolectan y se evalúan datos cualitativos. Así, la mezcla mixta se efectúa cuando los resultados cuantitativos iniciales proporcionan información sobre la recogida de los datos cualitativos. Se observa que la segunda fase se elabora sobre los resultados de la primera, o sea de la etapa cuantitativa. Por último, los resultados de ambas fases se combinan en la interpretación y la realización del reporte de la indagación. Los datos cuantitativos o cualitativos pueden tener la prioridad, o bien el mismo peso. Pero los datos cuantitativos suelen tener mayor peso. Además, los descubrimientos cualitativos sirven para interpretar y explicar los resultados cuantitativos. El formato de este diseño se representa en esta figura:

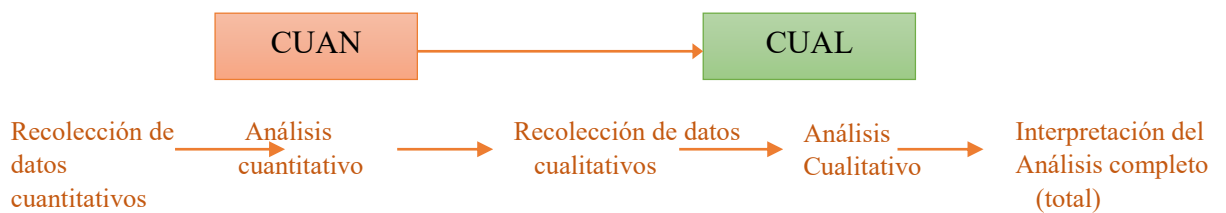


Figura 9: Esquema del diseño explicativo secuencial.

### 3. Diseño de triangulación concurrente

Es el diseño más usado, ya que permite al investigador corroborar los resultados y realizar una validación cruzada entre los datos cuantitativos y cualitativos. Su proceso consiste en recoger y analizar simultáneamente ambos tipos de datos acerca del problema investigado. Luego se comparan los resultados cuantitativos con los cualitativos durante la interpretación y la discusión. En otras palabras, se incorporan los resultados estadísticos de cada variable cuantitativa, seguidos por las categorías y segmentos cualitativos, así como la teoría fundamentada que confirme o no los descubrimientos cuantitativos. Hernández Sampieri (2014: 558) nos proporciona un esquema de dicho diseño:

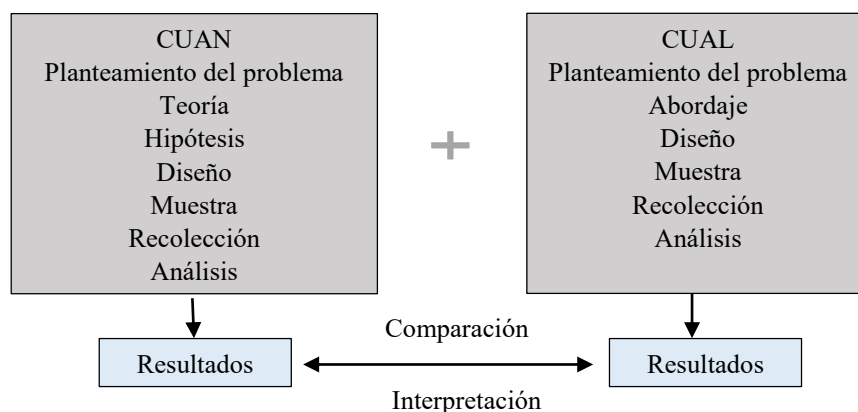


Figura 10: Diseño de triangulación concurrente.

### 4. Diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante

Se caracteriza por una recopilación simultánea de los datos cuantitativos y cualitativos. Además, el proyecto es guiado por un modelo predominante, dado que el método que tiene menor prioridad se incluye dentro del que prevalece o sobresale. En opinión de Creswell et al (2008), ambos datos nos pueden dar varias visiones del problema estudiado. Así pues, los datos recabados se mezclan y se contrastan durante el análisis. En resumen, este diseño sirve para dar una visión más amplia del fenómeno

investigado. Asimismo, los datos cualitativos insertados en el método cuantitativo tienen como finalidad describir un elemento del estudio que resulta complejo de cuantificar.

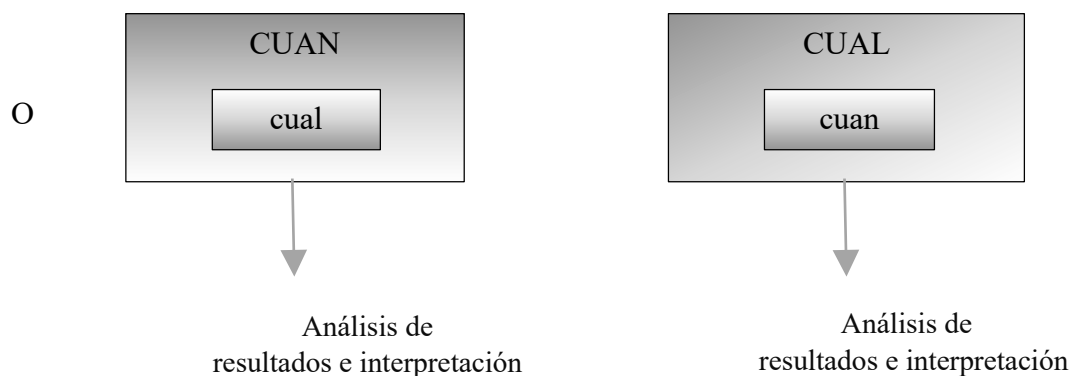


Figura 11: Diseños anidados concurrentes de modelo dominante.

En nuestro trabajo, optamos por el diseño explicativo secuencial, ya que nos permite analizar profundamente nuestro tema de estudio: la evaluación del aprendizaje del español en la enseñanza secundaria camerunesa. Así, recopilamos en primer lugar los datos cuantitativos, puesto que tienen mayor peso en la investigación, y en segundo lugar, los datos cualitativos para corroborar los resultados cuantitativos. Cabe precisar que los datos cualitativos nos sirven para ahondar de modo pormenorizado en cuestiones a las que no se podría haber llegado con las aproximaciones cuantitativas.

A continuación, la observación documental, es decir el análisis de los documentos recogidos (currículo oficial de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de ELE, programaciones docentes, materiales didácticos, exámenes y pruebas) sustentará los datos de las encuestas a profesores e inspectores de español lengua extranjera en Camerún. Finalmente, la triangulación nos ayudará a comparar los datos cuantitativos con los cualitativos para dar mayor credibilidad a los resultados de ambos tipos de datos. En dicha fase, trataremos de mostrar cómo los resultados cuantitativos y cualitativos se complementan, o no, con el fin de elaborar las interpretaciones finales de los datos recogidos. La explicación detallada del diseño metodológico de nuestro

estudio nos lleva a la realización y justificación de la tipología y la estructura de las encuestas y del análisis de los documentos arriba señalados.

### **7.3. Diseño, estructura y justificación de los cuestionarios de la encuesta**

Para diseñar los cuestionarios de las encuestas nos hemos apoyado en la literatura específica de este concepto. Sierra Bravo (1994: 305), opina que:

El instrumento básico de la observación por encuesta es el cuestionario. Este no es otra cosa que un conjunto de preguntas, preparado cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación sociológica para su contestación por la población o su muestra a que se extiende el estudio emprendido.

En el mismo sentido, Roberto Sampieri (2014: 217), afirma que el cuestionario resulta un “conjunto de preguntas respecto de una o más variables que se van a medir”. Así, la revisión de la bibliografía que versa sobre los cuestionarios nos hace entender que son los instrumentos esenciales y más usados en las investigaciones de las ciencias sociales. Cabe señalar que distinguimos tres clases en el cuestionario: el cuestionario simple, la entrevista y las escalas sociométricas.

El primero, es decir, el cuestionario simple se contesta por escrito, sin intervención directa de los sujetos que participan en la indagación. El segundo, o sea la entrevista es aplicado a los informantes por individuos especializados en esta tarea. Éstos hacen a los encuestados las preguntas del cuestionario y anotan en él sus respuestas. Por último, las escalas sociométricas representan un tipo especial de cuestionario, ya que las preguntas o las diversas respuestas a estas preguntas tienen atribuido un valor numérico, lo que sirve para cifrar de manera cuantitativa y medir el nivel que alcanza en cada caso la actitud o aspecto indagado.

Cabe subrayar que el cuestionario cumple una función de enlace entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población observada. Así pues, los requisitos esenciales que debe reunir, dependen del estudio y de la población. Además, los propósitos de la indagación se pueden traducir en preguntas concretas de esta realidad y ser capaz de suscitar en los informantes respuestas sinceras y claras que puedan ser tratadas de una manera científica. Cabe señalar que este análisis sobre el cuestionario nos muestra que es un instrumento particularmente relevante en la investigación por encuesta.



En síntesis, el objetivo central del cuestionario es recoger de modo sistemático y ordenado, información sobre la población investigada respecto a las variables objeto de la investigación. En palabras de Sierra Bravo “Esta información generalmente se refiere a lo que las personas encuestadas son, hacen, opinan, piensan, sienten, esperan, quieren o desprecian, aprueban o desaprueban, o a los motivos de sus actos, opiniones y actitudes” (1994:306).

En el mismo sentido, C. Javeau (1971: 1) subraya que los objetos ordinarios de las encuestas sociológicas se refieren a tres grandes categorías de datos: 1ª. Hechos (datos actuales) relativos: a) al dominio personal de los individuos que forman el grupo social estudiado: por ejemplo edad, grado de instrucción. b) al dominio del ambiente que les rodea: por ejemplo, vivienda, relaciones familiares, de vecindad, de trabajo, etc.; c) al dominio de su comportamiento reconocido o aparente. 2ª. Opiniones, a las cuales se unen los niveles de información, de espera etc., todo lo que se podría llamar datos subjetivos. 3ª. Actitudes, motivaciones y sentimientos, todo lo que empuja a la acción, a determinado comportamiento, y está a la base de las opiniones. 4ª. Cogniciones, es decir, índices de nivel de conocimiento de los diversos temas estudiados en la encuesta. Revela el grado de confianza a conceder a las opiniones sobre juicios subjetivos.

Para recoger datos sobre los profesores e inspectores pedagógicos de español lengua extranjera en la enseñanza secundaria camerunesa, hemos usado el cuestionario como instrumento de recopilación de datos cuantitativos y cualitativos. En términos de Tomás García Muñoz:

El cuestionario es un procedimiento considerado clásico en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos. Su versatilidad permite utilizarlo como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación. Es una técnica de evaluación que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos. Su característica singular radica en que para registrar la información solicitada a los mismos sujetos, ésta tiene lugar de una forma menos profunda e *impersonal*, que el “cara a cara” de la entrevista. Al mismo tiempo, permite consultar a una población amplia de una manera rápida y económica (2003: 2).

Optamos por este instrumento para obtener datos amplios con rapidez y menos costosos sobre las prácticas evaluativas del profesorado de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa. Este cuestionario nos ha permitido recabar datos difícilmente accesibles por la distancia de los encuestados. Además, ha sido elaborado teniendo en cuenta nuestra propia experiencia como docente de español en Camerún y como alumna del máster de enseñanza de español / catalán para inmigrantes en la Universidad de Lleida. Fue también concebido apoyándonos en la literatura sobre el tema y los aspectos

formales citados más arriba. Conviene precisar que hemos completado dicho instrumento con algunas preguntas usadas en nuestro cuestionario del trabajo final del máster, ya que versa sobre el tema de la evaluación del profesorado. En las líneas siguientes, ofrecemos en primer lugar su estructura global y posteriormente la tipología de las preguntas efectuadas.

### **7.3.1. Estructura global del cuestionario dirigido al profesorado camerunés de ELE**

Está formado por una introducción, las preguntas y los agradecimientos. A continuación, detallamos el contenido de cada parte (anexo1).

**La introducción:** en este apartado y mediante una carta, la investigadora explica el objetivo del estudio, es decir, conocer y analizar las prácticas evaluativas que llevan cabo los profesores y las profesoras en las aulas de la enseñanza secundaria camerunesa y proponer algunas soluciones de mejora. Se precisa también la finalidad de la información recogida, o sea la realización de una tesis doctoral en la Universidad de Lleida. A continuación se indica las instrucciones y se fija un período de tiempo para cumplimentar este cuestionario. Además se hace referencia al anonimato, la confidencialidad y la sinceridad en las respuestas. Luego, la investigadora agradece de antemano a los solicitados. Por último, se proporciona el correo electrónico de la investigadora para que los informantes reenvíen los cuestionarios rellenos.

**La estructura de las preguntas:** hemos dividido estas preguntas en cinco apartados y el cuestionario 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 (214: 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”. Dicho enfoque nos ha ayudado a valorar las actitudes y opiniones del profesorado de español de la enseñanza secundaria camerunesa hacia la evaluación del aprendizaje de ELE.

Cabe precisar que al leer nuestro cuestionario, parece largo. Pero debido a la complejidad del tema, queríamos recopilar toda la información posible sobre los

procedimientos evaluativos que desarrollan los docentes en las aulas y proponer soluciones de mejora. Además, podemos observar que algunas preguntas ocupan más espacio que otras, sobre todo las del escalamiento de Likert.

Otro motivo es el hecho de que se pierde información cuando el cuestionario es muy corto. En el mismo sentido, la literatura citada arriba menciona que no hay una regla con respecto a la longitud de un cuestionario. Éste depende del número de variables y dimensiones a medir, el interés de los participantes y la manera como se administre. No obstante los cuestionarios que toman más de treinta y cinco minutos son fatigosos. En nuestro caso, fue un cuestionario concebido para rellenarlo en quince minutos.

**Los agradecimientos:** Agradecemos de antemano la participación de los encuestados antes de cerrar la carta introductoria y volvimos a agradecer su colaboración al final del cuestionario.

### **7.3.2. La tipología de las preguntas del cuestionario dirigido a los docentes de español**

Según las respuestas que se admiten de los informantes, las preguntas se clasifican en cerradas y abiertas. En términos de Roberto Hernández Sampieri:

Las preguntas cerradas contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas. Es decir, se presentan las posibilidades de respuesta a los participantes, quienes deben acotarse a éstas. Pueden ser dicotómicas (dos posibilidades de respuesta) o incluir varias opciones de respuesta (2014: 217).

Como indica Hernández Sampieri, las cuestiones cerradas ofrecen a los encuestados varias alternativas posibles sobre la realidad que deseamos conocer, o sea el problema investigado. Luego, el informante debe elegir alguna o algunas, señalando con una cruz o rodeando con un círculo o bien subrayando la respuesta convenida. Estas preguntas suelen contener la opción afirmativa y negativa, generalmente sí y no, y, en su caso no sé y sin opinión. Según Sierra bravo:

Es fundamental en el cuestionario que las respuestas o categorías que se ofrezcan con las preguntas reúnan dos condiciones esenciales: las de ser exhaustivas y excluyentes. Serán exhaustivas si las categorías o respuestas de las preguntas abarcan todos los casos que pueden darse, de modo que ningún encuestado pueda dejar de responder por no encontrar su categoría.

Serán excluyentes, cuando no pueda darse el caso que un encuestado pueda elegir válidamente dos respuestas distintas de la misma pregunta (1994:307).

Cabe reiterar que hay varias formas de preguntas, y que se pueden agrupar según la respuesta que admitan de los informantes, según el contenido de las preguntas, según su función y su finalidad en el cuestionario. Por lo que se refiere a las preguntas abiertas, no proporcionan previamente ninguna forma de respuesta. Ésta depende de la consideración del encuestado.

Conviene precisar que el análisis sobre las formas de preguntas mencionadas arriba nos permite explicar de modo pormenorizado los tipos de preguntas elaboradas en el cuestionario dirigido a los profesores de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa.

Optamos por el uso de preguntas cerradas, ya que muchos cuestionarios de investigación suelen contener preguntas de esta índole. Además, las preguntas cerradas son más fáciles de codificar y preparar para su análisis. Además, se contestan sin esfuerzo, ya sea subrayando, poniendo una cruz o rodeando. La ausencia de fatiga por parte de los informantes reduce al máximo las incertidumbres y las preguntas no contestadas. Varios investigadores, entre otros Sampieri opinan que: “Responder a un cuestionario con preguntas cerradas toma menos tiempo que contestar uno con preguntas abiertas. Cuando el cuestionario se envía por correo, se tiene un mayor grado de respuesta porque es fácil de contestar y completarlo requiere menos tiempos”. (2014:220). No obstante, el principal inconveniente de las preguntas cerradas estriba en el hecho de que limitan las respuestas de los encuestados y su redacción toma mucho tiempo.

Con respecto al orden de las preguntas de nuestro cuestionario de investigación sobre los docentes de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa, empezamos primero con las preguntas de identificación con miras a tener datos básicos sobre los participantes. Cabe precisar que muchos investigadores entre ellos, Sierra Bravo (1994), Tomás García (2003), Roberto Sampieri et al (2014) etc.; estipulan que se debe comenzar el cuestionario con preguntas demográficas o de hechos, dado que se contestan fácilmente.

Seguimos con las preguntas de opiniones, de creencias y actitudes. La literatura especializada en el estudio de las actitudes las definen de la manera siguiente, “una actitud es una predisposición aprendida para responder coherentemente de manera favorable o desfavorable ante un objeto, ser vivo, actividad, concepto, persona o

símbolo” (Devine et al, 2013). Siguiendo dicha opinión, destacamos que las actitudes se relacionan con el comportamiento mantenido en torno a los objetos a que se refieren.

Con respecto al apartado que trata de las opiniones, creencias y actitudes de los profesores de ELE hacia la evaluación del aprendizaje de los alumnos, Queremos saber si el elevado número de alumnos por aula dificulta la evaluación del aprendizaje; si el método de enseñanza de español determina el modo de evaluar; si el examen es el método de evaluación más usado en la clase de lengua extranjera; si los exámenes son fáciles de administrar; si los exámenes son útiles para comparar a los alumnos; si los exámenes motivan a los alumnos que dan mucha importancia a las notas; si los exámenes evalúan conocimientos más que actuaciones o competencias.

En cuanto a la formación de los docentes, queremos comprobar su asistencia a seminarios sobre la educación por competencias. Queremos también analizar la actitud de los profesores de la enseñanza secundaria camerunesa respecto a la utilización de las nuevas tecnologías en la docencia y la evaluación del español lengua extranjera.

Por lo que se refiere a la programación de aula, nuestra intención estriba en conocer los objetivos, los materiales, los métodos, los contenidos, las actividades didácticas que implementa el profesorado para enseñar al alumnado de ELE. Asimismo, la programación de aula nos permite igualmente descubrir los procedimientos, las técnicas, los criterios y las características de los instrumentos de evaluación usados en las aulas y en los exámenes certificados de la enseñanza secundaria camerunesa.

Por último, los factores económicos y los resultados escolares nos ayudan a obtener datos relevantes acerca del contexto de estudio y el rendimiento de los alumnos. Se trata de saber si las bibliotecas tienen suficientes recursos para la didáctica y la evaluación de ELE. Tendremos que comprobar si se construyen muchas aulas dotadas del material técnico actualizado con la finalidad de realizar una evaluación moderna del español lengua extranjera. Asimismo, esta variable de investigación nos ofrece también datos sobre el rendimiento de los educandos.

Las diferentes preguntas de la encuesta sometida a los docentes de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa desempeñan varias funciones en el cuestionario. Entre ellas citaremos las que Sierra Bravo (1994: 309), califica de “preguntas sustantivas, filtro, de control, de consistencia, de introducción o rompehielos, de alivio,

de amortiguadoras o colchón y las baterías de preguntas. Explicamos estas formas de preguntas en las líneas que siguen.

Las preguntas sustantivas son las que abarcan las cuestiones investigadas en la encuesta. En cuanto a las preguntas filtro, se elaboran anteriormente a otra pregunta con la intención de suprimir todo lo que puede afectar a esta pregunta. Por lo que se refiere a las preguntas de control, sirven para comprobar el interés, y la buena fe del informante y la veracidad y fiabilidad de sus contestaciones. Incluyen respuestas con trampa o falsas, con la finalidad de ver si el participante cae en ellas. A continuación, las preguntas de introducción o rompehielos se plantean al comienzo del cuestionario y motivan al encuestado para que pase de un tema a otro. Con respecto a las preguntas muelle o colchón, abarcan temas complejos y se formulan con el fin de reducir su rudeza o brusquedad. Por fin las preguntas batería son un conjunto de preguntas sobre la misma cuestión y se complementan y completan unas a otras dirigiendo la atención hacia sus diversas características.

### **7.3.3. Estructura global del cuestionario dirigido a los inspectores de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa.**

Cabe precisar que este instrumento sigue la misma estructura que el cuestionario de la encuesta dirigida a los docentes de ELE de la Educación Secundaria que acabamos de presentar. No obstante, incluye también algunas preguntas abiertas que nos han ayudado a sondear las opiniones de los encuestados. Se trata pues de un cuestionario mixto (anexo 2) que abarca preguntas abiertas y cerradas. Tiene en total 25 preguntas, entre ellas 6 preguntas abiertas y 19 preguntas cerradas que se reparten en 3 bloques: datos personales y profesionales; Preguntas referidas a la formación del profesorado de ELE y su actuación con respecto al aprendizaje, la docencia y la evaluación del español en los centros de enseñanza secundaria camerunesa; Factores relacionados con la dotación de los centros en recursos didácticos y las infraestructuras escolares.

## CAPÍTULO 8

### SELECCIÓN DE LA POBLACIÓN, MUESTRA Y RECOGIDA DE DATOS

#### 8.1. Planificación de selección de la muestra y estrategias de recolección de datos.

Tras haber realizado la matrícula en el programa doctoral seleccionado en noviembre de 2015, elegimos el tema de nuestro estudio y seguimos con la revisión de la bibliografía básica y especializada sobre la evaluación educativa, la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras en general y del español en particular, puesto que nuestro tema de investigación versa sobre la evaluación del español en los alumnos de la enseñanza secundaria camerunesa. Luego revisamos también la literatura relacionada con la evaluación de ELE en el contexto camerunés. Como colofón de este trabajo, redactamos el plan de investigación que incluye el estado de cuestión, los objetivos, los materiales, la metodología y el plan del estudio.

Las investigaciones precedentes nos han permitido destacar las dificultades metodológicas, procedimentales, instrumentales y materiales que experimentan los docentes de la secundaria camerunesa en la evaluación del aprendizaje del español lengua extranjera. Basándonos en nuestro planteamiento del problema de investigación, quisimos medir esta realidad mediante el análisis de las prácticas evaluativas que llevan a cabo los profesores de ELE en las aulas de la enseñanza secundaria camerunesa y proponer algunas soluciones de mejora. Teniendo en cuenta estos aspectos, hacía falta realizar una investigación empírica o en el campo.

Antes de diseñar y validar los instrumentos de recogida de información, asistimos a algunas actividades formativas organizadas por la Universidad de Lleida para doctorandos y profesores investigadores docentes. Estas actividades nos ayudaron a desarrollar el marco teórico y metodológico de nuestro estudio con la finalidad de conseguir los objetivos establecidos.

A continuación, confeccionamos la muestra para nuestra investigación. En términos de Sierra Bravo (1994: 174), “se pueden definir las muestras como una parte de un conjunto o población debidamente elegida, que se somete a observación científica en representación del conjunto, con el propósito de obtener resultados válidos, también para el universo total investigado”. Con una muestra reducida, se puede encuestar a las grandes poblaciones, que de otra manera sería muy difícil investigar. Además, las muestras implican una gran economía en las encuestas y la posibilidad de mayor rapidez en su ejecución. En opinión de algunos investigadores, una muestra puede ofrecer resultados más precisos que una encuesta total, aunque esté afectada del error que resulta de limitar el todo a una parte.

Teniendo en cuenta la opinión de Hernández Sampieri (2014:175), las muestras se clasifican en dos grupos: las muestras probabilísticas y las no probabilísticas. En las muestras probabilísticas, todos los elementos que forman parte de la población de investigación tienen la misma posibilidad de ser elegidos. Además se obtienen teniendo en cuenta los aspectos de la población y el tamaño de la muestra y por medio de una selección aleatoria de las unidades de muestreo o de análisis. Existen varios tipos: aleatorio simple, sistemático, estratificado o por conglomerados.

Sin embargo, en las muestras no probabilísticas, la selección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas vinculadas con las características de la investigación o los objetivos del investigador. El procedimiento no se centra pues en fórmulas de probabilidad sino que depende de la toma de decisiones del autor del estudio. Dichas muestras están constituidas siguiendo el muestro por conveniencia, por juicios, bola de nieve y por cuotas.

En la encuesta realizada a los docentes de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa, la muestra fue elegida teniendo en cuenta el planteamiento y los objetivos de la investigación. De hecho, quisimos una muestra que fuera estadísticamente representativa del universo o población del estudio. Según Hernández Sampieri (2014: 173), el muestreo cuantitativo debería esquematizarse de la manera siguiente:



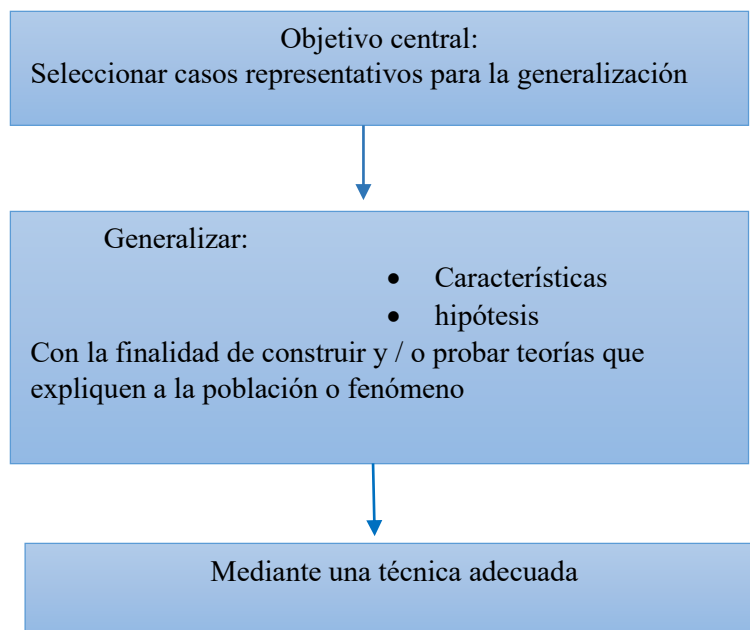


Figura 12: Muestreo cuantitativo: Sampieri (2014: 173)

Sin embargo, en la muestra de inspectores de la enseñanza secundaria camerunesa, el propósito de nuestro estudio no era generalizar los resultados, sino seleccionar los ambientes y los casos o unidades que nos ayuden a entender en profundidad el fenómeno investigado y responder a las preguntas de investigación. Además, los tipos de muestras utilizadas frecuentemente en las investigaciones cualitativas son las no probabilísticas o dirigidas o guiadas por uno o varios propósitos. Así, su finalidad está vinculada con los objetivos de la investigación.

Cabe recordar que Hernández Sampieri (2014), las clasifica en 5 grupos: la muestra de participantes voluntarios, expertos, casos tipo, por cuotas y las muestras orientadas a la investigación cualitativa (muestras diversas o de máxima variación, muestras homogéneas, muestras en cadena o por redes o “bola de nieve”, muestras de casos extremos, muestras por oportunidad, muestras teóricas o conceptuales, muestras confirmativas, muestras de casos sumamente importantes o críticos para el problema analizado, muestras por conveniencia.

En la muestra de inspectores regionales y nacionales de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa, optamos por la muestra de expertos, ya que era la más adecuada para proporcionarnos información relevante y fiable sobre la labor de los docentes con

respecto a la evaluación del español como lengua extranjera y como segunda lengua. Además resulta importante la opinión de expertos en un trabajo de investigación como el que nos proponemos desarrollar. Así, observamos que dichas muestras se usan regularmente en estudios cualitativos y exploratorios con la finalidad de generar hipótesis precisas diseñando cuestionarios acerca del tema estudiado.

En cuanto a la población de nuestro estudio, abarca profesores e inspectores regionales y nacionales de ELE de la enseñanza secundaria que desarrollan su función docente e inspectora en los centros de la Región del Centro. Algunos investigadores definen la población como un conjunto de todos los casos o unidades de muestreo que concuerdan con determinadas especificaciones. La población que acabamos de mencionar, incluye no sólo los docentes de centros públicos sino también los del ámbito privado. Así, nuestra intención era tener un reflejo fiel del conjunto de la población objeto del estudio.

En cuanto al contexto del estudio, cabe precisar que Camerún se encuentra en África Central y tiene dos lenguas oficiales europeas, a saber el francés y el inglés, que resultan de su historia colonial.

Según la *Enciclopedia del español en el mundo*, y más concretamente el *Anuario del Instituto Cervantes* (2006-2007-2009), el español se introduce como segunda lengua optativa en la enseñanza secundaria camerunesa en 1951 en la zona francesa, antes de la independencia y la reunificación en (1960 – 1961). Es una antigua colonia alemana repartida después de la primera guerra mundial entre los ámbitos de influencia inglesa y francesa. Así pues, de las diez regiones que posee el país, ocho son francófonas: Extremo Norte (Marua), Norte (Garua), Ngaundere (Adamaua), Centro (Yaundé), Oeste (Bafusam), Litoral (Duala), Este (Bertua), Sur (Ebolowa). Las otras dos regiones del país son la del Noroeste (Bamenda) y la del Suroeste (Buea). Cabe precisar que estas dos regiones constituyen la zona anglófona.

Además de las lenguas oficiales mencionadas, existen también otras 280 lenguas maternas que hacen de Camerún un país multilingüe. Según *El País* (2016/10/21), en Camerún se ha triplicado el número de los aprendientes de ELE desde 2006 hasta hoy (193.018), y esto debido a las ofertas académicas, culturales, turísticas y profesionales que proporciona la lengua de Cervantes.

En esta investigación nos centraremos en la Región central. La elección de ésta se explica en primer lugar, por su situación geográfica y su elevado número de habitantes, a saber 3.919.828. Es una de las regiones más pobladas del país (Anuario del Instituto nacional de la estadística de Camerún, 2013). Su capital es Yaundé y alberga la sede de las Instituciones políticas de Camerún con una población de 2.440.462 de habitantes (censo de 2012). Cabe precisar que constituye la segunda ciudad más poblada después de Duala, capital económica camerunesa con una población de 2.768.436 habitantes.

Yaundé es una ciudad cosmopolita, en ella conviven todas las clases sociales y diferentes nacionalidades. Allí, se encuentran todos los ministerios del país y en particular el Ministerio de la Enseñanza Secundaria. Además Se toman todas las decisiones relevantes sobre el sistema educativo del país en dicha ciudad. Teniendo en cuenta las cifras indicadas en la página Web del Ministerio de la Enseñanza Secundaria camerunesa, existen 984 centros de secundaria públicos y privados (laicos y confesionales) en la Región del Centro. Entre ellos, la ciudad de Yaundé dispone en total de 399 centros escolares: 76 establecimientos públicos y 323 privados. En esta ciudad se encuentran también muchos profesores de español y los inspectores pedagógicos nacionales y provinciales. Según las cifras proporcionadas por la Inspección Nacional y Pedagógica de ELE en el Ministerio de la Enseñanza Secundaria, la Región del Centro constituye una de las regiones con un número más elevado de aprendientes de ELE en la Educación secundaria, con un total de 32400 y de profesores de ELE (336). Así pues, todos estos factores justifican la elección de esta Región. Otra razón es que representa una zona viable para nuestra investigación. Para terminar, fui alumna, estudiante y ejercí docencia de ELE durante 17 años (1997 – 2014) en esta región.

A continuación presentamos los centros de la muestra. En primer lugar proporcionamos los centros públicos:

Centros públicos	Centros privados confesionales y laicos
Lycée d' Elig- Essono	Collège Saint Joseph Stintzi
Lycée d' Anguissa	Collège Jean XXIII d, Efok
Lycée d' Emana	Collège de la Retraite
Lycée d' Ekounou	Institut Samba
Lycée de Ntsinga	Collège Mongo Beti
Lycée de Mballa II	Institut Polivalent Léo
Lycée de la Cité Verte	Collège Montesquieu
Lycée d' Obala	Institut privé Laïc Ntsimi
Lycée Bilingue D'Obala	Collège Ebanda
Lycée Leclerc	Collège Victor Hugo

Tabla 18: Los centros de la muestra

Cabe recordar que estos centros fueron elegidos teniendo en cuenta su situación geográfica, su naturaleza y el horario de los profesores. Entre ellos distinguimos centros urbanos y rurales. Nuestra intención era medir la misma realidad en los dos ámbitos. Quisimos averiguar si las mismas prácticas evaluativas eran utilizadas por los docentes de ambas áreas. Son altamente relevantes para obtener datos fiables sobre la evaluación del aprendizaje de ELE en la enseñanza secundaria camerunesa.

En esta investigación, hemos trabajado con los profesores de los 10 centros públicos y de los diez centros privados, todos ubicados en la ciudad de Yaundé y la localidad de Obala. Cabe recordar que Yaundé es la capital política y constituye una zona urbana. En cambio, Obala constituye una zona rural y se sitúa a 45 kilómetros de Yaundé. Además elegimos trabajar con los docentes del segundo curso de español, puesto que es un curso certificado y de nivel básico de la lengua según los niveles proporcionados por el MCER y desarrollados por el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Así, los alumnos que cursan estudios de ELE en dicho nivel tienen que realizar el examen oficial del BEPC al final del curso. Es un examen de final de primer ciclo en el sistema educativo camerunés y lo hacen los alumnos francófonos que tienen

entre 13 y 15 años y estudian en la enseñanza secundaria general, ya que existe también la enseñanza técnica.

Hemos pensado que la mejora de la evaluación del español lengua extranjera en la secundaria camerunesa debería empezar con el usuario básico de ELE, y luego seguir con los cursos posteriores.

Después de la selección de la muestra anteriormente presentada, seguimos con la realización del cuestionario “piloto” o pretest. Con la finalidad de respetar la ética de la investigación por encuesta hemos tenido que presentarnos y explicar los objetivos de nuestro estudio y su relevancia. Luego, presentamos el certificado de nuestra matrícula de doctorado en la UdL y la carta redactada y firmada por nuestra directora de tesis en la que nos autorizaba a efectuar el trabajo de campo. Asimismo nuestra larga experiencia como docente de ELE (17 años) en institutos de la enseñanza secundaria camerunesa nos facilitó también el acceso a dichos centros.



Figura 13: Mapa de Camerún<sup>3</sup>.

### Realización de la encuesta piloto

Esta prueba consiste en administrar el instrumento a personas, objetos o fenómenos con características semejantes a las de la muestra objetivo de la investigación (unidades). Se somete a prueba no solo el instrumento de medición, sino también las condiciones y contexto de

<sup>3</sup> Consultable en línea <http://data-cache.abuledu.org/512/carte-des-regions-du-cameroun-52daa750.jpg>

aplicación y los procedimientos involucrados. Se debe verificar que las instrucciones se comprenden y que los ítems (lecturas o equivalentes) funcionan de manera adecuada. En el caso de cuestionarios, se debe evaluar el lenguaje y la redacción (Hernández Sampieri, 2014: 7), (capítulo 7, adicional).

Teniendo en cuenta esta opinión, es necesario administrar de antemano la encuesta piloto, antes de redactar definitivamente nuestro cuestionario de investigación. Este cuestionario piloto fue aplicado a cuatro docentes de ELE de dos centros de Secundaria camerunesa que formaban parte de los centros seleccionados para la muestra de la investigación. Precisaremos que algunos investigadores como Sampieri que acabamos de citar arriba, y García Muñoz (2003: 20), estipulan que el estudio piloto o pretest se efectúa con una pequeña muestra, o sea inferior a la muestra definitiva. Por ello no usamos una muestra mayor en la aplicación de esta prueba.

Dicha encuesta consistía en aplicar 2 cuestionarios en cada centro: público y otro privado. En primer lugar, enviamos por correo electrónico dos cuestionarios a dos docentes diferentes, y en segundo lugar entregamos también de forma presencial 2 cuestionarios a los otros docentes para que los rellenasen en casa y nos los devolviesen dentro de 2 días respectivamente. Cumplido este plazo, observamos que uno de los instrumentos de recogida de información enviado por correo no fue devuelto. Sin embargo, el otro fue retornado, pero no rellenado de forma completa.

Los cuestionarios administrados presencialmente no fueron contestados totalmente por los informantes y nos dijeron que el instrumento era largo y que no entendían algunas preguntas relativas a la parte IV, es decir a la programación de aula. Teniendo en cuenta estas incidencias se hacía necesario explicitar algunos ítems que parecían complejos y suprimir otros. De igual manera, redujimos también los ítems de 50 a 35 para que el cuestionario pudiera ser contestado en 15 minutos.

En conjunto, el estudio piloto nos permitió revisar la redacción apoyándonos en las aportaciones de nuestra tutora, directora de tesis, los expertos de la enseñanza secundaria y universitaria y los informantes. Recogimos todas las reacciones manifestadas por los participantes tales como las dudas, la incompreensión, la fatiga y el aburrimiento, con la finalidad de mejorar la forma definitiva. En el mismo sentido, Marín Ibáñez afirma que:

Lo importante es el diálogo que se mantiene para detectar sus vacilaciones, bloqueos y reservas, la claridad u oscuridad de las preguntas, el interés o el desinterés que suscitan determinados ítems, la irrelevancia de algunos, su inadecuación a la situación y la conveniencia de incluir otros, u otras alternativas en las que no habían pensado (1985: 20).

Así pues, con los resultados de la encuesta piloto, el cuestionario preliminar fue modificado, ajustado y mejorado y redactamos la versión definitiva para presentarla a los docentes de ELE de la Enseñanza Secundaria Camerunesa que constituyen la muestra de nuestra investigación. Dicha versión definitiva se encuentra en el anexo 1 de la tesis. A continuación, sigue la realización efectiva de la encuesta al profesorado camerunés de español como lengua extranjera.

## **8.2. La recogida de datos**

### **8.2.1. La presentación del cuestionario al profesorado camerunés de ELE**

Los directores de los institutos de la muestra nos pusieron en contacto con los profesores de los centros elegidos para entregarles el cuestionario de nuestra investigación. Antes de aplicar dicho instrumento, organizamos reuniones grupales con los docentes de ELE de cada instituto para explicitarles los ítems que parecían más complejos y las instrucciones para cumplimentar este cuestionario, pero siempre de forma objetiva evitando influir en la elección de sus respuestas. Todo esto para respetar la ética de la investigación por encuesta que hemos explicado más arriba en el apartado dedicado a la redacción del cuestionario de nuestra investigación.

Cabe recordar que esta encuesta fue administrada por la investigadora por correo electrónico y de forma presencial, ya que muchos profesores de la muestra no tenían correo electrónico ni tampoco ordenador e Internet. Esta situación se explica con la reducción del poder adquisitivo de los docentes cameruneses debido a la crisis económica que experimentan actualmente muchos países del mundo. Otra razón estriba en el hecho de que los docentes mayores de 55 años se resisten a utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Tics), puesto que son relativamente recientes y desconocidas para gran parte de ellos. Además, observamos que la mayoría de los usuarios de Internet son personas jóvenes. La única forma de entregarles el cuestionario del estudio era de forma presencial. A pesar de ello, la mayor parte del profesorado mostró interés por nuestro estudio, dado que les brindaba la oportunidad de mejorar su manera de enseñar y evaluar el español como lengua extranjera y como segunda lengua.



Recorrimos la mayor parte de los centros escolares de la muestra con la finalidad de contactar con los docentes de ELE que impartían clases en ellos. Tuvimos que dejar los ejemplares del cuestionario a cumplimentar a los animadores pedagógicos de cada centro para que los entregasen a sus colegas, teniendo en cuenta el número de profesores en cada instituto y el día fijado para recoger la información deseada. Queremos destacar que los profesores/as de los centros de ELE de la muestra respondieron el cuestionario durante todo el mes de septiembre de 2016, con tranquilidad y sin prisa para facilitar la obtención de datos válidos y fiables. A continuación presentamos el calendario de la recopilación de los datos.

Tipo de centro	Período	Región	Ciudad	Institutos
Público	01/09/2016 - 12/09/2016	Centro	Yaundé	1. Lycée d'Elig – Essono
				2. Lycée d' Anguissa
				3.Lycée d'Emana
				4.Lycée d'Ekounou
				5.Lycée de Ntsinga
				6. Lycée de Mballa II
				7.Lycée de la Cité Verte
				8.Lycée Leclerc
			Obala	9. Lycée Bilingue d'Obala
				10. Lycée d'Obala
Privado	13/09/2016 – 22/09/2016	Centro	Yaundé	1. Collège Saint Joseph Stintzi.
				2. Collège Jean XXIII d'Efok
				3. Institut Polivalent Léo
				4.Institut privé Laïc Ntsimi
			Yaundé	5.Institut Samba

				6.Collège Mongo Beti
				7.Montesquieu
				8.Collège Ebanda
				9. Collège de la Retraite
				10.Collège Victor Hugo

Tabla 19: Calendario de recopilación de datos de la encuesta al profesorado camerunés de ELE.

### 8.2.2. Realización de la encuesta dirigida a inspectores pedagógicos de ELE

Esta encuesta fue también administrada de modo presencial a 6 inspectores de español de la ciudad de Yaundé que forman parte de la muestra de nuestro trabajo de investigación. Se trata de 3 inspectores regionales y 3 inspectores nacionales; entre ellos 3 mujeres y 3 hombres. Tuvimos que contactar con ellos en sus respectivos despachos ubicados en la Delegación Regional del Centro y la Unidad pedagógica de los Inspectores Nacionales de ELE del Ministerio de La Enseñanza Secundaria Camerunesa.

De antemano, los dirigentes del Ministerio nos ayudaron a pedirles cita comunicándonos sus contactos y horarios. Estas citas nos fueron concedidas dentro un período de dos días. En primer lugar, nos entrevistamos con los Inspectores provinciales. Este encuentro nos permitió presentarnos y explicarles el objetivo principal de nuestro estudio y la finalidad de éste.

Tuvimos que explicarles las instrucciones para cumplimentar el cuestionario pero sin inducir sus respuestas; y aclarar sus dudas sobre algunos aspectos que les parecían difíciles, como el significado del léxico relacionado con los instrumentos de recogida de los datos, es decir: las pruebas objetivas, las listas de control, los mapas conceptuales, las rúbricas, los proyectos, el portafolio etc.; Luego, les entregamos los ejemplares del cuestionario para que los rellenasen in situ. Es así como los inspectores provinciales contestaron este instrumento de recopilación de datos en un período de 20 minutos, ya que incluía también preguntas abiertas.

Por lo que se refiere a los inspectores nacionales, nos reunimos con ellos otro día en la unidad pedagógica del Ministerio mencionado más arriba teniendo en cuenta su disponibilidad y su horario de trabajo. Seguimos el mismo procedimiento de recogida de datos que con los inspectores regionales o provinciales. Sin embargo, en este caso respondieron el cuestionario más rápidamente, en 15 minutos, puesto que disponen de muchos datos sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del español como lengua extranjera y como L2. Cabe precisar que los inspectores pedagógicos regionales actúan en sus respectivas regiones vigilando la labor docente, mientras que los inspectores nacionales coordinan no sólo el trabajo del profesorado, sino también el de los inspectores provinciales. Además de los datos del cuestionario, los inspectores nos facilitaron también la recogida de otros datos como el currículo oficial de ELE, las programaciones docentes, los manuales, las pruebas y los exámenes oficiales o certificativos. A continuación, presentamos el calendario de recopilación de los datos:

	<b>Fecha</b>	<b>Región</b>	<b>Ciudad</b>	<b>Lugar</b>
Inspectores regionales	26/09/2016	Centro	Yaundé	En el despacho de los inspectores regionales
Inspectores nacionales	29/09/2016			En el despacho de los inspectores Nacionales

Tabla 20: Calendario de recogida de datos de la encuesta a los inspectores regionales y nacionales de ELE.

### 8.2.3. Cantidad de datos recopilados sobre el terreno

En este apartado, proporcionamos el censo de los datos recogidos entre los profesores y los inspectores regionales y nacionales de ELE en la enseñanza secundaria camerunesa. Cabe precisar que se trata de los docentes e inspectores que constituyen la muestra de la investigación. Todos se ubican en las ciudades mencionadas arriba.

Presentamos en primer lugar, los datos de los centros públicos y en segundo lugar los de los centros privados. Finalmente, acabamos con los datos aportados por los inspectores regionales y nacionales.

#### 8.2.4. Datos de los docentes

Tipo de centro	Región	Ciudad	Número de informantes								
<b>Público urbano</b>	Centro	Yaundé	6								
Lycee d'Elig - Essono				10							
Lycee d' Anguissa					8						
Lycee d' Emana						6					
Lycee d' Ekounou							9				
Lycee de Tsinga								8			
Lycee de Mballa II									6		
Lycée de la Cité Verte										10	
Lycee Leclerc											6
<b>Público rural</b>											
Lycée bilingue d' Obala		6									
Lycee d' Obala											
<b>Número total de informantes</b>				<b>74</b>							

Tabla 21: Cantidad de datos recogidos entre el profesorado de ELE de los centros públicos

Tipo de centro	Región	Ciudad	Número de informantes
<b>Privado rural</b>	Centro		5
Collège Saint Joseph Stintzi			

Collège Jean XXIII d' EfoK		<b>Obala</b>	6
Institut Polyvalent Léo			7
Institut privé Laïc Ntsimi			8
<b>Privado urbano</b>		<b>Yaundé</b>	
Institut Samba			10
Collège Mongo Beti			8
Collège Montesquieu			9
Collège Ebanda			6
Collège de la Retraite			7
Collège Victor Hugo			10
<b>Número total de informantes</b>			

Tabla 22: Censo de datos recabados entre los profesores de ELE de los institutos privados.

A partir de estas tablas, observamos que hay en total 150 informantes que colaboraron en la encuesta dirigida a los docentes de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa. Es importante subrayar que la muestra incluyó los dos sexos; entre ellos, 86 mujeres y 64 varones. Además, Los encuestados de los institutos privados cooperaron en un número ligeramente más elevado que los de los institutos públicos, puesto que existen más centros privados que públicos en la enseñanza secundaria camerunesa, como se puede ver en las páginas web de las diferentes delegaciones regionales del Ministerio de la Enseñanza Secundaria camerunesa. Cabe recordar que la región del centro tiene en total 32400 alumnos y 336 profesores de ELE.

### 8. 2. 5. Cálculo de la fiabilidad del cuestionario realizado al profesorado de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa

En primer lugar, procederemos al cálculo de la confiabilidad del cuestionario usado. Para ello, siguiendo a Hernández Sampieri et al:

Hay diversos procedimientos para calcular la confiabilidad de un instrumento de medición. Todos utilizan procedimientos y fórmulas que producen coeficientes de fiabilidad. La mayoría oscilan entre cero y uno, donde un coeficiente de cero significa nula confiabilidad y uno representa un máximo de confiabilidad (2014:208).

Los más usados son:

- Medida por estabilidad (test- retest)
- Método de formas alternativas o paralelas
- Método de mitades partidas
- Medidas de consistencia interna.

Las medidas de consistencia interna abarcan coeficientes que estiman la confiabilidad. Entre otros: el alfa de Cronbach y los coeficientes KR- 20 y KR- 21 de Kuder y Richardson (1937). Hemos empleado el alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) porque es el más utilizado para determinar la confiabilidad de un instrumento de medición. Este método de consistencia interna nos ayuda a estimar la fiabilidad de un instrumento de medida mediante un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo. El coeficiente de confiabilidad elegido debería ser apropiado al nivel de medición de la escala de nuestras variables. Si la escala de nuestra variable es de intervalos, podemos usar el coeficiente de correlación de Pearson. Pero, si es ordinal se puede emplear el coeficiente de Spearman o de Kendall. La escala nominal requiere otros coeficientes. El alfa de Cronbach exige variables de intervalos o de razón. Los coeficientes KR-20 y KR- 21 implican ítems dicotómicos (sí y no).

Los resultados obtenidos en el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach se detallan en las siguientes tablas:

## Análisis de fiabilidad

### Escala: todas las variables

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	148	98,7
	Excluidos	2	1,3
	Total	150	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 23: El número de profesores de la muestra válido para el cálculo de la fiabilidad de la encuesta.

### Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
,632	,646	29

Tabla 24: El coeficiente de fiabilidad calculado

## Estadísticas de los elementos

	Media	Desviación típica	N
El número de alumnos por aula dificulta la evaluación del aprendizaje	4,38	,965	148
El método de enseñanza del español determina el modo de evaluar	4,15	1,071	148
El examen es el método de evaluación más ampliamente usado en la clase de lengua extranjera	4,41	1,142	148
Los exámenes son fáciles de administrar	4,09	1,124	148
Los exámenes son útiles para comparar los alumnos	4,01	1,223	148
Los exámenes motivan a los alumnos que dan mucha importancia a las notas	4,14	,940	148
Los exámenes evalúan conocimientos más que actuaciones o competencias	4,61	,725	148
La formación para la utilización de las nuevas tecnologías de información y de comunicación resulta importante para los enseñantes	4,28	,969	148
La programación oficial del español como lengua extranjera	4,37	,985	148
El método estructural	2,53	1,347	148
El método tradicional	4,49	,845	148
Libro del alumno	4,73	,529	148

Glosario	4,37	,827	148
Desarrollo de la comprensión lectora	4,49	,787	148
Gramaticales	4,63	,598	148
La forma	1,73	,752	148
Los profesores evalúan a los estudiantes con relación a los objetivos didácticos establecidos	4,24	1,019	148
Evalúan sobre todo los contenidos gramaticales	4,71	,498	148
Se evalúan las actividades de comprensión lectora y expresión escrita	4,56	,498	148
Hay actividades de interacción	1,69	,698	148
Los profesores evalúan conocimientos	4,64	,595	148
Los procedimientos de enseñanza o de evaluación pueden ser responsables de buena parte del fracaso escolar	4,24	,741	148
La evaluación del alumno por medio de exámenes es la práctica más utilizada	4,75	,434	148
La evaluación del aprendizaje se reduce a la calificación del alumno	4,45	,785	148
Es válido	3,34	1,353	148
Es fiable	4,00	,948	148
Es práctico	3,96	,947	148
Edad	2,36	1,082	148
Años de experiencia docente	2,41	1,166	148

Tabla 25: estadísticas de los ítems procesados.

**Estadísticas total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
El número de alumnos por aula dificulta la evaluación del aprendizaje	110,36	56,288	,368	,388	,605



El método de enseñanza del español determina el modo de evaluar	110,59	56,801	,285	,354	,613
El examen es el método de evaluación más ampliamente usado en la clase de lengua extranjera	110,34	60,429	,046	,258	,641
Los exámenes son fáciles de administrar	110,66	57,642	,213	,260	,621
Los exámenes son útiles para comparar los alumnos	110,73	60,552	,026	,186	,645
Los exámenes motivan a los alumnos que dan mucha importancia a las notas	110,60	58,894	,192	,319	,623
Los exámenes evalúan conocimientos más que actuaciones o competencias	110,14	60,390	,145	,297	,627
La formación para la utilización de las nuevas tecnologías de información y de comunicación resulta importante para los enseñantes	110,46	59,039	,172	,316	,625
La programación oficial del español como lengua extranjera	110,37	57,854	,248	,294	,617
El método estructural	112,22	58,279	,119	,235	,635
El método tradicional	110,26	58,287	,275	,282	,616
Libro del alumno	110,01	62,122	,017	,243	,635
Glosario	110,37	60,058	,141	,290	,628
Desarrollo de la comprensión lectora	110,25	58,216	,309	,328	,614
Gramaticales	110,11	59,871	,250	,354	,621
La forma	113,01	61,088	,076	,231	,633
Los profesores evalúan a los estudiantes con relación a los objetivos didácticos establecidos	110,51	57,095	,286	,291	,613
Evalúan sobre todo los contenidos gramaticales	110,03	60,523	,229	,368	,623
Se evalúan las actividades de comprensión lectora y expresión escrita	110,18	61,497	,103	,189	,630

Hay actividades de interacción	113,05	60,011	,189	,271	,624
Los profesores evalúan conocimientos	110,10	59,860	,253	,263	,621
Los procedimientos de enseñanza o de evaluación pueden ser responsables de buena parte del fracaso escolar	110,51	60,388	,140	,289	,628
La evaluación del alumno por medio de exámenes es la práctica más utilizada	109,99	61,286	,158	,241	,628
La evaluación del aprendizaje se reduce a la calificación del alumno	110,30	59,231	,223	,267	,621
Es válido	111,41	54,909	,290	,360	,611
Es fiable	110,74	58,219	,237	,259	,619
Es práctico	110,78	60,103	,105	,160	,632
Edad	112,39	57,449	,239	,933	,618
Años de experiencia docente	112,33	56,740	,253	,933	,616

Tabla 26: Estadísticas totales de cada ítem procesado.

#### Estadísticas de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	Nº de elementos
114,74	62,546	7,909	29

Tabla 27: Estadísticas de toda la escala.

### 8. 2. 6. Interpretación de los resultados conseguidos

El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido 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. Hemos seleccionado los ítems que contribuyen mejor a la fiabilidad de toda la escala. Estos ítems están relacionados entre sí y miden el mismo rasgo. En las tablas precedentes

destacamos los estadísticos de cada elemento y toda la escala: la media (114, 74), la varianza (62,546) y la desviación típica (7,909). Se puede también observar la correlación elemento- total corregido y el alfa de Cronbach si se elimina elemento.

Hablando de la interpretación de los coeficientes de consistencia interna, Pedro Morales Vallejo opina:

No hay un valor óptimo de referencia; como orientación podemos decir que en torno a .70 podemos considerarlo aceptable; es un valor muy habitual pero valores en torno a .60 son también aceptables. Con valores muy inferiores (.50) podemos utilizar el instrumento en trabajos de investigación (2011: 60).

La literatura sobre los coeficientes de consistencia interna afirma que no existe un valor único establecido mínimo para aceptar un coeficiente de fiabilidad como adecuado y mediciones con una confiabilidad baja pueden ser relevantes en trabajos de investigación. Un coeficiente de fiabilidad bajo no significa necesariamente que el instrumento de medición es malo y no podemos usarlo.

### 8. 2. 7. Datos recogidos de los inspectores regionales y nacionales de ELE.

Región	Ciudad	Informantes
Inspectores regionales	Yaundé	3
Inspectores nacionales		3

Tabla 28: Cantidad de datos recabados de los inspectores regionales y nacionales

### 8. 2. 8. Cálculo de la fiabilidad del cuestionario aplicado a los inspectores de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa.

Para calcular la fiabilidad de este instrumento de medición, hemos usado el coeficiente alfa de Cronbach, visto que es uno de los coeficientes de consistencia interna los más utilizados como ya hemos señalado anteriormente. Cabe reiterar que este método de consistencia interna nos ayuda a estimar la fiabilidad de un instrumento de medida mediante un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo. El alfa de Cronbach exige variables de intervalos o de razón. Un ejemplo en nuestro

estudio son las escalas de Likert. Las siguientes tablas muestran los resultados obtenidos.

### Análisis de fiabilidad

#### Escala: todas las variables

##### Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	6	100,0
	Excluidos	0	,0
	Total	6	100,0

- a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 29: número de los inspectores de la muestra procesado para el cálculo de la fiabilidad del cuestionario.

##### Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
,918	,911	52

Tabla 30: El coeficiente Alfa de Cronbach obtenido en el cuestionario dirigido a los inspectores de ELE.

##### Estadísticas de los elementos

	Media	Desviación típica	Nº
Usa el profesorado camerunés las nuevas tecnologías de la información y la comunicación sobre la enseñanza y la evaluación de ELE.	2,50	1,643	6
Los profesores asisten frecuentemente a los seminarios sobre la evaluación de ELE.	2,83	1,722	6
Se realizan cursos de formación para los docentes sobre la educación por competencias.	2,00	1,549	6
Los docentes usan la programación oficial de ELE para enseñar a los alumnos.	3,50	1,643	6
Los profesores usan sus programaciones para impartir clases de ELE	4,50	,548	6

Los docentes de ELE usan el Marco común europeo de referencias para las lenguas.	2,50	1,378	6
Los docentes usan el Plan Curricular como recurso didáctico de ELE.	2,50	1,378	6
El profesorado camerunés usa sobre todo el libro de texto para impartir sus clases.	4,33	,816	6
Los profesores usan cuadernos de actividades.	2,50	1,378	6
Los docentes de ELE usan una guía didáctica.	2,17	1,169	6
El profesorado de ELE usa casetes en sus clases.	3,17	1,472	6
Se usan vídeos en el aula de ELE.	2,83	1,472	6
Los docentes utilizan CD ROM en sus clases.	2,50	1,643	6
Se usan pósteres para impartir clases de ELE.	2,33	1,366	6
El glosario se usa en las aulas de ELE.	4,00	1,095	6
Los profesores de ELE se apoyan en las páginas web para elaborar sus clases.	2,50	1,643	6
Los objetivos de los recursos didácticos de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa promueven el desarrollo de la expresión oral.	2,50	1,643	6
Los objetivos de los recursos didácticos de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa favorecen el desarrollo de la comprensión auditiva.	2,00	1,095	6
Los objetivos de los recursos didácticos de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa favorecen el desarrollo de la expresión escrita.	3,50	1,643	6
Los objetivos de los recursos didácticos de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa promueven el desarrollo de la Comprensión lectora.	3,50	1,643	6
Los objetivos de los recursos didácticos de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa promueven el desarrollo integral de las cuatro destrezas.	2,33	1,366	6
Los docentes utilizan el método tradicional en las aulas de ELE.	4,00	1,549	6
El profesorado de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa utiliza el método estructural en sus clases.	4,00	1,095	6
Los profesores se sirven del método comunicativo para impartir clases de ELE.	1,83	1,169	6
El enfoque por tareas es uno de los métodos didácticos usados en el aula de ELE.	1,83	1,169	6
El número elevado de alumnos por aula dificulta la evaluación de los aprendizajes.	3,83	1,472	6
El método de enseñanza de ELE determina el modo de evaluar	3,83	1,472	6
El examen es el instrumento de evaluación más usado en la clase de lengua extranjera.	4,17	,753	6
Los exámenes son fáciles de administrar.	3,67	1,366	6

Los profesores hacen una evaluación diagnóstica antes de iniciar el proceso de enseñanza – aprendizaje.	2,50	1,643	6
Se práctica la evaluación formativa en los centros.	3,00	1,549	6
Se hace la evaluación sumativa.	4,33	,816	6
La evaluación de ELE se relaciona con los objetivos didácticos establecidos por los docentes.	3,50	1,643	6
Se evalúa la expresión oral.	2,33	1,366	6
Los enseñantes evalúan la comprensión auditiva.	2,33	1,366	6
Los enseñantes evalúan la comprensión lectora.	4,17	1,169	6
Se evalúa la expresión escrita.	3,67	1,366	6
Hay actividades de interacción.	2,50	1,643	6
Los docentes evalúan solamente los conocimientos lingüísticos de los alumnos.	4,17	,753	6
Se evalúan las habilidades lingüísticas de los aprendientes.	2,50	1,225	6
Se valora la competencia comunicativa del alumnado camerunés.	2,00	1,095	6
El profesorado emplea una gran variedad de instrumentos de evaluación.	2,33	1,366	6
Los docentes emplean la autoevaluación del alumno como complemento de otros procedimientos evaluativos.	2,33	1,366	6
La evaluación del alumno por medio de exámenes es la práctica más usada	3,50	1,643	6
Los alumnos conocen los criterios de evaluación con antelación.	4,00	1,095	6
La evaluación del aprendizaje se reduce a la calificación del estudiante.	4,17	1,169	6
Se practican las evaluaciones internacionales en los centros de secundaria.	1,67	,816	6
Los instrumentos de evaluación de la enseñanza secundaria camerunesa son válidos.	2,83	1,329	6
Los instrumentos de evaluación de la enseñanza secundaria camerunesa son fiables.	3,83	1,169	6
Los instrumentos de evaluación de la enseñanza secundaria camerunesa son prácticos.	3,83	,983	6
El número de los aprendientes que aprueban la asignatura de ELE es elevado.	2,83	1,722	6
Existen aulas informáticas en los centros para la enseñanza y la evaluación del español como lengua extranjera.	2,67	1,506	6

Tabla 31: Estadísticas de cada elemento procesado.

**Estadísticas de resumen de los elementos**

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	Nº de elementos
Medias de los elementos	3,051	1,667	4,500	2,833	2,700	,660	52
Varianzas de los elementos	1,851	,300	2,967	2,667	9,889	,515	52
Covarianzas inter-elementos	,328	-2,367	2,767	5,133	-1,169	,791	52
Correlaciones inter-elementos	,165	-1,000	1,000	2,000	-1,000	,220	52

Tabla 32: Estadísticas de todos los ítems procesados.

## Estadísticas total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Usa el profesorado camerunés las nuevas tecnologías de la información y la comunicación sobre la enseñanza y la evaluación de ELE	156,17	876,567	,886	.	,911
Los profesores asisten frecuentemente a los seminarios sobre la evaluación de ELE	155,83	896,567	,639	.	,914
Se realizan cursos de formación para los docentes sobre la educación por competencias	156,67	921,467	,442	.	,916
Los docentes usan la programación oficial de ELE para enseñar a los alumnos	155,17	925,767	,370	.	,917
Los profesores usan sus programaciones para impartir clases de ELE	154,17	948,967	,480	.	,917

Los docentes de ELE usan el Marco común europeo de referencias para las lenguas	156,17	934,167	,349 .	,917
Los docentes usan el Plan Curricular como recurso didáctico de ELE	156,17	908,167	,667 .	,914
El profesorado camerunés usa sobre todo el libro de texto para impartir sus clases	154,33	943,067	,433 .	,917
Los profesores usan cuadernos de actividades	156,17	888,167	,918 .	,912
Los docentes de ELE usan una guía didáctica	156,50	904,300	,851 .	,913
El profesorado de ELE usa casetes en sus clases	155,50	995,500	-,347 .	,924
Se usan vídeos en el aula de ELE	155,83	944,567	,207 .	,918
Los docentes utilizan CD ROM en sus clases	156,17	876,567	,886 .	,911
Se usan pósteres para impartir clases de ELE	156,33	912,667	,617 .	,914
El glosario se usa en las aulas de ELE	154,67	927,467	,552 .	,915
Los profesores de ELE se apoyan en las páginas web para elaborar sus clases	156,17	892,567	,715 .	,913
Los objetivos de los recursos didácticos de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa promueven el desarrollo de la expresión oral	156,17	886,967	,774 .	,912
Los objetivos de los recursos didácticos de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa favorecen el desarrollo de la comprensión auditiva	156,67	961,467	,041 .	,919
Los objetivos de los recursos didácticos de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa favorecen el desarrollo de la expresión escrita	155,17	882,567	,821 .	,912



Los objetivos de los recursos didácticos de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa promueven el desarrollo de la Comprensión lectora	155,17	896,567	,673	,914
Los objetivos de los recursos didácticos de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa promueven el desarrollo integral de las cuatro destrezas	156,33	924,667	,469	,916
Los docentes utilizan el método tradicional en las aulas de ELE	154,67	907,467	,596	,914
El profesorado de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa utiliza el método estructural en sus clases	154,67	919,867	,668	,915
Los profesores se sirven del método comunicativo para impartir clases de ELE	156,83	937,367	,373	,917
El enfoque por tareas es uno de los métodos didácticos usados en el aula de ELE	156,83	1025,767	-,824	,926
El número elevado de alumnos por aula dificulta la evaluación de los aprendizajes.	154,83	906,167	,645	,914
El método de enseñanza de ELE determina el modo de evaluar	154,83	906,167	,645	,914
El examen es el instrumento de evaluación más usado en la clase de lengua extranjera.	154,50	945,500	,419	,917
Los exámenes son fáciles de administrar	155,00	1014,000	-,579	,925
Los profesores hacen una evaluación diagnóstica antes de iniciar el proceso de enseñanza – aprendizaje.	156,17	876,567	,886	,911
Se práctica la evaluación formativa en los centros	155,67	885,867	,837	,912
Se hace la evaluación sumativa	154,33	943,067	,433	,917
La evaluación de ELE se relaciona con los objetivos didácticos establecidos por los docentes	155,17	913,367	,497	,916

Se evalúa la expresión oral	156,33	897,467	,808 .	,913
Los enseñantes evalúan la comprensión auditiva	156,33	892,667	,869 .	,912
Los enseñantes evalúan la comprensión lectora.	154,50	1006,300	-,569 .	,924
Se evalúa la expresión escrita	155,00	927,600	,433 .	,916
Hay actividades de interacción.	156,17	1024,567	-,587 .	,927
Los docentes evalúan solamente los conocimientos lingüísticos de los alumnos.	154,50	972,700	-,166 .	,920
Se evalúan las habilidades lingüísticas de los aprendientes	156,17	955,367	,114 .	,919
Se valora la competencia comunicativa del alumnado camerunés.	156,67	911,467	,798 .	,914
El profesorado emplea una gran variedad de instrumentos de evaluación.	156,33	1021,467	-,663 .	,926
Los docentes emplean la autoevaluación del alumno como complemento de otros procedimientos evaluativos.	156,33	920,667	,518 .	,915
La evaluación del alumno por medio de exámenes es la práctica más usada	155,17	896,567	,673 .	,914
Los alumnos conocen los criterios de evaluación con antelación.	154,67	937,467	,400 .	,917
La evaluación del aprendizaje se reduce a la calificación del estudiante	154,50	942,700	,298 .	,917
Se practican las evaluaciones internacionales en los centros de secundaria.	157,00	982,800	-,352 .	,921
los instrumentos de evaluación de la enseñanza secundaria camerunesa son válidos	155,83	934,967	,353 .	,917
los instrumentos de evaluación de la enseñanza secundaria camerunesa son fiables	154,83	934,167	,419 .	,916

los instrumentos de evaluación de la enseñanza secundaria camerunesa son prácticos	154,83	936,567	,464	,916
El número de los aprendientes que aprueban la asignatura de ELE es elevado	155,83	920,967	,397	,917
Existen aulas informáticas en los centros para la enseñanza y la evaluación del español como lengua extranjera	156,00	923,200	,437	,916

Tabla 33: Estadísticas totales de cada ítem de la escala

**Estadísticas de la escala**

Media	Varianza	Desviación típica	Nº de elementos
158,67	965,467	31,072	52

Tabla 34: Estadísticas de toda la escala de Likert usada en el cuestionario realizado a los inspectores de ELE.

**8. 2. 9. Interpretación de los resultados logrados:**

El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido es 0.91 y significa que el 91,10% de los ítems usados en la escala de actitud de nuestro cuestionario realizado a los inspectores de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa sobre las prácticas evaluativas del español lengua extranjera, incluye respuestas coherentes. Estos ítems están relacionados entre sí y miden el mismo rasgo. En las tablas precedentes destacamos los estadísticos de cada elemento y toda la escala: la media (158,67), la varianza (965,467) y la desviación típica (31,072). Se puede también observar la correlación elemento- total corregida y el alfa de Cronbach si se elimina elemento.

## CAPÍTULO 9

### TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Una vez acabada la fase de la recopilación de los datos, la etapa siguiente es la del tratamiento de estos datos. Miguel Santesmases Mestre estipula que:

El tratamiento de los datos es la fase del proceso de investigación posterior a la obtención de los datos. Por lo general, supone un tratamiento informático de los datos, que implica la grabación de los mismos y el almacenamiento en ficheros o bases de datos para su posterior manipulación, tabulación y análisis (2009:143).

Así, el tratamiento de la información sirve para preparar los datos a los diferentes análisis respectivamente. Podrán de esta forma convertirse en información relevante para la toma de decisiones. Cabe precisar que dicha fase abarca las tareas de edición, codificación y grabación de las puntuaciones obtenidas mediante la aplicación del instrumento de investigación.

En este capítulo abordaremos los aspectos relativos a la entrada, depuración, codificación y transformación de los datos brutos para su posterior análisis mediante el programa informático seleccionado, o sea SPSS. Así trataremos en primer lugar sobre el procesamiento de los datos cuantitativos y en segundo lugar sobre el procesamiento de los datos cualitativos de nuestra investigación.

#### 9.1. Tratamiento de la encuesta dirigida a los profesores de ELE

Cabe precisar que se trata de los datos cuantitativos. El instrumento de recogida de información ha sido el cuestionario de opinión dirigido a los docentes de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa.

Para procesar los datos de esta encuesta hemos utilizado el programa informático mencionado anteriormente o sea SPSS. Hemos elegido esta herramienta informática porque es una de las más empleadas y completas en el campo de las ciencias sociales y está disponible en nuestra institución universitaria (Universidad de Lleida). Además nos permite analizar con facilidad los resultados obtenidos en nuestro estudio. En el mismo sentido, Luis Lizasoain Hernández et al. señalan que “SPSS es un paquete estadístico

orientado – en principio- para el ámbito de aplicación de las Ciencias Sociales y que lleva en el mercado desde 1968”. (2003: 3).

Fue creado con el acrónimo inglés SPSS (Statistical Package for Social Sciences), que significa Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales. Actualmente, este programa es propiedad de IBM (International Business Machine) y cubre casi todas las necesidades de cálculos estadísticos de los investigadores y profesionales no sólo del campo de las ciencias sociales, sino también de las humanas y de las biomédicas. Tiene dos partes fundamentales: la vista de variables (definiciones de las variables) y la de los datos (matriz de datos). Sin embargo, el programa presenta también otra vista: la de los resultados.

Revisamos en primer lugar, todas las encuestas rellenas por los profesores con la intención de comprobar si las preguntas fueron adecuadamente contestadas y detectar también los valores perdidos. En segundo lugar, hacía falta diseñar la matriz de los datos.

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. Hemos adoptado la clasificación que propone Hernández Sampieri (2014). Este autor señala cuatro niveles distintos para medir las variables de un trabajo de investigación: nivel de medición nominal, ordinal, por intervalo y nivel de medición de razón.

Los datos nominales están constituidos por una o más categorías que no tienen orden ni jerarquía, y miden variables cualitativas. En nuestra encuesta son representados por las variables siguientes: sexo, instituto e instrumentos de evaluación. Cabe precisar que las variables nominales pueden también ser dicotómicas (dos categorías). En este estudio, tenemos la variable sexo (1=mujer, 2 = mujer).

En las variables categóricas ordinales, existen varias categorías que mantienen un orden de mayor a menor. Las etiquetas de las categorías indican jerarquía. Todas las escalas de Likert del cuestionario aplicado a los docentes de ELE de la Educación secundaria camerunesa representan variables categóricas ordinales.

Sin embargo, las variables cuantitativas por intervalos tienen un orden entre las categorías y las distancias entre los valores son las mismas a lo largo de toda la escala. Cabe señalar que no disponemos de dichas variables en nuestra escala de medición. En

cambio, las variables cuantitativas de razón tienen un punto cero significativo. El cero es real y absoluto. En nuestra investigación, la variable edad implica este tipo de medición.

### **9.1.1. Codificación de las variables del cuestionario, Diseño de la matriz de datos y el procesamiento de los datos**

Cabe recordar que el cuestionario realizado a los docentes de español de la enseñanza secundaria camerunesa está constituido solamente por preguntas cerradas. Todas las categorías de los ítems fueron precodificadas y nos ayudan a efectuar fácilmente el análisis de los datos recopilados.

Por lo que se refiere a la matriz de datos, ha sido diseñada con el programa SPSS. En la vista de variables, los renglones o filas significan los ítems y las columnas abarcan las características de cada ítem. En la vista de los datos, las columnas indican las variables de la matriz y las filas representan los casos o los encuestados. Las celdas se relacionan con los datos o valores conseguidos en los resultados. En total, la matriz de datos está constituida por 150 casos y 94 variables listas para el análisis descriptivo e inferencial. Consideramos importante señalar que el procesamiento de datos en SPSS se efectuaba encuesta tras encuesta introduciendo los datos de cada ítem para no cometer errores.

### **9.2. Tratamiento de la encuesta dirigida a los inspectores de ELE de la enseñanza secundaria camerunes**

Los datos de las preguntas cerradas han sido procesados en el programa informático SPSS. En contra, los de las preguntas abiertas han sido transcritos en Word y analizados cualitativamente mediante el análisis de discurso. No obstante, las respuestas de la primera pregunta abierta que trata de la ubicación de la(s) provincia(s) de actuación fueron codificadas (1= centro, 2= todas las provincias) y han sido procesadas y archivadas en SPSS para el análisis. En total, la matriz de datos está constituida por 6 casos y 70 variables listas para el análisis descriptivo. Consideramos importante señalar que el procesamiento de datos en SPSS se efectuaba encuesta tras

encuesta introduciendo los datos de cada ítem para no cometer errores. Esta matriz de datos incluye variables nominales, ordinales y de intervalos. Cabe reiterar que estas variables han sido explicadas en la encuesta aplicada al profesorado de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa.

### **9.3. Análisis de contenido**

Hemos elegido el análisis de contenido para analizar el currículo oficial de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa, las programaciones docentes, los materiales didácticos y los exámenes oficiales. Estos documentos nos permiten destacar los procedimientos evaluativos implementados en este nivel educativo.

El propósito del análisis de contenido busca realmente observar y reconocer el significado de los aspectos que forman los documentos, es decir, las palabras, las frases, etc., y clasificarlos perfectamente para su análisis y explicación posterior.

Así pues, el análisis de contenido se apoya en la lectura como instrumento de recogida de información. Esta lectura debería realizarse teniendo en cuenta el método científico, es decir, debería ser sistemática y objetiva. Se trata de una técnica que combina intrínsecamente la observación, producción y la interpretación de los datos que pueden ser expresos y captados dentro de un contexto. Por consiguiente, texto y contexto representan dos elementos fundamentales en el análisis de contenido. Según los metodólogos, esta técnica de recogida de información abarca 3 pasos esenciales:

- Definir con precisión el universo
- Establecer y definir las unidades de análisis
- Establecer y definir las categorías y subcategorías que representan las variables de la investigación.

El universo se define como el contexto de la unidad de análisis y se relaciona a fuentes documentales. Las unidades de análisis o registro son segmentos del contenido de los mensajes. Éstas pueden ser las palabras, los temas, los ítems, los personajes, el tiempo y el espacio etc. Finalmente, las categorías constituyen los niveles donde se caracterizan las unidades de análisis.

## CAPÍTULO 10

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

#### 10. 1. Análisis e interpretación de los resultados de la encuesta dirigida a los docentes de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa

Empezaremos con el análisis de los datos cuantitativos: la encuesta dirigida a los profesores de español de la enseñanza secundaria camerunesa, el currículo oficial de ELE, las programaciones docentes, los materiales didácticos y los instrumentos de evaluación. Luego seguiremos con los datos cualitativos, es decir el cuestionario aplicado a los inspectores de ELE de la educación secundaria.

Con respecto a los datos numéricos o cuantitativos, seguiremos la secuencia de análisis propuesta por Hernández Sampieri (2014). Se tratará de explorar los datos obtenidos en la recopilación es decir, analizarlos descriptivamente por variable, visualizarlos, analizar e interpretar mediante pruebas estadísticas las hipótesis planteadas, o sea la estadística inferencial. Luego presentaremos los datos en forma de tablas y gráficos.

Por lo que se refiere al análisis descriptivo, proporcionaremos la distribución de frecuencias de cada variable. En opinión de Hernández Sampieri, “Una distribución de frecuencias es un conjunto de puntuaciones respecto de una variable ordenadas en sus respectivas categorías y generalmente se presenta como una tabla” (2014: 282). Presentaremos las distribuciones de frecuencias en tablas con las estadísticas, o sea los porcentajes válidos y acumulados. Después, serán representadas en forma de gráficos.

Cabe puntualizar lo que se entiende por porcentajes válidos y acumulados: los porcentajes válidos son los que excluyen los valores perdidos. En cambio, los acumulados aumentan en cada categoría de forma porcentual y progresiva. Esto de la más baja hasta la más alta.

En la estadística descriptiva aparecen también las medidas de tendencia central (moda, mediana y media) y las medidas de variabilidad o de dispersión (el rango, la desviación estándar o típica, la varianza). Para Sampieri et al, “Las medidas de



tendencia central son puntos en una distribución obtenida, los valores medios o centrales de ésta, y nos ayudan a ubicarla dentro de la escala de medición de la variable analizada” (2014: 286).

La moda es la puntuación que se presenta con mayor frecuencia. Se usa con todos los niveles de medición (nominal, ordinal, intervalos y de razón).

La mediana indica el valor de posición central en un conjunto de datos ordenados. Se trata de una medida propia de los niveles de medición ordinal y por intervalo de razón.

La media es la suma de todos los valores dividida por el número de valores. Es la medida de tendencia central más utilizada y se aplica sólo a mediciones por intervalos o de razón.

En cuanto a las medidas de variabilidad o de dispersión, representan intervalos que muestran la dispersión de los datos en la escala de medición de las variables. En las líneas siguientes aclaramos algunos conceptos usados en este apartado antes de empezar con la distribución de frecuencias de las variables de la encuesta realizada:

El rango es la diferencia entre el valor máximo y el valor mínimo.

La desviación típica o estándar indica la distancia entre los valores individuales y la media del conjunto de datos. Se usa solamente en variables cuantitativas o variables medidas por intervalos o de razón.

La varianza representa la desviación estándar elevada al cuadrado. Aparece como un término estadístico muy relevante, puesto que la mayor parte de las pruebas estadísticas cuantitativas se basan en él.

Cabe reiterar que los análisis de datos se llevan a cabo con el programa SPSS y siguen el orden de las variables de los instrumentos de recogida de datos.

### **10.1.1. Análisis de los datos de la parte I: Información personal y socio – profesional**

#### **10.1.1.1. 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 35: Distribución de la muestra de los profesores encuestados por género.

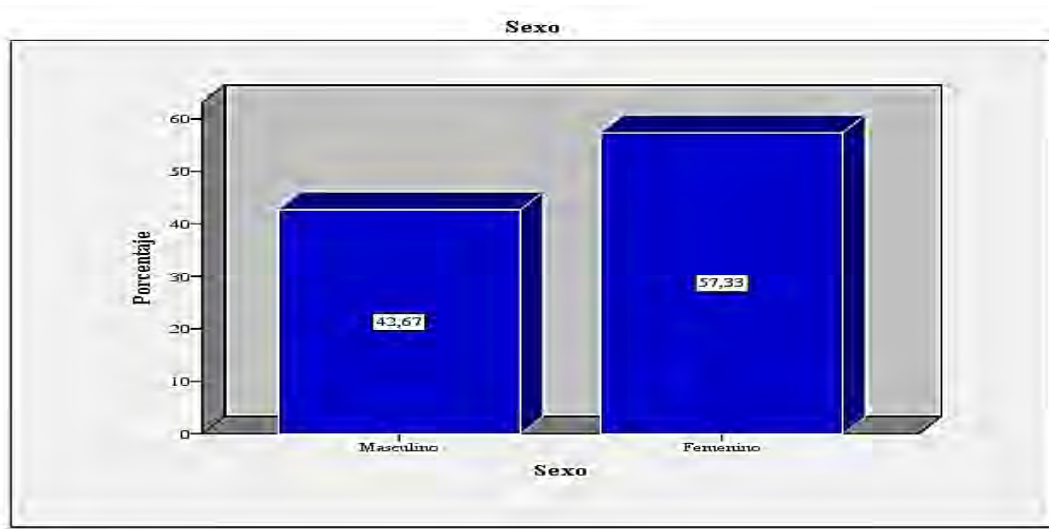


Gráfico 1: Género de los profesores encuestados

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. Estas cifras nos permiten afirmar que en la enseñanza secundaria camerunesa, el número de profesoras de ELE es más elevado que el de profesores. El diagrama de barras siguiente nos ayuda a visualizar los resultados logrados en la variable “sexo”.

### 10.1.1.2 Edad de los informantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Entre 20 - 30	41	27,3	27,3	27,3
	Entre 31 - 40	43	28,7	28,7	56,0
	Entre 41 -50	38	25,3	25,3	81,3
	Entre 51 - 60	28	18,7	18,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 36: Edad de los docentes encuestados

A partir de esta tabla, podemos concluir que nuestra muestra de profesores es joven. Los encuestados más jóvenes tienen entre 20 y 30 años, lo que representa el 27,3% del número total de los informantes. Observamos también que los participantes que tienen entre 31 y 40 años de edad constituyen la moda de los datos, ya que han colaborado a la encuesta con el 28,7% del porcentaje contabilizado. En cambio el profesorado mayor ha participado sólo con el 18,7 % del porcentaje de los valores registrados. Cabe precisar que los profesores de la enseñanza secundaria camerunesa tienen su jubilación a los 60 años de edad. La colaboración masiva de los encuestados jóvenes nos hace pensar que pueden ser más abiertos a los métodos modernos de valoración de los idiomas y mejorar la evaluación del español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria camerunesa. El diagrama de barras que viene a continuación ilustra los resultados conseguidos en forma de gráfico:

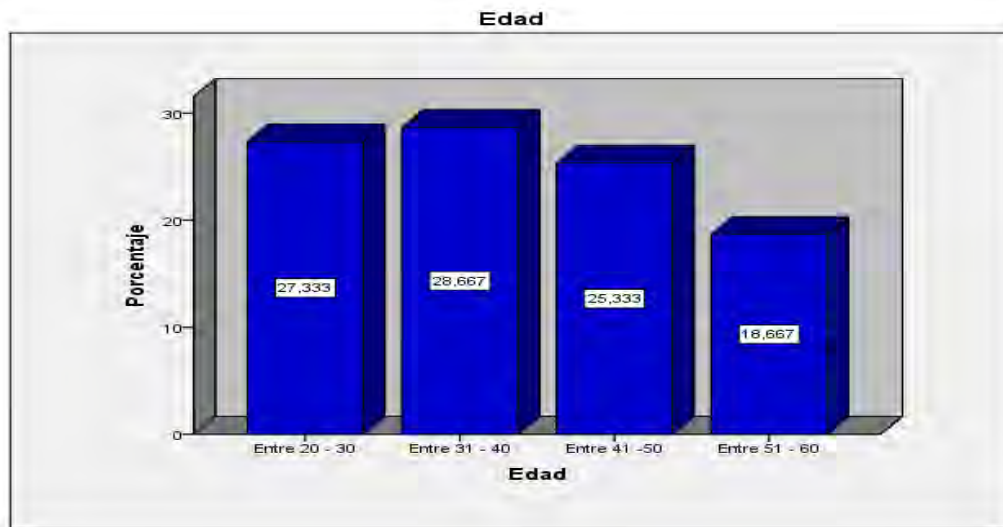


Gráfico2: Edad de los informantes

### 10.1.1.3. Nivel de formación que tiene, o los que posee si son más de uno

En esta variable queremos comprobar el nivel de formación que tienen nuestros encuestados y los títulos obtenidos: diplomado, licenciado, máster y por último el doctorado. La tabla siguiente presenta las puntuaciones obtenidas:

El nivel de formación que tiene

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Diplomado	60	40,0	40,3	40,3
	Licenciado	79	52,7	53,0	93,3
	Máster	10	6,7	6,7	100,0
	Total	149	99,3	100,0	
Perdidos	No contesta	1	,7		
Total		150	100,0		

Tabla 37: Nivel de formación de los informantes

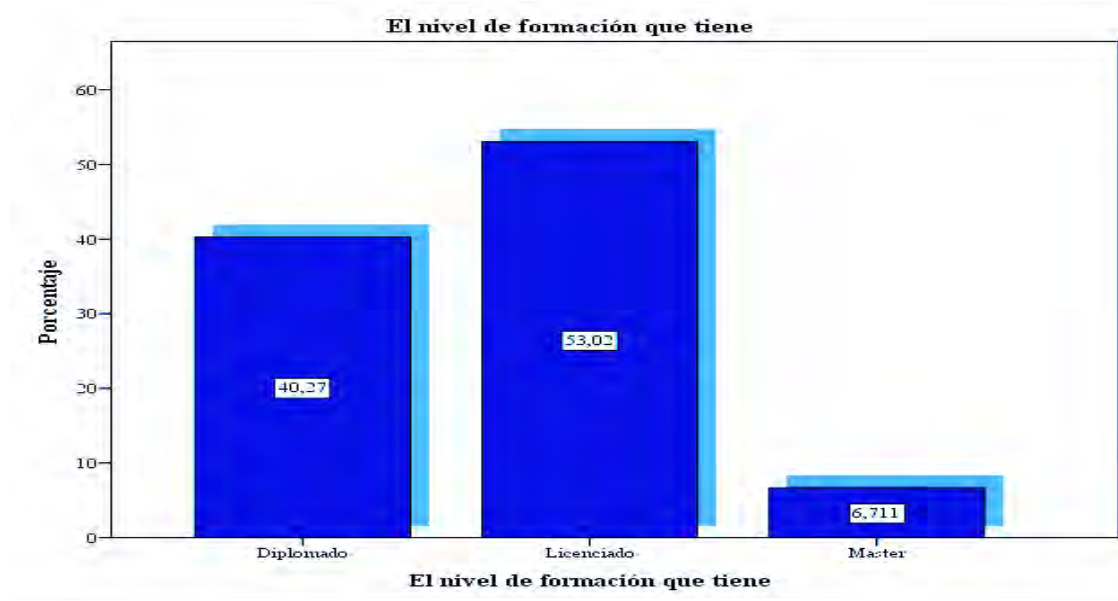


Gráfico 3: Nivel de formación de los profesores de la muestra

La mayoría de los encuestados de la tabla tiene la licenciatura, lo que corresponde al 53% del porcentaje válido. Esta situación muestra que los licenciados son más numerosos en la enseñanza secundaria camerunesa que los diplomados, que representan en esta tabla el 40,03% del porcentaje total. Cabe precisar que los licenciados y los docentes que tienen el título de máster son formados generalmente en las diferentes facultades de letras de las universidades camerunesas, mientras que los diplomados reciben su formación en la Escuela Normal Superior (ENS), que se encarga de formar a los profesores de la enseñanza secundaria camerunesa. En su mayoría, son docentes funcionarios. Su acceso se realiza mediante un examen de selectividad o concurso. Para ser profesor de los colegios de la enseñanza secundaria general (PCEG), el candidato debe tener un bachillerato y seguir una formación de tres años de estudios en la ENS. En cambio, los profesores de los institutos de la enseñanza secundaria general (PLEG), tienen que tener una licenciatura con dos años de formación profesional. Por falta de medios económicos, el gobierno camerunés no forma actualmente a un gran número de profesores. Esta situación favorece el reclutamiento masivo del profesorado sin la formación adecuada en los institutos públicos y colegios privados. Estos docentes reciben el nombre de “vacataires” y ejercen su labor sobre todo en los colegios privados. En el gráfico siguiente, podemos apreciar los resultados obtenidos en esta variable. Como podemos ver, los decimales de los porcentajes no coinciden en la tabla y en el gráfico. Ello es así porque en el gráfico los porcentajes producidos por el SPSS van más allá de un decimal.

### 10.1.1.4 Años de experiencia docente

Con esta variable pretendemos destacar si la mayoría de profesores lleva muchos años dedicándose a su actividad profesional. Este hecho les permite compartir su experiencia docente con los más jóvenes para que mejoren sus procedimientos evaluativos potenciando así el rendimiento de los aprendientes. La tabla siguiente nos ofrece las frecuencias logradas en esta variable.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 5	41	27,3	27,3	27,3
	Entre 5 - 15	42	28,0	28,0	55,3
	Entre 16 - 24	38	25,3	25,3	80,7
	Entre 25 - 35	23	15,3	15,3	96,0
	Más de 35	6	4,0	4,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 38: Frecuencias de la experiencia docente

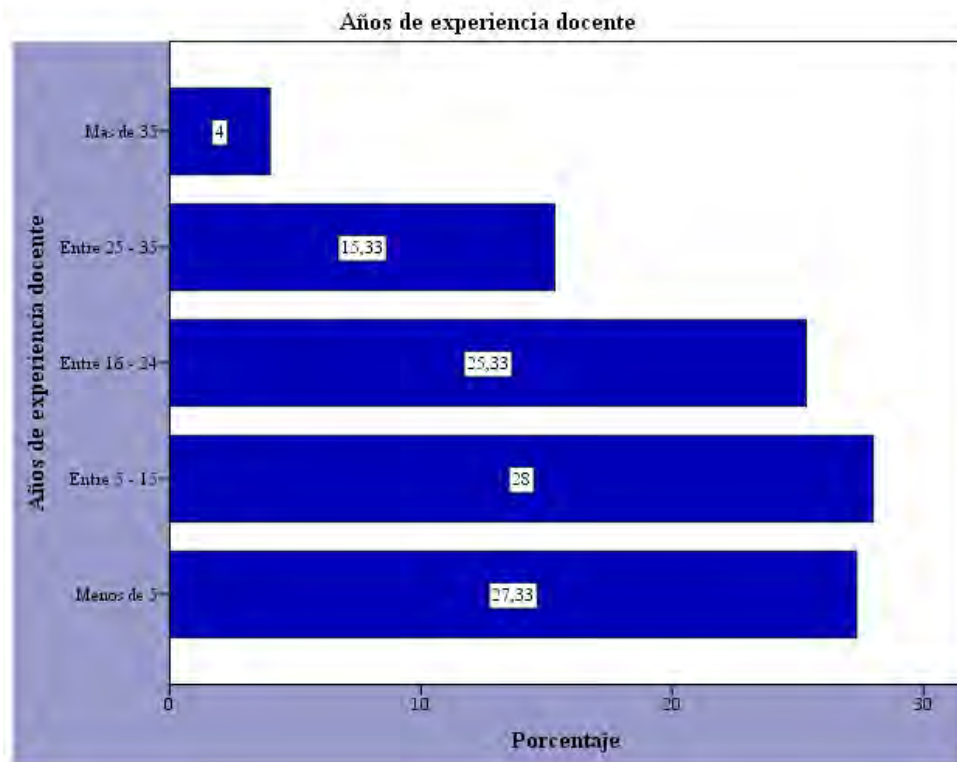


Gráfico 4: Años de experiencia profesional de los docentes de la muestra

El 27,33% de los profesores poseen menos de 5 años de experiencia docente, mientras que la mayoría tiene una experiencia profesional que va desde 5 años hasta 35 años. El gráfico presenta de manera ordenada los diferentes porcentajes conseguidos. Así, el 28% de estos encuestados contabilizan una experiencia que va desde 5 hasta 15 años. Siguen los que acumulan entre 16 y 24 años, con un 25,33% y los que tienen entre 25 y 35 años, con un 15,33%. Por último aparecen los que poseen más de 35 años con un porcentaje válido de 4% del porcentaje total. A partir de estas cifras, podemos deducir que nuestra muestra está constituida mayoritariamente por profesores que llevan muchos años de experiencia docente. Teniendo en cuenta esta situación, representan informantes válidos para proporcionarnos información relevante sobre la evaluación de español en la secundaria camerunesa.

#### 10.1.1.5. Indique el instituto dónde trabaja

Pretendemos conocer el lugar de trabajo de los participantes de nuestro trabajo de investigación. Se trata de saber el impacto que puede producir esta variable en el estudio. La tabla de frecuencias y el gráfico siguen a continuación:

El instituto donde trabaja					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	público	74	49,3	49,3	49,3
	privado	76	50,7	50,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 39: Frecuencias del lugar de trabajo de los informantes

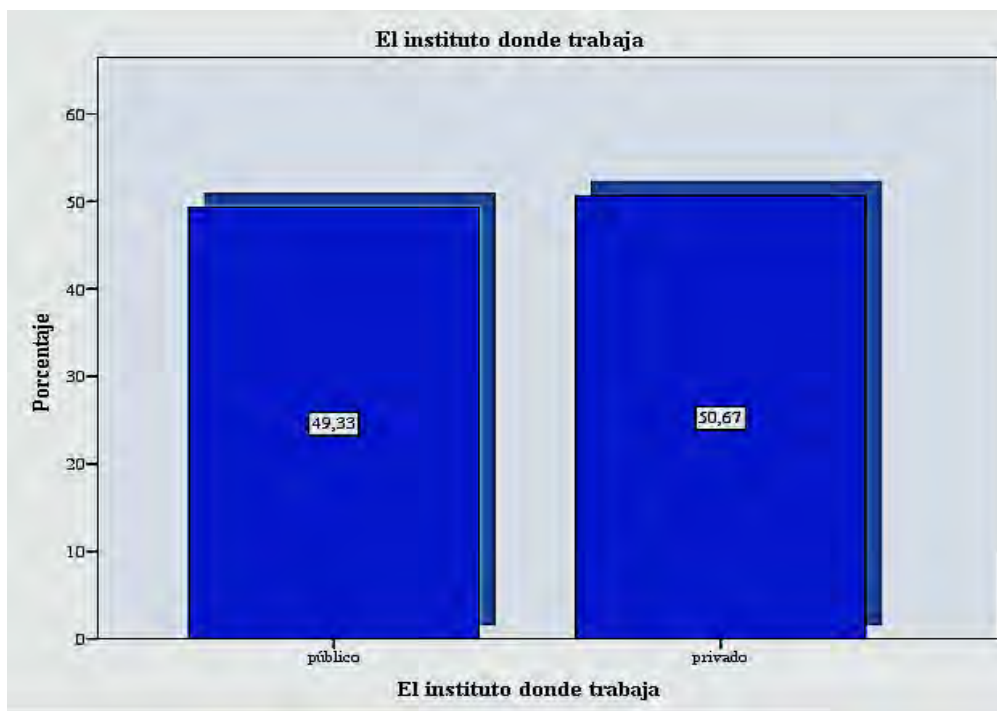


Gráfico 5: Tipo de instituto en que trabajan los informantes.

De los 150 profesores que contestaron el cuestionario del estudio, el 50,67% pertenece al sector privado, y el 49,33% forma parte del sector público. No existe una gran diferencia entre el número de docentes del sector público y el del sector privado. Tenemos casi el mismo número de informantes en ambos sectores. Cabe precisar que el privado abarca centros laicos y confesionales. En la enseñanza secundaria camerunesa, los centros privados son más numerosos que los centros públicos.

### 10.1.1.6. Carga horaria semanal

El objetivo que perseguimos con esta variable es verificar si la carga horaria dedicada a la enseñanza de ELE tiene un impacto considerable en la evaluación del castellano. Podemos apreciar los resultados en la tabla de frecuencias siguiente:

**Carga horaria semanal en este instituto**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4 horas	5	3,3	3,3	3,3
	8 horas	14	9,3	9,3	12,7



12 horas	12	8,0	8,0	20,7
16 horas	31	20,7	20,7	41,3
18 horas	43	28,7	28,7	70,0
Más de 18 horas	45	30,0	30,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Tabla 40: Frecuencias de la carga horaria semana de los profesores de la muestra.

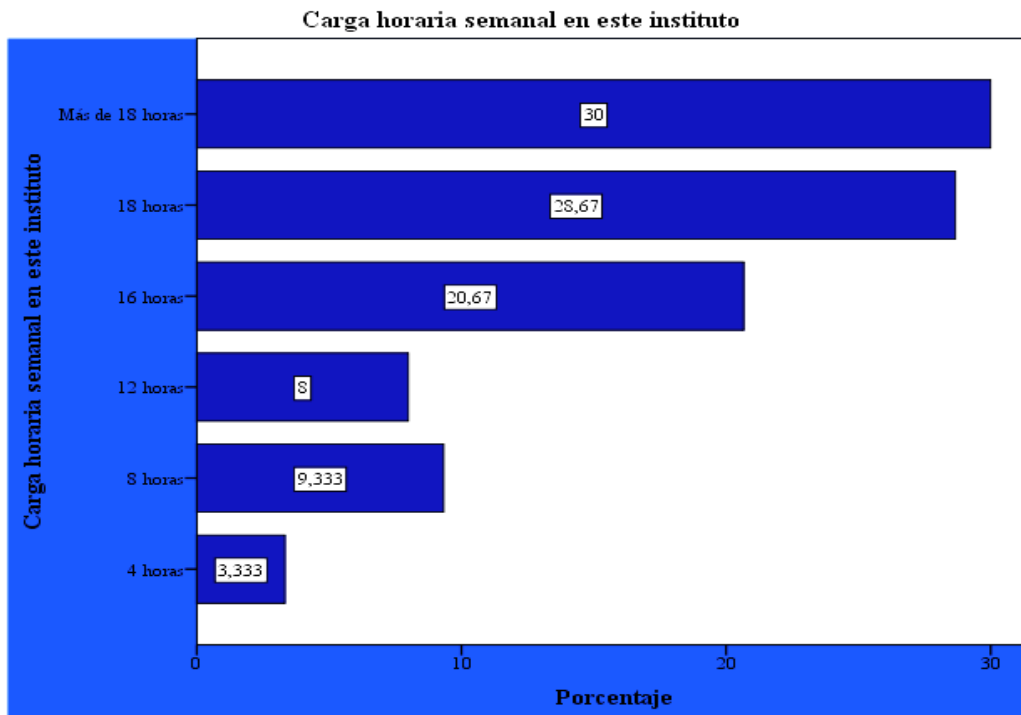


Gráfico 6: Carga horaria semanal de los encuestados

Los encuestados que tienen más de 18 horas de clase cada semana, colaboraron más (30%) en el estudio que los demás. Después, siguen los que totalizan 18 horas (28,67%), 16 horas (20,67%), 12 horas (8%), 8 horas (9,33%), y por último 4 horas (3,33%). En la enseñanza secundaria camerunesa, la carga horaria de los profesores varía teniendo en cuenta su grado profesional. Así los docentes que poseen un grado profesional más elevado contabilizan menos horas de clases que los enseñantes que tienen un grado más bajo. Así, los profesores de los institutos cameruneses (PLEG), deberían impartir 18 horas de clases cada semana. Al contrario, los profesores de los colegios de la enseñanza secundaria camerunesa (PCEG) tendrían que dar 22 horas de

clases semanales. Con esta variable, los resultados nos ayudan a saber si la carga horaria puede dificultar la implementación de los procedimientos modernos de evaluación.

**10.1.1.7. Número de alumnos por aula.**

Queremos comprobar si el número de alumnos por aula influye en la evaluación de la enseñanza secundaria camerunesa. La tabla que sigue nos permite apreciar las frecuencias obtenidas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Entre 30 - 60	30	20,0	20,0	20,0
	Entre 61 - 100	40	26,7	26,7	46,7
	Más de 100	80	53,3	53,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 43: Número de alumnos por aula

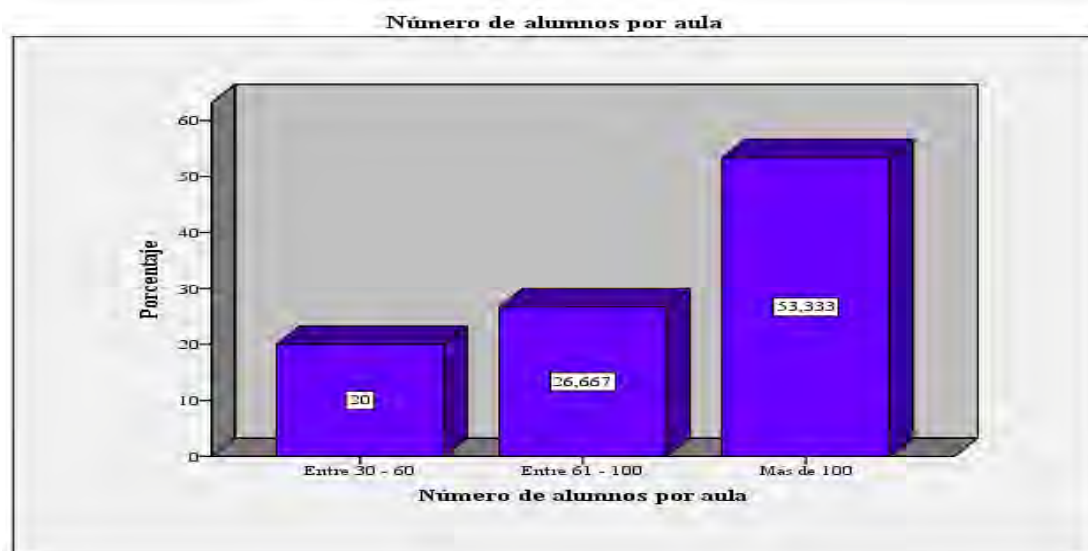


Gráfico 7: Número de alumnos por aula

A partir del gráfico podemos afirmar que el 53,33% de los profesores afirma que sus aulas contienen más de 100 alumnos. En cambio, el 26,66% de estos encuestados imparten clases en aulas que tienen entre 61 hasta 100 estudiantes. Por último hay

también una minoría de informantes que representa el 20% del porcentaje total, que declara tener entre 30 – 60 alumnos por aula. Según el Ministerio de Enseñanza Secundaria (MINESEC), las aulas deberían tener como máximo 60 u 80 alumnos por aula, pero resulta difícil aplicar estas cifras por falta de infraestructuras escolares. La explosión demográfica y la crisis económica que experimenta el país constituyen otros factores que explican el elevado número de alumnos por aula. En condiciones óptimas, una asignatura de lengua extranjera debería tener entre 20 – 30 alumnos por aula con el fin de tener un buen rendimiento escolar.

### 10.1.2. Frecuencias de la parte II: creencias y actitudes de los profesores de español hacia la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

#### 10.1.2.1. El número de alumnos por aula dificulta la evaluación del aprendizaje.

Esta variable nos brinda la oportunidad de comprobar si según la experiencia del profesorado, el elevado número de alumnos en las clases de ELE influye en los resultados de la evaluación de español en la Educación secundaria camerunesa. Se presentan los resultados en esta tabla de frecuencias.

El número de alumnos por aula dificulta la evaluación del aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	1,3	1,3	1,3
	En desacuerdo	13	8,7	8,7	10,0
	De acuerdo	45	30,0	30,0	40,0
	Totalmente de acuerdo	90	60,0	60,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 41: Frecuencias del número de alumnos por aula.

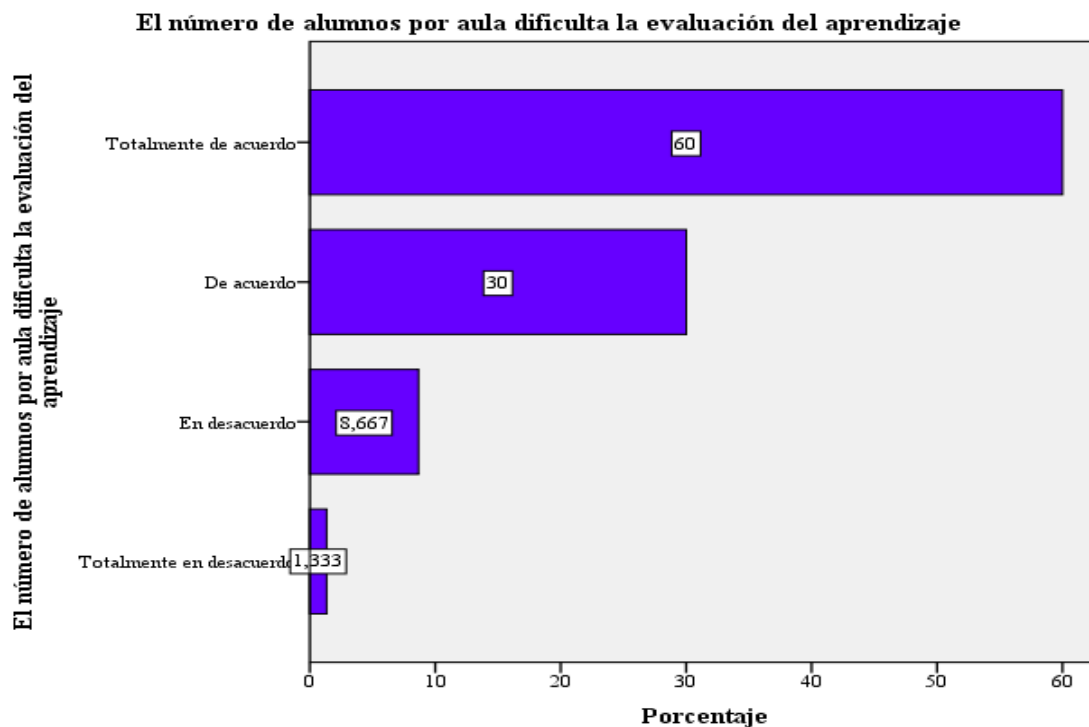


Gráfico 8: El elevado número de alumnos por aula dificulta la evaluación de ELE

El 60% de los docentes encuestados está totalmente de acuerdo en que el elevado número de alumnos por aula dificulta la evaluación de español. Los que están de acuerdo siguen con el 30% del porcentaje válido. Al contrario, hay una minoría (8,66%) que está en desacuerdo con este argumento. Por último, vienen los que están totalmente en desacuerdo con un porcentaje del de 1,33%. En Camerún, muchos alumnos de primer curso de ELE (4eme) eligen el español como lengua extranjera. Opinan que el castellano es más fácil de aprender que el alemán. Cabe reiterar que el castellano y el alemán eran las primeras lenguas extranjeras enseñadas en la Educación Secundaria camerunesa. En primer curso de ELE, el aprendiente tiene la oportunidad de elegir uno de los dos idiomas. El elevado número de aprendientes de ELE por aula se explica también por la falta de las infraestructuras escolares en la mayor parte de los centros de secundaria sobre todo en los que se encuentran en las zonas urbanas.

#### 10.1.2.2. El método de enseñanza del español determina el modo de evaluar.

La tabla de frecuencias y el gráfico de esta variable, nos ayudarán a comprobar si en opinión del profesorado, el método de enseñanza de ELE condiciona el modo de evaluar.

**El método de enseñanza del español determina el modo de evaluar**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	10	6,7	6,7	6,7
En desacuerdo	7	4,7	4,7	11,3
De acuerdo	70	46,7	46,7	58,0
Totalmente de acuerdo	63	42,0	42,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Tabla 42: Frecuencias de: el modo de enseñanza determina el modo de evaluar.



Gráfico 9: El método de Enseñanza determina el modo de evaluar

De los 150 casos, el 46,66% afirma claramente que el método de enseñanza de ELE marca los procedimientos de valoración del aprendizaje del alumnado camerunés. El 42% de los colaboradores está totalmente de acuerdo. Sin embargo, el 6,66% de estos docentes rechaza totalmente este argumento, mientras que solamente una minoría del porcentaje válido está en desacuerdo. Siendo el método tradicional el enfoque usado en la didáctica de español en la Educación secundaria camerunesa, el profesorado de este idioma utilizan también estrategias de evaluación vinculadas con esta aproximación metodológica. En este contexto, la evaluación del español lengua extranjera se reduce

sobre todo a la valoración de los conocimientos gramaticales adquiridos por los aprendientes.

**10.1.2.3. El examen es el método de evaluación más ampliamente usado en la clase de lengua extranjera.**

Queremos verificar si el examen representa el instrumento más empleado por los docentes en las clases de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa.

**El examen es el método de evaluación más ampliamente usado en la clase de lengua extranjera**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	13	8,7	8,7	8,7
	En desacuerdo	2	1,3	1,3	10,0
	De acuerdo	35	23,3	23,3	33,3
	Totalmente de acuerdo	100	66,7	66,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 43: Frecuencias de: el examen es el instrumento de evaluación más usado en clase de ELE.

**El examen es el método de evaluación más ampliamente usado en la clase de lengua extranjera**

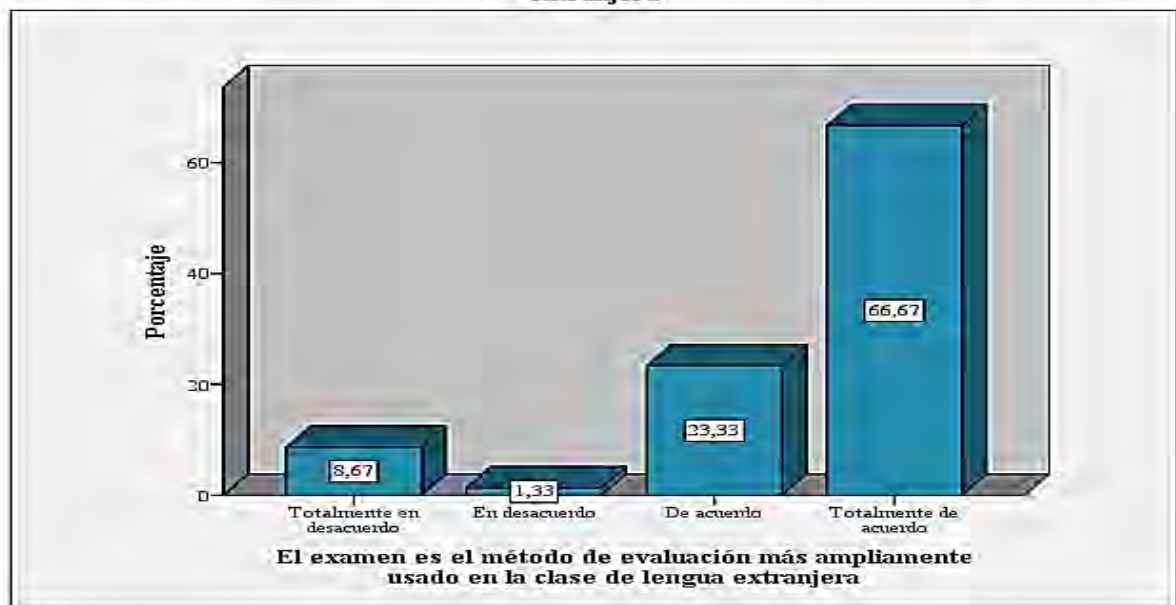


Gráfico 10: El examen es el instrumento de evaluación más usado en el aula de ELE.

La mayor parte de los encuestados comparten esta opinión con un porcentaje de 66,67% del total. Luego, siguen los que están de acuerdo (23,33%). Por último, aparecen los que están en desacuerdo (1,33%), y totalmente en desacuerdo (8,67%).

**10.1.2.4. Los exámenes son fáciles de administrar.**

Con esta variable, comprobaremos si la mayor parte de los encuestados comparten esta idea.

**Los exámenes son fáciles de administrar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	11	7,3	7,3	7,3
	En desacuerdo	7	4,7	4,7	12,0
	De acuerdo	70	46,7	46,7	58,7
	Totalmente de acuerdo	62	41,3	41,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 44: Frecuencias: Los exámenes facilitan la evaluación de ELE.

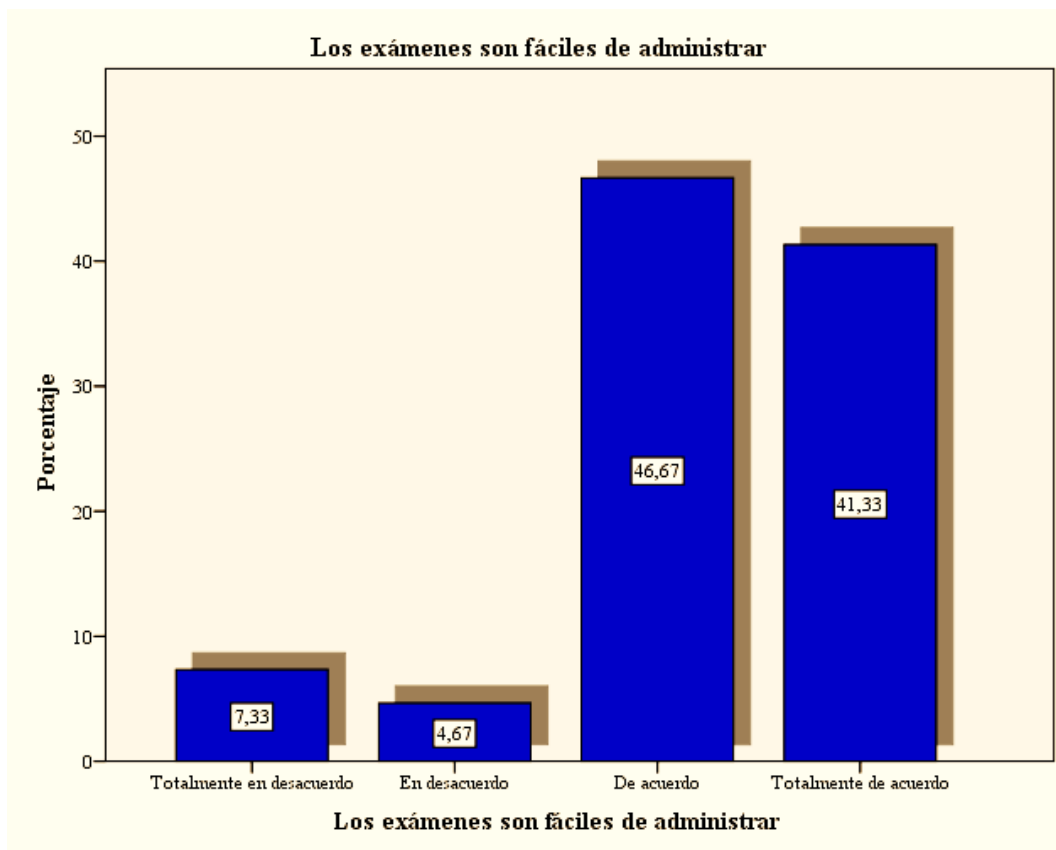


Gráfico 11: Los exámenes se aplican fácilmente.

Las opiniones son diferentes. La mayoría de los profesores de ELE piensa que los exámenes son fáciles de administrar y contabilizan el 88% del porcentaje válido. Pero, hay una minoría que está en desacuerdo (4,67%) y la otra, totalmente en desacuerdo (7, 33%). Con el examen, se puede evaluar a muchos alumnos en poco tiempo. Sobre todo cuando se imparte clases de castellano en aulas saturadas de alumnos.

**10.1.2.5. Los exámenes son útiles para comparar a los alumnos**

**Los exámenes son útiles para comprar a los alumnos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	15	10,0	10,0	10,0
	En desacuerdo	5	3,3	3,3	13,3
	Indiferente	4	2,7	2,7	16,0
	De acuerdo	65	43,3	43,3	59,3
	Totalmente de acuerdo	61	40,7	40,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 45: Frecuencias de: Los exámenes permiten de comparar a los alumnos.

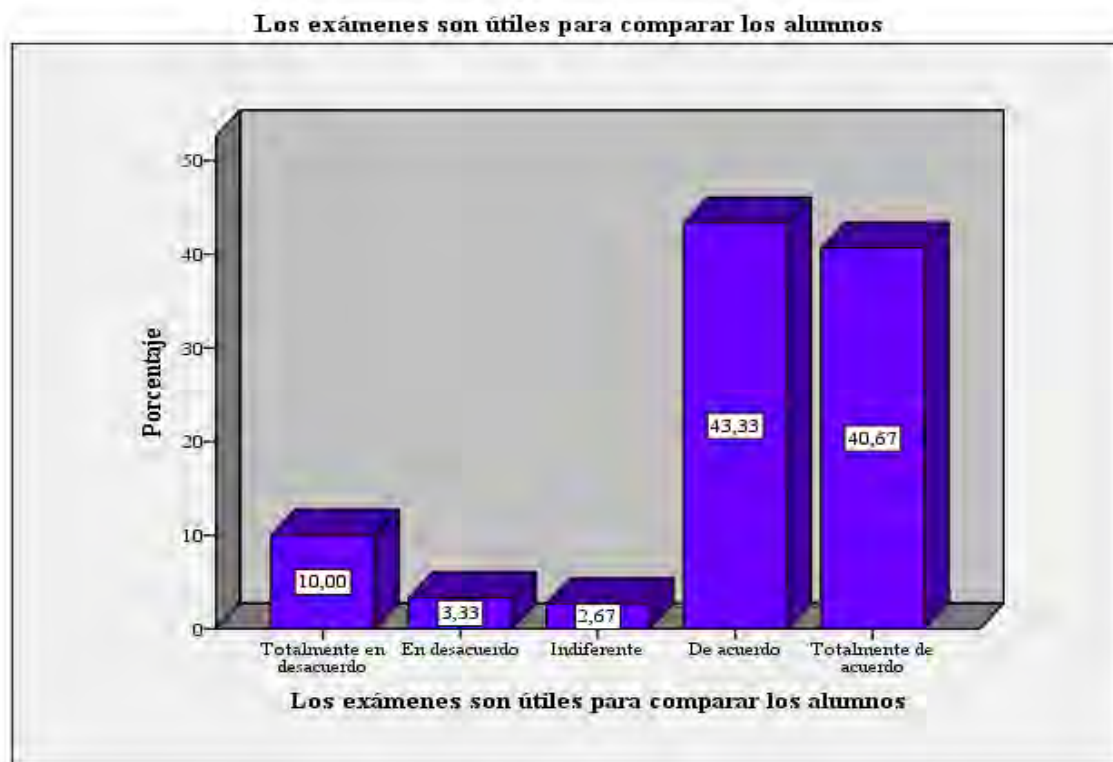


Gráfico 12: Los exámenes permiten comparar a los alumnos.



Los resultados presentados en la tabla de frecuencias y en el gráfico nos muestran que el 43,33% de los docentes está de acuerdo con esta opinión. Luego, siguen los que están totalmente de acuerdo con un porcentaje válido de 40,67% del total. No obstante, se destacan algunos informantes que están en desacuerdo (3,33%) y otros, totalmente en desacuerdo (10%). Para finalizar, hay una minoría indiferente (2,67%) la que no comparte ninguna de estas actitudes. Los profesores piensan que los exámenes son útiles para comparar los conocimientos de los alumnos, puesto que todos realizan el mismo examen y contabilizan notas diferentes que pueden ser buenas o malas.

#### 10.1.2.6. Los exámenes motivan a los alumnos que dan mucha importancia a las notas

A través de esta variable, se quería averiguar si los resultados presentados en la tabla de frecuencias y el gráfico confirman esta opinión.

Los exámenes motivan a los alumnos que dan mucha importancia a las notas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	2,7	2,7	2,7
	En desacuerdo	10	6,7	6,7	9,3
	Indiferente	2	1,3	1,3	10,7
	De acuerdo	79	52,7	52,7	63,3
	Totalmente de acuerdo	55	36,7	36,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 46: Frecuencias de: Los exámenes motivan a los alumnos que dan mucha importancia a las notas.

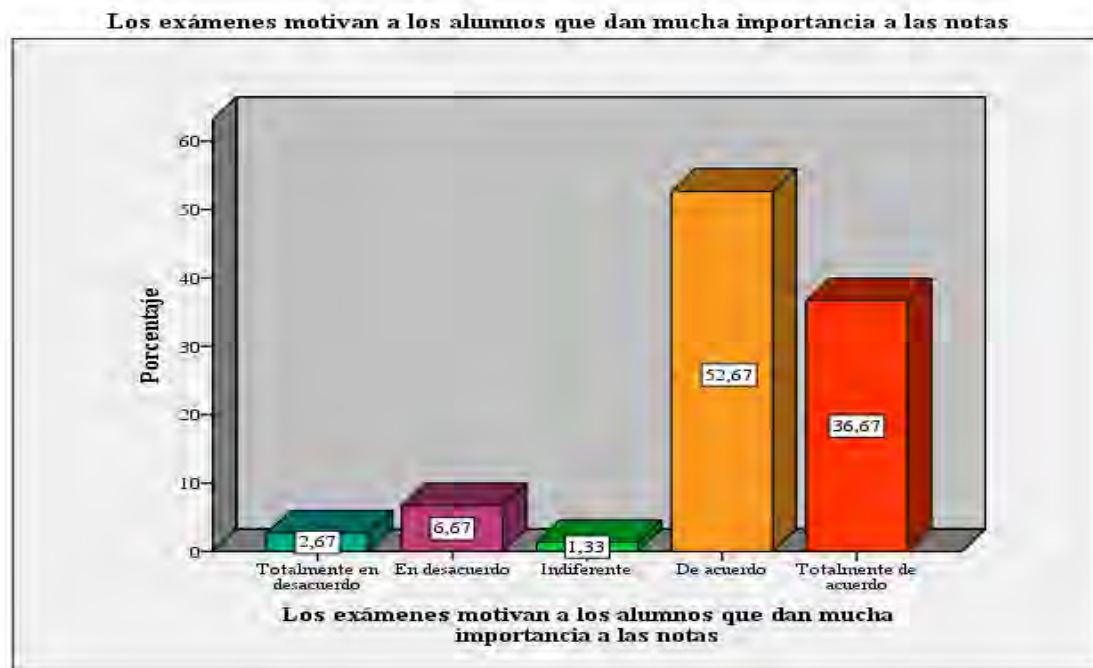


Gráfico 13: Los exámenes motivan a los alumnos que dan mucha importancia a las notas.

Basándonos en las puntuaciones conseguidas en la tabla y el gráfico, se confirma la idea de que los exámenes motivan a los aprendientes que dan mucha importancia a las notas. Más del 89% de profesores encuestados comparte esta idea. Pero una minoría del 2,67% y 6,67% no están de acuerdo con ella. Los que son indiferentes alcanzan un porcentaje de 1,33% del porcentaje válido. Cuando un alumno saca buenas notas en una prueba, está contento y determinado a estudiar. Pero los que no logran buenas calificaciones tienden a desanimarse. Por otra parte, cabe constatar que los exámenes miden conocimientos más que actuaciones o competencias. Un instrumento de evaluación debería medir no sólo los conocimientos, sino que también, las actuaciones de los discentes.

**10.1.2.7. Los exámenes evalúan conocimientos más que actuaciones.**

Teniendo en cuenta los resultados alcanzados en esta variable trataremos de comprobar si los exámenes miden realmente la competencia comunicativa del alumnado camerunés.

**Los exámenes evalúan conocimientos más que actuaciones o competencias**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	2,0	2,0	2,0
	En desacuerdo	2	1,3	1,3	3,3
	De acuerdo	44	29,3	29,3	32,7
	Totalmente de acuerdo	101	67,3	67,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 47: Frecuencias de: los exámenes evalúan conocimientos más que actuaciones.

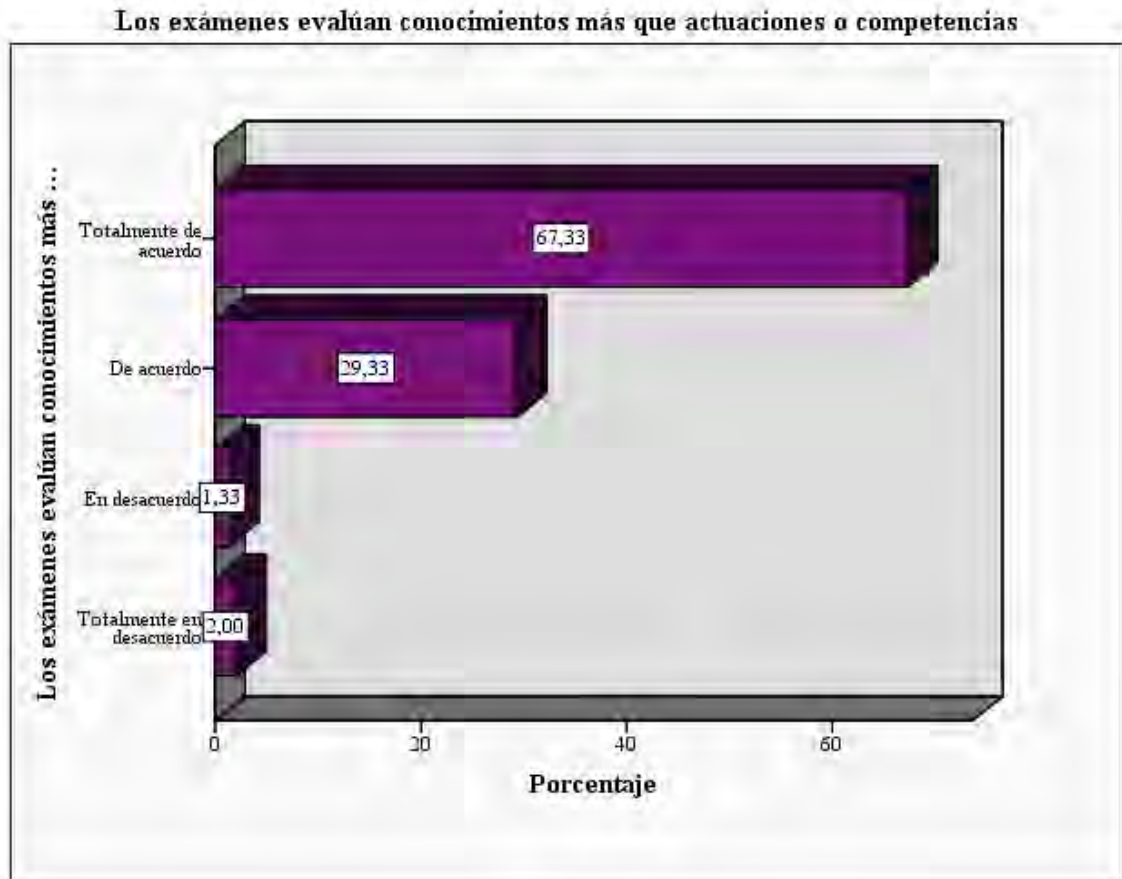


Gráfico 14: Los exámenes evalúan conocimientos más que actuaciones.

De los 150 docentes que constituyen la muestra de esta investigación, el 67,33% de los colaboradores opinan que los exámenes evalúan conocimientos más que actuaciones. El 29,33% está de acuerdo, mientras que los demás informantes están en desacuerdo (1,33%) y totalmente en desacuerdo (2%). Un examen de lengua tendría que valorar la competencia comunicativa del alumnado en su conjunto, y no sólo sus conocimientos gramaticales adquiridos.

### 10.1.3. Frecuencias de la parte III: Formación de los profesores

Por una parte, pretendemos averiguar si los docentes de español de la enseñanza secundaria camerunesa asisten frecuentemente a los seminarios de formación para la educación por competencias. Por otra parte, comprobar si los encuestados participan en las actividades de formación para la evaluación y la utilización de las nuevas tecnologías de información y comunicación para la didáctica y la valoración de ELE. La tabla de frecuencias y el gráfico que vienen a continuación nos ayudarán a verificar esta opinión.

#### 10.1.3.1. Los docentes asisten frecuentemente a los seminarios para la educación por competencias

**Los docentes asisten frecuentemente a los seminarios para la educación por competencias**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	98	65,3	65,3	65,3
En desacuerdo	49	32,7	32,7	98,0
De acuerdo	3	2,0	2,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Tabla 48: Frecuencias de la asistencia de los docentes en los seminarios de formación para la evaluación.

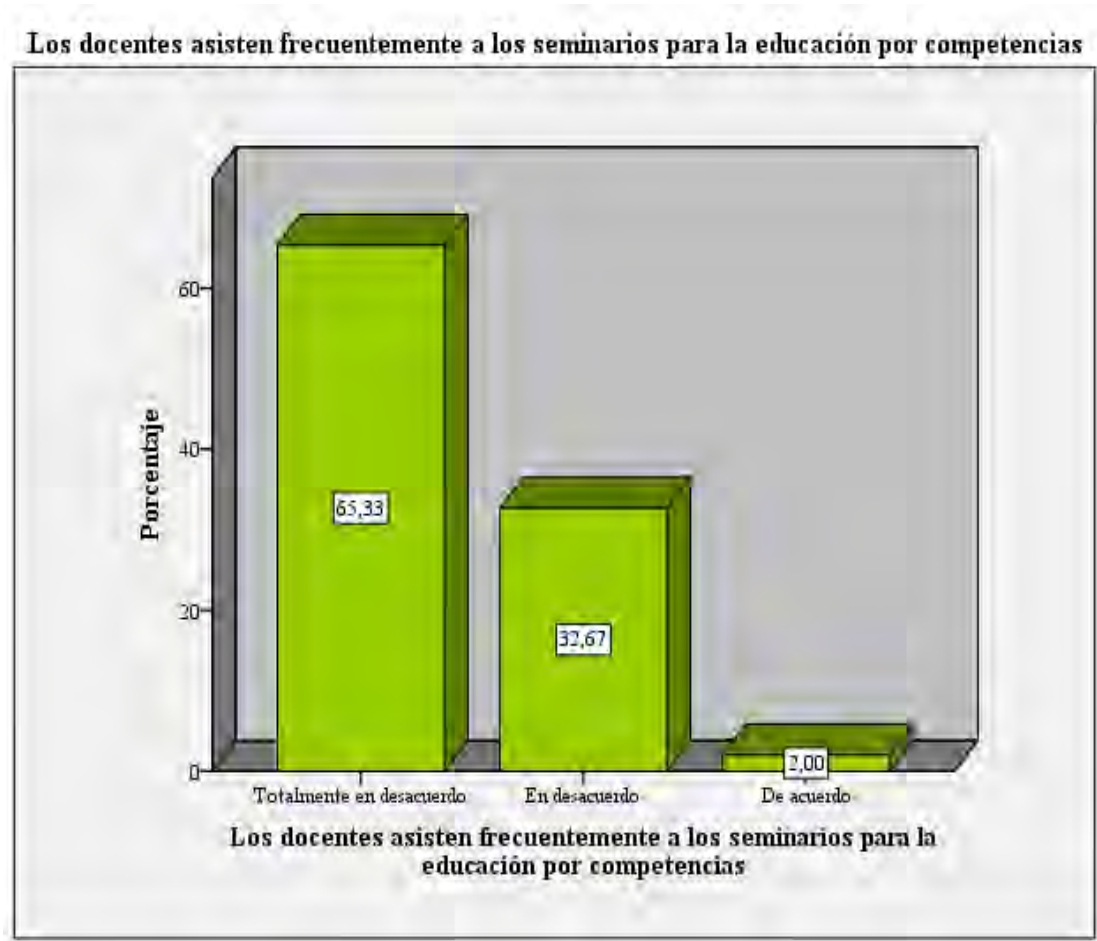


Gráfico 15: Asisten los docentes a los seminarios sobre la educación por competencias.

La tabla de frecuencias y el gráfico nos permiten concluir que la mayoría de los profesores de la muestra (65,33% y 32,67%) atestiguan que los docentes no asisten a los seminarios sobre la educación por competencias. No obstante, una minoría con el 2% del porcentaje total sostiene esta opinión. Trabajar por competencias implica una metodología educativa basada en la acción. El docente de lengua debería recibir una formación educativa apoyada en el modelo educativo por competencias. Con ésta, ayudará a sus alumnos a desarrollar mejor sus competencias y habilidades lingüísticas. El alumno debería ser el protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

### 10.1.3.2. Los profesores participan en actividades de formación para la evaluación de ELE

**Los profesores participan en actividades de formación para la evaluación de ELE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	53	35,3	35,3	35,3
	En desacuerdo	52	34,7	34,7	70,0
	De acuerdo	43	28,7	28,7	98,7
	Totalmente de acuerdo	2	1,3	1,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 49: La participación de los profesores en actividades formativas para la evaluación de ELE.

**Los profesores participan en actividades de formación para la evaluación de ELE**

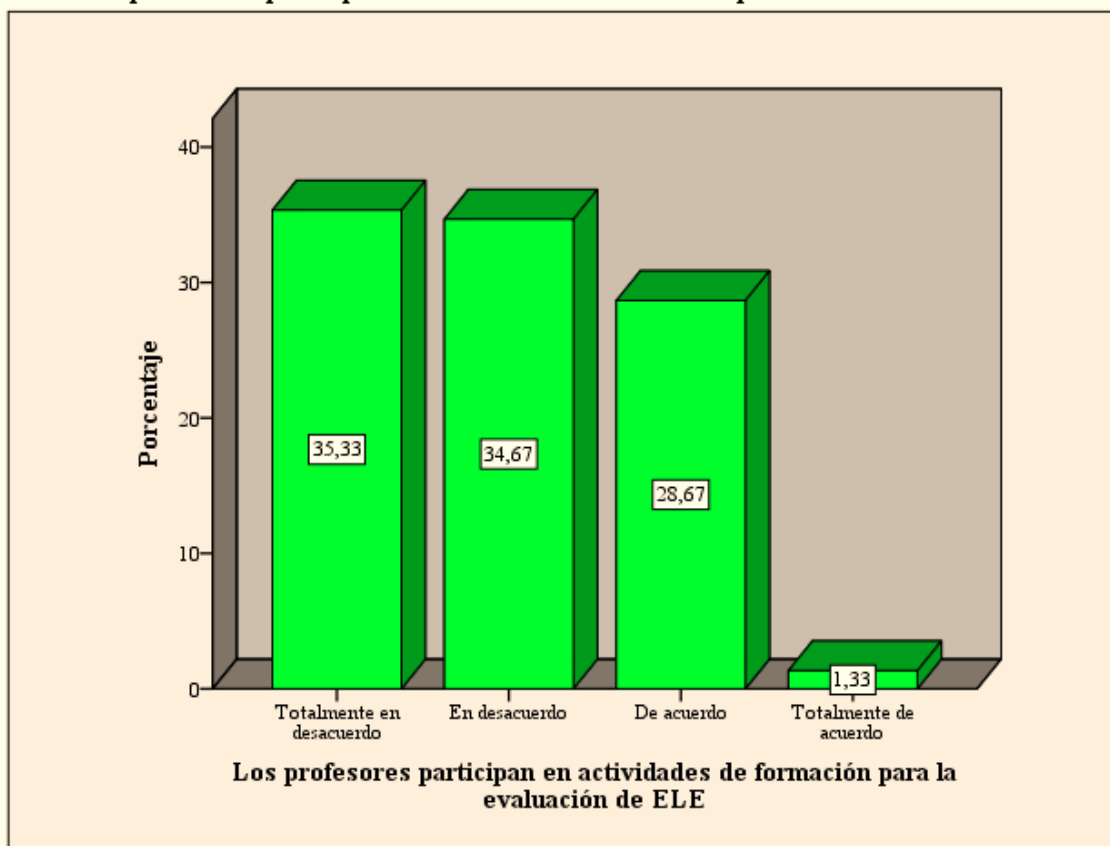


Gráfico 16: Participan los docentes en las actividades de formación para la evaluación de ELE.

De los 150 profesores encuestados, el 35,33% está totalmente en desacuerdo. Siguen los que están de acuerdo, con un porcentaje válido de 34,67%. No hay una gran diferencia entre los dos grupos. Sin embargo, los informantes que comparten esta

opinión representan solamente un porcentaje del 28,67% y del 1,3% del porcentaje total. En la enseñanza secundaria camerunesa, los inspectores pedagógicos regionales y nacionales del MINESEC suelen organizar seminarios para la formación de los docentes sobre temas didácticos relacionados con el programa oficial de ELE. Pero muchos de estos temas no se enlazan con los enfoques modernos de la enseñanza y la evaluación de ELE. La mayoría de los cursos realizados trata de sus propias experiencias docentes sin tener en cuenta las necesidades formativas del profesorado. Además, la Escuela Normal Superior que forma a los docentes de la enseñanza secundaria camerunesa imparte cursos teóricos vinculados con la formación académica y no con la formación profesional y práctica de los profesores. Belinga Bessala opina a este respecto que:

La formación de los futuros profesores de E/LE en la ENS se articula en torno a tres ejes esenciales, que son: a) la formación de los profesores en lengua y civilización españolas, b) la formación en la psicología evolutiva del niño, y c) las prácticas de enseñanzas en los institutos (1996b: 130).

### 10.1.3.3. La formación para la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación resulta importante para los docentes.

**La formación para la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación resulta importante para los enseñantes**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	2,0	2,0	2,0
	En desacuerdo	12	8,0	8,0	10,0
	De acuerdo	58	38,7	38,7	48,7
	Totalmente de acuerdo	77	51,3	51,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 50: La formación docente para la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

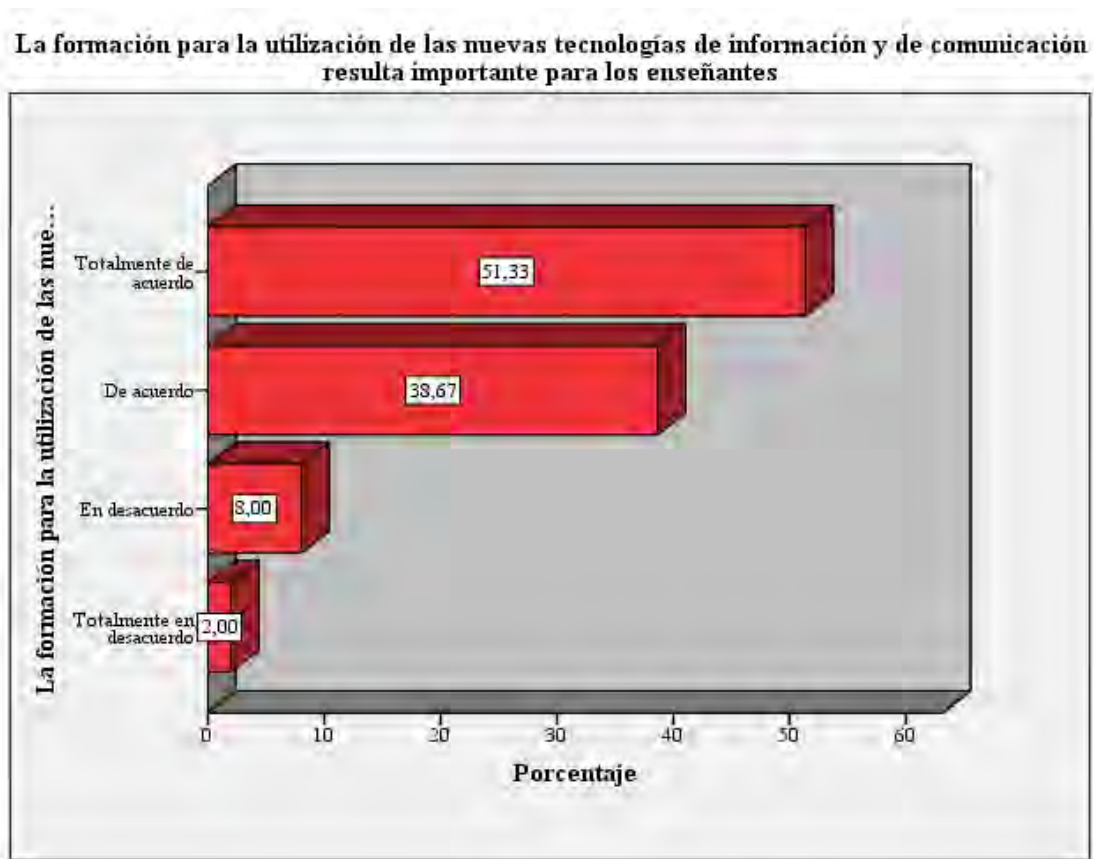


Gráfico 17: Formación del profesorado de ELE para el uso de las TIC.

La tabla de frecuencias y el gráfico muestran claramente que la mayoría (51,33% y 38,67%) de los docentes de la muestra manifiestan su interés para la formación en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. Sin embargo, algunos encuestados que contabilizan un porcentaje de 8% y 2% no están de acuerdo con esta opinión. Actualmente, varias páginas web y blogs, así como los centros virtuales y las plataformas de lenguas permiten a los educadores y alumnos enseñar y aprender fácilmente las lenguas extranjeras. Así, Internet constituye una fuente de información para los profesores y los aprendientes. En el caso del castellano podemos citar el Centro virtual Cervantes, que representa una herramienta poderosa para la didáctica, el aprendizaje y la evaluación del español como lengua extranjera. Estos materiales pueden mejorar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de ELE en Camerún.



#### 10.1.4. Análisis de las preguntas de la parte IV: la programación de aula.

En este apartado, se trata de comprobar los materiales, la metodología, los objetivos, los contenidos, los procedimientos de evaluación que usan los profesores de la enseñanza secundaria camerunesa en las aulas de ELE. Queremos saber si los recursos didácticos, las estrategias metodológicas y los procedimientos evaluativos fomentan o no la valoración de la competencia comunicativa de los alumnos.

**10.1.4.1. Responda según la opción señalada, cuáles considera que son los documentos usados por los docentes de ELE para enseñar a los alumnos de la enseñanza secundaria camerunesa:**

Uso de La programación oficial del español como lengua extranjera					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	2,0	2,0	2,0
	En desacuerdo	12	8,0	8,0	10,0
	De acuerdo	46	30,7	30,7	40,7
	Totalmente de acuerdo	89	59,3	59,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 51: Frecuencias de la programación oficial de ELE.

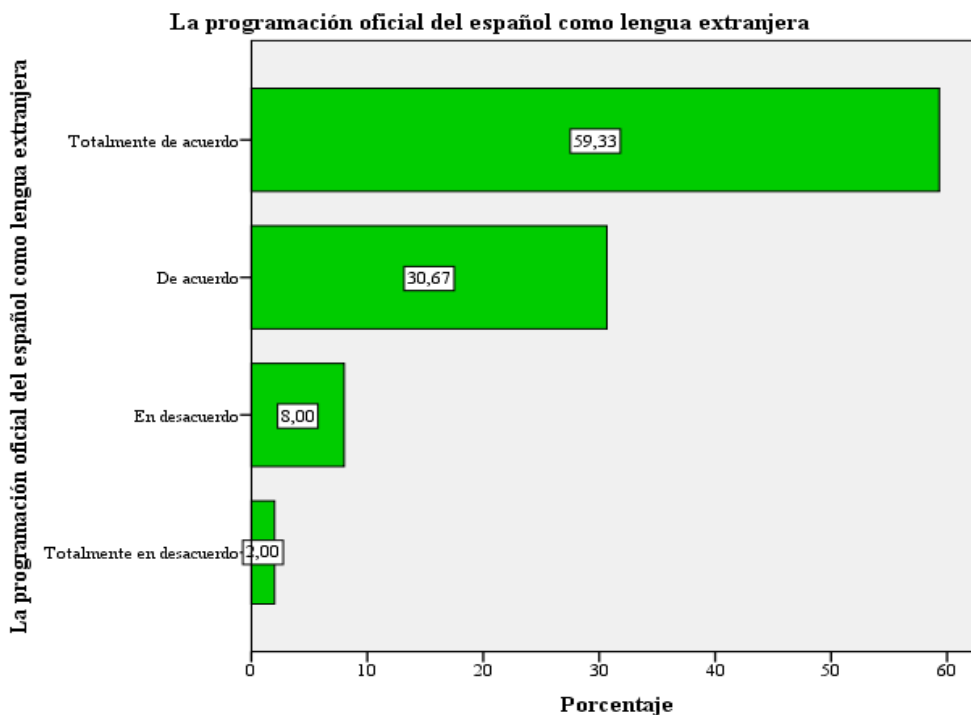


Gráfico 18 : Uso de la programación oficial en las aulas de ELE.

La tabla de frecuencias y el gráfico nos muestran claramente que la mayor parte de los colaboradores (59,33% y 30,67%) están de acuerdo y totalmente de acuerdo en que los profesores de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa usan sobre todo la programación oficial para impartir sus clases. Éstos tienen la obligación de aplicar y acabar esta programación al final del año escolar, ya que se trata de preparar a los alumnos para los exámenes certificativos citados anteriormente. Sin embargo, se puede mejorar dicha programación teniendo en cuenta las recomendaciones del MCER y apoyándose en el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Utilización de las programaciones docentes en el aula de ELE

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	1	,7	,7	,7
En desacuerdo	7	4,7	4,7	5,3
Válidos De acuerdo	57	38,0	38,0	43,3
Totalmente de acuerdo	85	56,7	56,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Tabla 52: Frecuencias de las programaciones docentes

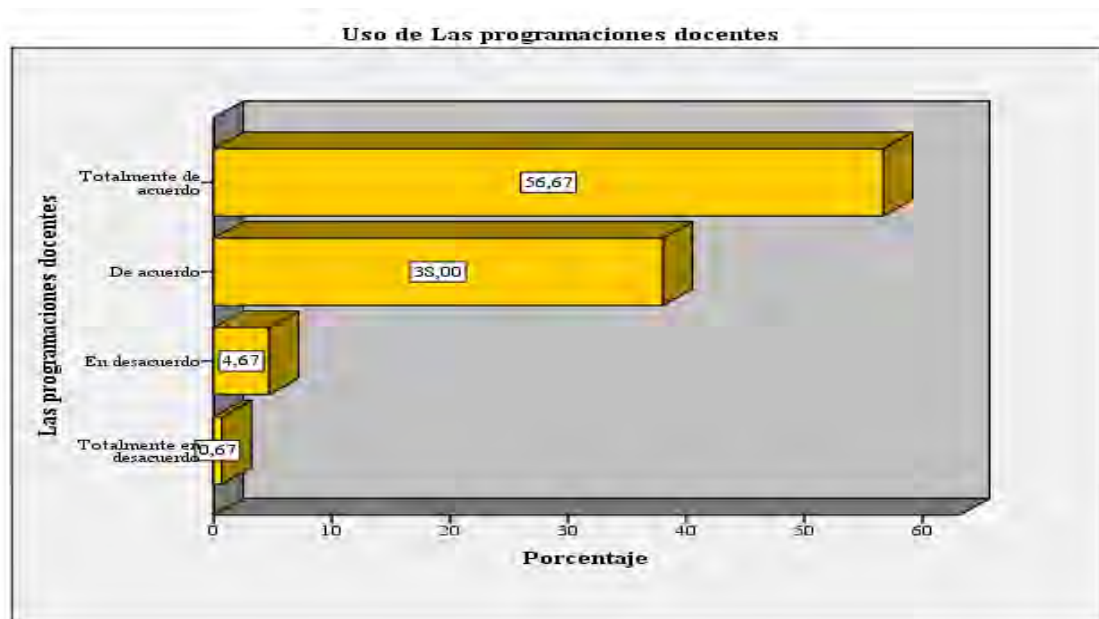


Gráfico 19 : Uso de las programaciones docentes en las aulas.

Los resultados obtenidos en la tabla y el gráfico nos confirman que el 56,67% y el 38% de los profesores de la muestra utilizan sus propias planificaciones para impartir clases de ELE. No obstante una minoría de estos profesores están en desacuerdo con esta opinión: representan solamente un 4,67% y 0,67% del porcentaje acumulado. A la hora de elaborar la programación oficial del español se debería asociar a los docentes, ya que éstos constituyen, junto con los aprendientes los verdaderos actores del proceso de enseñanza /aprendizaje. Así, esta colaboración les permitiría, dinamizar mejor su labor docente poniendo énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado.

### Utilización del Marco común europeo de referencia para las lenguas

Con esta variable, nuestra intención era verificar si el profesorado de ELE de la Educación Secundaria en Camerún utiliza también este material en la elaboración de la programación de aula. La tabla de frecuencias y el gráfico nos ayudarán a comprobar esta idea.

Uso del Marco común europeo de referencia para las lenguas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Válidos	Totalmente en desacuerdo	81	54,0	54,0	54,0
	En desacuerdo	60	40,0	40,0	94,0
	Indiferente	2	1,3	1,3	95,3
	De acuerdo	7	4,7	4,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 53: Muestra del uso del Marco común europeo de referencia para las lenguas.



Gráfico 20: utilización del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas.

Casi todos los profesores de la muestra están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo sobre el uso del MCER en la programación de aula. Contabilizan el 54% y el 40% del porcentaje válido. Tan sólo una minoría que representa sólo el 4,64% comparte esta opinión. Finalmente observamos 2 informantes indiferentes, con un porcentaje del, 33% del porcentaje acumulado. A partir de estos resultados podemos concluir sin lugar a dudas que los docentes de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa no consultan el MCER a la hora de planificar las clases. Consideramos que deberían usar este material, ya que el enfoque basado en la acción que es imprescindible para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas en general y del castellano en particular. Se trata de la educación por competencias la que permite a los alumnos desarrollar sus habilidades lingüísticas y actuar de manera competente en la

vida real. La literatura dedicada a la educación por competencias atestigua que el discente aprende mientras hace.

**Uso del Plan Curricular del Instituto Cervantes en la programación de aula**

Con esta variable, pretendemos saber si este recurso didáctico sirve de apoyo a los docentes de ELE a la hora de programar sus clases.

**Uso del Plan Curricular del Instituto Cervantes**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	89	59,3	59,3	59,3
En desacuerdo	54	36,0	36,0	95,3
Indiferente	1	,7	,7	96,0
De acuerdo	5	3,3	3,3	99,3
Totalmente de acuerdo	1	,7	,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Tabla 54: Uso del Plan Curricular del Instituto Cervantes

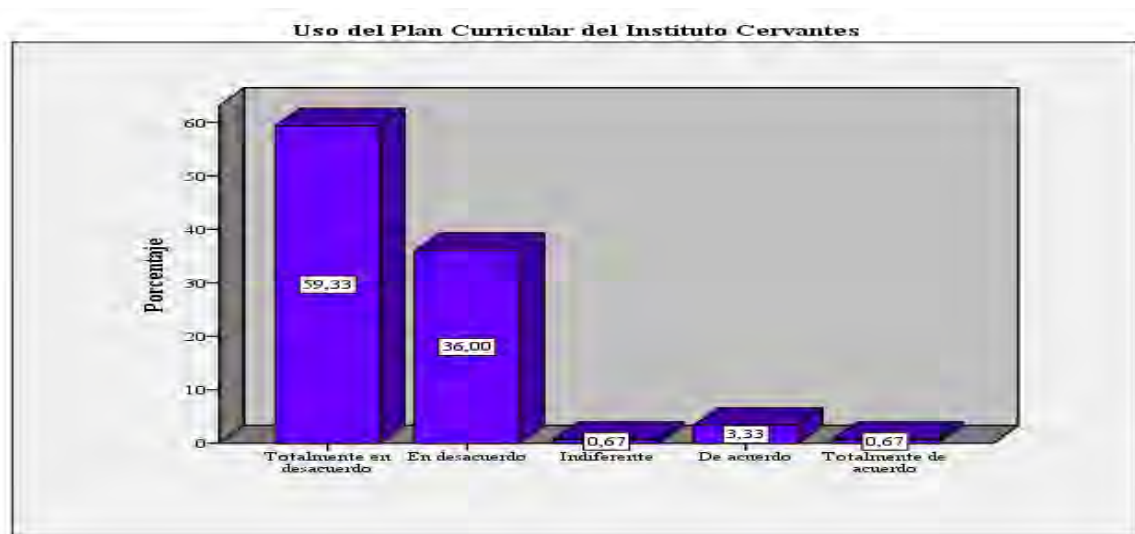


Gráfico 21: Uso del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Como lo constatamos en la tabla de frecuencias y en el gráfico, los encuestados se dividen en dos grupos. El primer grupo abarca los que piensan que los profesores de ELE no se apoyan en los contenidos del Plan Curricular del Instituto Cervantes en el momento de planificar sus clases. Este grupo representa el 59,33% y el 36% del porcentaje total. Pero el segundo grupo se compone de los colaboradores que aceptan

esta opinión con un porcentaje válido estimado del a 4% del porcentaje acumulado. Aparece también un informante indiferente que no está ni a favor ni en contra de esta opinión.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes debería servir de guía al profesorado de ELE, puesto que propone todos los contenidos relevantes que pueden ayudar a los docentes a planificar mejor sus clases. Entre otros, distinguimos los contenidos gramaticales, fonéticos, ortográficos, funcionales, pragmáticos, géneros discursivos y productos textuales, Nociones generales, nociones específicas, referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales, procedimientos de aprendizaje.

#### 10.1. 4. 2. Elija la opción mencionada, cuáles estima que son los métodos didácticos utilizados en el aula de ELE:

**El uso del 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	

Tabla 55: Muestra del uso del método tradicional en el aula de ELE

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. Después siguen los que están en desacuerdo con un porcentaje mínimo del 9%. Finalmente, Se observa un informante que está totalmente en desacuerdo con esta idea. Pese a la introducción del método comunicativo en el currículo oficial de ELE, la aproximación lingüística que prevalece en las aulas de la Educación Secundaria camerunesa es el método de gramática – traducción. Sin embargo el MCER propone un enfoque basado en la acción para la didáctica de las lenguas. El gráfico que sigue muestra las puntuaciones obtenidas.



Gráfico 22: Uso del enfoque tradicional en las aulas.

**Utilización del método estructural**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	29	19,3	19,3	19,3
	En desacuerdo	66	44,0	44,0	63,3
	Indiferente	1	,7	,7	64,0
	De acuerdo	44	29,3	29,3	93,3
	Totalmente de acuerdo	10	6,7	6,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 56: Utilización del método estructural en las aulas.



Gráfico 23: Utilización del método estructural en las clases de ELE.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la tabla y el gráfico, podemos afirmar que la mayoría de los profesores de ELE de la Educación Secundaria camerunesa no usa este método en sus aulas. Hay 29 informantes que están totalmente en desacuerdo, con un porcentaje de 19,33%. Mientras que 66 están en desacuerdo y totalizan un porcentaje del 44% del porcentaje válido. Sin embargo, aparece un encuestado con un porcentaje insignificante de 0,67%. Por último, los profesores que comparten esta opinión representan el 26,33% y 6,67% del porcentaje contabilizado. En el contexto camerunés, el método estructural no incentiva el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes. Como dice Isabel Santos Gargallo (1999), El propósito central de este método es desarrollar la competencia gramatical y lograr un dominio de las estructuras gramaticales del sistema lingüístico de la lengua meta. Pone énfasis en las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral.

### **El uso del enfoque comunicativo en el aula de ELE**

Los datos obtenidos con esta variable nos brindarán la oportunidad de saber si los docentes de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa consideran este método a la hora de elaborar su programación de aula. Así la tabla de frecuencias y el gráfico confirmarán o negarán este argumento.



**El uso del método comunicativo en el aula de ELE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	68	45,3	45,3	45,3
	En desacuerdo	61	40,7	40,7	86,0
	De acuerdo	16	10,7	10,7	96,7
	Totalmente de acuerdo	5	3,3	3,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 57 : Uso del enfoque comunicativo en las aulas.

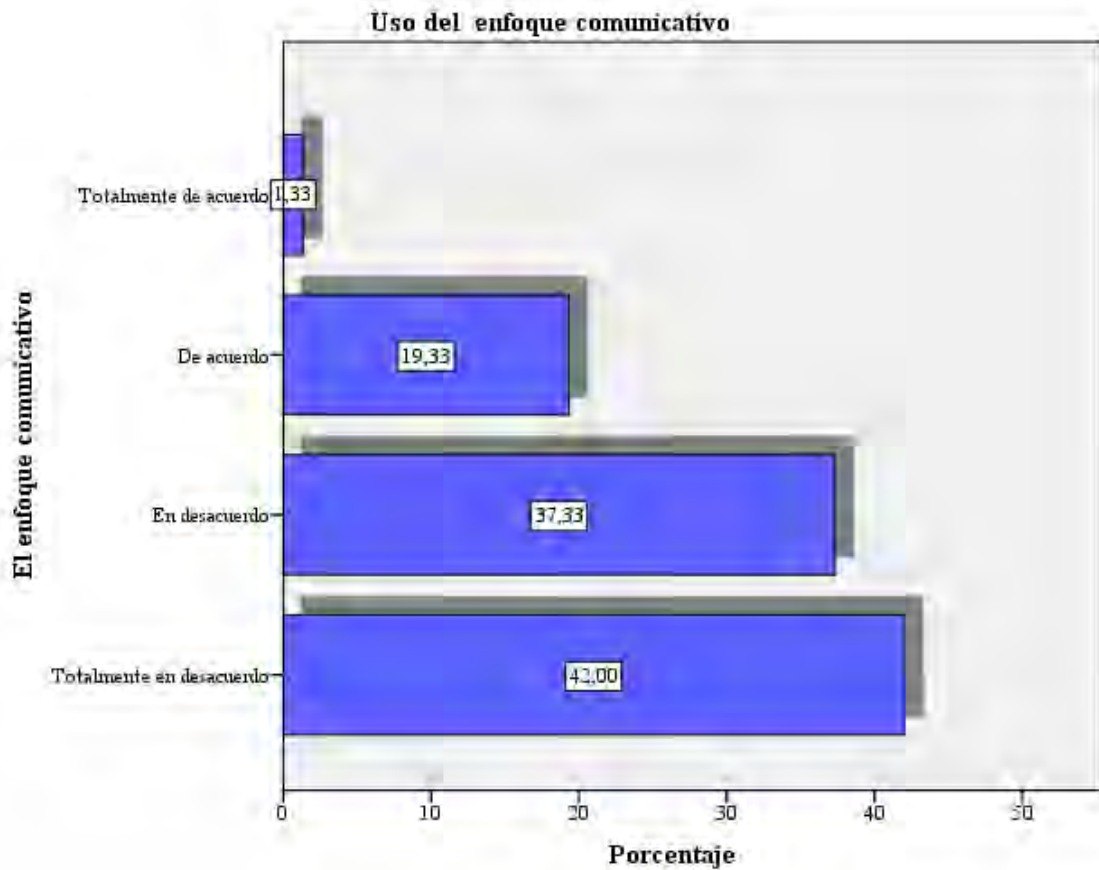


Gráfico 23: Muestra del uso del enfoque comunicativo.

Los resultados obtenidos en la tabla de frecuencias y el gráfico dejan claro que el profesorado de ELE no usa el enfoque comunicativo en sus clases. De los cincuenta colaboradores, el 45,33% está totalmente en desacuerdo con la pregunta planteada. Luego, vienen los que están en desacuerdo con un porcentaje válido del

40,67%. No obstante, una minoría comparte esta idea y representa un porcentaje de 10,67% y 3,33% del porcentaje total. Esta situación se explica por las insuficiencias de la formación recibida por parte de los profesores de la Educación Secundaria Camerunesa. Se trata de una formación contraria a la didáctica actual de las lenguas extranjeras. No hay conexión entre la teoría y la práctica. Hemos explicado detenidamente este problema en la parte teórica de nuestra investigación.

Otra razón puede ser el elevado número de alumnos en clase. Simon Belinga Bessala atestigua que “Uno de los mayores problemas que encaran los docentes de ELE en Camerún, es el gran número de alumnos por aula (cien alumnos). Es muy difícil hacer un buen seguimiento de cien alumnos en cada aula de ELE” (1996: 133).

### Uso del enfoque por tareas.

Utilización del enfoque por tareas en las aulas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	71	47,3	47,3	47,3
	En desacuerdo	75	50,0	50,0	97,3
	De acuerdo	4	2,7	2,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 58: Muestra del uso del enfoque por tareas en las aulas de ELE.

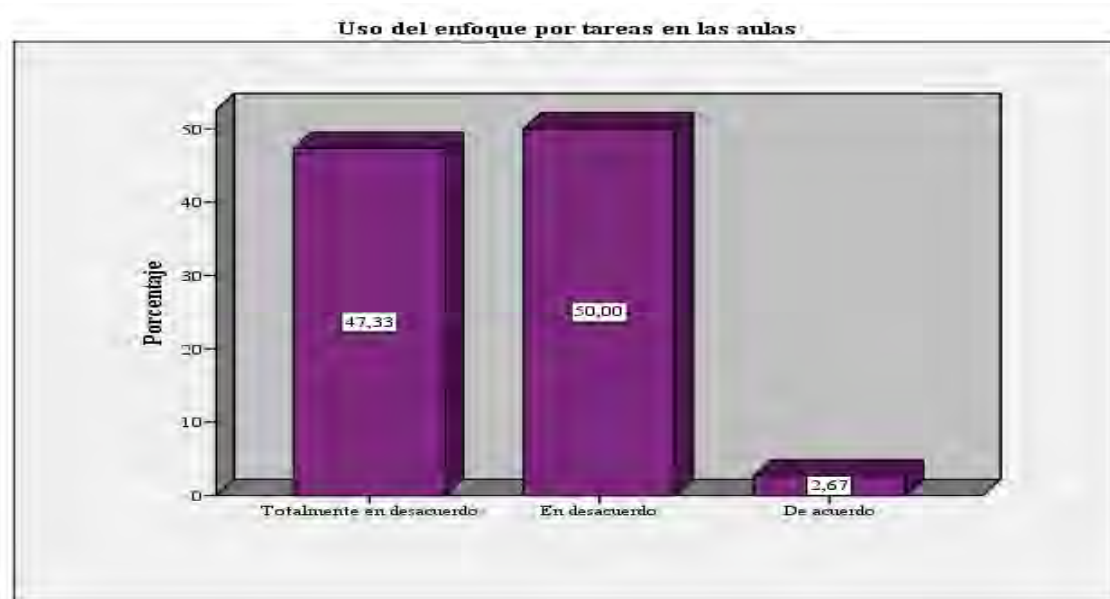


Gráfico 24: Muestra del enfoque por tareas.

La tabla de frecuencias y el gráfico muestran claramente que la mayoría de los docentes encuestados no usan el enfoque por tareas en sus clases. El 47,33% están totalmente en desacuerdo mientras que el 50% está en desacuerdo. Sin embargo, observamos una minoría de profesores que afirma practicar este método en las aulas y contabiliza un porcentaje válido de 2,67%. Como hemos señalado anteriormente, el profesorado camerunés de ELE recibe una formación inadecuada que no está vinculada con la didáctica de los enfoques modernos del español lengua extranjera. Actualmente, el enfoque tradicional sigue vigente en las aulas de ELE en Camerún pese al currículo oficial que recomienda el uso del enfoque comunicativo. El MCER (2002) aconseja un método de enseñanza de los idiomas basado en la acción. Según Isabel Santos Gargallo (1999), el enfoque por tareas fomenta el desarrollo integrado de las cuatro destrezas lingüísticas. El aprendizaje es significativo y orientado a la acción. Así, el discente tiene la oportunidad de desarrollar su competencia comunicativa.

#### **10.1.4.3. Valore los siguientes materiales usados en la Educación Secundaria camerunesa, teniendo en cuenta el criterio señalado:**

##### **Libro del alumno**

Con esta variable queríamos saber si el libro del alumno resulta uno de los materiales más usados por los docentes en las clases de ELE en la enseñanza secundaria

camerunesa. La tabla de frecuencias y el gráfico nos ayudarán a comprobar esta situación.

**Uso del libro del alumno**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	De acuerdo	36	24,0	24,0	24,7
	Totalmente de acuerdo	113	75,3	75,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 59: Muestra del libro del alumno

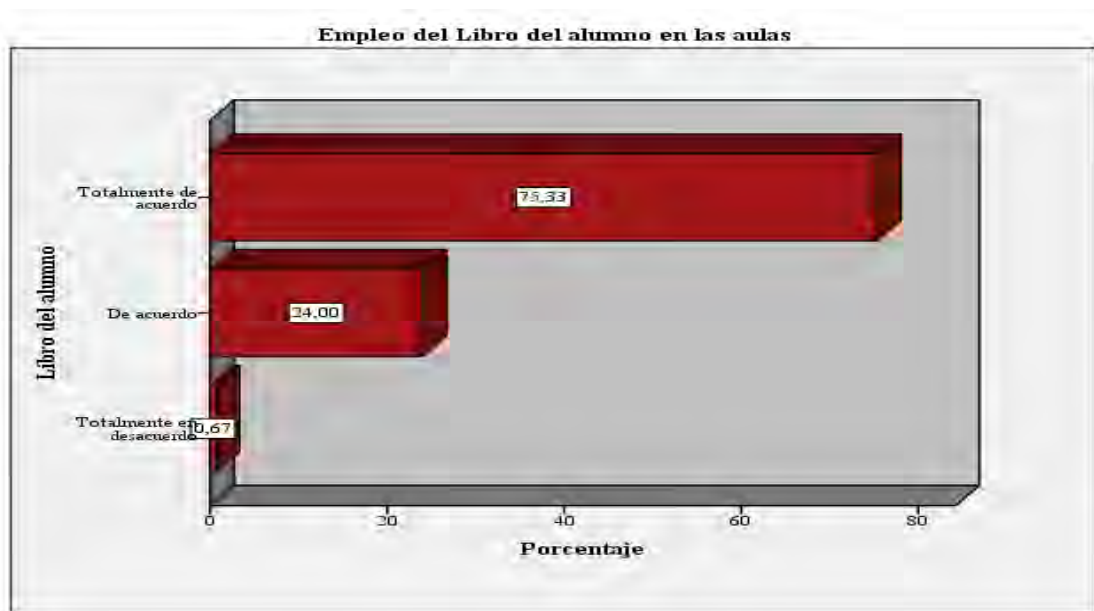


Gráfico 25: Muestra del uso del libro de texto.

Casi todos los colaboradores atestiguan que el libro del alumno es el material más usado en las clases del español lengua extranjera en la enseñanza secundaria camerunesa. Los que están totalmente de acuerdo con esta opinión representan el 75,33% del porcentaje válido. Después, siguen los que están de acuerdo con un porcentaje del 24% del porcentaje total. No obstante, destacamos un informante que se muestra totalmente en desacuerdo (0,67%) con la opinión citada anteriormente. En los institutos cameruneses se nota la falta de los materiales didácticos. El libro del alumno aparece como el único material usado para impartir y aprender clases de castellano. En

los centros educativos, el material didáctico debería ser variado y adecuado a las necesidades lingüísticas de los estudiantes y profesores para poder ofrecer una enseñanza de calidad.

**Uso de los cuadernos de actividades**

Queríamos saber si el libro del alumno se complementa con un cuaderno de actividades que ayude al profesor a programar mejor sus clases incentivando el desarrollo integral de las cuatro destrezas lingüísticas y también la destreza de la interacción. Esto, puede permitir a los discentes trabajar adecuadamente su competencia comunicativa. La tabla de frecuencias seguida del gráfico nos presentan las puntuaciones conseguidas.

**Utilización de cuadernos de actividades por los docentes de ELE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	41	27,3	27,3	27,3
	En desacuerdo	55	36,7	36,7	64,0
	De acuerdo	42	28,0	28,0	92,0
	Totalmente de acuerdo	12	8,0	8,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 60: Muestra de cuadernos de actividades.

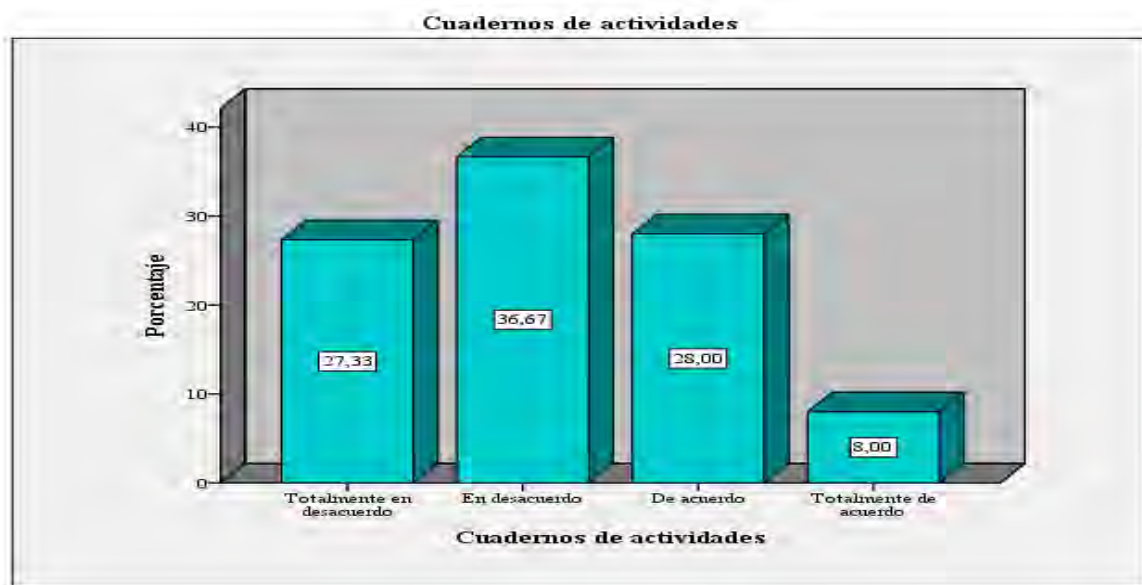


Gráfico 26: Empleo del cuaderno de actividades en las aulas.

Como constatamos en los resultados alcanzados, hay opiniones diferentes: la primera abarca los informantes que están totalmente en desacuerdo en que el cuaderno de actividades se utiliza para reforzar el libro del alumno. El porcentaje válido de éstos colaboradores es del 27,33% del porcentaje total. Siguen los que están en desacuerdo con un porcentaje del 36,67%. Sin embargo, el 28% de los encuestados está de acuerdo con dicha opinión, mientras que el 8% está totalmente de acuerdo. Cabe precisar que los libros de ELE de la Educación Secundaria camerunesa no incluyen cuadernos de actividades como ocurre en España. Los docentes y los aprendientes poseen como recurso principal, el libro de texto. Esta situación no favorece la labor docente ni el aprendizaje de la lengua.

### Uso de una Guía didáctica por los profesores de la muestra.

En cuanto a esta variable, se trata de comprobar el uso de una guía didáctica por parte de los profesores de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa. Los datos logrados nos lo concluirán.

Utilización de una Guía didáctica por parte de los docentes					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	49	32,7	32,7	32,7
	En desacuerdo	43	28,7	28,7	61,3
	De acuerdo	39	26,0	26,0	87,3
	Totalmente de acuerdo	19	12,7	12,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 61: Muestra de una guía didáctica por el profesorado.



Gráfico 27 : Muestra del uso de una guía didáctica por los encuestados.

Sólo una minoría de estos casos atestigua que los docentes de español lengua extranjera no usan una guía didáctica en la planificación de sus clases. Éstos representan el 26% y el 12,67% del porcentaje contabilizado. La mayoría de los informantes rechazan esta opinión representando un porcentaje del 32,67% y 28,67% de todo el porcentaje válido. El libro de texto de didáctica del español lengua extranjera debería completarse con una guía que ayude al profesor a explicar sus clases para un rendimiento exitoso.

**El empleo de los casetes en las aulas de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa**

**El empleo de los Casetes en el aula de ELE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	46	30,7	30,7	30,7
	En desacuerdo	53	35,3	35,3	66,0
	de acuerdo	47	31,3	31,3	97,3
	Totalmente de acuerdo	4	2,7	2,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 62: Uso de casetes en el aula de ELE.



Gráfico 28: Muestra del uso de casetes en las aulas de ELE.

Por lo que se refiere a esta variable, las puntuaciones contabilizadas atestiguan que la mayoría de los docentes (30,66% y 35,33%) de la muestra no utiliza casetes en sus clases. Los que los utilizan, totalizan solamente el 31,33% y 2,66%. Sin embargo, el MCER aconseja que los estudiantes aprendan las lenguas extranjeras a partir de muestras de lenguas auténticas. Pero en el contexto camerunés, resulta penoso para el profesorado de Secundaria practicar la comprensión auditiva en el aula, puesto que los libros de texto se publican sin casetes. Queremos subrayar que una multitud de los aprendientes de español lengua extranjera acaban siete años de cursos en la Educación Secundaria, sin haber escuchado muestras de lenguas auténticas. En este contexto, el enseñante desempeña un papel de suma importancia, ya que aparece como el mediador cultural en el aula de ELE. Además, los centros educativos no disponen de las infraestructuras modernas para la didáctica de este idioma. Las aulas informáticas son insuficientes y muchas no tienen acceso a internet.

### Uso de los videos en las clases de ELE

Con respecto a esta variable, queremos comprobar el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en las clases de la enseñanza secundaria camerunesa.



**Uso de los Vídeos en el aula de ELE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	87	58,0	58,0	58,0
	En desacuerdo	49	32,7	32,7	90,7
	De acuerdo	13	8,7	8,7	99,3
	Totalmente de acuerdo	1	,7	,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 63: Muestra de la utilización de vídeos en el aula de ELE.

**Utilización de los Vídeos en las clases de ELE**

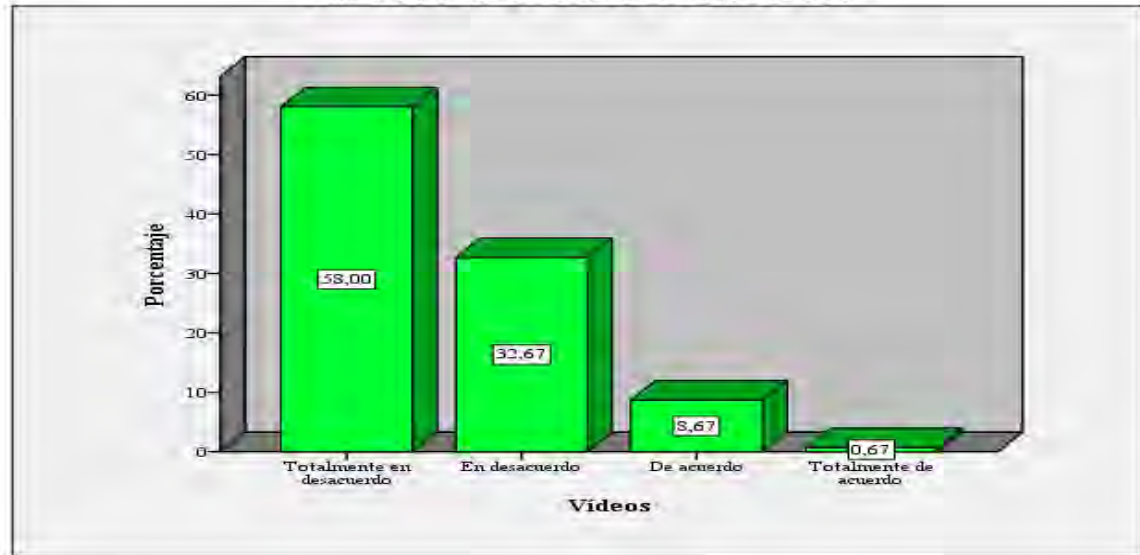


Gráfico 29: Muestra del uso de vídeos en las clases.

Estos resultados nos confirman que el 58% de los profesores de la muestra está totalmente en desacuerdo con la afirmación de que se usan videos en las clases de español lengua extranjera. Luego destacan los que están en desacuerdo con un porcentaje del 32,67% del total. Por fin, aparecen los informantes que no comparten la opinión mayoritaria, totalizando un porcentaje válido del 8,67% y 0,67% del porcentaje acumulado. Esta situación hace patente la falta del material informático y de Internet en la mayoría de los centros educativos cameruneses. Teniendo en cuenta el argumento que acabamos de señalar, Vital Tama Abena estipula:

La falta de material pedagógico adecuado en todos los niveles de aprendizaje del español no permite a los profesores aplicar una metodología coherente y actualizada en esas clases. Además,

el elevado número de estudiantes en las aulas y la escasez de material audiovisual y de laboratorios de idiomas no facilitan las prácticas de la lengua requeridas para asegurar la competencia comunicativa. A menudo, el profesor se ve obligado a limitarse a la comprensión, la traducción y el comentario de textos en su mayoría dirigidos a una mentalidad no africana (2014: capítulo 30).

Además, no hay luz eléctrica en muchas aulas de la enseñanza secundaria en Camerún. Esta situación no permite al alumnado camerunés trabajar la destreza de comprensión auditiva. Es un problema considerable cuando sabemos que los exámenes del DELE del Instituto Cervantes se realizan con todas las destrezas lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir). Además, la habilidad de comprensión auditiva tiene más peso que las otras destrezas de español lengua extranjera en estos exámenes. En una clase de lengua extranjera se debería trabajar todas estas destrezas para que los aprendientes logren una correcta competencia comunicativa.

### Uso del CD ROM

		Uso del CD ROM			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	63	42,0	42,0	42,0
	En desacuerdo	69	46,0	46,0	88,0
	De acuerdo	14	9,3	9,3	97,3
	Totalmente de acuerdo	4	2,7	2,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 64: muestra de la utilización del CD ROM en el aula de ELE.

La tabla de frecuencias y el gráfico muestran que en opinión del 88% de los profesores encuestados, no se usa el CD ROM en el aula de ELE. Esto es, debido a la falta del material pedagógico adecuado que hemos señalado anteriormente. Esta situación refleja de nuevo la escasez de medios económicos por parte del gobierno camerunés, que es víctima también de la crisis económica que padecen todos los países mundiales. No obstante aparece una minoría de los informantes (9,3% y 2,7%) que afirma que se utiliza el CD ROM en las aulas de español lengua extranjera.

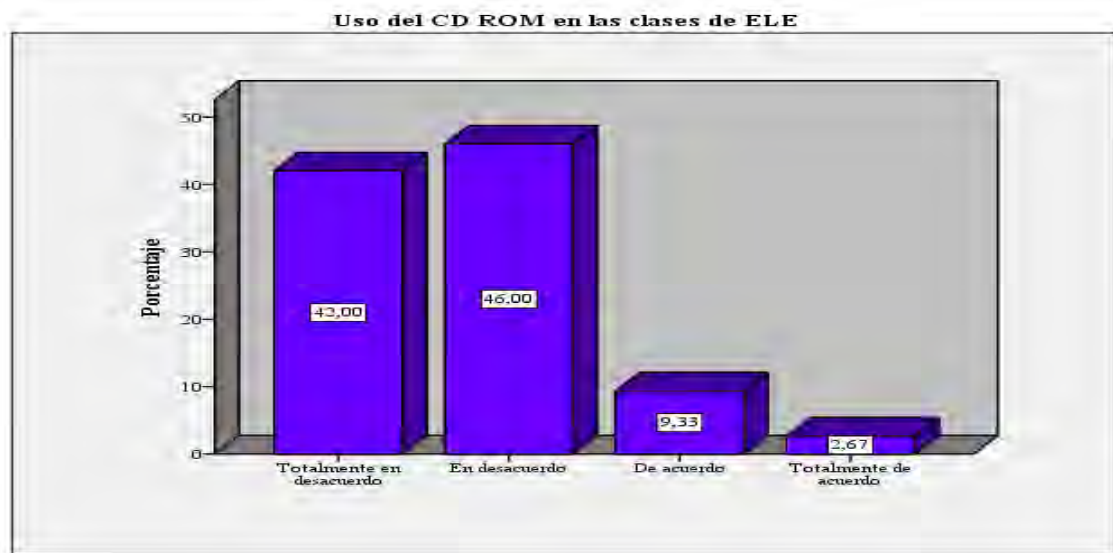


Gráfico 30: Muestra del uso de CD ROM en las clases de ELE.

**Empleo de los Pósteres en las aulas**

**Pósteres**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	41	27,3	27,3	27,3
	En desacuerdo	61	40,7	40,7	68,0
	Indiferente	2	1,3	1,3	69,3
	De acuerdo	39	26,0	26,0	95,3
	Totalmente de acuerdo	7	4,7	4,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 65: Muestra del uso de pósteres en las aulas.



Gráfico 31: Uso de pósteres en las aulas.

Según los resultados de esta variable, los docentes de la muestra se dividen en tres grupos: el primero está constituido por los que piensan que se utilizan pósteres para la enseñanza de ELE. El segundo grupo abarca el profesorado que no comparte esta opinión. El tercer grupo incluye solamente dos profesores que se muestran indiferentes. Cabe reiterar que en la enseñanza y la evaluación de español lengua extranjera en la secundaria camerunesa, la mayoría de los enseñantes no se apoyan en las tecnologías de la información y de la comunicación para impartir sus clases. La verdadera razón es con toda probabilidad la falta de una formación adecuada así como de la concienciación en didáctica de ELE. Así, la minoría que utiliza los pósteres para impartir sus clases son los que se formaron en España o en Hispanoamérica. Actualmente resulta evidente la relevancia de estas nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas.

**Empleo de Soluciones a los ejercicios**

Soluciones a los ejercicios					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	38	25,3	25,3	25,3
	En desacuerdo	64	42,7	42,7	68,0
	De acuerdo	41	27,3	27,3	95,3
	Totalmente de acuerdo	7	4,7	4,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 66: Muestra del uso de materiales que proponen soluciones a los ejercicios de ELE.



Gráfico 32: Muestra de materiales que proponen soluciones a los ejercicios de ELE.

Las puntuaciones conseguidas en la tabla de frecuencias y el gráfico confirman que la mayor parte de los encuestados no se sirven de los materiales que proponen soluciones a los ejercicios de ELE realizados en cada ciclo de la enseñanza secundaria. Cabe precisar que en Camerún, encontramos recursos que proponen soluciones a los exámenes certificados realizados en cada curso. Estos materiales ayudarían sin duda ayudan a los alumnos a estudiar y preparar los exámenes oficiales y certificativos.

**Uso del Glosario**

		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	64	42,7	42,7	49,3
	Totalmente de acuerdo	76	50,7	50,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 67: Muestra de la utilización de un glosario en el aula.

Tabla 69: Muestra de la utilización de un glosario en el aula

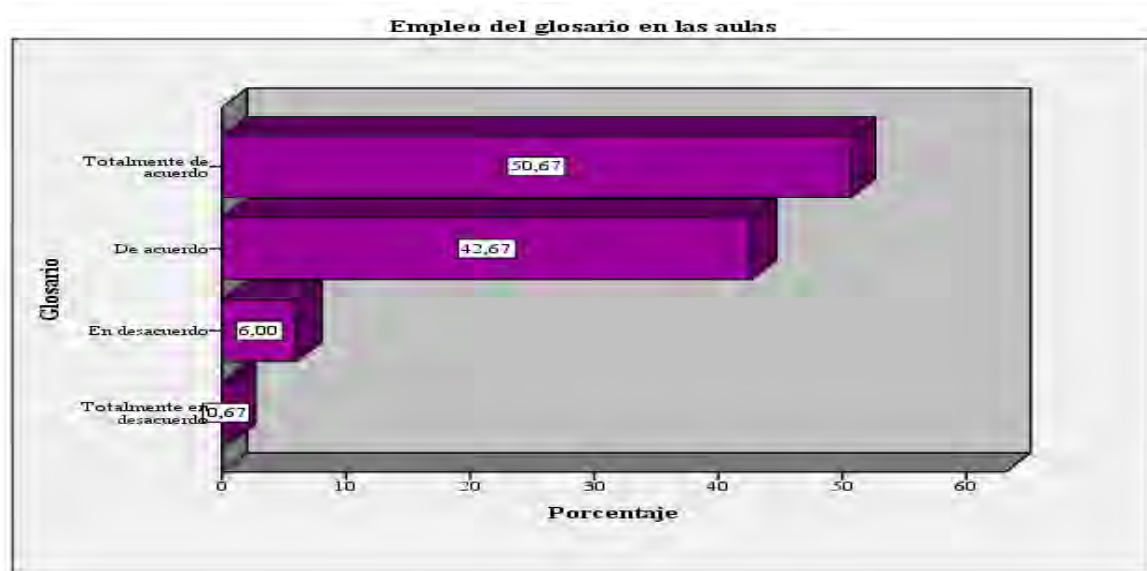


Gráfico 33: Muestra del empleo de glosarios en las clases de ELE.

Como podemos ver en la tabla y el gráfico, casi todos los encuestados afirman que usan el glosario para impartir sus clases. Este material les permite comprobar el significado adecuado de las palabras complejas usadas durante las clases. Ayuda

también al alumnado a aprender de forma segura la lengua verificando el significado exacto del vocabulario usado en el aula.

#### 10.1.4.4. Los materiales de ELE tienen en cuenta las necesidades comunicativas de los alumnos.

A partir de esta variable comprobaremos si los recursos didácticos usados en la Educación Secundaria camerunesa consideran las necesidades comunicativas de los aprendientes del español lengua extranjera. Lo verificaremos en la tabla de frecuencias y el gráfico siguientes:

**Los materiales de ELE tienen en cuenta las necesidades comunicativas de los alumnos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	67	44,7	44,7	44,7
	En desacuerdo	62	41,3	41,3	86,0
	De acuerdo	19	12,7	12,7	98,7
	Totalmente de acuerdo	2	1,3	1,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 68: Los materiales de ELE tienen en cuenta las necesidades comunicativas de los alumnos.

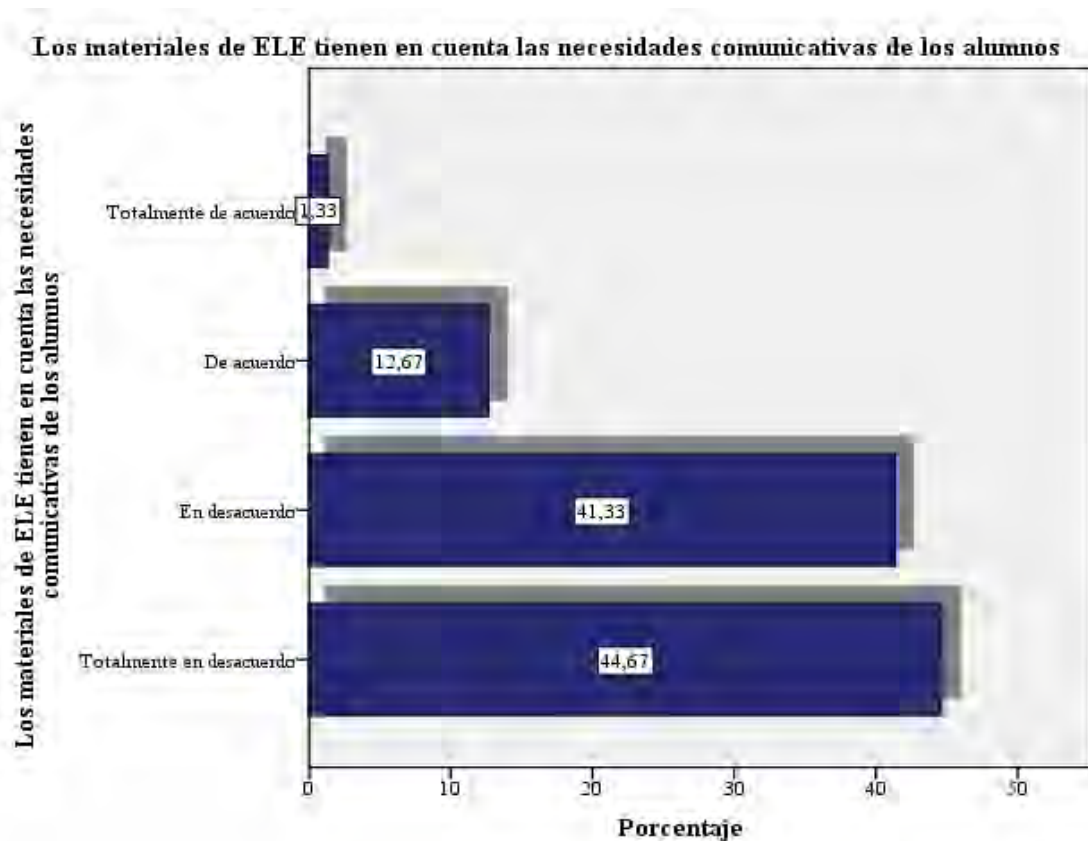


Gráfico 34: Muestra de: Los materiales de ELE tienen en cuenta las necesidades comunicativas de los alumnos.

Basándonos en estos resultados, afirmamos sin lugar a dudas que los recursos didácticos del alumnado de ELE en la enseñanza secundaria camerunesa no se centran en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes. Los resultados conseguidos se clasifican en 4 grupos: el primer grupo está constituido por los informantes que están totalmente en desacuerdo con esta opinión y contabilizan un porcentaje de 44,67% del porcentaje válido. Luego, el segundo se compone de los profesores que están en desacuerdo contabilizando un porcentaje del 41,33%. El tercer y el cuarto grupo representan grupos minoritarios que están de acuerdo y totalmente de acuerdo con la opinión señalada anteriormente. Sus porcentajes son los que siguen: 1,33% y 12,67%. Cabe reiterar que el enfoque tradicional que prevalece en la didáctica de E/LE en Camerún no considera las necesidades comunicativas del alumnado camerunés.

**10.1.4.5. Responda según el criterio mencionado, cuáles considera que son los métodos usados en los recursos didácticos de los institutos cameruneses:**

**Método tradicional**

Queríamos verificar si se usa este enfoque en los materiales didácticos del español lengua extranjera en Camerún.

**El 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
	Indiferente	1	,7	,7	7,3
	De acuerdo	44	29,3	29,3	36,7
	Totalmente de acuerdo	95	63,3	63,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 69: Muestra del uso del método tradicional en los recursos didácticos de ELE en Camerún.

De los 150 encuestados, casi la mayoría estipula que el método de gramática – traducción constituye el enfoque utilizado en los materiales didácticos de la enseñanza secundaria camerunesa. Hay 44 casos que están de acuerdo con este argumento, mientras que 95 de los profesores encuestados está totalmente de acuerdo. Sin embargo, observamos un informante que está totalmente de acuerdo. Aparecen también 9 informantes que no comparten esta opinión. Por último, se destaca un encuestado que es indiferente. No está en pro o en contra con este argumento. Son los enfoques modernos de la didáctica de ELE los que deberían prevalecer en las aulas de ELE en Camerún, puesto que ayudan a los aprendientes a desarrollar mejor su competencia comunicativa.

**- Método estructural**

**El método estructural**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	29	19,3	19,3	19,3
	En desacuerdo	66	44,0	44,0	63,3
	Indiferente	1	,7	,7	64,0
	De acuerdo	44	29,3	29,3	93,3



	Totalmente de acuerdo	10	6,7	6,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 70: Utilización del método estructural en los materiales didácticos de ELE en Camerún.

Las puntuaciones conseguidas se dividen en dos grandes grupos: el primer grupo incluye los informantes que están de acuerdo con esta opinión y el segundo está constituido por los encuestados que no comparten esta opinión. Los que la consideran representan el 29,3% y el 6,7% del porcentaje total. En cambio, los que la rechazan contabilizan el 19,3% y el 44% del porcentaje válido. Sin embargo se destaca un profesor de la muestra que es indiferente. No está en contra de ni en favor de este argumento. Brevemente el método estructural se fundamenta en las estructuras gramaticales. No se trata de un enfoque basado en la acción. Entonces, no favorece el desarrollo integral de las cuatro habilidades lingüísticas.

#### - Enfoque comunicativo

##### El enfoque comunicativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	63	42,0	42,0	42,0
	En desacuerdo	56	37,3	37,3	79,3
	De acuerdo	29	19,3	19,3	98,7
	Totalmente de acuerdo	2	1,3	1,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 71: Muestra del uso del método comunicativo en los materiales de ELE.

Hay una minoría de docentes de la muestra que atestigua que se utiliza el enfoque comunicativo en los materiales de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa. Esta minoría representa el 19,3% y 1,3% del porcentaje total. No obstante, observamos una multitud de informantes que está en contra de esta idea y cuenta con el 42% y el 37,3% de todo el porcentaje totalizado. El enfoque comunicativo debería ser el método didáctico que prevalece en los materiales de ELE en Camerún puesto que fomenta el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes.

#### - Enfoque por tareas

**El enfoque por tareas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	81	54,0	54,0	54,0
	En desacuerdo	63	42,0	42,0	96,0
	De acuerdo	6	4,0	4,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 72: Muestra de la utilización del enfoque por tareas en los materiales de ELE.

Estos resultados confirman también que los recursos didácticos de ELE usados en la enseñanza secundaria camerunesa no se centran en un enfoque basado en la acción. A partir de esta tabla de frecuencias, la mayor parte de los docentes encuestados que representan casi todo el porcentaje (54% y 42%) válido estipulan que los materiales de ELE en Camerún no se fundamentan en el enfoque por tareas que es uno de los métodos que favorece el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos. Sin embargo, en esta tabla, hay igualmente 6 informantes de los 150 encuestados que comparten esta opinión con un porcentaje bajo de 4% que no es considerable.

#### 10.1.4.6. Marque con una cruz cuáles estima que son los objetivos de los recursos didácticos de español en la secundaria camerunesa:

##### - Desarrollo de la expresión oral

Con esta variable, queríamos averiguar si los materiales de ELE fomentan el desarrollo de la expresión escrita.

**Desarrollo de la expresión oral**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	55	36,7	36,7	36,7
	En desacuerdo	43	28,7	28,7	65,3
	Indiferente	5	3,3	3,3	68,7
	De acuerdo	46	30,7	30,7	99,3
	Totalmente de acuerdo	1	,7	,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 73 : Muestra del desarrollo de la expresión oral.

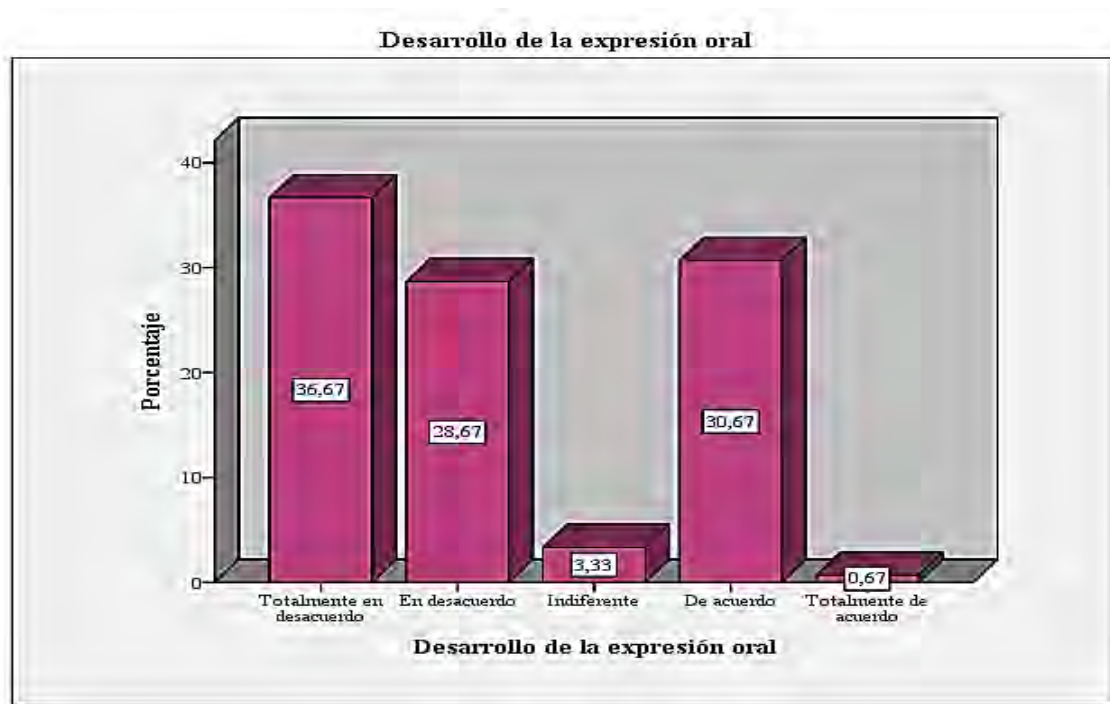


Gráfico 35: El desarrollo de la expresión oral en los recursos didácticos de ELE.

Los resultados de la tabla de frecuencias y el gráfico se dividen en 3 tres grupos: el primer grupo abarca los profesores que piensan que los materiales de ELE incentivan el desarrollo de la expresión oral. Este grupo cuenta con un porcentaje elevado del 36,67% y 28,67% del porcentaje total. El segundo grupo contabiliza un porcentaje del 30,67% y 0,67% del porcentaje válido. El tercer grupo está constituido solamente por 5 informantes que representan un porcentaje muy bajo o sea el 3,33% del porcentaje total. En la enseñanza secundaria camerunesa muchos materiales de ELE no fomentan el desarrollo de la expresión oral.

**- Desarrollo de la comprensión auditiva**

Los resultados alcanzados en este apartado nos ayudarán a concluir si el desarrollo de la comprensión auditiva constituye uno de los objetivos didácticos de los materiales de ELE en la Educación Secundaria camerunesa.

**Desarrollo de la comprensión auditiva**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	113	75,3	75,3	75,3
	En desacuerdo	33	22,0	22,0	97,3

	De acuerdo	4	2,7	2,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 74: Muestra del desarrollo de la comprensión auditiva.



Gráfico 36: Muestra del desarrollo de la comprensión auditiva en los materiales.

Estas puntuaciones muestran claramente que los manuales de ELE de la enseñanza media en Camerún no desarrollan todas las habilidades lingüísticas que deberían practicar los aprendientes para que trabajen su competencia comunicativa. A partir de los resultados logrados con esta variable observamos que todos los profesores encuestados confirman que los manuales de ELE no hacen de la comprensión auditiva su prioridad. De los 150 informantes que conforman la muestra de nuestra investigación, 146 comparten esta opinión (75,33% y 22%), mientras que 4 solamente la rechazan (2,67%). Los manuales al deberían desarrollar todas las destrezas comunicativas de forma integrada. Es de esta forma que los aprendientes pueden mejorar su competencia comunicativa para que actúen de manera adecuada en una comunidad lingüística.

**- Desarrollo de la expresión escrita**

Desarrollo de la expresión escrita

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	10	6,7	6,7	6,7

En desacuerdo	13	8,7	8,7	15,3
De acuerdo	77	51,3	51,3	66,7
Totalmente de acuerdo	50	33,3	33,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Tabla 75: muestra del desarrollo de la expresión escrita.



Gráfico 37: muestra del desarrollo de la expresión escrita.

Tenemos dos grupos de informantes. El grupo primero consta de los que atestiguan que los manuales de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa presentan actividades de expresión escrita (51,33% y 33%), mientras que el segundo grupo niega este argumento contabilizando los porcentajes de 6,67% y 8,67% del porcentaje total. Cabe precisar que la expresión escrita en la enseñanza secundaria camerunesa no se trabaja por igual en los dos ciclos. En el primer ciclo, se trata de la redacción de los textos descriptivos sobre temas explicados en el aula. En cuanto al segundo ciclo se trata de la redacción de las ponencias sobre temas estudiados en clase, la traducción de los textos y la producción de textos narrativos y argumentativos sobre temas comentados en el aula. Los alumnos realizan estas actividades en casa y durante las evaluaciones continuas y sumativas. Así, los docentes corrigen estos ejercicios en el aula.

- **Desarrollo de la comprensión lectora**

**Desarrollo de la comprensión lectora**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	En desacuerdo	7	4,7	4,7	5,3
	De acuerdo	50	33,3	33,3	38,7
	Totalmente de acuerdo	92	61,3	61,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 76: muestra del desarrollo de la comprensión lectora.

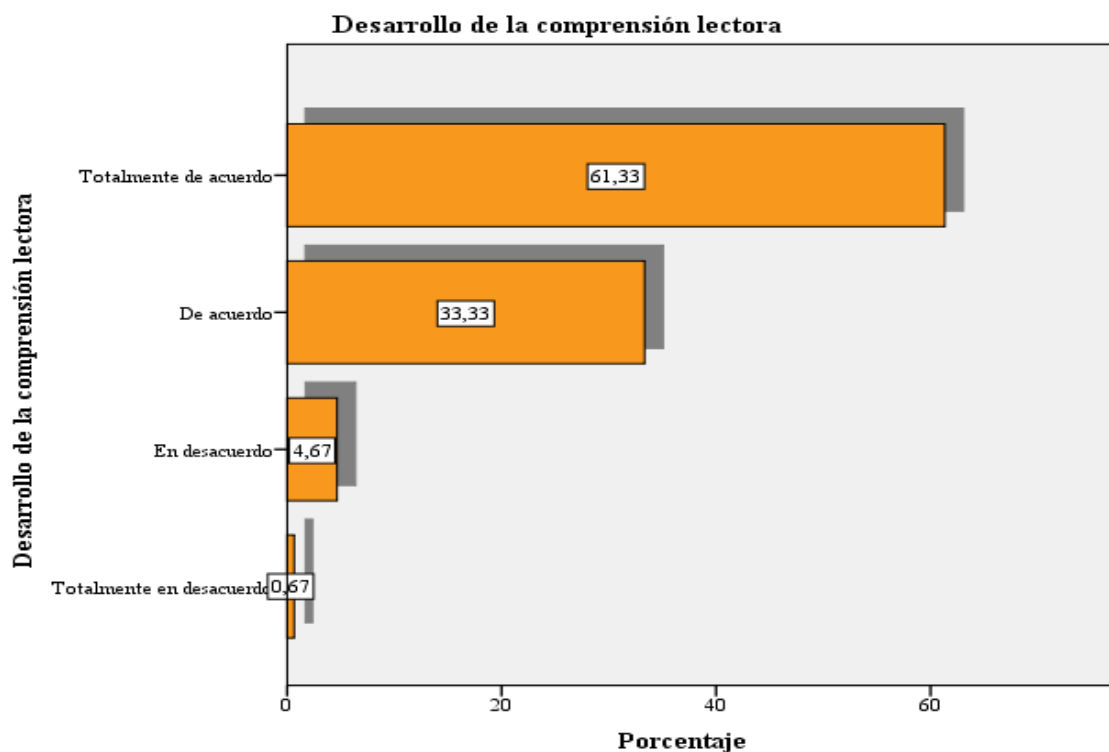


Gráfico 38: Muestra del desarrollo de la comprensión lectora en los materiales de ELE.

Los resultados evidencian que la comprensión lectora es la destreza más desarrollada en los libros de texto del español lengua extranjera en la Educación Secundaria Camerunesa. Casi la mayor parte de los docentes encuestados están totalmente de acuerdo con el 61,33% del porcentaje total, mientras que los demás contabilizan el 33,33% del porcentaje válido para los que están de acuerdo, y el 4,67% para los que están en desacuerdo con esta opinión. Pero hay un informante que está totalmente en desacuerdo con un porcentaje no considerable de 0,67%.

**- Desarrollo integral de las cuatro destrezas**

**Desarrollo de las cuatro destrezas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	84	56,0	56,0	56,0
	En desacuerdo	65	43,3	43,3	99,3
	De acuerdo	1	,7	,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 77: muestra del desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas.

**Desarrollo de las cuatro destrezas**

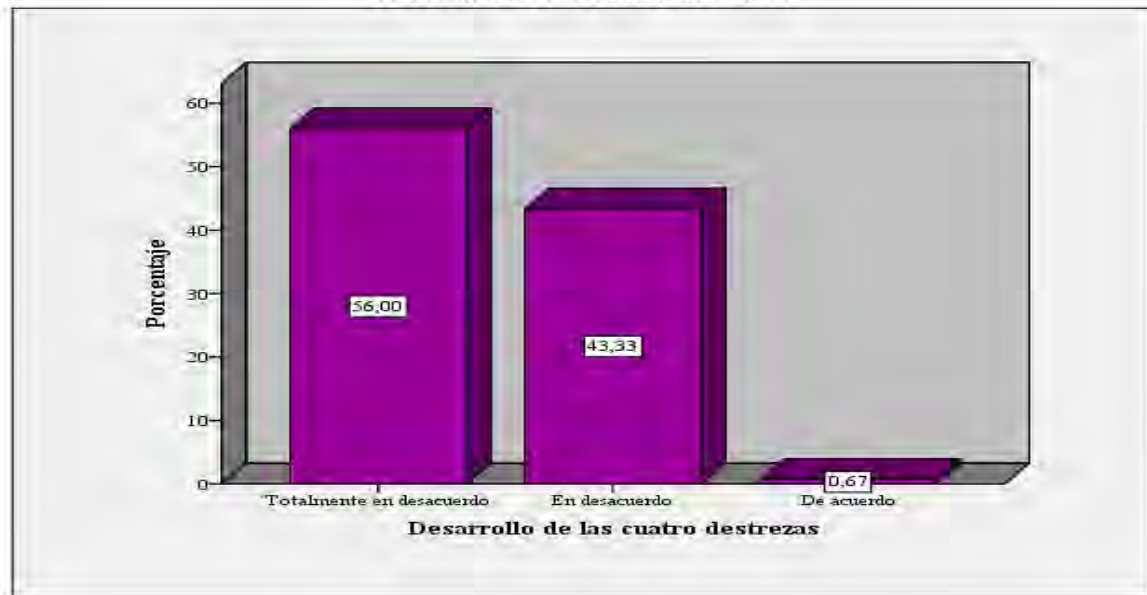


Gráfico 39: Muestra del desarrollo integral de las cuatro destrezas.

De los 150 informantes de la muestra, hay sólo un caso que está de acuerdo (0,67%) de que los manuales de ELE de la secundaria camerunesa desarrollan integralmente las cuatro habilidades del español lengua extranjera. En cambio, los que están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo representan los porcentajes del 56% y el 43,33% del porcentaje total. El MCER (2002) recomienda que se trabajen las cuatro destrezas de forma asociada pero aisladas. Lo que fomenta la dinámica del aula y el trabajo cooperativo entre los aprendientes. Sin embargo, en el contexto resulta difícil implementar los nuevos enfoques de la didáctica de ELE teniendo en cuenta la masificación de los alumnos en las aulas.

**10.1.4.7. Conteste según el criterio señalado, cuáles piensa que son los contenidos de los materiales de español en la enseñanza secundaria camerunesa:**

- **Contenidos fonéticos, fonológicos y ortográficos en los materiales de ELE**

**Fonético - fonológico- ortográficos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	47	31,3	31,3	31,3
	En desacuerdo	60	40,0	40,0	71,3
	De acuerdo	42	28,0	28,0	99,3
	Totalmente de acuerdo	1	,7	,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 78: muestra de los contenidos fonéticos, fonológicos y ortográficos.

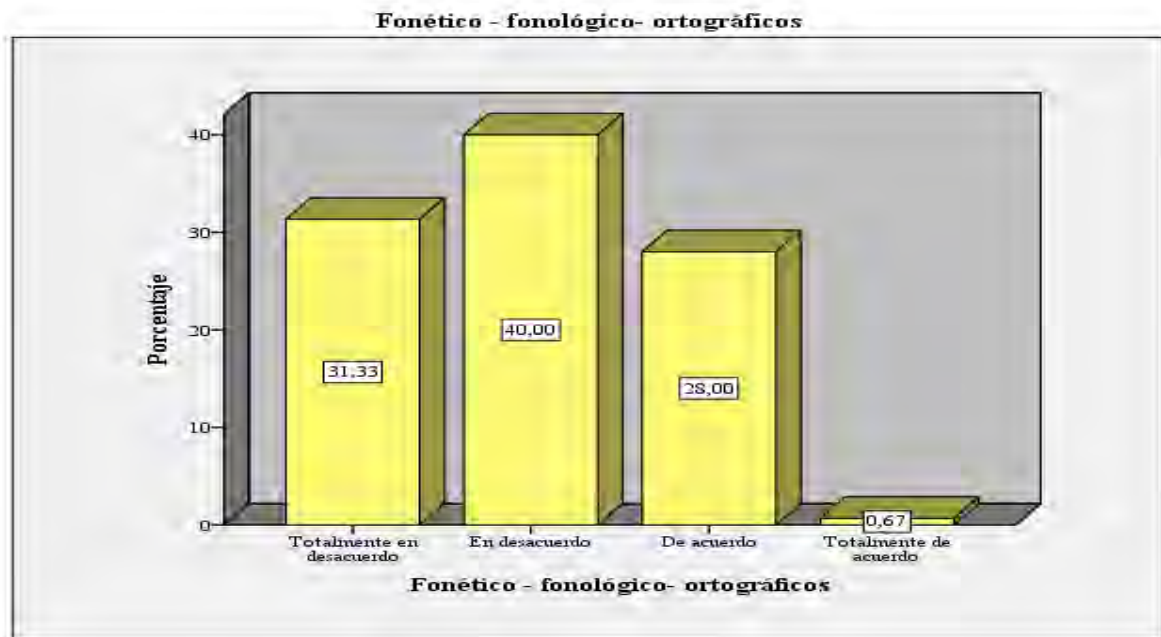


Gráfico 40: Muestra de los contenidos fonéticos, fonológicos y ortográficos.

Estos resultados nos permiten concluir que los recursos didácticos de ELE en la enseñanza secundaria camerunesa no se basan en los contenidos fonéticos, fonológicos y ortográficos. Razón por la que la mayoría de los informantes están en desacuerdo (40%) y totalmente en desacuerdo (31,33%) con esta opinión. Sin embargo, visualizamos un pequeño grupo de los docentes encuestados que comparte esta reflexión y representa el 28% del porcentaje total. Finalmente, aparece un informante



que está totalmente en desacuerdo con el 0,67% del porcentaje acumulado. Se debería incluir estos contenidos en los materiales didácticos del alumnado camerunés, puesto que le ayudarán a percibir y producir sonidos del español lengua extranjera. Deberían saber y ser capaces de percibir y producir las formas de las letras en sus modalidades normal y cursiva, tanto mayúsculas como minúsculas. Tendrán que proporcionar la correcta ortográfica de las palabras, incluidas las formas de contracción aceptadas. Deberán también aprender los signos de puntuación y sus normas de uso.

**- Contenidos gramaticales**

		Gramaticales			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	3	2,0	2,0	2,0
	De acuerdo	46	30,7	30,7	32,7
	Totalmente de acuerdo	101	67,3	67,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 41: Muestra de los contenidos gramaticales en los manuales de ELE.

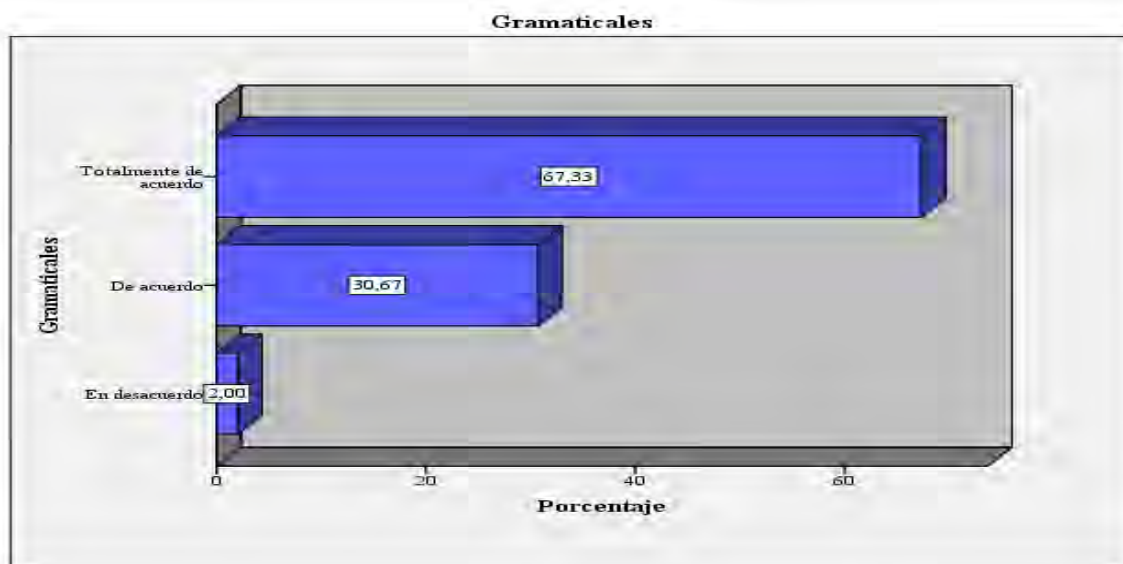


Gráfico 41: Muestra de los contenidos gramaticales en los manuales de ELE.

Casi todos los profesores de la muestra confirman que los manuales del español lengua extranjera en la secundaria camerunesa se centran en los contenidos gramaticales. Lo comprobamos en los porcentajes proporcionados en la tabla de

frecuencias y el gráfico. Como ya hemos señalado en las páginas anteriores, la enseñanza de ELE en Camerún sigue fundamentándose en el método de gramática-traducción, por razones vinculadas con el contexto socioeconómico del país que hemos señalado en las páginas precedentes. La elaboración de los manuales de ELE debería contemplar el enfoque comunicativo o por tareas que son métodos modernos para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del español lengua extranjera.

**- Contenidos léxicos**

		<b>Léxicos</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	22	14,7	14,7	14,7
	En desacuerdo	47	31,3	31,3	46,0
	De acuerdo	67	44,7	44,7	90,7
	Totalmente de acuerdo	14	9,3	9,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 79: muestra de los contenidos léxicos.

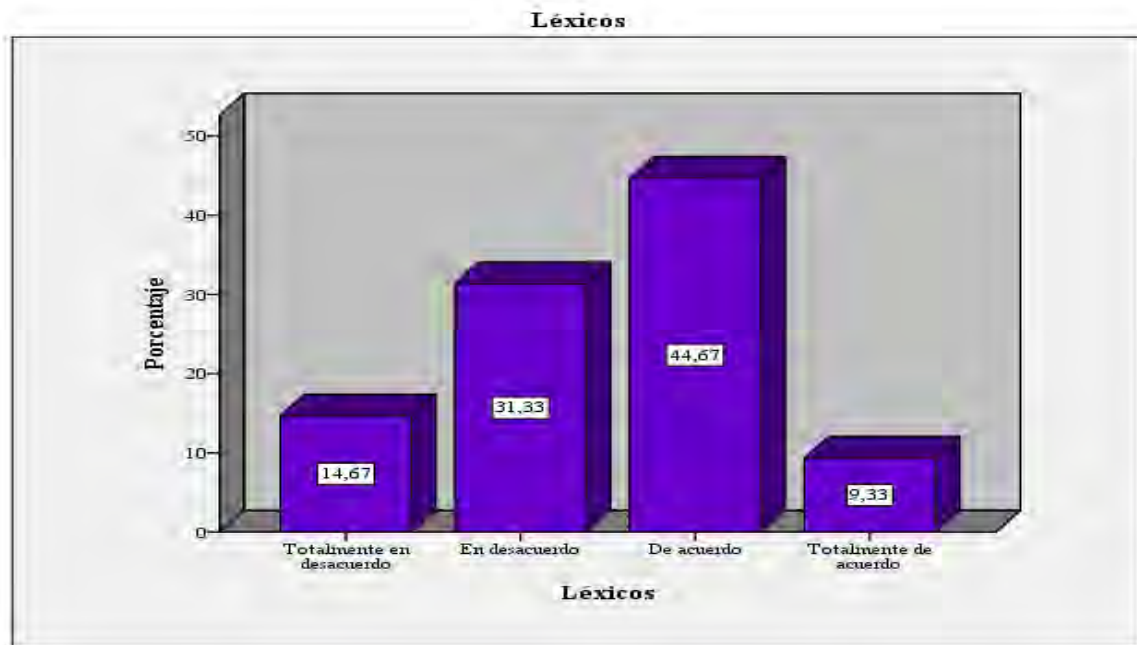


Gráfico 42: Muestra de los contenidos léxicos.

A partir de la tabla de frecuencias y el gráfico, podemos concluir que la multitud de los profesores encuestados estima que se desarrollan contenidos léxicos en los manuales de E/LE de la Enseñanza Secundaria Camerunesa. Representan el 44,67% y el

9,33% de todo el porcentaje contabilizado. Sin embargo, aparece también otro grupo de informantes que está en desacuerdo (31,33%) y totalmente en desacuerdo con esta opinión. Los contenidos léxicos permiten a los aprendientes de conocer el vocabulario del español lengua extranjera y usarlo de una manera adecuada.

- **Contenidos funcionales**

		<b>Funcionales</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	24	16,0	16,0	16,0
	En desacuerdo	70	46,7	46,7	62,7
	Indiferente	3	2,0	2,0	64,7
	De acuerdo	50	33,3	33,3	98,0
	Totalmente de acuerdo	3	2,0	2,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 80: muestra de los contenidos funcionales en los materiales de ELE

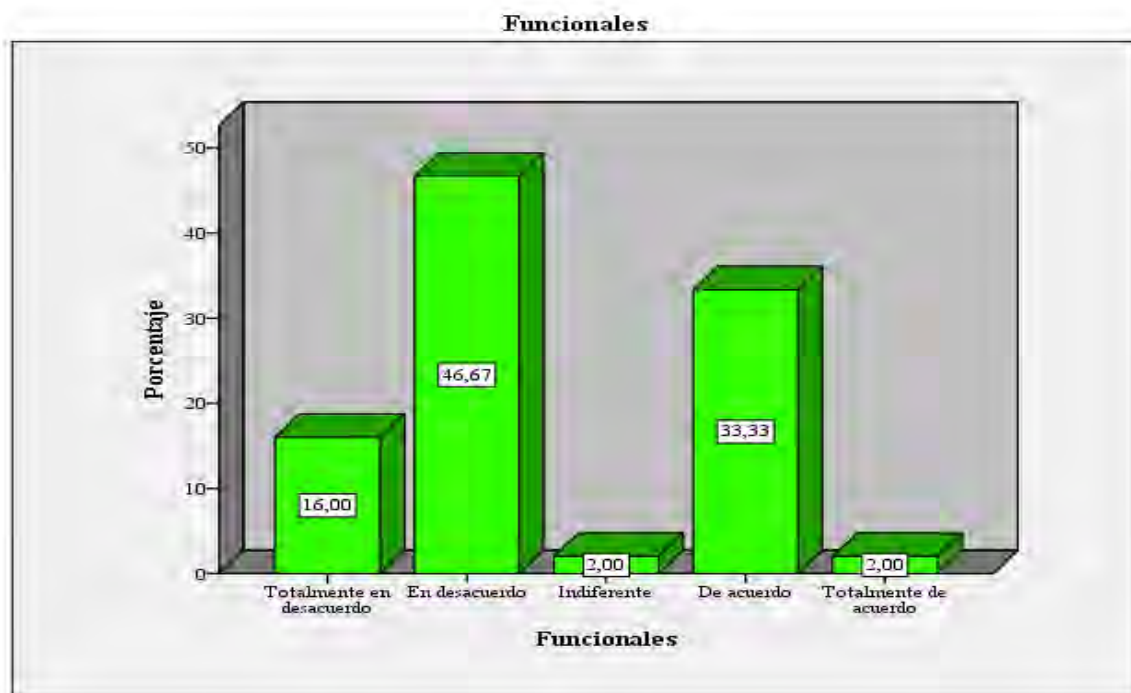


Gráfico 43: Muestra de los contenidos funcionales.

Los contenidos didácticos de los manuales de ELE en Camerún no se basan en los contenidos funcionales. Los resultados obtenidos evidencian esta situación. La

mayoría de los colaboradores están en desacuerdo con un porcentaje del 46,67% del porcentaje válido. Luego, siguen los que están totalmente de acuerdo con el 16% del porcentaje contabilizado. No obstante, se destaca otro grupo con un porcentaje válido del 33,33% que representa a los informantes quienes comparten este argumento. Por último hay dos 3 colaboradores indiferentes. Según la teoría, las funciones lingüísticas incentivan el uso significativo de la lengua objeto de estudio. No debemos perder de vista que el idioma es un instrumento de comunicación. Estas funciones lingüísticas ayudarán a los aprendientes a desarrollar su competencia comunicativa actuando de modo adecuado en la sociedad de inmersión.

- **Contenidos culturales**

		<b>Culturales</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	40	26,7	26,7	26,7
	En desacuerdo	68	45,3	45,3	72,0
	De acuerdo	41	27,3	27,3	99,3
	Totalmente de acuerdo	1	,7	,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 81: muestra de los contenidos culturales en los materiales de ELE.

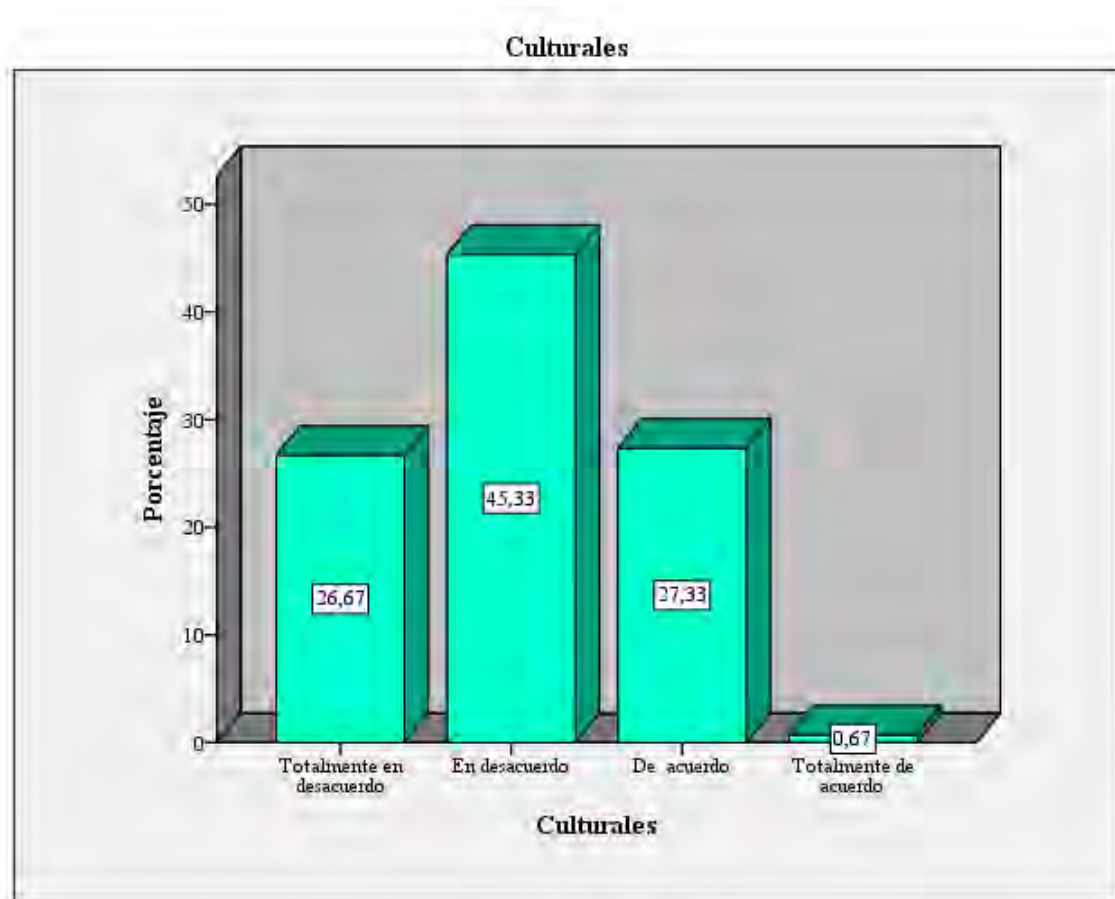


Gráfico 44: Muestra de los contenidos culturales.

Los resultados conseguidos con esta variable, se sintetizan en dos grupos: el primer grupo abarca los profesores quienes opinan que los materiales de ELE de la Educación Secundaria Camerunesa no contemplan los contenidos culturales. Estos informantes totalizan el 45,33% y el 26,67% del porcentaje acumulado. Pero, el segundo grupo involucra los encuestados que no comparten esta opinión (27,33% y 0,67%). Teniendo en cuenta estos resultados, se debería desarrollar los contenidos culturales en los manuales de ELE, puesto que la lengua es también un instrumento sociocultural en la medida en que permite a los alumnos conocer y estudiar la cultura de la lengua meta con la finalidad de actuar adecuadamente en la sociedad evitando prejuicios y estereotipos culturales.

- **Contenidos estratégicos**

		<b>Estratégicos</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	66	44,0	44,0	44,0
	En desacuerdo	72	48,0	48,0	92,0
	De acuerdo	12	8,0	8,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 82: muestra de los contenidos estratégicos.

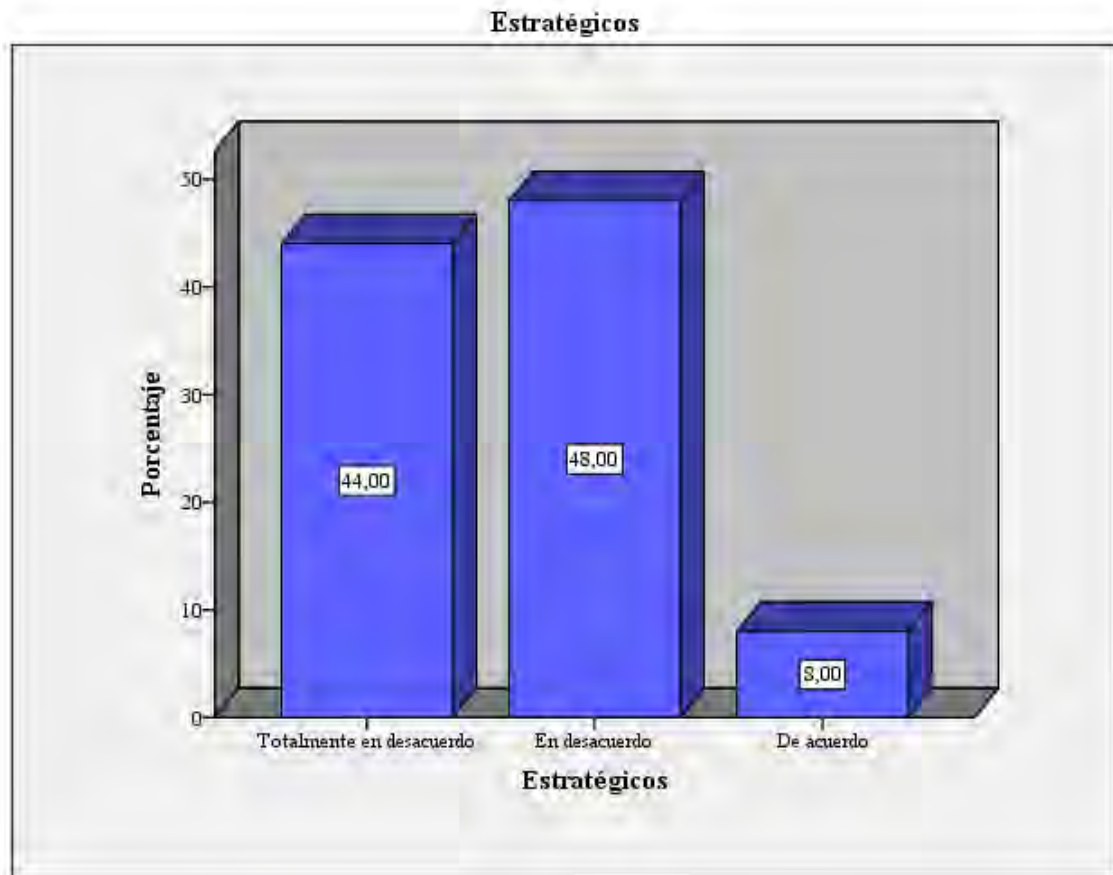


Gráfico 45: Muestra de los contenidos estratégicos.

Las puntuaciones logradas en esta variable nos hacen descubrir dos grupos de informantes: el primer grupo está en desacuerdo (44%y 48%), mientras que el segundo grupo está en pro con un bajo porcentaje del 8% del porcentaje válido. Los estratégicos deberán formar parte de los contenidos didácticos desarrollados en los manuales de ELE, ya que fomentan el trabajo en grupo y cooperativo. La dinámica de la clase

permite a los aprendientes interactuar entre ellos favoreciendo el desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo, como ya hemos señalado anteriormente el elevado número de alumnos en las aulas (más de cien alumnos) de la Educación Secundaria camerunesa no ayuda a los docentes a organizar de manera adecuada la dinámica de la clase.

**10.1.4.8. Responda teniendo en cuenta el criterio antes mencionado sobre las actividades de los manuales de español en la enseñanza secundaria camerunesa:**

- **Las actividades de los manuales de ELE están centradas en la forma**

Esta variable nos permitirá comprobar si los materiales de ELE se centran las habilidades lingüísticas, o sea la expresión oral, la comprensión auditiva, la comprensión lectora y la expresión escrita.

**Las actividades de los manuales de ELE están centradas en la forma**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	59	39,3	39,3	39,3
	En desacuerdo	81	54,0	54,0	93,3
	Indiferente	3	2,0	2,0	95,3
	De acuerdo	6	4,0	4,0	99,3
	Totalmente de acuerdo	1	,7	,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 83: muestra de: las actividades de los manuales de ELE están centradas en la forma.

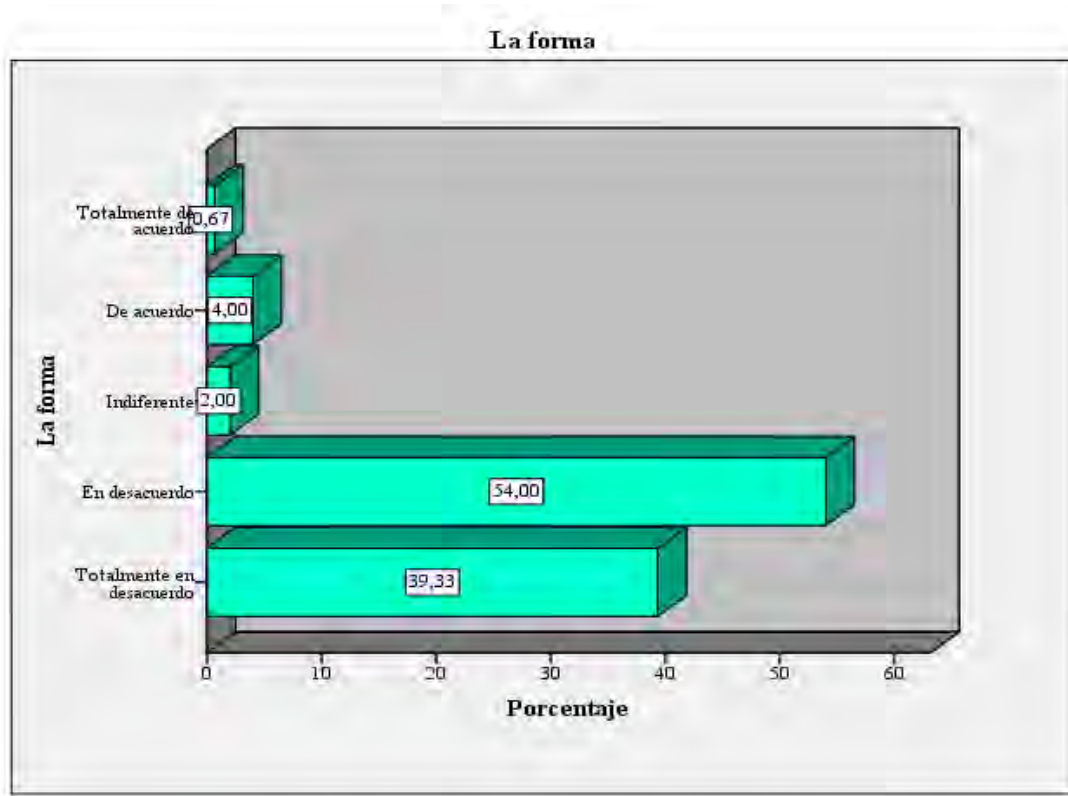


Gráfico 46: Muestra de: Las actividades de los manuales de ELE están centradas en la forma.

Como se puede apreciar en la tabla de frecuencias y el gráfico, el porcentaje de los informantes que piensan que las actividades de los materiales de E/LE no están centradas en la forma supera (54% y 39,33%) el de los encuestados que comparten (4% y 0,67%) esta idea. En los libros de texto del español lengua extranjera, se observa que la mayoría de las actividades desarrolladas se apoyan sobre todo en la comprensión lectora, y a menudo en la expresión oral, olvidando la comprensión auditiva y la expresión escrita.

- **Las actividades de los manuales de ELE se apoyan en los contenidos**

**Las actividades de los manuales de ELE están centradas en los contenidos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	En desacuerdo	1	,7	,7	1,3
	De acuerdo	68	45,3	45,3	46,7
	Totalmente de acuerdo	80	53,3	53,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 84: muestra de: las actividades de ELE están centradas en los contenidos.



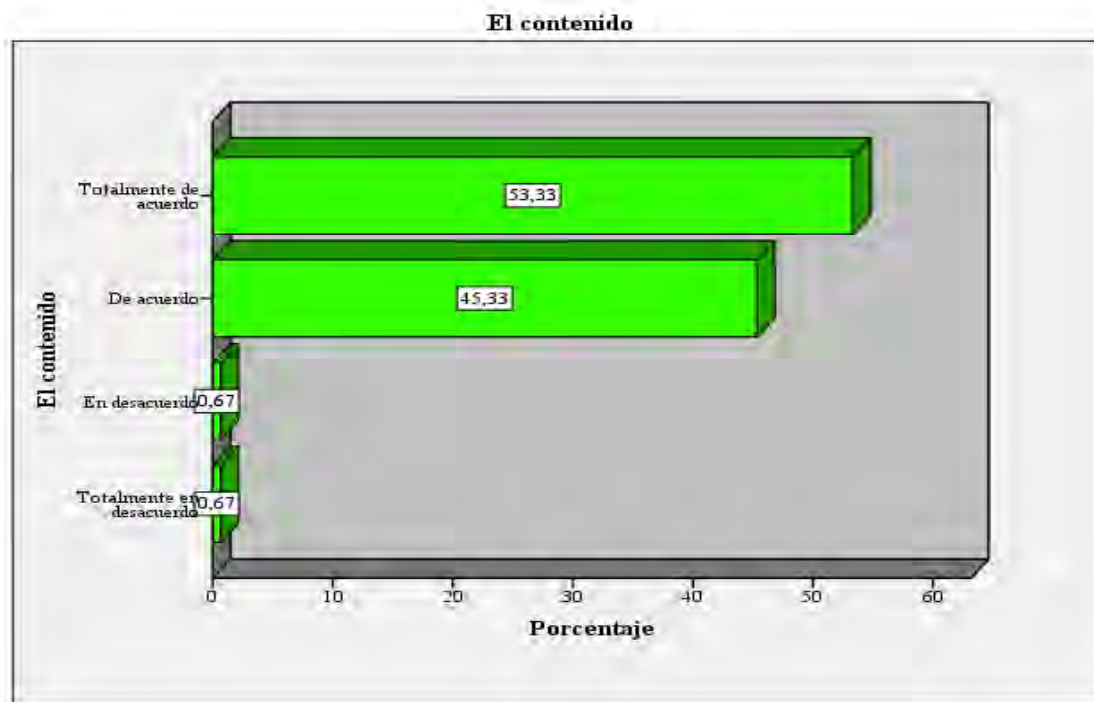


Gráfico 47: Las actividades de los materiales de ELE están centradas en los contenidos.

Casi todos los informantes afirman que las actividades de los libros de texto de la enseñanza secundaria camerunesa son centradas en los contenidos. En la mayoría, se tratan de los contenidos gramaticales, puesto que el enfoque didáctico desarrollado en estos materiales es el de gramática – traducción. El aprendizaje de la lengua se reduce a la memorización de las normas gramaticales. Los porcentajes visualizados en la tabla de frecuencias y el gráfico son considerables (53,33% y 45,33%) y no dejan lugar a dudas frente a 2 encuestados los que no comparten este argumento con un porcentaje casi nulo de 0,67%.

**- Las actividades de los manuales de ELE se centran en las tareas**

**Las actividades de los manuales de ELE están centradas en los contenidos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	82	54,7	54,7	54,7
	En desacuerdo	63	42,0	42,0	96,7
	Indiferente	1	,7	,7	97,3
	De acuerdo	2	1,3	1,3	98,7
	Totalmente de acuerdo	2	1,3	1,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 85 : las actividades de los manuales de ELE están centradas en las tareas.

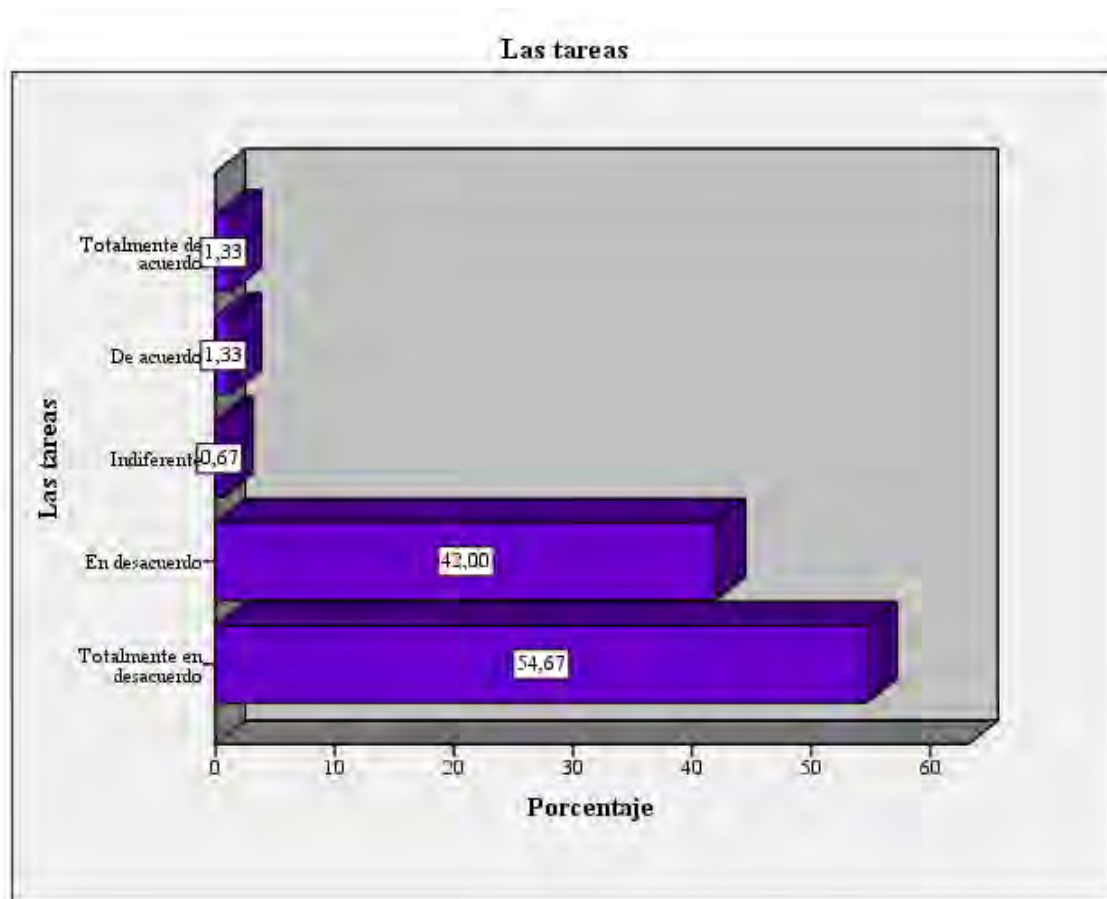


Gráfico 48: Muestra de: Las actividades del libro de texto están centradas en las tareas.

Los resultados se dividen en 5 grupos: el primer grupo se constituye de los informantes quienes están totalmente en desacuerdo (54,67%) que las actividades de los manuales de E/LE están centradas en las tareas. Luego, siguen los que están en desacuerdo con un porcentaje válido de 42%. En tercer lugar, aparecen 2 encuestados totalmente de acuerdo (1,33%), seguidos también de otros 2 colaboradores quienes están de acuerdo (1,33%) con esta opinión. Finalmente, observamos 1 informante indiferente que no comparte ni rechaza este argumento. Estos resultados se explican por el hecho de que el método didáctico que prevalece en los libros de texto de la Educación Secundaria camerunesa no se apoya en el enfoque comunicativo, tampoco en el enfoque por tareas que representan los enfoques modernos de la didáctica de E/LE, los que se fundamentan en la acción. El alumno aprende realizando actividades de la vida real.

- Las actividades de los manuales de ELE están centradas en las tareas de revisión.

Las actividades de los manuales de ELE están centradas en tareas de revisión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	78	52,0	52,0	52,0
	En desacuerdo	68	45,3	45,3	97,3
	Indiferente	1	,7	,7	98,0
	De acuerdo	1	,7	,7	98,7
	Totalmente de acuerdo	2	1,3	1,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 86: las actividades de los manuales de ELE se apoyan en las tareas de revisión.

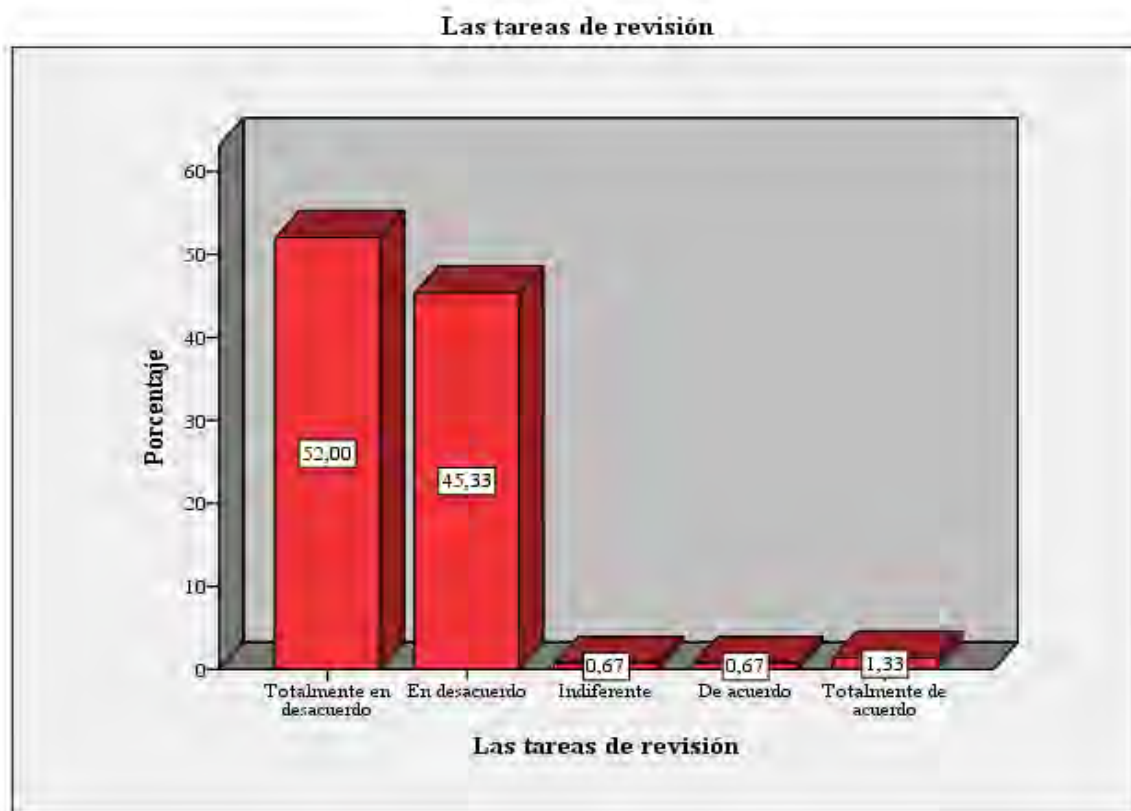


Gráfico 49: Las actividades de los manuales de ELE están centradas en las tareas de revisión.

Las puntuaciones contabilizadas en la tabla de frecuencias y el gráfico evidencian que los libros de texto del español lengua extranjera no están centrados en las tareas de revisión. Se destacan dos grandes grupos de los profesores encuestados: el primer grupo es representado por los que están totalmente de acuerdo con un porcentaje

de 52%. Luego sigue el segundo grupo con el 45,33% del porcentaje totalizado. Por último aparecen dos informantes que están totalmente de acuerdo (1,33%) seguidos de otro encuestado que está de acuerdo con 0,67% con la opinión señalada. Sin embargo se destaca un informante indiferente que no está en pro ni en contra. Cabe señalar que las tareas de revisión permiten a los alumnos descubrir los aciertos y los errores de sus aprendizajes y corregirlos. Ayudan también a los profesores destacar los puntos fuertes y débiles de las enseñanzas desarrolladas.

- **Las actividades de los manuales de ELE se apoyan en las tareas de evaluación.**

**Las tareas de evaluación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	89	59,3	59,3	59,3
	En desacuerdo	58	38,7	38,7	98,0
	Indiferente	1	,7	,7	98,7
	De acuerdo	2	1,3	1,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 87: las actividades de los manuales de ELE se apoyan en las tareas de revisión.

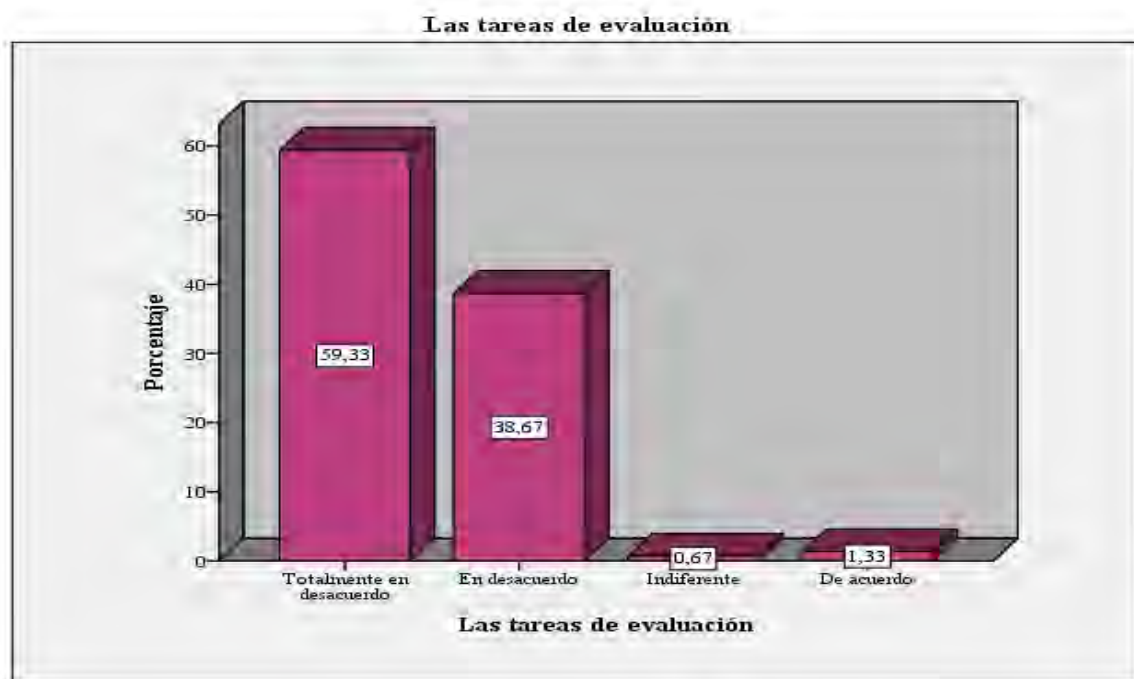


Gráfico 50: Las actividades de los manuales de ELE se apoyan en las tareas de revisión.

Como hemos visto en estos resultados, estas actividades no incluyen las tareas de evaluación. La mayoría de los profesores encuestados rechazan (59,33% y 38,67%) esta opinión. La falta de los enfoques modernos de la didáctica del español lengua extranjera en los libros de texto de la enseñanza secundaria camerunesa puede explicar este rechazo.

**10.1.4.9. Se utiliza el material audiovisual en la evaluación del español**

**Se utiliza el material audiovisual en la evaluación del español de los alumnos de la enseñanza secundaria camerunesa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	92	61,3	61,3	61,3
	En desacuerdo	40	26,7	26,7	88,0
	De acuerdo	16	10,7	10,7	98,7
	Totalmente de acuerdo	2	1,3	1,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 88: El uso del material audiovisual en la clase de ELE.

**Se utiliza el material audiovisual en la evaluación del español de los alumnos de la enseñanza secundaria camerunesa**

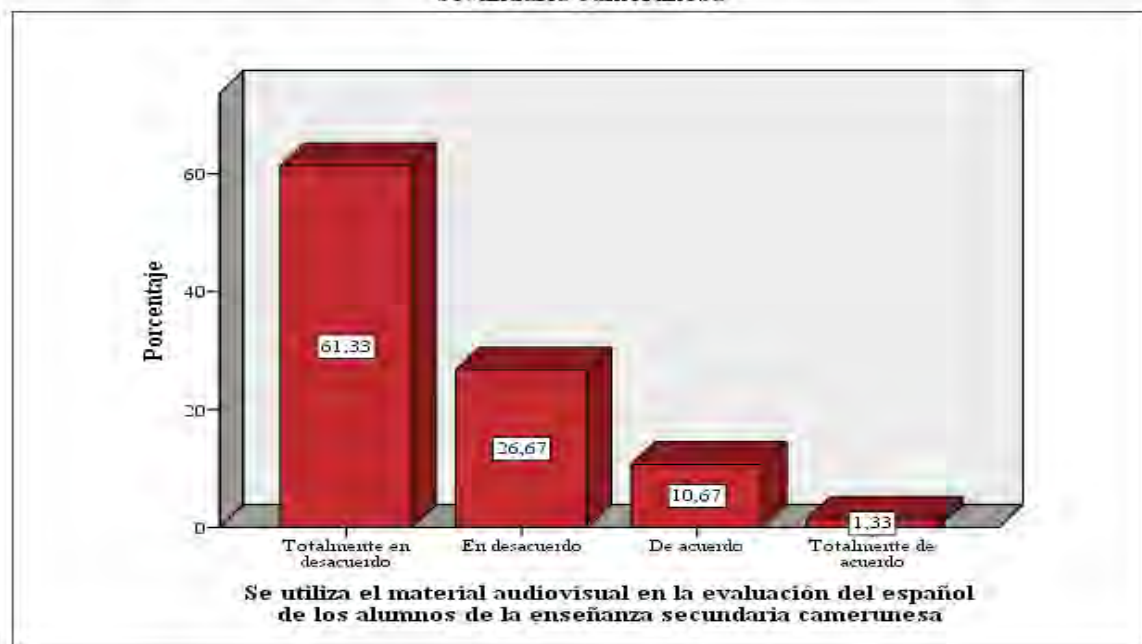


Gráfico 51: Se utiliza el material audiovisual durante la evaluación de ELE.

Como podemos constatar en la tabla de frecuencias y el gráfico, la mayoría de los docentes encuestados afirman con los porcentajes elevados (61,33% y 26,67%) que no usan el material audiovisual en las clases de ELE. Situación que se explica con la falta de la dotación de equipamientos informáticos en las aulas. Además, existen centros escolares sin acceso a Internet sobre todo en las zonas rurales. Otro punto es la mala conexión a internet que no permite visualizar vídeos y grabaciones en las clases de ELE. La crisis económica que experimenta Camerún y los demás países subsaharianos puede ser otra razón considerable de la inexistencia de este material audiovisual en muchos centros educativos en Camerún. No hay medios económicos suficientes para dotar estos centros de equipamientos informáticos adecuados. Sin embargo, hay un pequeño grupo de profesores que comparte esta opinión con un bajo porcentaje de 10,67% y 1,33% del porcentaje contabilizado.

**10.1.4.10. Marque con una X cuál es su postura con respecto a los tipos de evaluación practicados en los institutos cameruneses:**

- **Los profesores 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	

Tabla 89: los profesores hacen una evaluación diagnóstica.

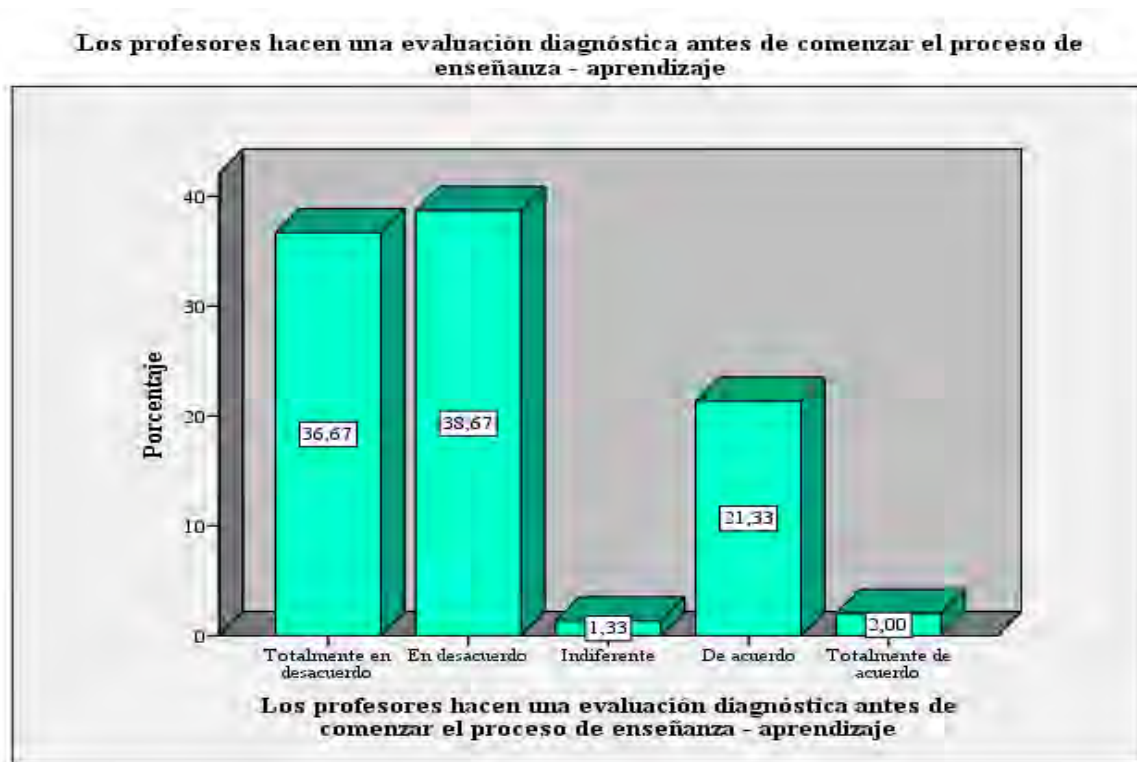


Gráfico 52: Muestra de: los profesores realizan una evaluación diagnóstica antes del inicio del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Como se ha anunciado en los apartados anteriores hay sólo una minoría de los profesores de E/LE que confirma (21,33% y 2%) que hacen una evaluación diagnóstica antes el inicio del proceso de enseñanza – aprendizaje. En cambio, la mayoría de los profesores encuestados rechaza esta opinión con un porcentaje más elevado, estimado a 38,67% y 36,67% del porcentaje acumulado. Pero se distingue un informante quien no está en pro ni en contra de esta opinión y totaliza el 1,33% del porcentaje total. Cabe señalar que muchos docentes no realizan esta evaluación porque hay un número elevado de alumnos por aula y esto dificulta las correcciones de las copias.

**- Se practica la evaluación formativa en los centros**

**Se practica la evaluación formativa en los centros**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	96	64,0	64,0	64,0
	Totalmente de acuerdo	54	36,0	36,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 90: se hace la evaluación formativa en los centros de ELE.



Gráfico 53: Muestra de: se practica la evaluación formativa en los centros de ELE.

Casi todos los informantes afirman que se practica la evaluación formativa en el aula. Los porcentajes acumulados son 64% y 36%. Sin embargo, se trata más de una evaluación de los conocimientos adquiridos por los alumnos que de una valoración de su dominio lingüístico, es decir lo que saben hacer con la lengua. El alumno aprende mientras hace.

**- Se hace la evaluación sumativa**

**Se hace la evaluación sumativa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	58	38,7	38,7	38,7
	Totalmente de acuerdo	92	61,3	61,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 91: los profesores practican la evaluación sumativa en las aulas.



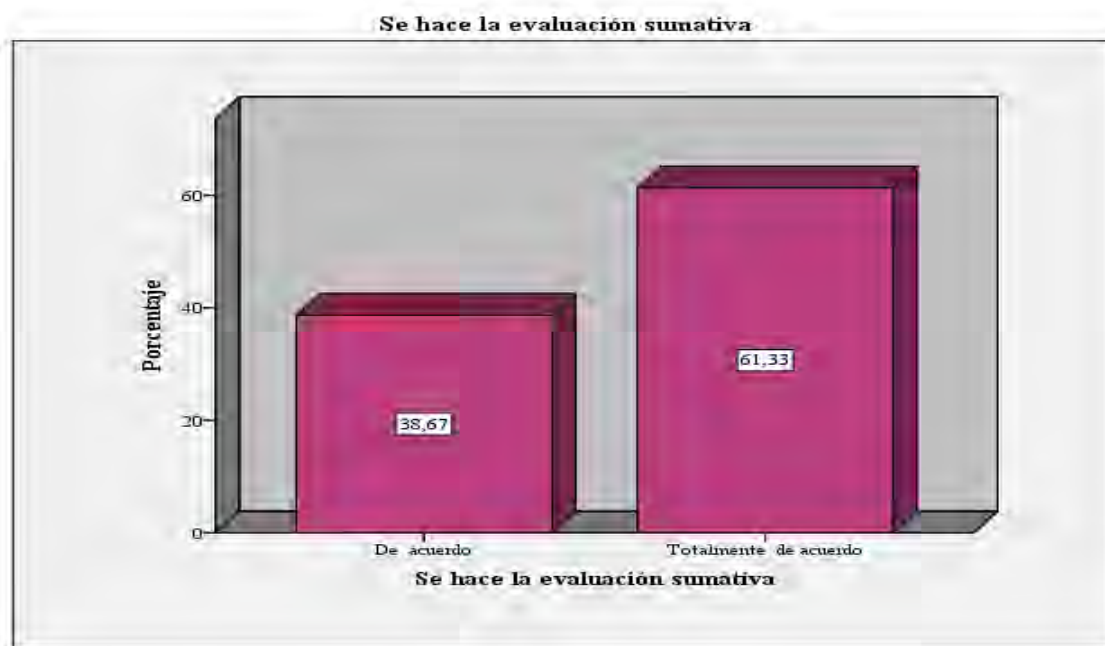


Gráfico 54: Muestra de la práctica de la evaluación sumativa.

Los resultados de la tabla de frecuencias y del gráfico se dividen en dos grupos: los que están de acuerdo (38,67%) y los que están totalmente de acuerdo con un porcentaje acumulado del 61,33% del porcentaje total. Teniendo en cuenta estas puntuaciones elevadas, podemos afirmar sin lugar a dudas que la evaluación sumativa o final es la práctica más usada en la enseñanza secundaria camerunesa. Par muchos docentes de E/LE, evaluar es calificar los aprendizajes de los alumnos. No tienen en cuenta la evaluación inicial ni la formativa.

**10.1.4.11. Conteste, según la opción señalada, qué considera que evalúan los profesores:**

- **Los profesores evalúan a los estudiantes con relación a los objetivos didácticos establecidos**

**Los profesores evalúan a los estudiantes con relación a los objetivos didácticos establecidos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	2,0	2,0	2,0
	En desacuerdo	15	10,0	10,0	12,0
	De acuerdo	58	38,7	38,7	50,7

Totalmente de acuerdo	74	49,3	49,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Tabla 92: los docentes evalúan a los alumnos con relación a los objetivos didácticos establecidos.

**Los profesores evalúan a los estudiantes con relación a los objetivos didácticos establecidos**

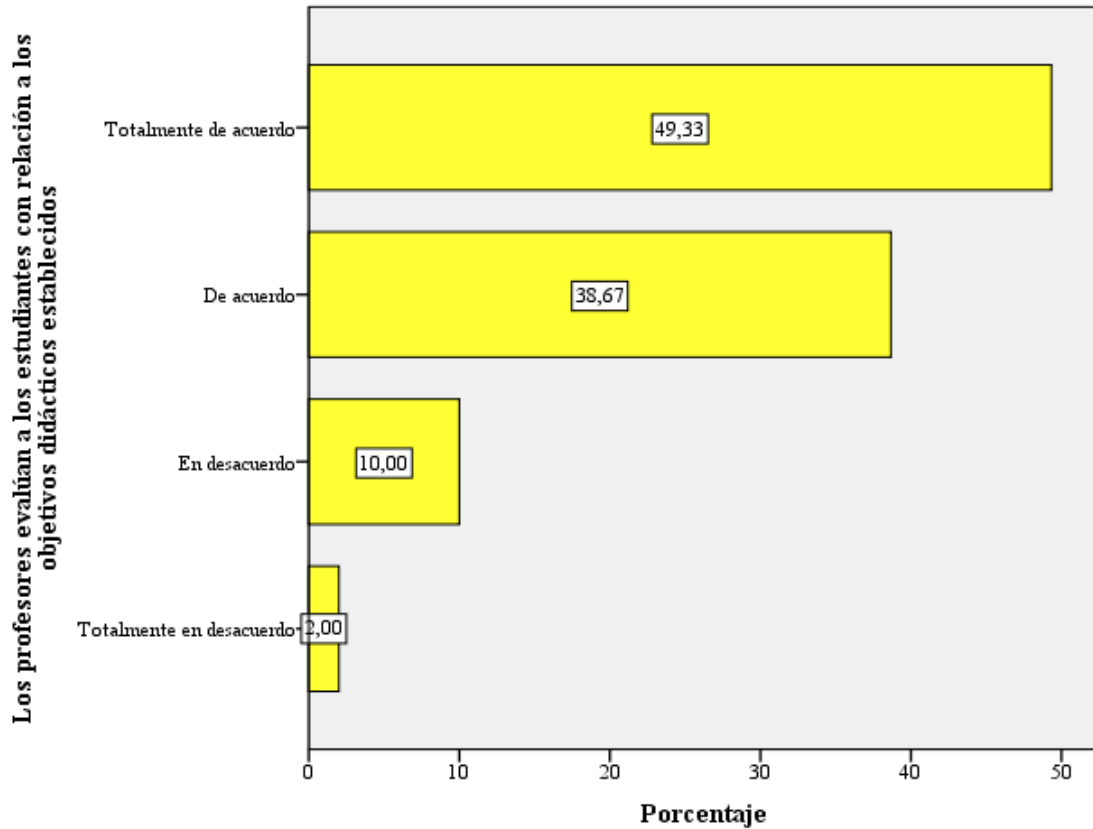


Gráfico 55: Muestra de: Los profesores evalúan a los alumnos con relación a los objetivos didácticos establecidos.

Casi todos los docentes encuestados afirman que los profesores evalúan a los aprendientes apoyándose a los propósitos fijados. Los que comparten esta opinión, cuentan con el 49,33% y el 38,67% del porcentaje totalizado. Sin embargo, hay una minoría que rechaza este argumento con un porcentaje válido del 10% y 2% de todo el porcentaje contabilizado.

**- Evalúan sobre todo los contenidos gramaticales**

**Evalúan sobre todo los contenidos gramaticales**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	------------	------------	-------------------	----------------------

Válidos	En desacuerdo	1	,7	,7	,7
	De acuerdo	41	27,3	27,3	28,0
	Totalmente de acuerdo	108	72,0	72,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 93: los profesores evalúan sobre todo los contenidos gramaticales.

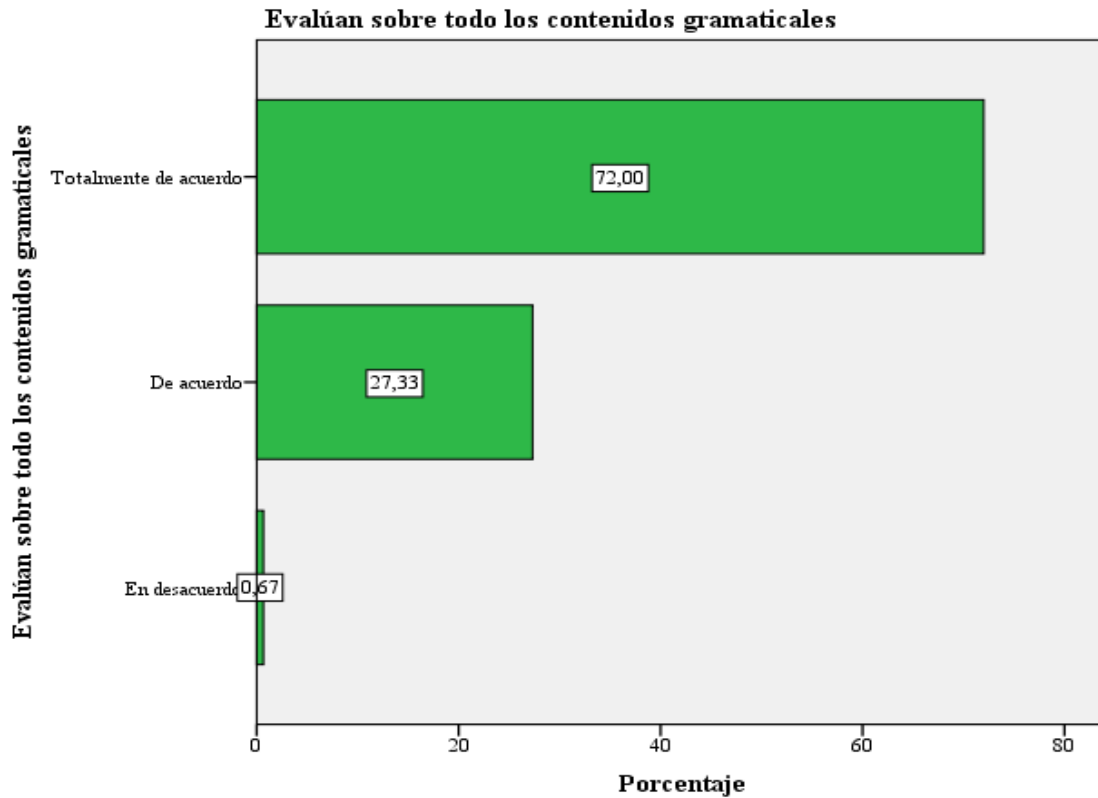


Gráfico 56: Muestra de: los docentes evalúan sobre todo los contenidos gramaticales.

Los resultados conseguidos en la tabla de frecuencias y el gráfico confirman que la metodología didáctica usada en la clase de ELE es la del enfoque tradicional. Este paradigma se centra en el desarrollo de los contenidos gramaticales y lexicales. Los alumnos tienen que memorizar dichas estructuras durante el aprendizaje de la lengua meta. No se centra en un aprendizaje significativo.

- **Se evalúan los contenidos culturales**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	35	23,3	23,3	23,3

En desacuerdo	91	60,7	60,7	84,0
Indiferente	3	2,0	2,0	86,0
De acuerdo	19	12,7	12,7	98,7
Totalmente de acuerdo	2	1,3	1,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Tabla 94: EL profesorado de ELE evalúa los contenidos culturales.

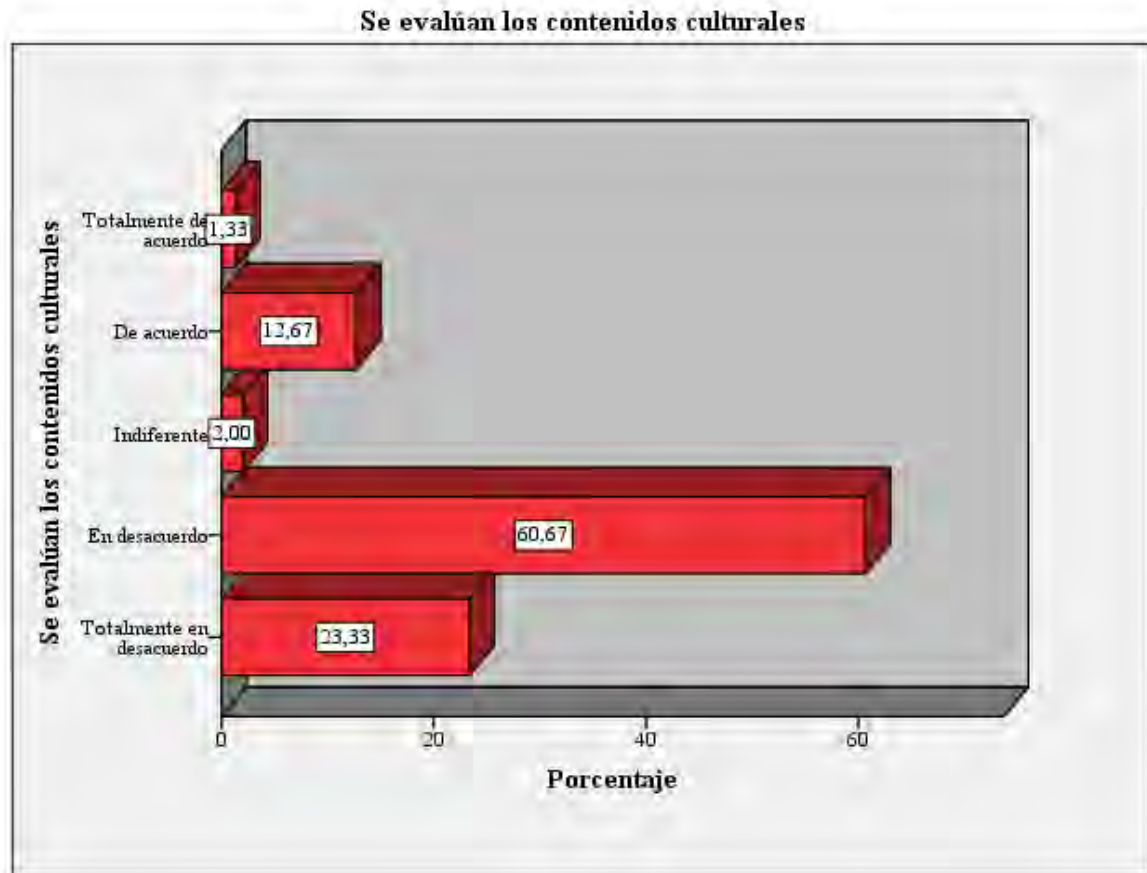


Gráfico 57: Muestra de: Los docentes evalúan sobre todo los contenidos culturales.

Las puntuaciones logradas en la tabla de frecuencias y el gráfico muestran que los docentes de E/LE de la Educación Secundaria Camerunesa no valoran los contenidos culturales. Los que rechazan esta opinión contabilizan un porcentaje del 60,67% y 23,33% del porcentaje acumulado. En cambio los profesores encuestados quienes aceptan este argumento totalizan solamente el 12,67% y 1,33% del porcentaje total. Finalmente, aparecen 2 profesores indiferentes. Normalmente, los contenidos culturales deberían formar parte de la programación oficial de ELE elaborada por los inspectores pedagógicos del Ministerio de las Enseñanzas Secundarias camerunesas, Puesto que la lengua es ante todo un vehículo de la cultura de cada sociedad. Así, el profesorado camerunés, tendrá que enseñar la cultura de la lengua meta a los

aprendientes. Esto les ayudará a evitar los estereotipos culturales y hacer frente al choque cultural comportándose de una manera adecuada en la sociedad de inmersión.

- 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 95: los enseñantes evalúan la expresión oral.

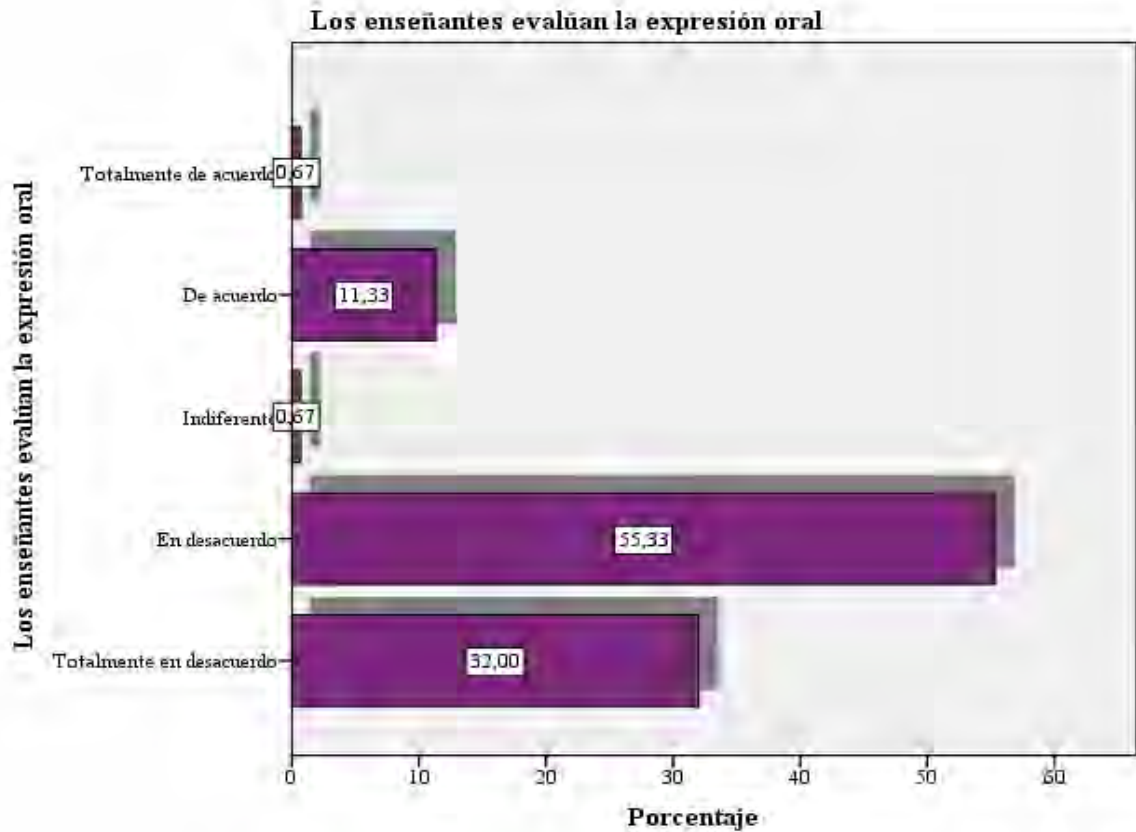


Gráfico 58: Muestra de: Los docentes evalúan la expresión oral.

Los resultados alcanzados confirman que la mayoría de los profesores no valora la expresión oral en las aulas de ELE. El 55,33% está en desacuerdo, mientras el 32% está totalmente en desacuerdo. Pero una minoría (11,33%) está de acuerdo con esta opinión. Después, sigue un informante que está totalmente de acuerdo (0,67%). Para finalizar, aparece un encuestado indiferente. Como hemos explicado anteriormente, el enfoque tradicional practicado en la enseñanza secundaria camerunesa, no valora la expresión oral.

**- Hay actividades de 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 96: Se valora las actividades de comprensión auditiva.



Gráfico 59: Muestra de: Se evalúa las actividades de comprensión auditiva.

Las puntuaciones conseguidas en la tabla de frecuencias y el gráfico 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. Además, podemos señalar también la mala conexión de internet que no favorece la aplicación de las tecnologías de información y de comunicación en la mayoría de los institutos cameruneses. Hasta ahora, en los centros rurales hay muchos alumnos que nunca habían visto un ordenador. Para estos alumnos, el libro de texto es el único material para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de ELE.

- **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 97: los profesores valoran las actividades de comprensión lectora y expresión escrita.

**Se evalúan las actividades de comprensión lectora y expresión escrita**

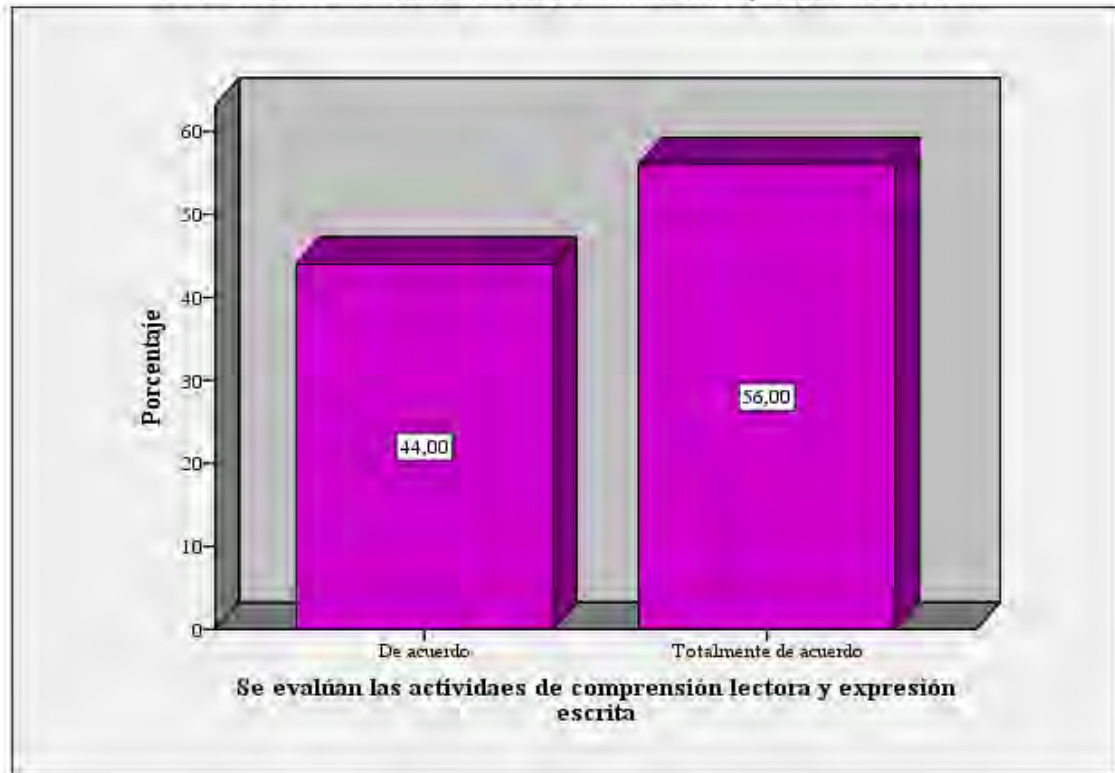


Gráfico 60: Muestra de: Se evalúan las actividades de comprensión lectora y expresión escrita.

Casi todos los informantes afirman que se evalúan las actividades de comprensión lectora y de expresión escrita, puesto que resultan las dos habilidades comunicativas valoradas en el enfoque de gramática traducción. Además, son las únicas destrezas evaluadas en los exámenes certificativos de ELE en la enseñanza secundaria camerunesa. Así, el 44% de los profesores encuestados están de acuerdo, mientras que el 56% está totalmente de acuerdo.

- Hay actividades de interacción

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	61	40,7	40,7	40,7
	En desacuerdo	81	54,0	54,0	94,7
	Indiferente	2	1,3	1,3	96,0
	De acuerdo	6	4,0	4,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 98: se valoran las actividades de interacción.

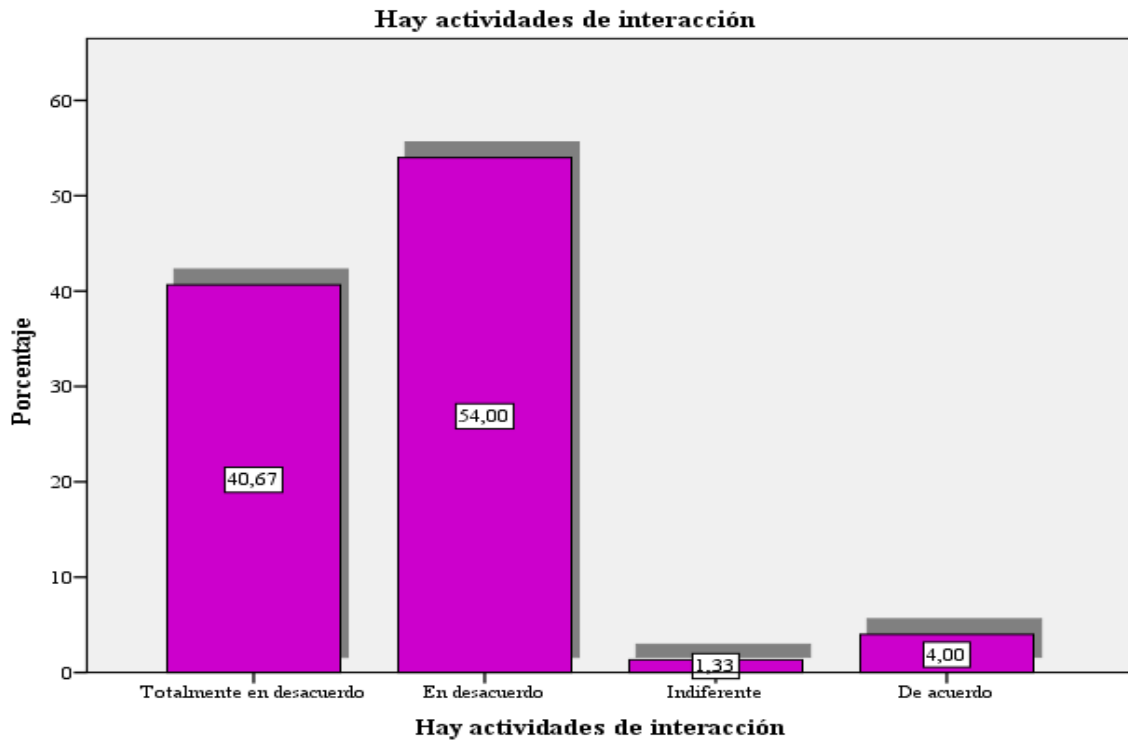


Gráfico 61 : Muestra de: Hay actividades de interacción.



Teniendo en cuenta estos resultados, el 90,67% de los profesores de la muestra opina que no se valora las actividades de interacción. Según, el *MCER* (2002), los aprendientes de las lenguas extranjeras deberían desarrollar sus destrezas lingüísticas de forma integrada y no de modo aislado. Lo que les permitirá desarrollar su competencia comunicativa. Sin embargo, en Camerún, el método didáctico usado no favorece la práctica de las actividades de interacción. Es una situación que dificulta la evaluación auténtica del español lengua extranjera.

**10.1.4.12. Elija la opción señalada, cuáles considera que son los procedimientos de evaluación usados por los profesores de la enseñanza secundaria camerunesa**

- **Los profesores evalúan los conocimientos**

**Los profesores evalúan conocimientos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	3	2,0	2,0	2,0
	De acuerdo	44	29,3	29,3	31,3
	Totalmente de acuerdo	103	68,7	68,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 99: el profesorado de ELE valora los conocimientos lingüísticos de los aprendientes.

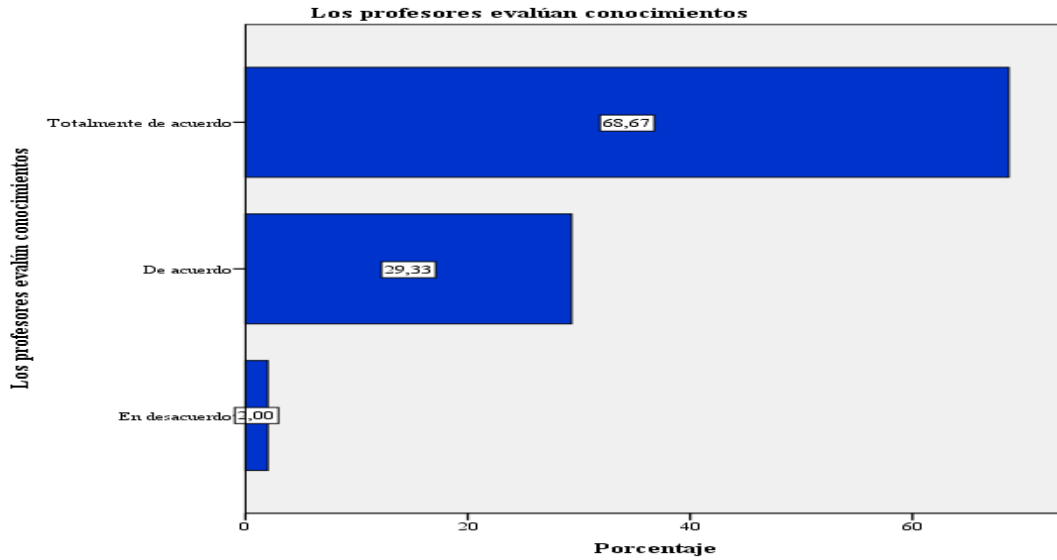


Gráfico 62: Muestra de: Los profesores evalúan los conocimientos teóricos del alumnado camerunés.

Los resultados de la tabla de frecuencias y el gráfico confirman que la evaluación del español lengua extranjera en la enseñanza secundaria camerunesa no mide la competencia comunicativa de los alumnos. Valora sobre todo los conocimientos lingüísticos adquiridos por los aprendientes. Se trata de una evaluación tradicional que se opone a la evaluación alternativa o auténtica. Una evaluación de los idiomas debería medir la competencia comunicativa de los discentes.

- **Se evalúan las habilidades lingüísticas.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	64	42,7	42,7	42,7
	En desacuerdo	79	52,7	52,7	95,3
	Indiferente	2	1,3	1,3	96,7
	De acuerdo	5	3,3	3,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 100: se evalúan las habilidades lingüísticas.

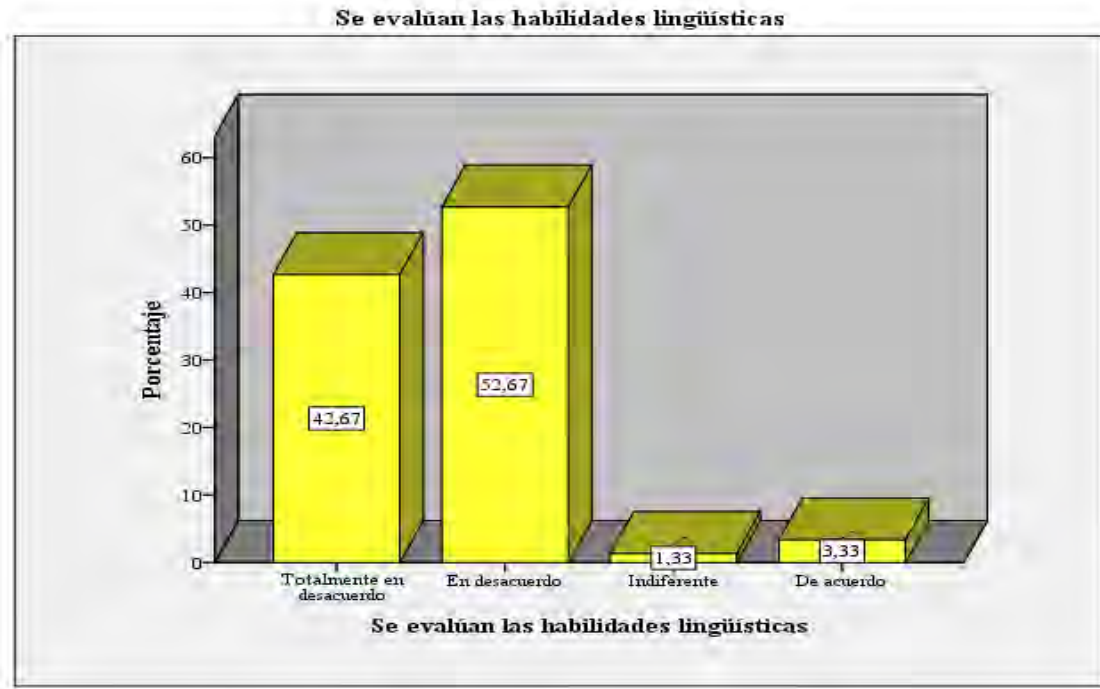


Gráfico 63: Muestra de: Se evalúa las habilidades lingüísticas.

Como ya hemos dicho anteriormente, el método de gramática – traducción que se practica en las aulas de ELE en Camerún, no valora todas las destrezas comunicativas de los estudiantes. El 52,67% de los colaboradores están en desacuerdo, mientras que el 42,67% están totalmente en desacuerdo con esta opinión. Pero hay 5 informantes que están de acuerdo con un bajo porcentaje de 3,33%. Finalmente observamos 2 profesores que son indiferentes.

- **Los profesores emplean una gran variedad de instrumentos de evaluación**

**Los profesores emplean una gran variedad de instrumentos de evaluación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	93	62,0	62,0	62,0
	En desacuerdo	50	33,3	33,3	95,3
	De acuerdo	5	3,3	3,3	98,7
	Totalmente de acuerdo	2	1,3	1,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 101: los profesores emplean una gran variedad de instrumentos de evaluación.



Gráfico 64: Los profesores usan una gran variedad de instrumentos de evaluación.

La mayoría de los informantes atestiguan que los docentes no utilizan una gran variedad de instrumentos de evaluación del español lengua extranjera. Un 33,33% está en desacuerdo, mientras otro (62%) está totalmente de acuerdo. No obstante, Los que están de acuerdo representan solamente el 3,33% del porcentaje acumulado. Un 1,33% está totalmente de acuerdo. El profesorado camerunés de ELE debería usar varios instrumentos de evaluación, puesto que un solo instrumento no puede valorar todas las destrezas lingüísticas del alumnado.

- **Los procedimientos de enseñanza o de evaluación pueden ser responsables de buena parte del fracaso escolar**

**Los procedimientos de enseñanza o de evaluación pueden ser responsables de buena parte del fracaso escolar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	En desacuerdo	7	4,7	4,7	5,3

De acuerdo	90	60,0	60,0	65,3
Totalmente de acuerdo	52	34,7	34,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Tabla 102: los procedimientos de enseñanza y de evaluación pueden ser responsables de buena parte del fracaso escolar.

**Los procedimientos de enseñanza o de evaluación pueden ser responsables de buena parte del fracaso escolar**

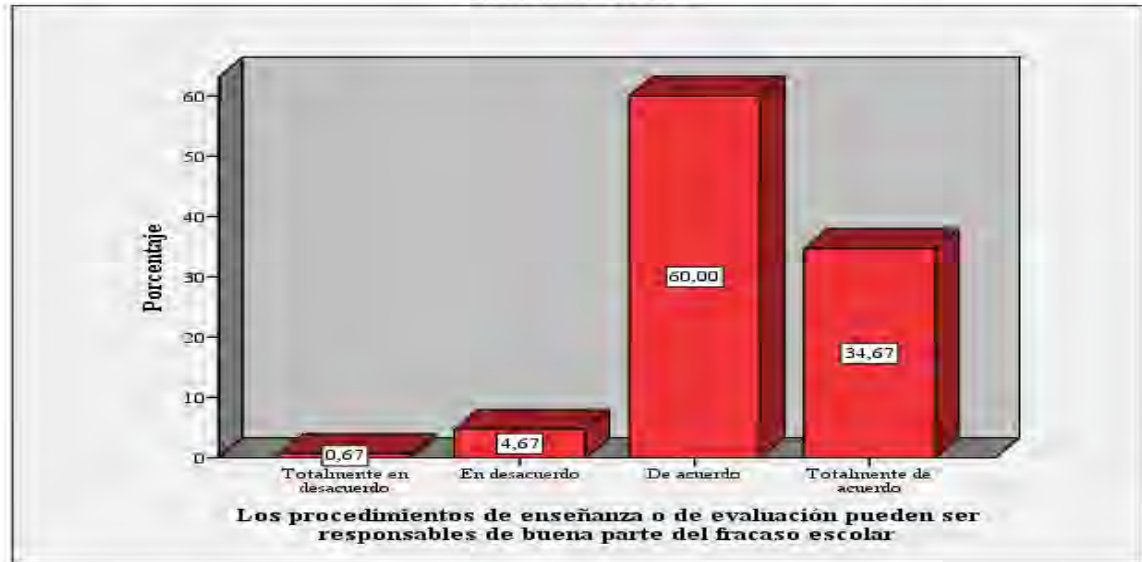


Gráfico 65: Los procedimientos de enseñanza o de evaluación pueden ser responsables de buena parte del fracaso escolar.

De los 150 profesores encuestados quienes conforman la muestra del estudio, un 94,67% del porcentaje válido opina que los procedimientos de enseñanza o de evaluación pueden ser responsables de buena parte del fracaso escolar. Pero, sólo un 5,33% comparte este argumento. Cabe señalar que el enfoque adoptado por el profesor para impartir clases de ELE determina el modo del aprendizaje y de evaluación de sus alumnos. Por ejemplo, el método tradicional implica un aprendizaje memorístico de las reglas gramaticales y la traducción de los textos. Así, la evaluación realizada con respecto a dicho enfoque es también tradicional, puesto que no valora todas las destrezas lingüísticas de los alumnos. Esta situación puede ocasionar fracasos escolares por parte del alumnado. Además, algunos profesores o profesoras no regulan los aprendizajes de los alumnos para detectar sus errores y ofrecerles la retroalimentación a tiempo. Lo que les interesa es la calificación. Esto puede también provocar los fracasos escolares.

- **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 103: la evaluación por medio de exámenes es la práctica más utilizada.

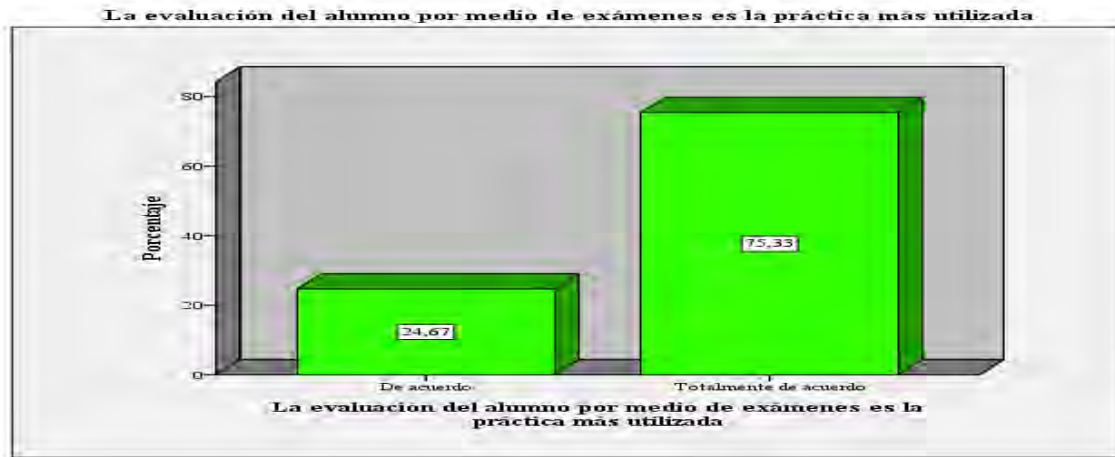


Gráfico 66: Muestra de: La evaluación por medio de exámenes es la práctica más usada.

Basándonos en los resultados logrados en la tabla de frecuencias y el gráfico, podemos concluir que todos los informantes afirman (24,67% y 75,33%), que el examen es el instrumento de evaluación más empleado en la clase de ELE. La mayoría de los docentes de la enseñanza secundaria camerunesa piensan que los exámenes son fáciles de diseñar y aplicar, puesto que hay un número elevado de alumnos por aula. En poco tiempo se puede evaluar a muchos alumnos.

- **Los profesores emplean la autoevaluación del alumno como complemento de otros procedimientos de evaluación.**

**Los profesores emplean 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 104: los profesores emplean la autoevaluación del alumno como complemento de otros procedimientos de evaluación.



Gráfico 67: Los docentes usan la autoevaluación como complemento de otros procedimientos de evaluación.

Estos resultados confirman que los profesores de ELE de la enseñanza secundaria no fomentan la autoevaluación del alumnado camerunés. Un 50,67% está totalmente en desacuerdo, mientras que 47,33% están 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)”.

El profesorado de ELE debería ayudar a sus alumnos a practicar la autoevaluación con la finalidad de descubrir sus puntos fuertes y débiles y mejorar sus aprendizajes.

- **Los alumnos conocen los criterios de evaluación antes la evaluación de ELE**

**Los alumnos conocen los criterios de evaluación antes la evaluación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	22	14,7	14,7	14,7
	En desacuerdo	59	39,3	39,3	54,0
	Indiferente	1	,7	,7	54,7
	De acuerdo	59	39,3	39,3	94,0
	Totalmente de acuerdo	9	6,0	6,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 105: los alumnos conocen los criterios de evaluación con antelación.

**Los alumnos conocen los criterios de evaluación antes la evaluación**

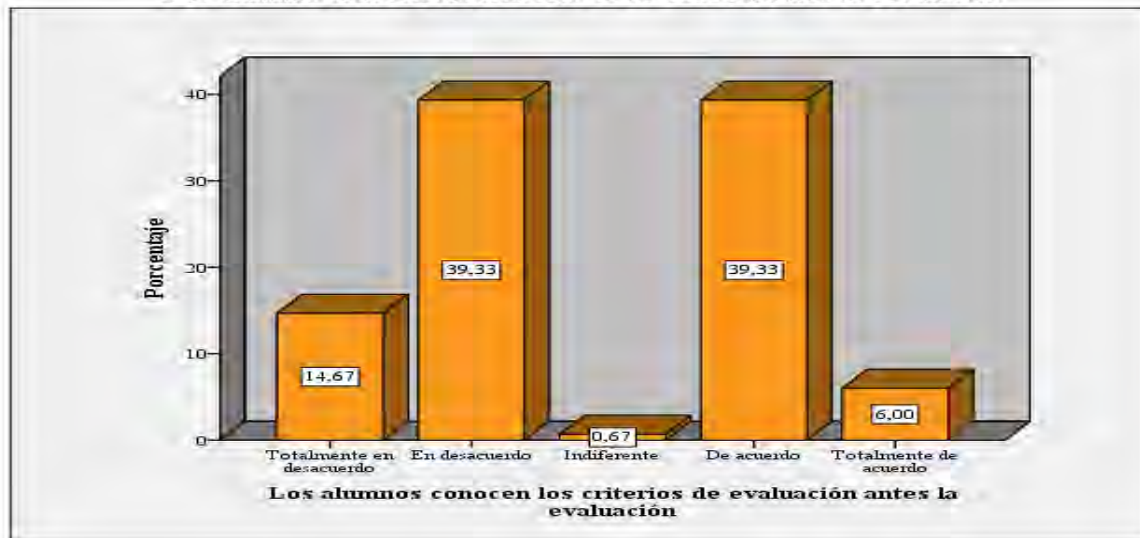


Gráfico 68: Muestra de: Los aprendientes conocen los criterios de evaluación con antelación.

Los resultados presentan cinco grupos de informantes: el primer grupo incluye los colaboradores que están totalmente en desacuerdo (14,67%). Luego, siguen los que están en desacuerdo (39,33%). El tercer grupo abarca los que están de acuerdo (39,33%), mientras el cuarto se relaciona con los encuestas que están totalmente de acuerdo (6%). Finalmente, el quinto está constituido por un solo informante indiferente. Los profesores de ELE tendrán que explicar los criterios de evaluación a los alumnos



antes la realización de ésta. Lo que permitiría a los discentes saber qué aprendizajes tienen que aprender con la finalidad de mejorar sus competencias comunicativas.

- **Se practican las evaluaciones internacionales en los centros de secundaria**

**Se practican las evaluaciones internacionales en los centros de secundaria**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	91	60,7	61,1	61,1
	En desacuerdo	45	30,0	30,2	91,3
	Indiferente	13	8,7	8,7	100,0
	Total	149	99,3	100,0	
Perdidos	No contesta	1	,7		
Total		150	100,0		

Tabla 106: se practican las evaluaciones internacionales en los centros de ELE.

**Se practican las evaluaciones internacionales en los centros de secundaria**

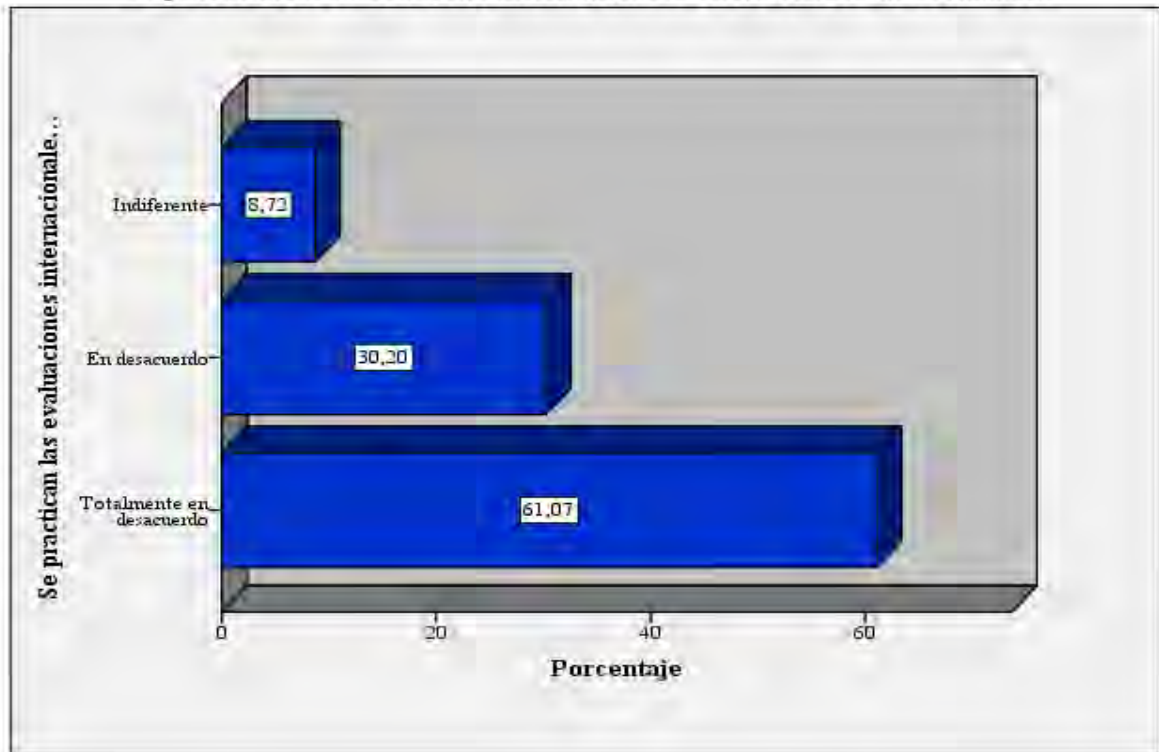


Gráfico 69: Muestra de: Se practica evaluaciones internacionales en los centros de secundaria.

A partir de las puntuaciones conseguidas en esta variable, se ve claramente que no se practican las evaluaciones internacionales de ELE en la enseñanza secundaria

camerunesa. Casi todos los profesores encuestados están en desacuerdo (30,20%) y totalmente en desacuerdo (61,07%). Hay también un informante indiferente. Sería muy difícil al alumnado camerunés realizar las pruebas internacionales de ELE, puesto que no practica todas las destrezas lingüísticas. Como hemos subrayado en las páginas anteriores, la evaluación de ELE en Camerún se centra en el enfoque tradicional que desarrolla solamente la comprensión lectora y la expresión escrita. Sin embargo, los exámenes exteriores pueden también ayudar a los estudiantes cameruneses a tener un espíritu de competición y trabajar su competencia comunicativa. Hemos presentado algunas de estas pruebas internacionales en las páginas precedentes.

- **La evaluación del aprendizaje se reduce a la calificación del alumno**

**La evaluación del aprendizaje se reduce a la calificación del alumno**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	En desacuerdo	7	4,7	4,7	5,3
	De acuerdo	58	38,7	38,7	44,0
	Totalmente de acuerdo	84	56,0	56,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 107: la evaluación del aprendizaje de ELE se reduce a la calificación.

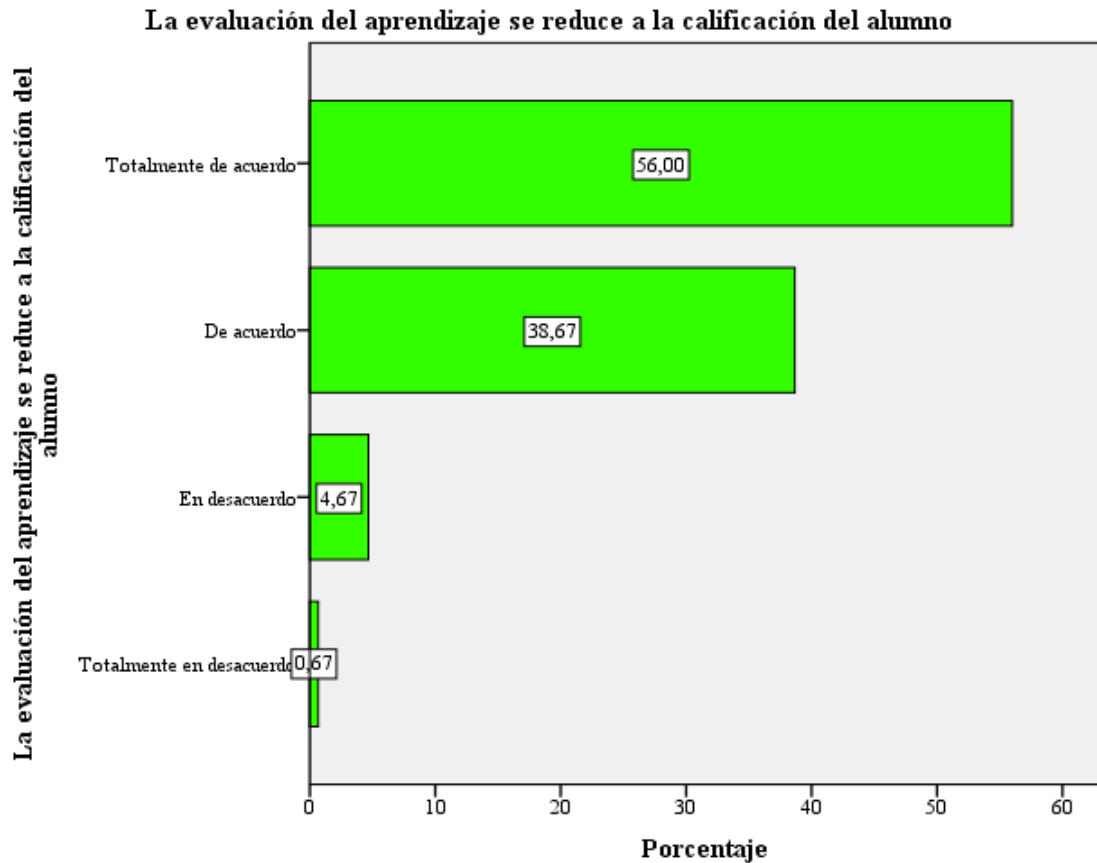


Gráfico 70: La evaluación del aprendizaje se reduce a la calificación del alumno.

La mayoría de los docentes encuestados (66% y 38,67%) estipulan que la evaluación de ELE en la educación secundaria camerunesa se reduce a la calificación de los aprendientes, Puesto que al final de cada secuencia didáctica, se realizan las evaluaciones continuas y se trata de dar una nota a cada estudiante. Muchos profesores se preocupan más de realizar la evaluación del aprovechamiento que la del dominio lingüística porque son evaluados por la administración del centro al finalizar una secuencia. Se trata de saber si los objetivos didácticos han si logrados. La valoración de un idioma debería fundamentarse en la competencia comunicativa del alumnado.

#### 10.1.4.13. Contesta con SÍ o NO qué instrumentos de evaluación utilizan los docentes de la enseñanza secundaria camerunesa para evaluar a los alumnos:

- Exámenes orales

**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 108: los profesores usan los exámenes orales para evaluar a sus alumnos.

**- Exámenes escritos****Exámenes escritos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	150	100,0	100,0	100,0

Tabla 109: los docentes utilizan los exámenes escritos.

**- Cuadernos de clase****Cuadernos de clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	82	54,7	54,7	54,7
	Sí	68	45,3	45,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 110: Valoran los cuadernos de los alumnos.

**- Listas de control****Listas de control**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	150	100,0	100,0	100,0

Tabla 111: evalúan a los discentes con listas de control.

**- Rúbricas**

**Rúbricas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	149	99,3	99,3	99,3
	Sí	1	,7	,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 112: emplean las rúbricas.

### - Pruebas objetivas

**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 113: los docentes utilizan las pruebas objetivas.

### - Portafolio

**Portafolio**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	150	100,0	100,0	100,0

Tabla 114: usan el portafolio.

### - Mapas conceptuales

**Mapas conceptuales**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	150	100,0	100,0	100,0

Tabla: Distribución de la muestra de los mapas conceptuales

### - Cuestionarios

**Cuestionarios**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	43	28,7	28,7	28,7
	Sí	107	71,3	71,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 115: Emplean los cuestionarios

**- Observación****Observación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	150	100,0	100,0	100,0

Tabla 116: usan la observación.

**- Trabajos de clase****Trabajos de clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	76	50,7	50,7	50,7
	Sí	74	49,3	49,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla: distribución de la muestra de los trabajos de clase

**- Proyectos****Proyectos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	150	100,0	100,0	100,0

Tabla 117: El profesorado de ELE evalúa los proyectos.

Los resultados conseguidos en estas tablas de frecuencias nos permiten concluir que los profesores de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa no utilizan varios instrumentos de evaluación. Los más usados son los exámenes escritos (100%), los

cuestionarios (71,3%), los trabajos de clase (49,3%) y los cuadernos de clase (45,3%). En cierta medida, usan los exámenes orales (24%) y las pruebas objetivas (10,7%). Se debería completar esta evaluación con los instrumentos cualitativos como las listas de control, las rubricas, los mapas conceptuales, los proyectos etc. La evaluación de ELE en la educación secundaria camerunesa tendrá que medir la competencia comunicativa del alumnado camerunés y no solamente los conocimientos adquiridos. Puesto que la lengua es ante todo una herramienta de comunicación.

**10.1.4.14. Conteste según la opción mencionada, cuáles piensa que son las características de un instrumento de evaluación en la enseñanza secundaria camerunesa:**

- **Es válido**

		Es válido			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	17	11,3	11,5	11,5
	En desacuerdo	37	24,7	25,0	36,5
	Indiferente	3	2,0	2,0	38,5
	De acuerdo	61	40,7	41,2	79,7
	Totalmente de acuerdo	30	20,0	20,3	100,0
	Total	148	98,7	100,0	
Perdidos	No contesta	2	1,3		
Total		150	100,0		

Tabla 118: el instrumento de evaluación de ELE en la secundaria camerunesa es válido.

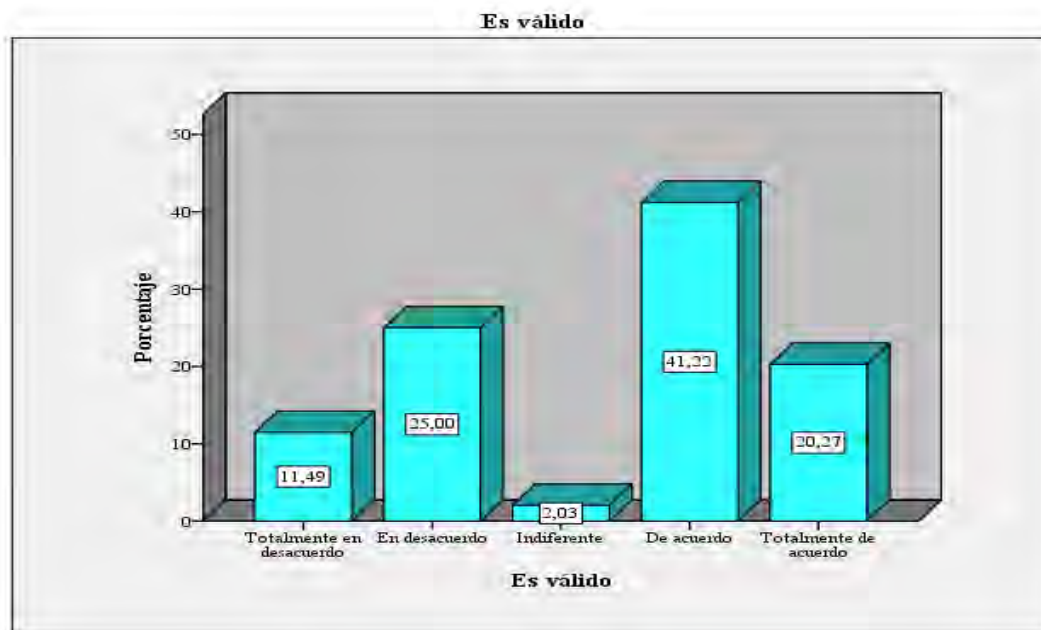


Gráfico 71: Muestra de la validez de los instrumentos de ELE.

Estos resultados se dividen en cuatro grupos: el primer grupo incluye los informantes que piensan que los instrumentos de evaluación de ELE son válidos (41,22% y 20,27%), el segundo grupo abarca los que no comparten esta opinión (11,49% y 25%), el tercer grupo involucra los que son indiferentes (2,03%) y el cuarto abarca los profesores que no han contestado este ítem (1,3%). A pesar de las puntuaciones conseguidas, cabe señalar que la evaluación del español lengua extranjera en la enseñanza secundaria camerunesa no valora todas las destrezas comunicativas del alumnado camerunés. Un instrumento válido debería valorar la competencia comunicativa de los aprendientes.

- **Es fiable**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	2,0	2,0	2,0
	En desacuerdo	16	10,7	10,7	12,7
	De acuerdo	90	60,0	60,0	72,7
	Totalmente de acuerdo	41	27,3	27,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 119: El instrumento de evaluación usado es fiable.



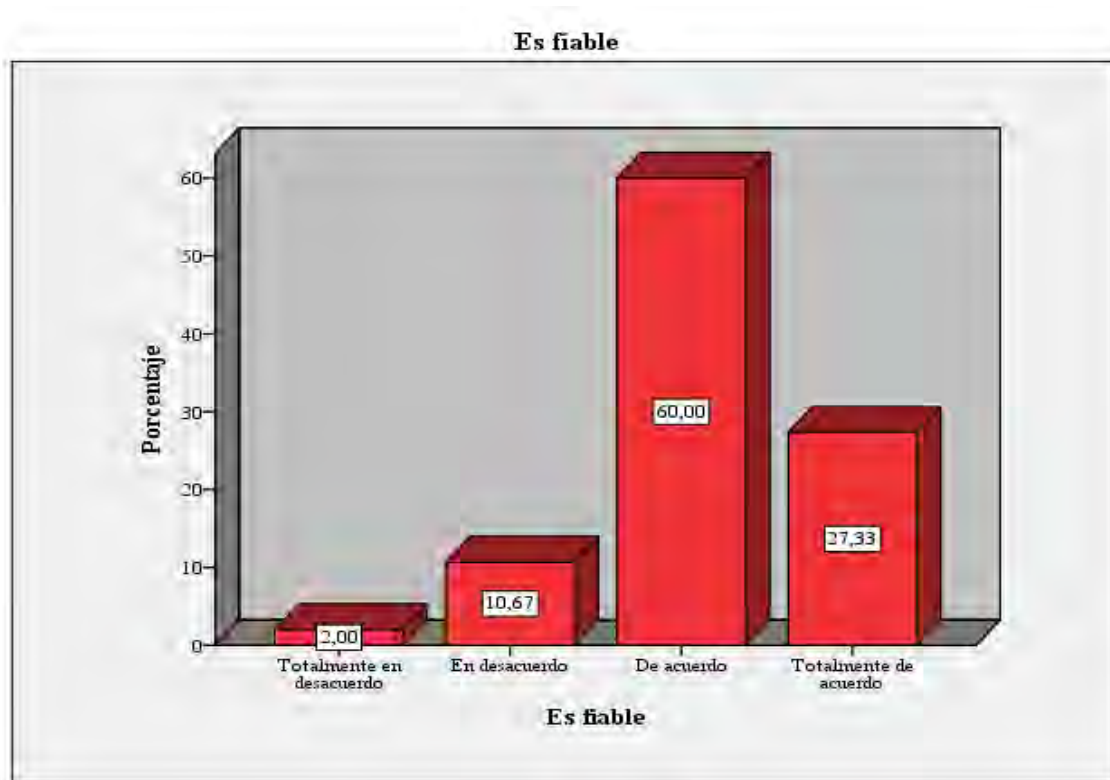


Gráfico 72: Muestra de la confiabilidad de los instrumentos de ELE.

Como lo podemos constatar en esta tabla de frecuencias, la mayor parte de los profesores encuestados afirman que los instrumentos de evaluación de la secundaria camerunesa son confiables (60% y 27,33%). Sin embargo, hay un pequeño grupo que rechaza esta opinión y representa el 12,67% del porcentaje válido. Un buen instrumento de evaluación debería ser confiable. Tiene que dar la misma nota cual sea el número de los correctores.

- **Es práctico**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	1,3	1,3	1,3
	En desacuerdo	19	12,7	12,7	14,0
	De acuerdo	90	60,0	60,0	74,0
	Totalmente de acuerdo	39	26,0	26,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 120: el instrumento de evaluación de ELE es práctico.

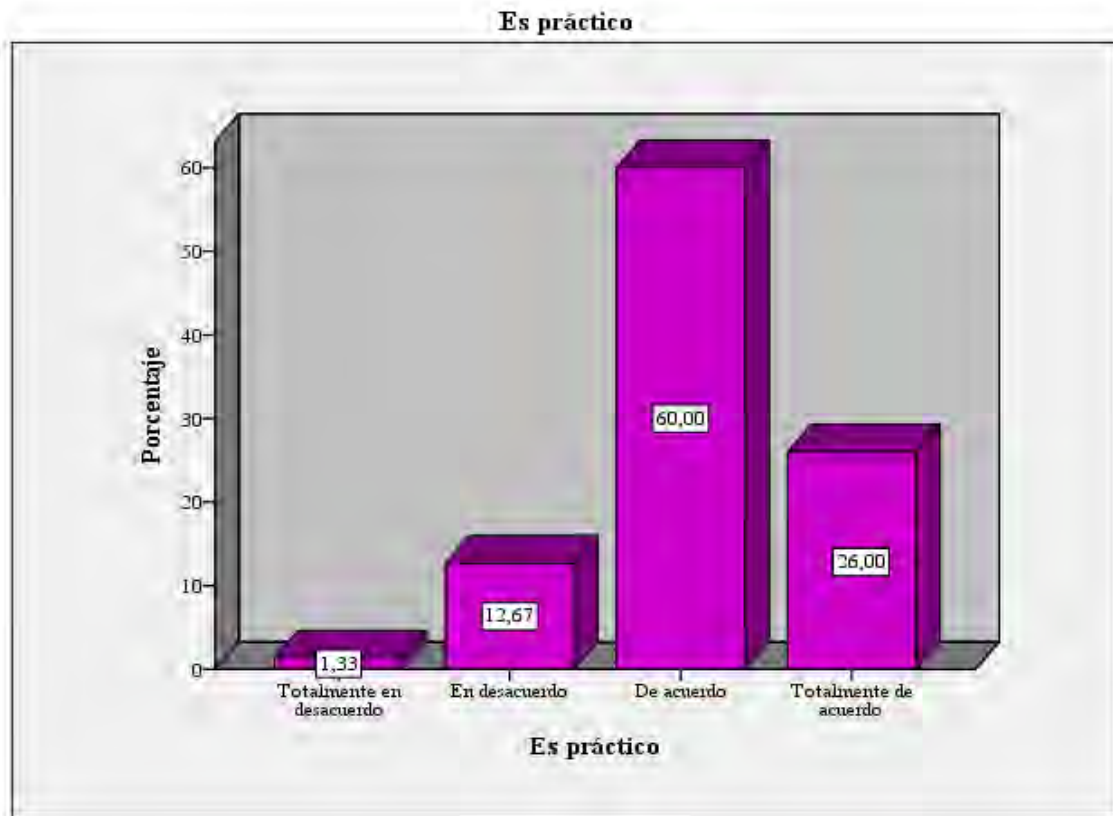


Gráfico 73: Muestra de la viabilidad de los instrumentos de evaluación de ELE.

La mayoría de los docentes encuestados confirman que los instrumentos de la evaluación de ELE son prácticos (86%). Pero, una minoría representada por el 14% del porcentaje contabilizado no comparte este argumento. Como ya hemos observado en los resultados anteriores, los exámenes escritos son los instrumentos de evaluación más usados en las aulas de la enseñanza secundaria camerunesa. Para muchos profesores, estos instrumentos permiten valorar un número elevado de estudiantes en tiempo reducido.

### 10.1.5. Frecuencias de la parte V: factores económicos y los resultados escolares

#### 10.1.5.1. Hay materiales en la biblioteca y en las aulas.

**Hay materiales en la biblioteca y en las aulas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	80	53,3	53,3	53,3
	En desacuerdo	56	37,3	37,3	90,7
	De acuerdo	14	9,3	9,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 121: hay materiales didácticos en las bibliotecas y aulas.

**Hay materiales en la biblioteca y en las aulas**

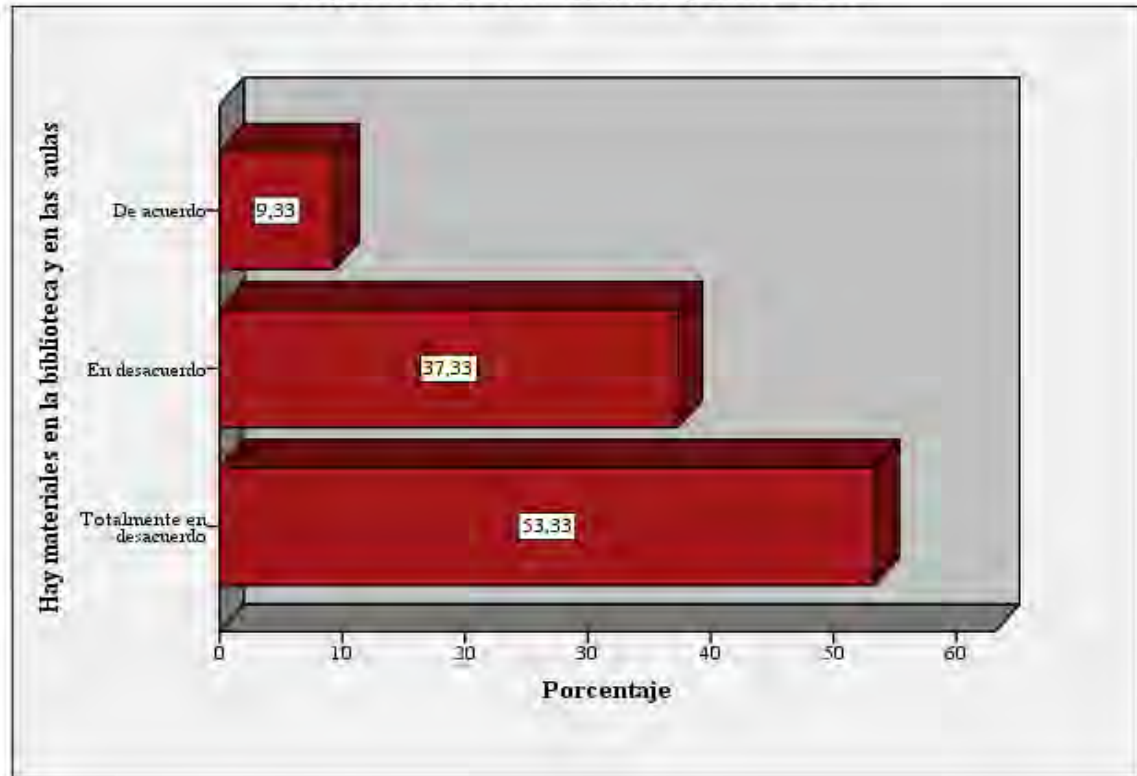


Gráfico 74: Muestra de la existencia de materiales de ELE en las bibliotecas y aulas.

A partir de estos resultados, notamos claramente que no existen los materiales didácticos del español lengua extranjera en las bibliotecas y las aulas de la enseñanza secundaria camerunesa. Casi la mayoría de los docentes encuestados están en desacuerdo y totaliza un porcentaje válido de 37,33% y 53%. Sin embargo, los que están de acuerdo representan solamente el 9,33% del porcentaje contabilizado. Hace falta precisar que la crisis económica actual ha reducido el poder económico del país.

Así, muchos padres, no compran todo el material didáctico necesario para los estudios de sus hijos. En las aulas de ELE, podemos observar que apenas hay 20 libros para cien alumnos.

**10.1.5.2. El instituto posee suficientes aulas para los alumnos**

**El instituto posee suficientes aulas para los alumnos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	72	48,0	48,0	48,0
	En desacuerdo	56	37,3	37,3	85,3
	De acuerdo	21	14,0	14,0	99,3
	Totalmente de acuerdo	1	,7	,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 122: el instituto posee suficientes aulas para los alumnos.

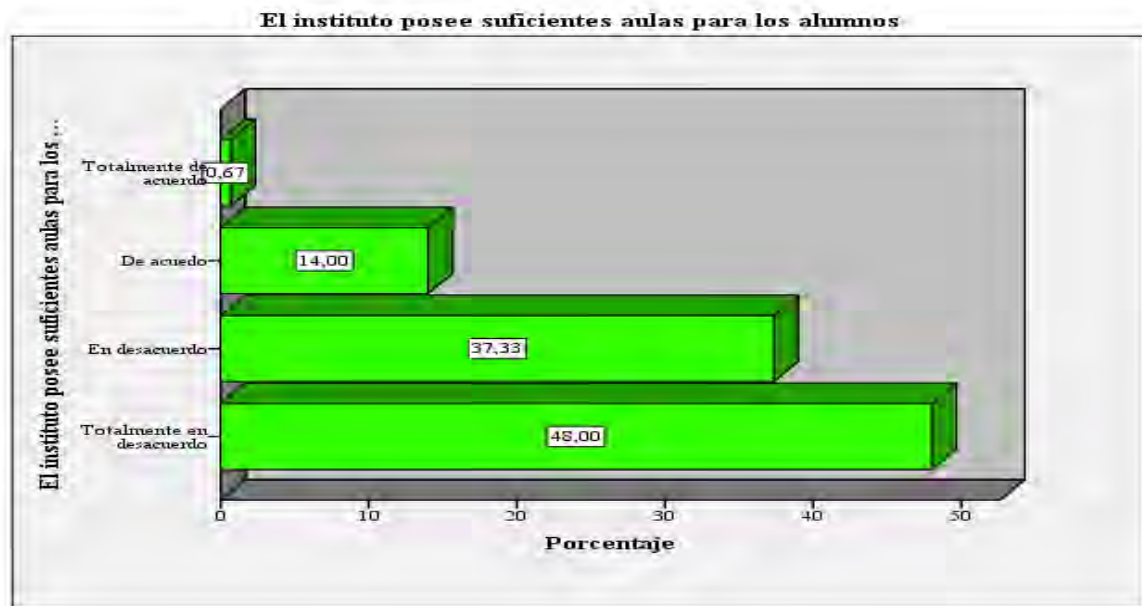


Gráfico 75: El instituto posee suficientes aulas para los alumnos.

Las puntuaciones alcanzadas en la tabla de frecuencias y el gráfico confirman que la mayoría de los institutos públicos y privados no tienen aulas adecuadas para la didáctica de ELE. Éstas no fomentan una evaluación auténtica de las lenguas extranjeras en general y del español en particular. No hay luz eléctrica, tampoco disponen de

equipamientos informáticos para la implementación de las nuevas tecnológicas de información y comunicación para la enseñanza de los idiomas. Teniendo en cuenta estos resultados, una multitud de los informantes está en desacuerdo (37,33%) y totalmente en desacuerdo (48%) con esta opinión. En cambio, se puede distinguir una minoría que está de acuerdo (14%) y totalmente de acuerdo (0,67%) con esta opinión con porcentajes casi nulos.

**10.1.5.3. Los alumnos logran los objetivos fijados para cada curso.**

**Los alumnos logran los objetivos fijados para cada curso**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	8	5,3	5,3	5,3
	En desacuerdo	59	39,3	39,3	44,7
	De acuerdo	71	47,3	47,3	92,0
	Totalmente de acuerdo	12	8,0	8,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 123: los alumnos logran los objetivos fijados para cada curso.

**Los alumnos logran los objetivos fijados para cada curso**



Gráfico 76: Los alumnos logran los objetivos fijados para cada curso.

Los resultados se dividen en dos bloques: el primer bloque está constituido por los profesores encuestados que piensan que el alumnado camerunés de la educación secundaria camerunesa logra los propósitos establecidos para cada curso de ELE. Éstos han totalizado un porcentaje válido de 55,33%. Sin embargo, el segundo bloque abarca los informantes que rechazan dicho argumento, esto con un porcentaje contabilizado del 44,66% del porcentaje total. A pesar de la escasez de las infraestructuras escolares, constatamos que algunos discentes consiguen los objetivos de estudios.

**10.1.5.4. El número de alumnos que aprueba la materia de español es elevado**

**El número de alumnos que aprueban la materia de español es elevado**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	40	26,7	26,7	26,7
	En desacuerdo	46	30,7	30,7	57,3
	De acuerdo	44	29,3	29,3	86,7
	Totalmente de acuerdo	20	13,3	13,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Tabla 124: el número de alumnos que aprueba la materia de español es elevado.

**El número de alumnos que aprueban la materia de español es elevado**



Gráfico 77: El número de alumnos que aprueba la materia de español es elevado.

Distinguiamos cuatro grupos de informantes: el grupo primero consta de aquellos que están totalmente en desacuerdo con la opinión mencionada (26,67%), el segundo incluye los profesores encuestados quienes están totalmente en desacuerdo y representan un porcentaje válido del 30,67%, el tercer grupo abarca los que están de acuerdo (29,33%) y el último involucra los docentes que están totalmente de acuerdo (13,33%). A partir de estos resultados podemos concluir que el número del alumnado camerunés que aprueba la asignatura de ELE en la educación secundaria no es elevado. Esta situación puede derivar de la práctica de la evaluación tradicional vigente en la mayoría de los centros públicos y privados como hemos señalado anteriormente. Se puede complementar esta evaluación con los procedimientos de la evaluación alternativa o auténtica.

#### **10.1.6. Análisis paramétricos**

Estos análisis se apoyan en una distribución normal. En opinión de Hernández Sampieri, una distribución normal es una “distribución en forma de campana que se logra con muestras de 100 o más unidades muestrales y que es útil y necesaria cuando se hacen inferencias estadísticas” (2014: 300).

El nivel de medición de las variables debe ser por intervalos o de razón. Las variables de intervalos son cuantitativas y las diferencias entre valores tienen sentido. Hay un orden entre categorías y se establecen intervalos iguales en la medición. Las variables de razón poseen todas las características de las de intervalos y tienen un punto cero significativo. Un ejemplo en nuestra encuesta es la variable “edad”. Cabe precisar que los datos recogidos en la encuesta aplicada a los docentes de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa presentan una distribución normal (150 informantes), ya que obedecen al Teorema central del límite que señala: una muestra de más de cien informantes será una muestra con una distribución normal en sus características lo que permite hacer inferencias estadísticas.

Existen varias pruebas estadísticas paramétricas, pero usaremos las que consideramos más congruentes con nuestros datos.

### 10.1.6.1. La correlación de Pearson

Es una prueba estadística que indica la asociación entre dos variables cuantitativas medidas en un nivel por intervalos o de razón con una distribución normal. El coeficiente de correlación de Pearson ( $r$ ) se calcula a partir de las puntuaciones obtenidas de una muestra en dos variables. Se vinculan las puntuaciones recogidas de una variable con los valores recolectados de la otra, con los mismos participantes. Además, el coeficiente de correlación puede variar de  $-1$  (correlación negativa perfecta) a  $+1$  (correlación positiva perfecta). Si  $r = 0$ , no hay relación lineal entre las dos variables. El signo indica la dirección de la correlación, y el valor numérico la magnitud

		Edad	Años de experiencia docente
Edad	Correlación de Pearson	1	,956**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	150	150
Años de experiencia docente	Correlación de Pearson	,956**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	150	150

Tabla 125: Correlación entre las variables "edad" y "años de experiencia docente".

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

El coeficiente de correlación  $r = 0.95$ , se trata de una correlación significativa y muy fuerte entre ambas variables. Se acepta la hipótesis de investigación a 0,01 (99%).



**Correlaciones**

		El método de enseñanza del español determina el modo de evaluar	Los exámenes son fáciles de administrar
El método de enseñanza del español determina el modo de evaluar	Correlación de Pearson	1	,164*
	Sig. (bilateral)		,044
	N	150	150
Los exámenes son fáciles de administrar	Correlación de Pearson	,164*	1
	Sig. (bilateral)	,044	
	N	150	150

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 126: Correlación ente el "método de enseñanza del español determina el modo de evaluar" y " los exámenes son fáciles de administrar".

Esta tabla evidencia que el coeficiente de correlación de Pearson es 0.16 y es significativa a 0,05 (95%). N representa el número de los encuestados.

**Correlaciones**

		El número de alumnos por aula dificulta la evaluación del aprendizaje	Los exámenes motivan a los alumnos que dan mucha importancia a las notas
El número de alumnos por aula dificulta la evaluación del aprendizaje	Correlación de Pearson	1	,350**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	150	150
Los exámenes motivan a los alumnos que dan mucha importancia a las notas	Correlación de Pearson	,350**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	150	150

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 127: Correlación entre "el número de alumnos por aula dificulta la evaluación del aprendizaje" y " los exámenes motivan a los alumnos que dan mucha importancia a las notas".

r = 0.35 y la correlación es significativa al nivel 0,01(99%).

El coeficiente de correlación puede ser significativo en el nivel 0.05 (95% de confianza en que la correlación sea verdadera y 5% de probabilidad de error) y en el nivel 0.01 (99% de confianza en que la correlación sea verdadera y un 1% de probabilidad de error). Trataremos de comprobar si hay una correlación significativa entre las variables cuantitativas de la encuesta realizada a los docentes de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa.

**Correlaciones**

		La evaluación del aprendizaje se reduce a la calificación del alumno	Los profesores evalúan conocimientos
La evaluación del aprendizaje se reduce a la calificación del alumno	Correlación de Pearson	1	,198*
	Sig. (bilateral)		,015
	N	150	150
Los profesores evalúan conocimientos	Correlación de Pearson	,198*	1
	Sig. (bilateral)	,015	
	N	150	150

\*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 128: Correlación entre “la evaluación del aprendizaje se reduce a la calificación del alumno” y “los profesores evalúan conocimientos”.

El coeficiente de correlación de Pearson representa 0.19 e indica que la correlación es significativa a 0,05 (95%).

**Correlaciones**

		Los materiales de ELE tienen en cuenta las necesidades comunicativas de los alumnos	El método tradicional
Los materiales de ELE tienen en cuenta las necesidades comunicativas de los alumnos	Correlación de Pearson	1	-,181*
	Sig. (bilateral)		,027
	N	150	150
El método tradicional	Correlación de Pearson	-,181*	1
	Sig. (bilateral)	,027	
	N	150	150

**Correlaciones**

		Los materiales de ELE tienen en cuenta las necesidades comunicativas de los alumnos	El método tradicional
Los materiales de ELE tienen en cuenta las necesidades comunicativas de los alumnos	Correlación de Pearson	1	-,181*
	Sig. (bilateral)		,027
	N	150	150
El método tradicional	Correlación de Pearson	-,181*	1
	Sig. (bilateral)	,027	
	N	150	150

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 129: Correlación entre "los materiales de ELE tienen en cuenta las necesidades comunicativas de los alumnos" y "el método tradicional."

r = - ,18 y representa una correlación negativa significativa al nivel 0,05 (95%).

**Correlaciones**

		Los profesores evalúan a los estudiantes con relación a los objetivos didácticos establecidos	Evalúan sobre todo los contenidos gramaticales
Los profesores evalúan a los estudiantes con relación a los objetivos didácticos establecidos	Correlación de Pearson	1	,375**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	150	150
Evalúan sobre todo los contenidos gramaticales	Correlación de Pearson	,375**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	150	150

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 130: Correlación entre " los profesores evalúan a los estudiantes con relación a los objetivos didácticos establecidos " y evalúan sobre todo los contenidos gramaticales."

r = 0.37, la correlación es significativa en el nivel 0,01.

**Correlaciones**

		Los profesores participan en actividades de formación para la evaluación de ELE	La formación para la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación resulta importante para los enseñantes
Los profesores participan en actividades de formación para la evaluación de ELE	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) Suma de cuadrados y productos cruzados Covarianza N	1  232,860 1,563 150	-,191*  -34,440 -,231 150
La formación para la utilización de las nuevas tecnologías de información y de comunicación resulta importante para los enseñantes	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) Suma de cuadrados y productos cruzados Covarianza N	-,191*  -34,440 -,231 150	1  139,093 ,934 150

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 131: Correlación entre "los profesores participan en actividades de formación para la evaluación de ELE" Y "la formación para la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación resulta importante para los profesores."

Se acepta la hipótesis de investigación en el nivel 0,05. El coeficiente de correlación de Pearson es negativo:  $r = -, 19$ .

**Correlaciones**

		Los profesores evalúan a los estudiantes con relación a los objetivos didácticos establecidos	Es fiable
Los profesores evalúan a los estudiantes con relación a los objetivos didácticos establecidos	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1  150	,211**  150
Es fiable	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,211**  ,009	1

N	150	150
---	-----	-----

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 132: Correlación entre "los profesores evalúan a los estudiantes con relación a los objetivos didácticos establecidos" y " el instrumento de evaluación usado en la enseñanza secundaria camerunesa es fiable."

$r = 0.21$ , la correlación de las dos variables es significativa en el nivel 0,01 (99%).

10.1.6.2. Prueba t para muestras independientes

Esta prueba estadística sirve para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa con respecto a sus medias en una variable. El nivel de medición de la variable dependiente o de comparación es de intervalo o de razón. La variable de agrupación es cualitativa e independiente. Además, debe ser dicotómica, es decir dos categorías.

En la encuesta aplicada al profesorado camerunés de la educación secundaria camerunesa, distinguimos el grupo de los varones y el de las mujeres. Comprobaremos si ambos grupos difieren respecto a sus medias en las variables contrastadas.

**10.1.6.2.1. Comparación entre el grupo de los profesores y el de las profesoras de la muestra con respecto a sus medias en las variables contrastadas:**

**Estadísticas de grupo**

Sexo	N	Media	Desviación típica.	Error típico. de la media
El número de alumnos por aula dificulta la evaluación del aprendizaje	Masculino	64	4,27	1,027
	Femenino	86	4,48	,904
				,128
				,097

Tabla 133: Comparación entre el grupo de profesoras y el de los profesores en la variable contrastada.

**Prueba de muestras independientes**

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia

									Inferior	Superior
El número de alumnos por aula dificulta la evaluación del aprendizaje	Se han asumido varianzas iguales	,381	,538	-	148	,184	-,211	,158	-,524	,102
	No se han asumido varianzas iguales		1,334	-	125,609	,193	-,211	,161	-,530	,108
			1,310							

Tabla 134: Diferencia de medias entre los profesores y las profesoras en la variable contrastada.

La prueba de Levene para la igualdad de varianzas muestra que  $p > 0.50$  (0.53), lo que significa que las varianzas de ambos grupos son iguales. Este valor nos permite leer la primera línea de los resultados:  $t_{(148)} = -1,33$ ,  $p = 0.18$ , el coeficiente  $t$  es significativo en el nivel 0.95%. Hay una diferencia significativa entre los profesores y las profesoras de la muestra en la variable contrastada. Se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula.

## 10.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA DIRIGIDA A LOS INSPECTORES DE ELE DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA CAMERUNESA

Realizaremos sólo la estadística descriptiva, visto que el objetivo del estudio en esta encuesta no es generalizar los resultados a la población, sino ahondar en las prácticas evaluativas que llevan a cabo los docentes de ELE en las aulas de la enseñanza secundaria camerunesa y proponer soluciones de mejoras.

### 10.2.1. Análisis de los datos del bloque 1: datos personales y profesionales.

#### 10.2.1.1. Distribución de la muestra por provincia:

**Indique su provincia de actuación**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Centro	3	50,0	50,0	50,0
todas las provincias	3	50,0	50,0	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Tabla 135: Distribución de la muestra por provincia de actuación.

Los resultados obtenidos en la tabla de frecuencias se dividen en dos grupos iguales: el primer grupo abarca 3 inspectores pedagógicos de ELE que forman parte de la provincia del centro, mientras que el segundo grupo está constituido por 3 inspectores que actúan en todas las provincias camerunesas. Cabe reiterar que los inspectores regionales actúan en sus respectivas provincias, mientras que los inspectores nacionales trabajan en todas las regiones del país (Adamaua, Centro, Este, Oeste, Norte, Sur, Noroeste, Suroeste, extremo – norte, litoral). Nuestra intención era sondear la opinión de ambos grupos.

### 10.2.1.2. Distribución de la muestra por sexo y edad

Tabla de contingencia Sexo \* Edad

			Edad			Total
			Entre 31 - 40	41 - 50	51 - 60	
Sexo	Hombre	Recuento	2	0	1	3
		% dentro de Sexo	66,7%	,0%	33,3%	100,0%
		% dentro de Edad	100,0%	,0%	50,0%	50,0%
Sexo	Mujer	Recuento	0	2	1	3
		% dentro de Sexo	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
		% dentro de Edad	,0%	100,0%	50,0%	50,0%
Total	Recuento		2	2	2	6
	% dentro de Sexo		33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	% dentro de Edad		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 136: distribución de la muestra por sexo y género.

La tabla de frecuencias y el gráfico muestran claramente que hay en total 3 varones y 3 mujeres. 2 inspectores tienen entre 31- 40 años de edad, mientras que observamos un solo inspector que tiene entre 51- 60 años. Todos poseen casi una edad madura para ejercer la labor inspectora. En cuanto a las mujeres, tienen casi la misma edad: 2 tienen entre 41 – 50, pero una posee entre 51- 60 años de edad. Son también maduras para ejercer esta carga.



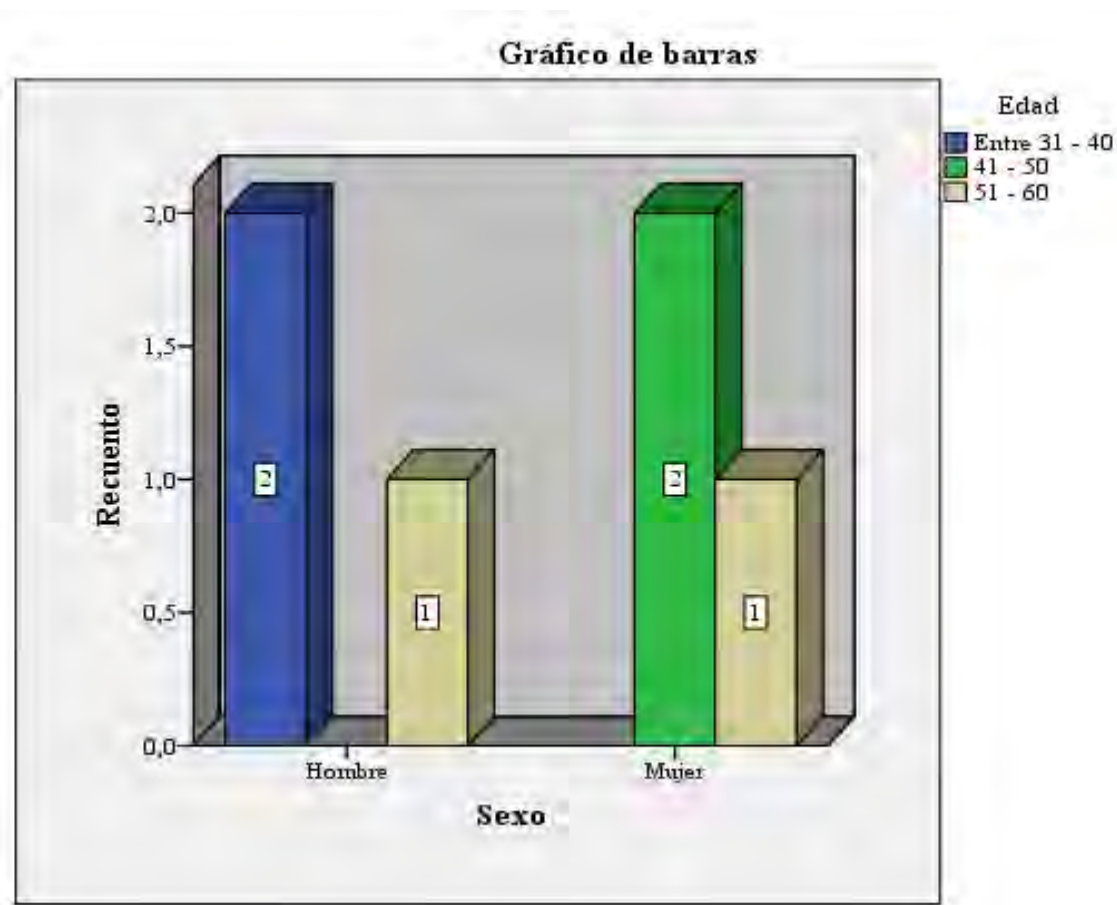


Gráfico 78: Distribución de la muestra por género y edad.

### 10.2.1.3. ¿Cuántos años lleva dedicándose a la enseñanza del español?

Las respuestas de esta pregunta abierta han sido transcritas en un documento Word y luego, sometidas a un análisis de discurso que es una técnica de análisis cualitativo. Estas respuestas son las siguientes:

- **Informante 1:** llevo 20 años dedicándome a las clases de español.
- **Informante 2:** Desde hace ocho años.
- **Informante 3:** 20 años
- **Informante 4:** Llevo 25 años dedicándose a la enseñanza del español como lengua extranjera.
- **Informante 5:** 20 años.
- **Informante 6:** 7 años.

20 años es la categoría que aparece con mayor frecuencia, mientras que 25 años y 7 años aparecen sólo una vez. Estos datos dejan claro que la mayoría de los

inspectores de la muestra tienen una larga experiencia docente y nos pueden proporcionar datos válidos sobre las prácticas evaluativas que desarrollan los docentes de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa. Cabe precisar que estos inspectores pedagógicos suelen impartir clases modelos en los institutos cameruneses con el objetivo de guiar la labor de los docentes.

#### 10.2.1.4. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como inspector de ELE?

Los resultados obtenidos son los que siguen:

- *Informante 1: Ejerczo como inspector de español desde hace 10 años.*
- *Informante 2: 3 años.*
- *Informante 3: 2 años.*
- *Informante 4: Soy inspectora nacional de ELE desde hace 15 años.*
- *Informante 5: 9 años.*
- *Informante 6: 2 años.*

El análisis cualitativo de los datos logrados muestra 5 categorías: 2 años (2 veces), 3 años, 9 años, 10 años y 15 años. Los inspectores de la muestra se dividen en 2 grupos: el primer grupo está constituido por los que tienen poca experiencia en este puesto. Pero, el segundo abarca los inspectores con mucha experiencia. Éstos nos ayudarán a comprender mejor las prácticas de evaluación que llevan a cabo el profesorado de ELE de la educación secundaria camerunesa.

#### 10.2.1.5. Indique el nivel de formación académico que tiene o los que tiene si son más de uno

Indique el nivel de formación académica que tiene o los que tiene sí son más de uno

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Diplomado	3	50,0	50,0	50,0
	Licenciado	1	16,7	16,7	66,7
	Máster	1	16,7	16,7	83,3
	Doctorado	1	16,7	16,7	100,0

	Total	6	100,0	100,0
--	-------	---	-------	-------

Tabla 137: Distribución de la muestra por nivel de formación académica.

Destacamos tres inspectores diplomados, 1 licenciado, 1 maestro y finalmente un doctor. Como lo hemos señalado en el análisis de la encuesta realizada al profesorado camerunés de ELE, los diplomados son los docentes formados en la Escuela Normal Superior (ENS) que se encarga de la formación de los profesores de la enseñanza secundaria camerunesa. Cabe precisar que los licenciados y los docentes que tienen el título de máster son formados generalmente en las diferentes facultades de letras de las universidades camerunesas. No obstante, los doctores y algunos docentes que poseen el título de máster reciben su formación en España mediante becas de estudios.

### 10.2.2. Análisis de los datos del bloque 2: Preguntas referidas a la formación del profesorado de ELE y su actuación con respecto al aprendizaje, la docencia y la evaluación del español en los centros de enseñanza secundaria camerunesa.

#### 10.2.2.1. Los profesores asisten frecuentemente a los seminarios sobre la evaluación de ELE

Los profesores asisten frecuentemente a los seminarios sobre la evaluación de ELE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	33,3	33,3	33,3
	En desacuerdo	1	16,7	16,7	50,0
	De acuerdo	2	33,3	33,3	83,3
	Muy de acuerdo	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 138: Asistencia de los docentes en los seminarios de la evaluación de ELE.

Los resultados obtenidos en esta tabla de frecuencias muestran dos grupos de inspectores: los que están en desacuerdo con esta opinión, contabilizando el 50% del porcentaje válido, seguidos por el grupo que no comparte esta idea, con un porcentaje igual al porcentaje anterior mencionado, es decir 50%. 3 inspectores afirman que el profesorado camerunés de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa no asiste regularmente a los seminarios sobre la evaluación del español lengua extranjera. Cabe reiterar que el Ministerio de las Enseñanzas secundarias camerunesas no suele organizar muchos seminarios sobre la evaluación de ELE. Los docentes se limitan a recibir cursos impartidos por los inspectores pedagógicos regionales y nacionales durante las jornadas pedagógicas organizadas en los centros educativos.

#### 10.2.2.2. Usa el profesorado camerunés las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y la evaluación de ELE.

**Usa el profesorado camerunés las nuevas tecnologías de la información y la comunicación sobre la enseñanza y la evaluación de ELE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	33,3	33,3	33,3
	En desacuerdo	2	33,3	33,3	66,7
	De acuerdo	1	16,7	16,7	83,3
	Muy de acuerdo	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 139: Uso de las tecnologías de la información y de la comunicación por el profesorado camerunés de ELE.

Cuatro inspectores de la muestra afirman claramente que los docentes no usan las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para la enseñanza y la evaluación de ELE. Hay solamente dos inspectores que no comparten esta opinión. Cabe precisar que muchos profesores no han recibido una formación adecuada para la utilización de estas tecnologías. A pesar de esta situación deplorable, los docentes de edades más avanzadas se resisten todavía al uso de dichos recursos que pueden mejorar la didáctica, el aprendizaje y la evaluación de ELE en el contexto camerunés.

### 10.2.2.3. Se realizan cursos de formación para los docentes sobre la educación por competencias

Se realizan cursos de formación para los docentes sobre la educación por competencias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	3	50,0	50,0	50,0
	En desacuerdo	2	33,3	33,3	83,3
	Muy de acuerdo	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 140: muestra de: “Los docentes realizan cursos de formación sobre la educación por competencias.”

Casi todos los encuestados estipulan que no se realizan cursos de formación para los docentes sobre la educación por competencias. Pero destacamos un informante que está de acuerdo con dicha opinión. El contexto camerunés, caracterizado por el uso del método tradicional, no fomenta la práctica de los enfoques modernos de la didáctica de los idiomas como el método comunicativo y el enfoque por tareas. Según estas aproximaciones, el discente es el protagonista de su propia formación y todos los conocimientos adquiridos deben servir para actuar. En términos de Antoni Zabala y Laia Arnau:

La competencia, en el ámbito escolar, ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, la competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales (2008: 14).

### 10.2.2.4. Elija una de las opciones siguientes sobre cuáles considera que son los recursos usados por los docentes de ELE para enseñar a los alumnos.

Los docentes usan la programación oficial de ELE para enseñar a los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	1	16,7	16,7	16,7
	En desacuerdo	1	16,7	16,7	33,3
	De acuerdo	2	33,3	33,3	66,7
	Muy de acuerdo	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 141: muestra de: Los docentes usan la programación oficial para elaborar su planificación.

Un 66,7% de los inspectores encuestados opina que los profesores utilizan la planificación oficial de ELE para impartir sus clases. Sólo dos informantes no comparten esta opinión. Reiteramos que la programación oficial del español lengua extranjera es muy larga y los docentes tienen la obligación de acabarla al final de cada curso. Lo importante en una programación escolar es incentivar el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes.

**Los profesores usan sus programaciones para impartir clases de ELE**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	3	50,0	50,0	50,0
Muy de acuerdo	3	50,0	50,0	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Tabla 142: El profesorado camerunés de ELE utiliza sólo sus propias programaciones para impartir sus clases.

Los resultados obtenidos en la tabla de frecuencias dejan claro que todos los profesores utilizan sus propias programaciones para enseñar al alumnado camerunés. Dichas planificaciones deberían apoyarse en otros recursos fundamentales como los propuestos por el Marco común europeo de referencia para las lenguas y el Plan curricular del Instituto Cervantes.

**Los docentes de ELE usan el Marco común europeo de referencia para las lenguas**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	2	33,3	33,3	33,3
En desacuerdo	1	16,7	16,7	50,0
Ni de acuerdo, Ni en desacuerdo	1	16,7	16,7	66,7
De acuerdo	2	33,3	33,3	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Tabla 143: Los docentes de ELE se sirven del MCER.

Un 50% de los inspectores encuestados niega que el profesorado camerunés de la enseñanza secundaria emplee el MCER en la programación de aula. No obstante, un 33,3% acepta esta idea. Como lo hemos observado en las tablas anteriores, la

programación oficial y las planificaciones docentes son los recursos didácticos los más usados por los profesores en el aula de ELE.

**El profesorado camerunés usa sobre todo el libro de texto para impartir sus clases**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	16,7	16,7	16,7
De acuerdo	2	33,3	33,3	50,0
Muy de acuerdo	3	50,0	50,0	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Tabla 144: El profesorado camerunés se apoya sobre todo en el libro de texto para impartir sus clases.

Estos resultados confirman que el libro de texto es el material más empleado en las aulas de la educación secundaria camerunesa. Cabe reiterar que el contexto camerunés se vale del método tradicional y no fomenta la práctica de los enfoques modernos de la didáctica y la evaluación del español lengua extranjera.

**Los profesores usan cuadernos de actividades**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	33,3	33,3
	En desacuerdo	1	16,7	50,0
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	16,7	66,7
	De acuerdo	2	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0

Tabla 145: muestra de: Los docentes utilizan cuadernos de actividades.

**Los docentes de ELE usan una guía didáctica**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	33,3	33,3
	En desacuerdo	2	33,3	66,7
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	16,7	83,3

	De acuerdo	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 146: Muestra de: Los docentes de ELE usan una guía didáctica.

Las dos tablas precedentes nos muestran que los profesores de ELE no se sirven de un cuaderno de actividades, ni de una guía didáctica para impartir sus clases. Los inspectores de la muestra rechazan esta afirmación con el 83,3% del porcentaje total. Estos recursos deberían complementar la programación oficial y las programaciones docentes para que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa.

#### El profesorado de ELE usa casetes en sus clases

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	1	16,7	16,7	16,7
	En desacuerdo	1	16,7	16,7	33,3
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	16,7	16,7	50,0
	De acuerdo	2	33,3	33,3	83,3
	Muy de acuerdo	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 147: Los docentes de ELE usan casetes en sus clases.

#### Se usan vídeos en el aula de ELE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	1	16,7	16,7	16,7
	En desacuerdo	2	33,3	33,3	50,0
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	16,7	16,7	66,7
	De acuerdo	1	16,7	16,7	83,3
	Muy de acuerdo	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 148: muestra de la utilización de los vídeos.



**Los docentes utilizan CD ROM en sus clases**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	33,3	33,3	33,3
	En desacuerdo	2	33,3	33,3	66,7
	De acuerdo	1	16,7	16,7	83,3
	Muy de acuerdo	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 147: muestra de: El profesorado camerunés de ELE se sirve de CD ROM en sus clases

**Se usan pósteres para impartir clases de ELE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	33,3	33,3	33,3
	En desacuerdo	2	33,3	33,3	66,7
	De acuerdo	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 148: muestra del uso de pósteres en las clases de ELE.

**El glosario se usa en las aulas de ELE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	1	16,7	16,7	16,7
	De acuerdo	3	50,0	50,0	66,7
	Muy de acuerdo	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 149: Los docentes cameruneses usan glosarios para elaborar sus clases.

**Los profesores de ELE se apoyan en las páginas web para elaborar sus clases**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	33,3	33,3	33,3
	En desacuerdo	2	33,3	33,3	66,7
	De acuerdo	1	16,7	16,7	83,3

Muy de acuerdo	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Tabla 150: Los profesores se sirven de páginas web para programar sus clases.

Los resultados presentados en las 4 tablas anteriores muestran que la mayoría de los inspectores (66,7%) afirma que los docentes de ELE no utilizan frecuentemente las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (casetes, vídeos, CD ROM, pósteres, páginas web etc.) para impartir sus clases. Pero, hay una minoría (33,3%) que está de acuerdo con esta afirmación. El libro de texto es el único recurso usado por una parte mayoritaria de profesores en las aulas del español lengua extranjera. Actualmente, podemos enseñar, aprender y evaluar ágilmente este idioma mediante algunas páginas web como la de la Real Academia española y del Instituto Cervantes etc. Cabe precisar que el 33,3% de los docentes que usa las TIC ha sido formado en España o en Hispanoamérica mediante becas de estudios concedidas a los estudiantes y profesores de ELE de sistemas educativos.

#### 10.2.2.5. Responda a la pregunta siguiente: ¿cuáles considera que son los métodos usados en los recursos didácticos de los institutos cameruneses de la Educación Secundaria?

Los resultados de esta pregunta son los que siguen:

- **Informante 1:** *los métodos usados por el profesorado camerunés de la educación secundaria son: el enfoque tradicional y el método estructural.*
- **Informante 2:** *los recursos didácticos de la enseñanza secundaria camerunesa utilizan sobretudo el método de gramática – traducción pero hay algunos manuales elaborados por los profesores formados en España e Hispanoamérica que usan el enfoque comunicativo.*
- **Informante 3:** *los métodos usados en los materiales didácticos de los institutos cameruneses son: el método tradicional y el método estructural. Pocos recursos didácticos desarrollan el enfoque comunicativo.*

- **Informante 4:** *el enfoque tradicional es el método que se desarrolla más en los manuales didácticos de ELE de la educación secundaria camerunesa. Pocos recursos trabajan el método comunicativo.*
- **Informante 5:** *El enfoque tradicional es el método más usado en los libros de ELE de la educación secundaria camerunesa.*
- **Informante 6:** *el método de gramática – traducción es el enfoque más usado en los manuales de la enseñanza secundaria camerunesa.*

Todos los inspectores de la muestra confirman que el método tradicional resulta el enfoque didáctico más utilizado en los recursos de ELE de la educación secundaria camerunesa. Se trata de un método que fomenta el aprendizaje memorístico de las reglas gramaticales. Además, desarrolla solamente dos destrezas lingüísticas: la comprensión lectora y la expresión escrita. Se debería elaborar recursos didácticos que permitan a los alumnos cameruneses trabajar las cuatro habilidades comunicativas: Hablar, escuchar, leer y escribir.

**10.2.2.6. Marque con una cruz eligiendo una de estas opciones: cuáles estima que son los objetivos de los recursos didácticos de español en la secundaria camerunesa:**

**Los objetivos de los recursos didácticos de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa promueven el desarrollo de la expresión oral**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	33,3	33,3	33,3
	En desacuerdo	2	33,3	33,3	66,7
	De acuerdo	1	16,7	16,7	83,3
	Muy de acuerdo	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 151: Los objetivos de los recursos didácticos de ELE fomentan el desarrollo de la expresión oral.

**Los objetivos de los recursos didácticos de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa favorecen el desarrollo de la comprensión auditiva**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	33,3	33,3	33,3

	En desacuerdo	3	50,0	50,0	83,3
	De acuerdo	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 152: Los objetivos de los materiales de ELE favorecen el desarrollo de la comprensión auditiva.

**Los objetivos de los recursos didácticos de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa favorecen el desarrollo de la expresión escrita**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	1	16,7	16,7	16,7
	En desacuerdo	1	16,7	16,7	33,3
	De acuerdo	2	33,3	33,3	66,7
	Muy de acuerdo	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 153: Los objetivos de los recursos didácticos de ELE incentivan el desarrollo de la expresión escrita.

**Los objetivos de los recursos didácticos de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa promueven el desarrollo de la Comprensión lectora**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	1	16,7	16,7	16,7
	En desacuerdo	1	16,7	16,7	33,3
	De acuerdo	2	33,3	33,3	66,7
	Muy de acuerdo	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 154: Los objetivos de los manuales de ELE fomentan el desarrollo de la comprensión lectora.

**Los objetivos de los recursos didácticos de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa promueven el desarrollo integral de las cuatro destrezas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	33,3	33,3	33,3
	En desacuerdo	2	33,3	33,3	66,7
	De acuerdo	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 155: Los objetivos de los recursos de ELE apoyan en el desarrollo integral de las cuatro destrezas.

Las puntuaciones obtenidas en estas tablas confirman que los recursos didácticos de ELE no trabajan de forma integral las cuatro destrezas lingüísticas. Desarrollan más la comprensión lectora y la expresión escrita que la expresión oral y la comprensión auditiva. Razón por la que muchos alumnos acaban siete años de estudios secundarios sin poder mantener una simple conversación con sus compañeros, ni tampoco con sus profesores, sobre temas de estudio. Además, nunca habían escuchado muestras de lengua auténticas.

#### 10.2.2.7. Elija la opción mencionada, cuáles estima que son los métodos utilizados por los docentes en el aula de ELE:

El 83,3% de Los resultados siguientes, muestra que el profesorado camerunés de ELE utiliza frecuentemente el enfoque tradicional y el método estructural para impartir sus clases. Sin embargo, una minoría que representa el 16,7% de los inspectores encuestados no comparte dicha opinión. Cabe precisar que muchos docentes de la enseñanza secundaria camerunesa no han estudiado la didáctica de los enfoques modernos del español lengua extranjera en la Escuela Normal Superior (ENS) que se encarga de su formación profesional.

**Los docentes utilizan el método tradicional en las aulas de ELE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	1	16,7	16,7	16,7
	De acuerdo	2	33,3	33,3	50,0
	Muy de acuerdo	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 156: muestra de: Los docentes se sirven del método tradicional en las clases de ELE.

**El profesorado de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa utiliza el método estructural en sus clases**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	1	16,7	16,7	16,7
	De acuerdo	3	50,0	50,0	66,7
	Muy de acuerdo	2	33,3	33,3	100,0

**El profesorado de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa utiliza el método estructural en sus clases**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	1	16,7	16,7	16,7
	De acuerdo	3	50,0	50,0	66,7
	Muy de acuerdo	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 157: Uso del método estructural en las aulas.

**Los profesores se sirven del método comunicativo para impartir clases de ELE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	3	50,0	50,0	50,0
	En desacuerdo	2	33,3	33,3	83,3
	De acuerdo	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 158: uso del enfoque comunicativo en las aulas.

**El enfoque por tareas es uno de los métodos didácticos usados en el aula de ELE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	3	50,0	50,0	50,0
	En desacuerdo	2	33,3	33,3	83,3
	De acuerdo	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 159: Uso del enfoque por tareas.

**10.2.2.8. Conteste la pregunta sobre cuáles piensa que son los contenidos de los materiales de ELE en la enseñanza secundaria camerunesa:**

- *Informante 1: Pienso que los contenidos de los manuales de ELE en la enseñanza secundaria camerunesa son sobretudo gramaticales y culturales. Estos recursos didácticos no se centran en los nuevos enfoques de la enseñanza de las lenguas extranjeras como el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas.*

- **Informante 2:** *Los manuales de ELE de la educación secundaria camerunesa se apoyan en los contenidos gramaticales, léxicos, funcionales y culturales.*
- **Informante 3:** *Son contenidos fonéticos, gramaticales, y léxicos.*
- **Informante 4:** *Los contenidos gramaticales y culturales son los que prevalecen en los libros de ELE en Camerún. Muchos manuales carecen de contenidos fonéticos, funcionales y estratégicos.*
- **Informante 5:** *Son los contenidos gramaticales.*
- **Informante 6:** *De un modo general, se trata de los contenidos gramaticales, léxicos y culturales. Podemos también encontrar contenidos funcionales.*

Casi todos los inspectores encuestados estipulan que los contenidos de ELE de la educación secundaria camerunesa son gramaticales y culturales. Pero los informantes 2 y 3 precisan que estos contenidos pueden ser también fonéticos, léxicos, funcionales y culturales. Los contenidos didácticos de los materiales de ELE deberían ser fonéticos, fonológicos, léxicos, gramaticales, funcionales y culturales. Usados de forma integrada, estos contenidos ayudarían al alumnado camerunés a desarrollar mejor sus destrezas lingüísticas.

#### **10.2.2.9. ¿Los materiales de ELE tienen en cuenta las necesidades comunicativas de los aprendientes?**

- **Informante 1:** *De modo general, los materiales didácticos de ELE no tienen en cuenta las necesidades comunicativas de los alumnos. En mi opinión, un manual de ELE debería fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes trabajando de forma integrada todas las destrezas lingüísticas.*
- **Informante 2:** *Para mí, los materiales de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa no consideran las necesidades comunicativas de los aprendientes. Éstos materiales tendrían que desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas, es decir: hablar, escuchar, leer y escribir. Además deben favorecer un aprendizaje basado en la acción.*
- **Informante 3:** *Algunos libros se adecuan a las necesidades comunicativas de los alumnos pero la mayoría de estos materiales no consideran estas necesidades. Además, los temas desarrollados no corresponden a la*

*programación oficial de ELE tampoco a la del Plan Curricular Cervantes ni del Marco común Europeo de referencia para las lenguas.*

- **Informante 4:** *Un manual de ELE debería tener en cuenta las necesidades comunicativas del alumnado. Sin embargo, es diferente en la enseñanza secundaria camerunesa. La mayoría de los libros no considera estas necesidades. La lengua debería servir para la comunicación. Por consiguiente, los materiales del español lengua extranjera tendrían que desarrollar de manera integrada las 4 habilidades lingüísticas.*
- **Informante 5:** *Estos materiales no tienen en cuenta las necesidades comunicativas del alumnado camerunés de la educación secundaria.*
- **Informante 6:** *Hay pocos manuales que tienen en cuenta las necesidades comunicativas de los aprendientes. Un manual de ELE tiene que trabajar todas las destrezas lingüísticas de los alumnos y proponer actividades de evaluación con la finalidad de valorar su competencia comunicativa.*

#### 10.2.2.10. Elija la opción que describa mejor su respuesta sobre las creencias y actitudes de los profesores de ELE hacia la evaluación del aprendizaje de los alumnos:

**El número elevado de alumnos por aula dificulta la evaluación de los aprendizajes.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	2	33,3	33,3	33,3
	De acuerdo	1	16,7	16,7	50,0
	Muy de acuerdo	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

ELE.

Tabla 160: muestra: El elevado número de alumnos por aula dificulta la evaluación del aprendizaje de ELE

**El método de enseñanza de ELE determina el modo de evaluar**



		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	2	33,3	33,3	33,3
	De acuerdo	1	16,7	16,7	50,0
	Muy de acuerdo	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 161: muestra de: El método de enseñanza de ELE determina el modo de evaluar.

**El examen es el instrumento de evaluación más usado en la clase de lengua extranjera.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	16,7	16,7	16,7
	De acuerdo	3	50,0	50,0	66,7
	Muy de acuerdo	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 162: muestra del: examen es el instrumento de evaluación más usado en las aulas de ELE.

**Los exámenes son fáciles de administrar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	2	33,3	33,3	33,3
	De acuerdo	2	33,3	33,3	66,7
	Muy de acuerdo	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 163: muestra de: los exámenes son fáciles de administrar.

Los resultados obtenidos en las tablas sobre las creencias y actitudes de los profesores de ELE respecto a la evaluación del aprendizaje de los alumnos, dejan claro sin lugar a dudas que el número elevado de alumnos por aula dificulta la evaluación de los aprendizajes. Cabe precisar que 4 inspectores sobre los 6 que constituyen la muestra del estudio comparten esta opinión con el 66,7% del porcentaje válido. Sin embargo, los que no comparten este argumento representan solamente el 33,3% del porcentaje total. Para ellos hay técnicas para evaluar los grupos grandes, entre ellas podemos citar los cuestionarios y los exámenes que son los instrumentos que facilitan la corrección de las copias. Normalmente, una clase de lengua debería tener como máximo 30 alumnos por

aula. Pero el contexto camerunés, caracterizado por la explosión demográfica, esta realidad dificulta la práctica de los enfoques modernos de ELE como los que hemos citado anteriormente.

Por otra parte, el 66,7% de los inspectores de la muestra estipulan que el método de enseñanza de ELE determina el modo de evaluar. Como ya hemos señalado en los apartados precedentes, el método de gramática – traducción es la aproximación didáctica que sigue vigente en la enseñanza secundaria camerunesa. Por consiguiente, la evaluación del español lengua extranjera se relaciona con este enfoque. Se evalúa más los conocimientos gramaticales que la competencia comunicativa de los aprendientes. Además, se practican sólo dos destrezas lingüísticas, es decir la comprensión lectora y la expresión escrita. No obstante, los 2 inspectores de la muestra que no comparten este argumento piensan que se puede completar el método de gramática – traducción con el enfoque comunicativo y elaborar una evaluación que considere ambos enfoques incluyendo instrumentos cuantitativos e instrumentos cualitativos.

El 83,3% de los inspectores encuestados confirman que el examen es el instrumento de evaluación más usado en la clase de lengua extranjera. Asimismo, la mayoría de los inspectores de la muestra (66,7%) sostienen que los exámenes son fáciles de administrar. En poco tiempo se puede realizar un examen a un número elevado de alumnos. Se puede citar la prueba de nivel, el examen tipo test etc. Son exámenes que pueden realizarse en una hora. Sin embargo, se recomienda usar varios instrumentos de evaluación con la finalidad de neutralizar los sesgos.

#### 10.2.2.11. Marque con una cruz, su postura con respecto a los tipos de evaluación practicados en los institutos cameruneses:

**Los profesores hacen una evaluación diagnóstica antes de iniciar el proceso de enseñanza – aprendizaje.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	33,3	33,3	33,3
	En desacuerdo	2	33,3	33,3	66,7
	De acuerdo	1	16,7	16,7	83,3
	Muy de acuerdo	1	16,7	16,7	100,0

Total	6	100,0	100,0
-------	---	-------	-------

Tabla 164: muestra de: los docentes hacen una evaluación diagnóstica antes de iniciar el proceso de enseñanza - aprendizaje.

**Se práctica la evaluación formativa en los centros**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	1	16,7	16,7	16,7
	En desacuerdo	2	33,3	33,3	50,0
	De acuerdo	2	33,3	33,3	83,3
	Muy de acuerdo	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 165: Los profesores realizan la evaluación formativa en los centros de ELE.

**Se hace la evaluación sumativa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	16,7	16,7	16,7
	De acuerdo	2	33,3	33,3	50,0
	Muy de acuerdo	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 166: Se realiza la evaluación sumativa.

Los resultados de estas tablas se dividen en dos grupos: el primer grupo abarca los inspectores pedagógicos que piensan que no se practica la evaluación diagnóstica (66,7%), formativa (50%), ni sumativa (16,7%) en las clases de ELE. El segundo grupo está constituido por los que comparten esta opinión con los porcentajes siguientes: 33,3% (evaluación diagnóstica), 50% (evaluación formativa) y 83,3% (evaluación sumativa). Los docentes deberían poner énfasis en la evaluación diagnóstica y la formativa. La primera les permitiría destacar los conocimientos previos de los alumnos

y ajustar por consiguiente la planificación al grupo clase. En cambio, la segunda les ayudaría a corregir los aprendizajes erróneos. Permitiría también a los docentes perfeccionar la calidad de las enseñanzas.

#### 10.2.2.12. Conteste según la opción señalada, lo que considera que evalúan los docentes de ELE en la enseñanza secundaria camerunesa:

**La evaluación de ELE se relaciona con los objetivos didácticos establecidos por los docentes**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	1	16,7	16,7	16,7
	En desacuerdo	1	16,7	16,7	33,3
	De acuerdo	2	33,3	33,3	66,7
	Muy de acuerdo	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 167: muestra de: La evaluación de ELE se relaciona con los objetivos didácticos establecidos por los docentes.

Cuatro inspectores, que totalizan el 66,7% del porcentaje válido, nos dejan entender que la evaluación de ELE se relaciona con los objetivos didácticos establecidos por los profesores. Pero el 33,3% de estos inspectores piensan lo contrario. A la hora de evaluar a sus alumnos, los docentes deberían tener en cuenta el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. Asimismo, estos objetivos didácticos tendrían que girar en torno a estas destrezas.

**Se evalúa la expresión oral**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	33,3	33,3	33,3
	En desacuerdo	2	33,3	33,3	66,7
	De acuerdo	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 168: muestra de: Se evalúa la expresión oral.

Casi la mitad de los informantes opina que el profesorado de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa no valora la expresión oral en sus clases. Como lo hemos comentado anteriormente, el método de gramática – traducción sigue siendo el

enfoque didáctico vigente en los centros del español lengua extranjera en Camerún. Este método no trabaja todas las destrezas lingüísticas de los aprendientes.

**Los enseñantes evalúan la comprensión auditiva**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	33,3	33,3	33,3
	En desacuerdo	2	33,3	33,3	66,7
	De acuerdo	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 169: Muestra de: los docentes evalúan la comprensión auditiva.

Los resultados reflejados en esta tabla nos muestran que el 66,7% de los inspectores encuestados confirman que no se valora la comprensión auditiva en las clases de ELE. Esta situación se explica por la escasez del material audiovisual en las aulas de secundaria. El único material didáctico es el libro de texto. Además, la programación oficial de ELE no habla del desarrollo de esta destreza lingüística. Los docentes deberían poner énfasis en esta habilidad comunicativa, puesto que tiene mucho peso en los exámenes del diploma del español lengua extranjera (DELE). Ello permitiría al alumnado camerunés participar en dichos exámenes y estudiar fácilmente en España.

**Los enseñantes evalúan la comprensión lectora.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	1	16,7	16,7	16,7
	De acuerdo	2	33,3	33,3	50,0
	Muy de acuerdo	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 170: se valora la comprensión lectora.

Casi todos los inspectores de la muestra confirman que los profesores valoran la comprensión lectora. Es una de las destrezas lingüística más trabajada en las aulas de ELE. Cabe precisar que la prueba de comprensión lectora ha sido detallada en el capítulo 6 que habla de la evaluación del español lengua extranjera en la enseñanza secundaria camerunesa.

**Se evalúa la expresión escrita**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	2	33,3	33,3	33,3
	De acuerdo	2	33,3	33,3	66,7
	Muy de acuerdo	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 171: El profesorado camerunés de ELE evalúa la expresión escrita.

Cuatro inspectores de esta tabla sostienen que el profesorado de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa evalúa la expresión escrita. Sólo dos inspectores expresan la opinión contraria y piensan que la evaluación de la expresión escrita es insuficiente y rutinaria. Se trata de diversificar las actividades propuestas en esta destreza lingüística. La prueba de expresión escrita en el primer ciclo de secundaria camerunesa consiste sólo en redactar un ensayo eligiendo entre un tema relacionado con el texto y un ejercicio de formación de frases a partir de un vocabulario propuesto, con la finalidad de lograr un texto coherente. Por lo que se refiere al segundo ciclo de ELE, se trata de redactar un ensayo sobre dos o tres temas a elegir. Se podría fácilmente completar estas actividades de expresión escrita con otras como: rellenar formularios y cuestionarios, producir carteles para exponer, escribir cartas personales etc. Estas actividades ayudarían a los alumnos cameruneses a producir textos que les motivarían en mayor medida, y que podrían compartir con sus compañeros.

**Hay actividades de interacción.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	33,3	33,3	33,3
	En desacuerdo	2	33,3	33,3	66,7
	De acuerdo	1	16,7	16,7	83,3
	Muy de acuerdo	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 172: Los docentes de ELE valoran las actividades de interacción.

A partir de estos resultados, concluimos que más de la mitad de los informantes afirma que los docentes no evalúan las actividades de interacción oral (por ejemplo: debate, entrevista etc.) y las de interacción escrita (videoconferencias, correo

electrónico, correspondencia por carta etc.). Sólo una minoría (33,3%) comparte esta opinión y está constituida por los inspectores que han evaluado a los docentes formados en España. Cabe reiterar que el MCER aconseja que se usen las destrezas lingüísticas de forma integrada. Esto permitiría al alumnado a desarrollar mejor sus habilidades comunicativas.

### 10.2.2.13. Elija la opción señalada, cuáles considera que son los procedimientos de evaluación usados por los profesores en la enseñanza secundaria camerunesa:

#### Los docentes evalúan solamente los conocimientos lingüísticos de los alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	16,7	16,7	16,7
	De acuerdo	3	50,0	50,0	66,7
	Muy de acuerdo	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 173: Los docentes cameruneses evalúan sólo los conocimientos lingüísticos de los aprendientes.

Esta tabla deja claro que el 83,3% de los inspectores encuestados confirma que el profesorado camerunés evalúa sólo los conocimientos lingüísticos de los discentes, pero no sus habilidades ni destrezas. La literatura dedicada a la evaluación por competencias recomienda que se valoren no sólo los conocimientos adquiridos por los educandos, sino también sus habilidades y actitudes. En opinión de Antoni Zabala y Laia Arnau “Evaluar competencias es evaluar procesos en la resolución de situaciones – problema” (2008: 193). La evaluación de competencias debería relacionarse con la vida real de los alumnos.

#### Se evalúan las habilidades lingüísticas de los aprendientes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	1	16,7	16,7	16,7
	En desacuerdo	3	50,0	50,0	66,7
	De acuerdo	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 174: El profesorado camerunés de ELE evalúa las habilidades lingüísticas de sus alumnos.

Teniendo en cuenta lo que acabamos de señalar en la tabla anterior la evaluación de ELE en la enseñanza secundaria no se apoya en las habilidades lingüísticas del alumnado camerunés. Valora más bien los conocimientos gramaticales, pero no lo que los aprendientes saben hacer con la lengua, es decir las destrezas y habilidades. Casi todos los informantes de esta tabla no comparten este argumento con el 66,7% del porcentaje total. No obstante, destacamos dos colaboradores que aceptan esta opinión con un porcentaje bajo estimado al 33,3% del porcentaje válido. Son inspectores que evalúan a la minoría de los docentes de ELE formados en España o en Hispanoamérica que intentan practicar el enfoque comunicativo en sus clases respectivas.

**Se valora la competencia comunicativa del alumnado camerunés.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	33,3	33,3	33,3
	En desacuerdo	3	50,0	50,0	83,3
	De acuerdo	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 175: Los docentes de ELE de la secundaria camerunesa valoran la competencia comunicativa del alumnado camerunés.

Cabe reiterar que la evaluación de ELE en la educación secundaria camerunesa no fomenta el desarrollo de la competencia comunicativa de los discentes. Se trata más bien de una evaluación de los conocimientos que de una evaluación del dominio lingüístico.

**El profesorado emplea una gran variedad de instrumentos de evaluación.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	33,3	33,3	33,3
	En desacuerdo	2	33,3	33,3	66,7
	De acuerdo	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 176: muestra de: El profesorado Camerunés de ELE emplea una gran variedad de instrumentos de evaluación.

El 66,7% de los inspectores de la muestra estipula que la mayoría de los docentes de ELE no usa una gran variedad de instrumentos de evaluación. Cabe reiterar que los exámenes escritos son los instrumentos de evaluación más utilizados en las



aulas de la enseñanza secundaria camerunesa. Sin embargo, la minoría (33,3%) que comparte esta opinión tiene la costumbre de evaluar a los docentes formados en España. Podemos completar estos instrumentos cuantitativos con los instrumentos cualitativos como: los mapas conceptuales, las rúbricas, la entrevista, las listas de control, la observación sistemática etc.

**Los docentes emplean la autoevaluación del alumno como complemento de otros procedimientos evaluativos.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	33,3	33,3	33,3
	En desacuerdo	2	33,3	33,3	66,7
	De acuerdo	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 177: muestra de: Los docentes emplean la autoevaluación del alumno como complemento de otros procedimientos de evaluación.

Dos inspectores sobre seis que representan la muestra del estudio estipulan que los docentes de ELE se sirven de la autoevaluación como complemento de otros procedimientos de evaluación. Esta minoría suele evaluar a los profesores que asisten a las jornadas pedagógicas de los inspectores formados sobre los enfoques modernos de ELE. Sin embargo la mayoría que constituye el 66,7% del porcentaje total no comparte esta opinión. Los docentes y los alumnos deberían practicar la autoevaluación en sus aulas, ya que les permitiría corregir sus errores y mejorar los resultados del proceso del aprendizaje.

**La evaluación del alumno por medio de exámenes es la práctica más usada**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	1	16,7	16,7	16,7
	En desacuerdo	1	16,7	16,7	33,3
	De acuerdo	2	33,3	33,3	66,7
	Muy de acuerdo	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 178: muestra de: La evaluación del alumno por medio de exámenes es la práctica más usada.

Como hemos señalado en las tablas anteriores, el 66,7% de los informantes de esta tabla confirma que los exámenes escritos son la práctica evaluativa más usada por los docentes en las clases de ELE de la educación secundaria camerunesa. Esta situación se explica por el uso del método tradicional en dicho contexto. Este enfoque favorece la utilización de los instrumentos tradicionales como los exámenes escritos, las pruebas objetivas, las pruebas estandarizadas etc. Muchos profesores piensan que los exámenes son fáciles de administrar y corregir que los instrumentos de la evaluación auténtica.

**Los alumnos conocen los criterios de evaluación con antelación.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	1	16,7	16,7	16,7
	De acuerdo	3	50,0	50,0	66,7
	Muy de acuerdo	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 179: muestra de: Los alumnos conocen los criterios de evaluación con antelación.

Casi todos los informantes de esta tabla piensan que los alumnos conocen con antelación los criterios de evaluación. Son criterios normativos que se establecen teniendo en cuenta todo el grupo clase. Estos criterios normativos deberían completarse con los de la evaluación criterial que valora lo que el alumno sabe hacer individualmente sin tener en cuenta sus compañeros de clase. Estos criterios normativos han sido detallados en el capítulo 6 de la tesis que trata de la evaluación de ELE en la enseñanza secundaria camerunesa.

**La evaluación del aprendizaje se reduce a la calificación del estudiante**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	1	16,7	16,7	16,7
	De acuerdo	2	33,3	33,3	50,0
	Muy de acuerdo	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 180: muestra de: La evaluación del aprendizaje se reduce a la calificación del alumno.

Cinco inspectores de esta tabla nos dejan claro que la evaluación de ELE en la enseñanza media es sinónimo de nota. Los profesores evalúan para atribuir una nota a los alumnos. Se practica más la evaluación sumativa que la formativa. Se deberá poner énfasis en la evaluación formativa, visto que permite a los docentes destacar los conocimientos aprendidos con errores y regular el proceso de enseñanza – aprendizaje.

**Se practican las evaluaciones internacionales en los centros de secundaria.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	3	50,0	50,0	50,0
	En desacuerdo	2	33,3	33,3	83,3
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 181: muestra de: se practican las evaluaciones internacionales en los centros de ELE.

Todos los inspectores de la muestra confirman que no se practican evaluaciones internacionales en las aulas de ELE. Dichas evaluaciones proporcionan medidas comparables de los resultados educativos y sirven para detectar problemas en los diferentes niveles educativos. Por otra parte, este procedimiento alimenta un creciente espíritu de competitividad internacional. Asimismo, los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) acreditativos del conocimiento del idioma español, ayudarían al alumnado camerunés a estudiar y trabajar no sólo en España, sino también en muchos países del mundo.

**10.2.2.14. Conteste con sí/no: qué instrumentos de evaluación utilizan los docentes de ELE para evaluar a los alumnos:**

**Los docentes utilizan exámenes orales para evaluar a los alumnos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	3	50,0	50,0	50,0
	SÍ	3	50,0	50,0	100,0

Total	6	100,0	100,0
-------	---	-------	-------

Tabla 182: Se realizan los exámenes orales en las aulas de ELE.

**El profesorado camerunés emplea exámenes escritos para valorar la competencia comunicativa de los aprendientes**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	6	100,0	100,0	100,0

Tabla 183: Los profesores de ELE usan los exámenes escritos para valorar la competencia comunicativa de sus alumnos

**Los docentes se sirven de los cuadernos de clase para evaluar a sus alumnos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	2	33,3	33,3	33,3
	Sí	4	66,7	66,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 184: Los docentes se sirven de los cuadernos de clases para evaluar a sus alumnos.

**Los profesores se centran en las listas de control para valorar la competencia comunicativa del alumnado camerunés**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	3	50,0	50,0	50,0
	Sí	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 185: Los docentes se apoyan en las listas de control para valorar la competencia comunicativa del alumnado camerunés.

**Usan rúbricas en la evaluación del aprendizaje de ELE.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	3	50,0	50,0	50,0
	Sí	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 186: el profesorado camerunés se centra en las rúbricas para evaluar a sus alumnos.

**Elaboran pruebas objetivas para valorar el aprendizaje de los alumnos de la enseñanza secundaria camerunesa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	3	50,0	50,0	50,0
	Sí	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 187: Los profesores elaboran pruebas objetivas para valorar el aprendizaje del alumnado camerunés.

**Es el portafolio un instrumento de evaluación en el aula de ELE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	4	66,7	66,7	66,7
	Sí	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 188: El portafolio es un instrumento de evaluación usado en clases de ELE.

**Los docentes valoran la competencia comunicativa de los discentes con mapas conceptuales**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	3	50,0	50,0	50,0
	Sí	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 189: los mapas conceptuales forman parte de los instrumentos de evaluación utilizados en la enseñanza secundaria camerunesa.

**Los cuestionarios constituyen otros instrumentos de evaluación de ELE en la enseñanza secundaria camerunesa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	1	16,7	16,7	16,7
	Sí	5	83,3	83,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 190: El profesorado camerunés de ELE se basa en los cuestionarios para valorar la competencia comunicativa de sus alumnos.

**La observación de clase forma parte de los instrumentos de evaluación usados en las aulas de ELE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	2	33,3	33,3	33,3
	Sí	4	66,7	66,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 191: la observación de clase constituye un instrumento de evaluación usado en las aulas de ELE.

**Los trabajos de clase sirven como complemento de otros procedimientos de evaluación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	1	16,7	16,7	16,7
	Sí	5	83,3	83,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla: muestra de los trabajos de clase sirven como complemento de otros procedimientos de evaluación.

**El profesorado de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa valora los proyectos realizados por los aprendientes**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	3	50,0	50,0	50,0
	Sí	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 192: Se valora los proyectos realizados por los alumnos.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en las tablas anteriores, la mayoría de los inspectores encuestados estipulan que los profesores de la enseñanza secundaria camerunesa utilizan varios instrumentos de evaluación para valorar los aprendizajes de los alumnos. Los más usados son: los exámenes escritos (100%), los cuestionarios (83,3%), los trabajos de clase (83,3%), los cuadernos de clase (66,7%), la observación (66,7%). El MCER recomienda que se emplee varios instrumentos de evaluación con la finalidad de neutralizar los posibles sesgos. Cabe precisar que los empates en opiniones contradictorias que observamos en las tablas anteriores se explican por el hecho de que hay una minoría del profesorado camerunés que ha sido formada en España y en

Hispanoamérica sobre la didáctica de los enfoques modernos de ELE. Es esta minoría que intenta desarrollar el enfoque comunicativo en las clases de ELE. Por consiguiente, todos los profesores e incluidos los que han sido formados en España suelen ser evaluados por los inspectores regionales y nacionales con respecto a su labor docente.

**10.2.2.15 Responda, según la opción mencionada, cuáles piensa que son las características de los instrumentos de evaluación en la enseñanza secundaria camerunesa:**

**los instrumentos de evaluación de la enseñanza secundaria camerunesa son válidos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	1	16,7	16,7	16,7
	En desacuerdo	2	33,3	33,3	50,0
	De acuerdo	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 193: muestra de: los instrumentos de evaluación de ELE son válidos.

Los resultados logrados en esta tabla se dividen en dos grupos iguales: el primer grupo está constituido por los inspectores encuestados que piensan que los instrumentos de evaluación de la enseñanza secundaria camerunesa son válidos, es decir que miden concretamente la competencia comunicativa de los alumnos. Por el contrario, el segundo grupo abarca los que rechazan esta opinión con el 50% del porcentaje total. Pese a estos resultados, la mayoría de los instrumentos de evaluación de la enseñanza secundaria no miden la competencia comunicativa de los alumnos. Esto debido al uso del enfoque de gramática – traducción vigente en dicho contexto. Como hemos señalado en el análisis de la encuesta realizada al profesorado camerunés de ELE, la Escuela Normal Superior (ENS) que se encarga de la formación docente no imparte clases acerca de los nuevos métodos de la didáctica de los idiomas. Por consiguiente observamos una inadecuación entre la teoría y la práctica. Actualmente, hay muchos docentes e inspectores que no practican estos nuevos enfoques, ya que no tuvieron la oportunidad de viajar a España para cursar dichos estudios. Diremos con Belinga Bessala (1996b: 130) que la ENS imparte más conocimientos académicos que didácticos.

**los instrumentos de evaluación de la enseñanza secundaria camerunesa son fiables**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	1	16,7	16,7	16,7
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	16,7	16,7	33,3
	De acuerdo	2	33,3	33,3	66,7
	Muy de acuerdo	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 194: muestra de: Los instrumentos de evaluación de ELE son fiables.

El 66,7% de los informantes estima que estos instrumentos son fiables. Según el MCER, la fiabilidad es una de las características relevantes de un instrumento de evaluación. Sin embargo, los profesores de la enseñanza secundaria camerunesa no utilizan varios instrumentos de evaluación como lo hemos observado en los datos obtenidos en la encuesta realizada a los docentes de ELE de este nivel educativo. Los exámenes escritos son los instrumentos más usados en las aulas. Los alumnos no practican las destrezas de expresión oral y la comprensión auditiva de manera frecuente. Además, los profesores no elaboran los instrumentos de la evaluación auténtica o cualitativa. Por consiguiente, podemos concluir que estos instrumentos de evaluación de ELE presentan una fiabilidad limitada.

**Los instrumentos de evaluación de la enseñanza secundaria camerunesa son prácticos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	1	16,7	16,7	16,7
	De acuerdo	4	66,7	66,7	83,3
	Muy de acuerdo	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 195: muestra de: Los instrumentos de evaluación de ELE son viables.

Casi todos los inspectores de la muestra piensan que los instrumentos de evaluación de la enseñanza secundaria camerunesa son prácticos, visto que en la mayoría de los casos se trata de los exámenes escritos. Pero resulta difícil aplicar otros



instrumentos de evaluación como la entrevista, las rúbricas, las listas de control etc. en dicho contexto, teniendo en cuenta el elevado número de alumnos por aulas (más de cien alumnos en clase).

**10.2.2.16. El número de los aprendientes que aprueban la asignatura de ELE es elevado.**

**El número de los aprendientes que aprueban la asignatura de ELE es elevado**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	33,3	33,3	33,3
	En desacuerdo	1	16,7	16,7	50,0
	De acuerdo	2	33,3	33,3	83,3
	Muy de acuerdo	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 196: muestra de: el número de aprendientes de ELE que aprueban la asignatura de ELE es elevado.

La mitad de los inspectores de la muestra estima que el número de los aprendientes que aprueban la asignatura de ELE es elevado. Pero, se Podría mejorar estos resultados con la práctica de los enfoques modernos de ELE como el método comunicativo y el enfoque por tareas que incentiva un aprendizaje mucho más completo y ameno de la lengua. El alumno aprende mientras hace.

**10.2.3. Análisis de los datos del bloque 3: Factores relacionados con la dotación de los centros en recursos didácticos y las infraestructuras escolares.**

**10.2.3.1. Exponga su opinión seleccionando uno de los criterios mencionados sobre la existencia de las infraestructuras escolares para la enseñanza y la evaluación de ELE en los institutos de la Educación Secundaria:**

**Existen aulas informáticas en los centros para la enseñanza y la evaluación del español como lengua extranjera**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	------------	------------	-------------------	----------------------

Válidos	Muy en desacuerdo	2	33,3	33,3	33,3
	En desacuerdo	1	16,7	16,7	50,0
	De acuerdo	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 197: muestra de: Existen aulas informáticas en los centros de ELE.

Como podemos apreciar en esta tabla, las puntuaciones obtenidas se dividen en dos partes iguales: la primera totaliza el 50% del porcentaje total e incluye los inspectores que piensan que no existen aulas informáticas en los centros de enseñanza del español como lengua extranjera. No obstante, la segunda parte que tiene el mismo porcentaje que la primera no comparte esta reflexión y afirma que hay aulas informáticas en los centros para la didáctica y la evaluación de ELE. Cabe señalar que en la mayoría de los centros existe sólo un aula de informática para todos los aprendientes. Ello resulta insuficiente y dificulta la enseñanza y el aprendizaje de este idioma. Además, en los centros de la mayoría de los pueblos no encontramos aulas informáticas. Hay alumnos que nunca han visto un ordenador. Esta Situación no favorece el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en el aprendizaje, la didáctica y la evaluación del español como lengua extranjera en Camerún. Todos conocemos la relevancia de dichas tecnologías en el mundo educativo actual.

¿Hay materiales de ELE en las bibliotecas y las aulas de cada centro?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	3	50,0	50,0	50,0
	Sí	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 198: muestra de: ¿Hay materiales de ELE en las bibliotecas y aulas?

En relación a esta pregunta, observamos también dos grupos de inspectores encuestados: los que están de acuerdo con esta opinión y los que la rechazan. En la mayoría de centros, no existen materiales adecuados en las bibliotecas ni en las aulas para la didáctica de ELE. Los únicos recursos son el libro de texto, la pizarra y la tiza. Estos materiales tendrían que completarse con material audiovisual para que los aprendientes desarrollen correctamente sus habilidades comunicativas.



Imagen 1: El material didáctico en un aula de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa.

**¿Disponen los institutos de suficientes aulas para la evaluación de ELE?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	3	50,0	50,0	50,0
	Sí	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Tabla 199: muestra de: ¿Disponen los institutos de suficientes aulas para la evaluación de ELE?

La mitad de los informantes estipula que los institutos cameruneses disponen de suficientes aulas para la evaluación de ELE. Sin embargo, la otra mitad piensa el contrario. El elevado número de alumnos por aula que hemos señalado en los apartados anteriores confirma que no hay aulas suficientes para la evaluación de ELE. En dichas

aulas podemos ver a tres alumnos por banco. Esta situación se explica por la crisis económica que sufren la mayoría de los países del mundo incluido Camerún.



Imagen 2: Una clase (2ºcurso) de ELE en Camerún.

### **10.3. ANÁLISIS DEL CURRÍCULO OFICIAL DE ELE E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.**

En este apartado, pretendemos analizar lo que propone el Ministerio de las Enseñanzas Secundarias camerunesas (MINESEC) en materia de evaluación de ELE y proponer soluciones de mejora. Para alcanzar este objetivo hemos analizado detenidamente el currículo oficial N°, 333/D/GO/MINEDUC/SG/IGP/ESG del MINESEC. Como ya hemos señalado en el capítulo 5 que trata de la enseñanza del español en la educación secundaria camerunesa, el currículo oficial de ELE está constituido por el preámbulo, los objetivos generales y específicos, los contenidos y la evaluación. Cabe precisar que estos aspectos han sido descritos en el capítulo que

acabamos de mencionar. En este análisis, nos centraremos sólo en la evaluación. (Anexo 3).

### 10.3.1. Análisis del preámbulo

Es la primera unidad de análisis de la programación oficial de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa. Hace hincapié en la revisión del currículo oficial de ELE elaborado en 1977 por el antiguo Ministerio de Educación Nacional (MINEDUC). La fecha de realización de esta planificación deja claro que era antigua y valía la pena revisarla, teniendo en cuenta las necesidades comunicativas del alumnado camerunés, las dificultades horarias y pedagógicas de los docentes, la práctica de las nuevas metodologías para la didáctica de lenguas y la apertura cultural del país a la comunidad mundial en general y la de España en particular. Las siguientes líneas del nuevo currículo confirman esta opinión:

Les programmes d'espagnol actuellement en vigueur pour les établissements d'enseignement secondaire général ont été signés en 1977. S'il ne suffit pas d'arguer de leur âge pour justifier la nécessité de les réviser, il s'avère nécessaire et même urgent d'y opérer des réajustements, à cause des changements intervenus dans:

- l'approche même de l'enseignement des langues
- la demande des apprenants
- la configuration politico – sociale de l'Espagne et du monde hispanique, tel qu'en eux – mêmes et dans leurs rapports avec les autres communautés (2000: 2).

Teniendo en cuenta su antigüedad, la programación de 1977 fue revisada en el año 2000 por la orden N°, 333/D/GO/MINEDUC/SG/IGP/ESG del MINESEC durante el encuentro nacional titulado “los estados generales de la educación” organizado en 1995 por el Ministerio de Educación Nacional (MINEDUC), y en el que participaron varios especialistas en materia de educación, se reflexionó sobre lo que debía ser la enseñanza básica y secundaria en Camerún. Así pues, esta revisión abarca los objetivos didácticos, los contenidos de estudio y la evaluación. Hemos optado por el análisis de dicho currículo porque nos permite saber las leyes administrativas con respecto a la didáctica, el aprendizaje y la evaluación de español lengua extranjera en la enseñanza secundaria camerunesa.

### 10.3.2. Análisis de los objetivos

Los objetivos didácticos del currículo oficial de ELE incluyen el desarrollo de la expresión oral, la expresión escrita y la comprensión lectora. Pero no aluden a la comprensión auditiva que representa una destreza de suma importancia en el aprendizaje del español como lengua extranjera y como segunda lengua (L 2). Podemos comprobar este argumento en las siguientes líneas:

L'enseignement de l'espagnol vise à une maîtrise de la langue:

- Langue contemporaine, fonctionnelle, en sa forme orale, dans l'optique de la communication interactive: celle-ci suppose une combinaison harmonieuse entre l'expression, la compréhension et l'échange d'informations;
- Langue écrite, dans l'optique de la production soit purement scolaire, ou alors littéraire (2000: 2).

Son objetivos relacionados con los conocimientos lingüísticos pero no con las actuaciones de los alumnos. Éstos suelen acabar siete años de estudios secundarios sin poder mantener una simple conversación con sus compañeros ni con sus profesores, ya que no practican adecuadamente todas las habilidades lingüísticas. El MCER aconseja que los objetivos del currículo de ELE estén relacionados no sólo con las competencias generales (saber, saber hacer, saber ser y saber aprender) de los aprendientes sino también con su competencia comunicativa (competencia lingüística, sociolingüística y la competencia pragmática). Las competencias generales y comunicativas permiten a los discentes de realizar las actividades y tareas comunicativas. “Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad formativa del usuario, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa” MCER (2002: 99).

### 10.3.3. Análisis de los contenidos didácticos

Los contenidos de la programación oficial de español de la enseñanza secundaria camerunesa son sobre todo gramaticales. Los del primer ciclo se presentan como vienen a continuación:

- el abecedario español, pronunciación de las letras, las sílabas, los diptongos y triptongos); el acento; la entonación y la puntuación.
- Las palabras españolas: los elementos variables (el sustantivo, los adjetivos, grado del adjetivo y apócope, los artículos y su género, los pronombres posesivos, demostrativos, relativos, interrogativos); los aspectos invariables (el adverbio, la preposición, la conjunción, la interjección); el léxico.

- La gramática normativa: el sistema verbal (los verbos regulares e irregulares, modos y tiempos, los auxiliares, el empleo de ser y estar, los verbos impersonales, el uso de los verbos doler, gustar, fallar, la enclisis); la frase, los tipos de frases, la afirmación y la negación, la obligación personal e impersonal; oraciones activas y pasivas; las oraciones compuestas; la concordancia de tiempo etc.
- Expresión escrita: ejercicios específicos, dictados, ejercicios de construcción, de transformación, de imitación y sustitución.
- Expresión oral: Lecturas, recitados y canciones.

Observamos que las actividades propuestas en el primer ciclo de la enseñanza secundaria camerunesa se relacionan con dos destrezas lingüísticas: la expresión escrita y la expresión oral. No se habla de la comprensión auditiva.

Por lo que se refiere a los contenidos del segundo curso, son también gramaticales (El estilo directo e indirecto, la forma enfática, la introducción a la estilística y a la métrica española etc.) y culturales (la civilización española e hispanoamericana; la literatura española, hispanoamericana y africana). Estos contenidos abarcan igualmente los temas sociales (Las relaciones interpersonales; las desigualdades sociales (los conflictos de clases, los problemas raciales, el mundo del trabajo, la situación de la mujer). Como ya hemos señalado anteriormente se practican más algunas destrezas que otras. Cabe reiterar que el objetivo principal del segundo ciclo es literario y cultural. Teniendo en cuenta este argumento, la programación oficial de ELE de la enseñanza secundaria afirma que:

Le second cycle, on le voit, marque le passage de la langue courante fonctionnelle, à la langue littéraire. En même temps, il consacre l'ouverture au monde extérieur opérant ainsi l'intégration entre la réalité "hispano- africaine" de l'élève et la culture hispanique dans sa globalité. En effet, nous avons pensé à inclure dans nos programmes une facette bien réelle mais jusqu'ici ignorée, du monde hispanique: l'Afrique hispanophone (2000:5).

El segundo ciclo desarrolla sobretudo la comprensión lectora y la expresión escrita pero a menudo, los alumnos ejercen la expresión oral. Sin embargo, no desarrollan la comprensión auditiva, ya que el currículo oficial de ELE no hace alusión a esta habilidad lingüística. Además falta el material audiovisual en las aulas de la enseñanza secundaria camerunesa. Los ejercicios desarrollados en este nivel de estudios son: el ensayo, la traducción directa e inversa, las ponencias y los resúmenes de textos. "En tout état de cause, on alliera les exercices oraux aux exercices écrits, les premiers

visant à favoriser l'activation de la parole, tandis que les seconds stimulent l'appropriation des techniques d'expression" (2000: 5).

#### **10.3.4. Análisis de las estrategias metodológicas**

El método didáctico recomendado por la planificación oficial de ELE es el enfoque comunicativo:

La méthode recommandée à ce niveau est la méthode communicative, basée sur un entraînement permanent et progressif à l'emploi des structures fondamentales de la langue, par le biais d'exercices de communication interactive. Le rôle actif du professeur est capital dans ce processus. Il s'agit pour lui d'amener ses élèves à s'exprimer en espagnol, car le fait d'emmagasiner des connaissances n'en assure pas les automatismes quand il est question de les restituer dans des situations pratiques, où l'expression personnelle est indispensable (2000: 4).

A pesar de esta opinión, el enfoque tradicional es el método de enseñanza de ELE que sigue vigente en las aulas de la enseñanza secundaria camerunesa. Hasta ahora, muchos docentes de ELE en Camerún ignoran los enfoques modernos de la didáctica de los idiomas como el enfoque nocional – funcional, el método comunicativo, y el enfoque por tareas. En el proceso de enseñanza – aprendizaje del español, el profesor es percibido como un sabio y monopoliza la palabra en el aula. Los alumnos son pasivos y se limitan a tomar apuntes de las clases. El aprendizaje de la lengua consiste en la memorización de las reglas de gramática, de conjugación y de traducción directa e inversa y resúmenes que versan sobre elementos históricos y geográficos de España y de los países hispanoamericanos. El papel del docente consiste en transmitir oralmente y por escrito los conocimientos al alumnado.

#### **10.3.5. Análisis de la evaluación de ELE**

El currículo oficial del español lengua extranjera la define como un proceso permanente y abierto que tiene como objetivos:

- Valorar los conocimientos adquiridos por los alumnos
- Evaluar a los docentes, teniendo en cuenta el logro de los objetivos previamente establecidos.
- Valorar los aprendizajes adquiridos por los alumnos fomentando su participación en los exámenes de clase y en los oficiales.



Cabe reiterar que el currículo oficial de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa hace alusión a la evaluación continua y sumativa. Pero no habla de la evaluación diagnóstica que permite a los profesores destacar los conocimientos previos de los alumnos y ajustar la programación al grupo clase. Además, esta evaluación se apoya en ejercicios orales y escritos. No se practica ni se evalúa la comprensión auditiva. Los profesores utilizan sobre todo los exámenes escritos para evaluar a sus alumnos. Faltan las técnicas e instrumentos cualitativos que hemos mencionado anteriormente. Se realiza una evaluación normativa que incluye a todos los alumnos. (Anexos 4, 5, 6 y 7).

En modo de síntesis, un currículo de ELE debería incentivar el desarrollo integral de todas las destrezas lingüísticas de los aprendientes, visto que la lengua sirve para la comunicación. Es Por eso que la programación oficial del español de la enseñanza secundaria camerunesa tiene que tener en cuenta las necesidades comunicativas de los alumnos. Abarcará no sólo los conocimientos lingüísticos sino también las actitudes interculturales y habilidades que pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar su competencia lingüística. Esta planificación se fundamentará tal como lo aconseja el MCER y el Plan Curricular del Instituto Cervantes en los contenidos gramaticales, fonéticos, ortográficos, funcionales, pragmáticos, discursivos, nocionales, culturales y estratégicos. Los profesores tendrán que practicar los enfoques modernos de la didáctica de las lenguas como el método comunicativo y el enfoque por tareas que permiten a los discentes actuar de modo competente en la sociedad de inmersión. Las actividades de ELE se apoyarán en el trabajo individual y cooperativo para que el alumnado camerunés desarrolle adecuadamente su competencia comunicativa.

El profesorado de ELE priorizará la evaluación del dominio lingüístico sobre la evaluación de aprovechamiento. La planificación oficial del español lengua extranjera pondrá énfasis en la evaluación diagnóstica y formativa que en la evaluación sumativa. Se completará la evaluación normativa con la evaluación criterial. Los instrumentos de evaluación deberán ser variados, válidos, confiables y viables. Se valorará las cuatro destrezas lingüísticas para que los alumnos cameruneses puedan participar también en las evaluaciones internacionales como los exámenes de los DELE.

## **10.4. ANÁLISIS DE LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS**

En este apartado hemos pretendido comprobar qué tienen en cuenta los docentes de ELE a la hora de elaborar sus programaciones didácticas, qué tipos de evaluación realizan en sus aulas, qué instrumentos y criterios de evaluación usan para valorar la competencia comunicativa de los aprendientes. Para ello, hemos recopilado y analizado tanto las planificaciones docentes de los centros implicados en el estudio como algunas de las editoriales que les suministran los libros de texto que emplean en sus clases.

### **10.4.1. Muestra**

La muestra del estudio sobre programaciones didácticas ha sido conformada con diez centros públicos y diez centros privados confesionales y laicos. Hemos contado con las programaciones didácticas de estos centros, más las programaciones de una editorial que les proveía los libros de texto para 2º curso de ELE, ya que la mayoría de los departamentos de español lengua extranjera trabajan con las mismas editoriales. Cabe precisar que las programaciones recogidas abarcan una muestra de diez profesores del 2º curso de ELE elegidos entre los docentes que constituyen la muestra del estudio.

### **10.4.2. Análisis e interpretación de los resultados**

El análisis de las programaciones docentes recogidas en los centros de ELE mencionados deja claro que el profesorado camerunés de la enseñanza secundaria camerunesa se apoya no sólo en la planificación oficial del Ministerio de las Enseñanzas Secundarias sino también en las programaciones elaboradas por las editoriales que les proveen de libros de texto. Sus objetivos didácticos se centran en el desarrollo de la comprensión lectora, la expresión escrita y en cierta medida la expresión oral. Pero no aparece la destreza de comprensión auditiva. Según el MCER, una planificación didáctica debería abarcar todas las destrezas lingüísticas que acabamos de mencionar. Con respecto a los contenidos de estas programaciones, incluyen sobre todo los conceptos gramaticales y algunos contenidos léxicos, culturales y estratégicos. Faltan los contenidos fonéticos, ortográficos y funcionales.

Los contenidos gramaticales y léxicos son los que vienen a continuación:

- La clasificación de frases según criterios sintácticos (frases activas y pasivas; transitivas e intransitivas; pronominales e impersonales)
- Los tipos de frases: la expresión de la duda, del deseo y de la exhortación
- Empleos y valores específicos de modos y tiempos verbales
- La frase compuesta
- La coordinación
- La subordinación
- La concordancia de los tiempos

En cuanto a los contenidos léxicos distinguimos los siguientes:

- El significado de las palabras: polisemia, homonimia, sinonimia, homofonía, onomatopeya.
- EL ambiente natural: el medio ambiente y sus actividades.

Por lo que se refiere a las estrategias metodológicas, la mayoría de los docentes usa el método tradicional mientras que sólo una minoría practica el enfoque comunicativo. Observamos un excesivo protagonismo de las normas gramaticales. El objetivo del estudio es saber gramática. El papel del docente consiste en transmitir oralmente y por escrito los conocimientos al alumnado. Además, es percibido como un sabio. El discente resulta un mero receptor de los conocimientos impartidos.

Los tipos de evaluación programados son sobre todo la evaluación sumativa. La evaluación diagnóstica es realizada sólo por algunos profesores. La evaluación formativa debería desarrollarse durante todo el curso académico pero los docentes de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa ponen más énfasis en la evaluación calificadora. La valorización del aprendizaje es sinónimo de nota. Según Antoni Zabala y Laia Arnau:

La evaluación en la escuela debe dirigirse a todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje y, por lo tanto, no sólo a los resultados que ha conseguido el alumno, sino a cualquiera de las tres variables fundamentales que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, las actividades que promueve el profesorado, las experiencias que realiza el alumno y los contenidos de aprendizaje, ya que las tres son determinantes para el análisis y comprensión de todo lo que sucede en cualquier acción formativa (2008: 194).

Los criterios de evaluación son normativos e involucran al grupo clase. El alumnado de segundo curso de ELE deberá ser capaz de:

- Realizar los ejercicios orales y escritos. Las actividades orales se centran en la corrección fonética, la entonación, el ritmo y la fluidez del discurso y la activación de la palabra mediante la lectura, la recitación y la canción.
- Fomentar una comunicación interactiva favoreciendo un aprendizaje significativo basado en la acción. Las actividades tendrán que incentivar la adquisición del vocabulario reforzado por ejercicios de índole lúdica como: las adivinanzas, los crucigramas, la formación de palabras por campos etc.
- Redactar textos cortos, descriptivos, narrativos, dialogados.
- Realizar ejercicios estructurales de vocabulario y gramática de varios tipos: la imitación, la transformación, rellenar huecos, sustitución, producción, verdadero o falso etc.
- Contestar preguntas de comprensión sobre un texto explicado.

En cuanto a Las actividades de evaluación planificadas por los profesores de ELE, abarcan el desarrollo de la comprensión lectora, la expresión escrita y la expresión oral. Faltan las actividades de comprensión auditiva. Pese a la introducción del método comunicativo en la programación oficial de ELE, el enfoque tradicional es la aproximación didáctica que sigue vigente en las aulas. Cabe recordar con Isabel Santos Gargallo (1999) que la comprensión lectora y la expresión escrita son las destrezas lingüísticas más relevantes de este paradigma lingüístico.

Con respecto a los instrumentos de evaluación propuestos en estas programaciones docentes, se realizan sobre todo exámenes escritos. La estructura de estos exámenes corresponde a la que propone el currículo oficial de ELE que hemos analizado en el apartado exterior, ya que es el recurso imprescindible para la elaboración de dichas planificaciones. Además, los profesores tienen que preparar a los alumnos a la realización del examen oficial BEPC que tiene lugar ocurre al final del año escolar y abarca el segundo curso de ELE. Hemos descrito la estructura de estos instrumentos de evaluación en el capítulo 6 del marco teórico, que trata de la evaluación de ELE en la enseñanza secundaria camerunesa. Se trata de:

- Un texto descriptivo, narrativo o dialogado de 10 a 15 líneas sin dificultades léxicas ni gramaticales.
- Un ejercicio de comprensión lectora de 4 preguntas: 2 cerradas, 1 semiabierta y la última abierta (7ptos).

- Ejercicios estructurales de gramática y de vocabulario: actividades de transformación, de sustitución; rellenar huecos, elección múltiple; Relacionar palabras o frases etc. (9ptos).
- Una redacción: consiste en elegir entre un tema relacionado con el texto, y un ejercicio de formación de frases a partir de un vocabulario propuesto, con la finalidad de lograr un texto coherente (4ptos).
- Cabe precisar que este examen dura una 1,30 hora se califica sobre 20 puntos (en francés coeficiente 1).

**BEPC**  
 Session : 2016

**EPREUVE D'ESPAGNOL L. V. II**

**Texto:** El tráfico de niños en África.

El tráfico de los niños se convirtió en los últimos años en un fenómeno muy extendido en el oeste de África y tiene como núcleo de gravedad Benin y Nigeria. En la tradición africana, el niño es considerado como un tesoro <sup>(1)</sup>. Pero la pobreza y la miseria de las poblaciones han borrado esta noble riqueza y sabiduría africana.

La mayor parte del tiempo, los niños son vendidos por sus propios padres que son engañados <sup>(2)</sup> por las falsas promesas de los traficantes y que ignoran el real destino de sus hijos. Aquellos traficantes llevan a los niños menores de edad y hambrientos a trabajar en las plantaciones, en las fábricas <sup>(3)</sup>, en las casas y sobre todo a la prostitución infantil, bajo condiciones durísimas y poco recomendables.

Un análisis de este fenómeno permite situar las responsabilidades en dos niveles: los padres y los traficantes, líderes y propulsores de este comercio. Los padres tienen un papel importantísimo en la erradicación de este problema en el sentido en que, generalmente, son ellos mismos que dejan irse sus hijos.

Adaptado de Kayo Mateo Cotchoni, "El tráfico de menores en África, una odisea..." in [www.lagaceta de guinea](http://www.lagaceta.de.guinea). Com.

**Léxico:** 1- tesoro: trésor; 2- engañados: trompés; 3- fábricas: usines.

**I-COMPRENSIÓN DEL TEXTO:**

- |   |                            |
|---|----------------------------|
| 1- ¿De qué grave fenómeno trata el texto?   | <b>7 puntos</b><br>1.5 pto |
| 2- ¿Qué lleva a la población practicar este tráfico indigno?  | 1.5 pto                    |
| 3- ¿A qué se destinan los niños vendidos por sus padres? Según tu opinión, ¿es normal tratar así a los niños? ¿Por qué?                 | 2 pto                      |
| 4- A tu parecer, ¿qué deben hacer las autoridades de los países del mundo para luchar contra el tráfico y la prostitución de los niños? | 2 pto                      |

**II- EJERCICIOS ESTRUCTURALES**

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| 1- Elige la palabra correcta de las que van entre paréntesis:   | <b>9 puntos</b><br>2 pto |
| a- En fútbol, el (goleador – portero – defensa) es el único jugador que puede asir el balón con la mano en su zona. |                          |
| b- La hermana de mi madre es mi (nieta -- abuela – tía).  |                          |
| c- Escribo en mi cuaderno con un (papel -- libro -- bolígrafo).   |                          |
| d- Se enseña el (castellano - diccionario - amigo) en Camerún.  |                          |

2- Pon las siguientes frases en la forma negativa: 3 ptos  
 a- A mi me gusta la lectura.  
 b- Tengo algo en la mano.  
 c- Está siempre fuera de su casa.

3- Marca la continuación según el modelo siguiente: 2 ptos  
**Modelo:** Mi hermana come poco. → Mi hermana sigue comiendo poco.  
 a- Este alumno estudia mucho.  
 b- El agua salía colorada.

4- Escribe correctamente las palabras entre paréntesis: 2 ptos  
 a- Douala es una ciudad (grande).  
 b- Tengo (ciento) mil francos en casa.  
 c- Los (reciente) llegados se impacientan.  
 d- Eres un (santo).

**III- REDACCIÓN** 4 puntos

El candidato elegirá uno de los dos ejercicios:

1- Según tu opinión. ¿qué trabajos debe hacer un niño en casa? ¿Por qué? (En unas 15 líneas).

2- Forma cuatro frases correctas y completas utilizando todas las palabras de las columnas siguientes sobre el tema: "las compras en el mercado".

Los vendedores	compramos	estar atentos, mercado	y  en, el
	nos proponen	qué comprar, a veces	
	debemos	muchas mercancías	
	no sabemos	carne, arroz. al final	

Session 2016

Imagen 3: Una prueba oficial del examen BEPC (2016).

Por lo que se refiere a las programaciones de las editoriales que editan los libros de texto de segundo curso de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa, hemos analizado la planificación de una de las editoriales propuestas para el curso 2016: Asva Educación. Este libro tiene como título: *Majors en espagnol*. Nos hemos focalizado en este manual oficial de 2º curso de ELE, ya que es un nuevo material del programa oficial y el año 2015 – 2016 representa el periodo que se corresponde con nuestra investigación de campo. Cabe reiterar que todos los libros de texto usados en la enseñanza secundaria camerunesa son propuestos por el Ministerio de Enseñanzas Secundarias (MINESEC).

Nuestro interés por el segundo curso de ELE estriba en el hecho de que es una clase certificativa que tiene que realizar el examen oficial BEPC al final del curso escolar. Es también una clase de iniciación al aprendizaje del español como lengua extranjera. Para mejorar las prácticas de evaluación de ELE en Camerún, deberemos empezar con el primer ciclo de la Enseñanza Media. Para analizar el libro mencionado, nos hemos basado en las contribuciones de Isabel Santos Gargallo (1999). Según ella, el análisis de un libro de texto debería abarcar los siguientes criterios:

- Autoría
- Título
- Año de publicación
- Lugar de publicación
- Editorial
- Nivel
- Público destinatario
- Componentes:(del alumno, cuadernos de actividades, guía didáctica, vídeos, [CD Rom], transparencias, pósteres, soluciones a los ejercicios, glosario (bilingüe, multilingüe)
- Otros
- Objetivos: desarrollo de la expresión oral, desarrollo de la comprensión auditiva, desarrollo de la expresión escrita, desarrollo de la comprensión lectora, desarrollo integral de las cuatro destrezas, desarrollo de un ámbito profesional concreto
- Contenidos: fonéticos, fonológicos, ortográficos, gramaticales, léxico-semánticos, funcionales, culturales, estratégicos



- Muestras de lengua: variadas, de España, de Hispanoamérica, orales, escritas, auténticas, ficticias
- Actividades: centradas en la forma, centradas en el contenido, tareas de revisión, de evaluación
- Metodología: tradicional (gramática y traducción), estructural, enfoque comunicativo, enfoque comunicativo moderado, enfoque por tareas, eclecticismo
- Tipo de lengua: norma culta, muestra las variedades geográficas, muestra las variedades socioculturales, sexista
- Maqueta y diseño: atractivo, moderno, tradicional, ilustraciones, dibujos, fotografías
- Otros: tamaño manejable y cómodo, precio adecuado.

Cabe precisar que nuestro análisis se ha centrado sobre todo en las tareas de evaluación, ya que el tema de este estudio versa sobre la evaluación de ELE en la enseñanza secundaria camerunesa. Pero antes de empezar, presentamos primero la estructura externa del manual seleccionado:

Los autores son: Mbem Mbem (inspector provincial de ELE en el Ministerio de Enseñanzas Secundarias), Grégoire Thierry Anaba, Makwate Tagne Nadège Olive, Sylvie Amina y Basile Fotso Tsang (profesores de ELE en la enseñanza secundaria camerunesa). Fue publicado en 2016 en yaundé y tiene ciento sesenta y ocho páginas. Los alumnos de la enseñanza secundaria camerunesa constituyen el público destinatario.

Por lo que se refiere a los componentes de este manual, aparece sólo el libro del alumno. Faltan: el cuaderno de actividades, una guía didáctica, vídeos, CD Rom, pósteres, soluciones a los ejercicios y un glosario. Cabe reiterar que el libro del alumno resulta el único material usado en la enseñanza y el aprendizaje de ELE en la educación secundaria camerunesa. En las clases de ELE podemos observar a penas veinte libros, ya que la mayoría de los aprendientes no compran este material. Muchos padres carecen de medios económicos para comprar manuales a sus hijos y estiman que el libro de texto es caro (8€). Esto es debido, en parte, a la crisis económica que sufre el país. Así pues, los alumnos que no tienen el libro de texto tienen que hacer fotocopias de cada unidad didáctica para que puedan seguir las clases. Pero la mayoría no lo hace.

Situación que explica el fracaso de muchos alumnos en las evaluaciones continuas y oficiales.

En cuanto a los objetivos didácticos, se desarrollan en cierta medida la expresión oral, la expresión escrita y sobre todo la comprensión lectora. Pero no aparecen las actividades de comprensión auditiva. El libro se divide en nueve unidades didácticas. En la siguiente tabla, presentamos estas unidades:

UNIDADES	TÍTULOS	ACTIVIDADES	ESTRUCTURAS GRAMATICALES	PÁGINAS
Unidad 1	¡Recuérdate!	1. El alfabeto español	Los artículos	12
		2. Saludos- presentaciones- despedidas	Género y número de los nombres y adjetivos	16
		3. La semana – el año - los números	El presente de indicativo: verbos regulares e irregulares	19
Unidad 2	Reanudamos con las clases	1. ¿Cómo pasaste las vacaciones?	El pretérito perfecto simple	26
		2. Mi nuevo horario escolar	La hora, los interrogativos	29
		3. Amistades	Uso de tú- usted/ vosotros(as)- ustedes	36
		4. El sistema educativo camerunés	Los comparativos	39
		5. El sistema educativo español	Los superlativos	42
<sup>4</sup> Unidad 3	Fiestas y tradiciones	1. Fiestas y tradiciones de Camerún	Usos de ser y estar	45
		2. Una fiesta tradicional española: el carnaval	Las preposiciones	50

<sup>4</sup> La palabra ¡recuérdate! No existe en el Diccionario de la Real Academia Española.

		3. Fiestas religiosas	Las conjunciones de coordinación	53
		4. Fiestas nacionales	Los pronombres relativos	56
		5. La boda	Los demostrativos	59
Unidad 4	Hablamos del medio ambiente	1. Tiempo y climas del Camerún	Los verbos unipersonales	63
		2. La fauna de Camerún	Usos de hay/ hace	66
		3. Flora de Camerún	La voz activa y la voz pasiva	68
		4. La hidrografía de Camerún	Los participios pasados, el pretérito perfecto compuesto.	70
		5. Peligros y protección del medio ambiente	La prohibición	72
Unidad 5	Viajes y transportes	1. La importancia del viaje	Expresión de la probabilidad	75
		2. Los diferentes tipos de viajes	El pretérito imperfecto de indicativo	79
		3. De viaje a Camerún	Los indefinidos	81
		4. Excursión en el museo nacional	El gerundio	84
		5. El ecoturismo en Camerún	La duración – la progresión – la continuación	86
Unidad 6	Los medios de comunicación	1. La tele	Los adverbios de lugar	89
		2. Internet	La finalidad	92
		3. El teléfono móvil	La condición realizable	94
		4. La carta	El imperativo afirmativo	96
		5. La prensa	El imperativo negativo	99

Unidad 7	La ciudad y el campo	1. Mi pueblo	La apócope	103
		2. Las actividades campesinas	Los diminutivos	106
		3. Mi ciudad	Los aumentativos	109
		4. Actividades de la ciudad	Usos del pretérito compuesto y del pretérito perfecto compuesto y del pretérito perfecto simple	111
		5. ¿Dónde prefieres vivir: en el campo o en la ciudad?	El presente de subjuntivo	113
Unidad 8	Nuestra cultura, nuestra gastronomía	1. Las comidas del día	El pretérito imperfecto de subjuntivo	117
		2. La gastronomía española	Los verbos que introducen el subjuntivo	121
		3. La gastronomía camerunesa	El futuro inmediato y el pasado inmediato	124
		4. En el restaurante	Las preferencias	127
		5. En el bar	Los adverbios de modo en - mente	130
Unidad 9	Hacia el mundo laboral	1. Oficios y profesiones	El femenino de los nombres de oficios	133
		2. El curriculum vitae	Los pronombres personales COD y COI	139
		3. La carta formal	La enclisis	143
		4. ¿Qué quieres ser de mayor?	El futuro en la subordinada	145

		5. Una profesora fantástica	Los verbos reflexivos	147
--	--	-----------------------------	-----------------------	-----

Tabla 200: Presentación de las unidades didácticas del libro del 2º curso de ELE: *Majors en Espagnol*.

Cabe reiterar que esta programación sigue el programa oficial de ELE propuesto por el Ministerio de Enseñanzas Secundarias. Los docentes tienen que acabarla al final del año escolar. Pero es una planificación larga y la mayoría de los profesores no suele finalizarla, ya que el número de horas dedicada a la docencia de ELE es insuficiente. Se trata sólo de 4 horas semanales. El proceso de enseñanza – aprendizaje y de evaluación transcurre en seis secuencias:

- La primera secuencia empieza al principio del mes de septiembre y acaba durante la primera mitad del mes de octubre.
- La segunda secuencia comienza en la segunda mitad del mes de octubre hasta el final del mes de noviembre.
- La tercera secuencia se realiza en dos fases: la primera transcurre desde finales de noviembre hasta las vacaciones de Navidad. La segunda fase va desde el principio del mes de enero hasta pasada la mitad de este mes.
- En cuanto a la cuarta secuencia, empieza un poco antes de final de enero hasta el inicio del mes de marzo.
- Por lo que se refiere a la quinta secuencia, se divide también en dos partes: la primera parte comienza a partir del cinco de marzo hasta el final de este mes. Mientras que la segunda parte se inicia tras las pascuas, durante la mitad del mes de abril hasta el final del mismo mes.
- Con respecto a la sexta secuencia, empieza a finales de abril hasta principios de junio.

Al final de cada secuencia didáctica, los docentes realizan las evaluaciones continuas. Se suman todas las notas obtenidas por los aprendientes durante estas evaluaciones para tener la nota trimestral del alumno en cada curso. Para obtener la media aritmética de cada estudiante al final del año escolar, se suman sus tres notas trimestrales logradas en la asignatura de español lengua extranjera.

El libro de texto mencionado anteriormente debería incentivar el desarrollo de las cuatro destrezas del alumnado camerunés, Sin embargo, trabaja más la comprensión lectora que las otras habilidades lingüísticas. Hay en total 43 actividades de

comprensión lectora. Son textos descriptivos, dialogados y narrativos. Estas actividades se desarrollan a lo largo de todo el libro.

En cuanto a las actividades de expresión oral, aparecen algunas en las páginas 16, 33, 34, 36, 114, 127, 130. Son diálogos entre dos alumnos del segundo curso de ELE. En el primer diálogo Se saludan, se presentan y se despiden. En el segundo hablan de su horario de clase. En el tercer diálogo traban amistades. En el cuarto, discuten sobre la vida en el pueblo y la vida en la ciudad. En el quinto, comen en un restaurante. Por último, beben en un bar.

Por lo que se refiere a las actividades de expresión escrita, se trata de rellenar huecos con palabras adecuadas explicadas en clase sobre los temas del programa oficial de ELE. Hay también redacciones sobre las fiestas tradicionales de Camerún como el “Ngondo” y el Nguon. Los alumnos escriben también cartas y rellenan cuestionarios y curriculum vitae. Cabe precisar que los aprendientes no practican la comprensión auditiva que representa una destreza más relevante en el aprendizaje del español lengua extranjera. Tampoco se trabaja de forma integral las cuatro destrezas lingüísticas.

Respecto a los contenidos de este manual del segundo curso de ELE, son en su mayoría contenidos gramaticales. Destacan asimismo los contenidos culturales, y en cierta medida contenidos estratégicos y léxicos.

Los contenidos gramaticales se encuentran en la tabla de la programación anual que hemos presentado anteriormente. Distinguimos en total 43 estructuras gramaticales. Algunos ejemplos son los que vienen a continuación:

- Los artículos
- Género y número de los nombres y adjetivos
- Las conjugaciones (el presente de indicativo, el pretérito perfecto simple)
- La hora, los interrogativos
- Uso de tú- usted/ vosotros(as)- ustedes
- Los comparativos
- Los superlativos
- Usos de ser y estar
- Las preposiciones
- Las conjunciones de coordinación
- Los pronombres relativos

- Los demostrativos
- Los verbos unipersonales
- Usos de hay/ hace
- La voz activa y la voz
- Los participios pasados pretérito perfecto compuesto
- La prohibición etc.

En cuanto a los contenidos culturales, aparecen sólo una minoría basada en las tradiciones camerunesas y españolas: fiestas y tradiciones en Camerún, una fiesta tradicional española (el carnaval), fiestas religiosas, fiestas nacionales, la boda, la gastronomía española, la gastronomía camerunesa, el sistema educativo camerunés, el sistema educativo español.

Los contenidos estratégicos se centran más en el trabajo individual que el de grupo. Se trata de instrucciones como:

- Subraya la sílaba tónica de cada una de las palabras siguientes.
- Clasifica las palabras siguientes en llanas, agudas, esdrújulas y sobresdrújulas.
- Completa o no los vacíos con los artículos siguientes: el, los, la, las, al, del, un, una.
- Pon en femenino
- Pon en plural
- Escribe en letras
- Completa con la palabra adecuada
- Conjuga en presente de indicativo los verbos entre paréntesis.
- En 15 líneas como máximo, habla de tu horario escolar etc.

Destacamos una propuesta para el trabajo en grupo:

- Formad grupos de cuatro personas y que cada grupo hable de una fiesta o ceremonia tradicional de su región.

A pesar de que los autores hablan del enfoque comunicativo en este libro, los métodos usados son el método tradicional y el método estructural. Según el método tradicional, la meta del estudio es saber gramática. El método estructural se basa en el desarrollo de la competencia gramatical y en el dominio de las estructuras gramaticales del sistema lingüístico de la lengua objeto de estudio.

Las actividades de evaluación se apoyan en estos ejercicios:

✚ Rellenar huecos: completa o no los vacíos con los artículos siguientes: el, los, la, las, al, del, un, una´.

- 1) Yaundé es.....capital política de Camerún.
- 2) Son.....7:30.
- 3) .....hijo.....vecino va.....colegio.
- 4) .....chico y.....chica juegan en el patio.
- 5) .....Camerún está situado en.....África central.
- 6) .....alumnos están en.....aula.

✚ Contestad los cuestionarios sobre la comprensión lectora:

- 1) Según el texto ¿Qué día reanudan las clases?
- 2) ¿Cuántos meses de vacaciones tuvieron los alumnos?
- 3) ¿Dónde pasó Tagne sus vacaciones y Qué hizo?
- 4) ¿Con quién se quedó Akono durante las vacaciones?
- 5) ¿Por qué a Salifou le gustaron sus vacaciones? Y tú, ¿Cómo pasaste las vacaciones?

✚ Ejercicios de imitación: Formar frases utilizando el comparativo indicado según el modelo siguiente:

**Modelo:** El pan y el pescado (barato).....superioridad

*El pan es más barato que el pescado.*

- 1) Mi padre y mi hermana (grande).....superioridad.
- 2) El fútbol y el tenis (atractivo).....igualdad.
- 3) El ratón y el elefante (gordo).....inferioridad.
- 4) El león y el gato (feroz).....superioridad.

✚ Redacción: En quince líneas presenta tu fiesta tradicional preferida.

✚ Contesta con verdadero (V) o falso (F).

- 1) El Nguon se celebra en el norte de Camerún. **V o F**
- 2) Durante el Nguon hay distinciones de clases sociales. **V o F**
- 3) El Nguon es un momento de comunión entre el rey y el pueblo Bamoun. **V o F**
- 4) El Nguon se celebra cada mes. **V o F**
- 5) Hay una procesión de sociedades secretas con tambores. **V o F**



6) El rey y sus auxiliares regresan al pueblo del Nja cantando. **V**

**o F**

✚ Ejercicios de sustitución: reemplaza los elementos subrayados por el pronombre complemento correspondiente:

- 1) Ana estudia las matemáticas.
- 2) Pedro da un lápiz a Juan.
- 3) Mi abuela prepara la mandioca.
- 4) Andrés presenta su bicicleta a sus amigos.
- 5) Juana abre la puerta.

El diseño del manual analizado es atractivo, ya que aparecen ilustraciones, dibujos y fotografías con muchos colores.

En síntesis, todas las programaciones didácticas de ELE, las oficiales y las editoriales deberían centrarse en el MCER y el Plan Curricular del Instituto Cervantes, que constituyen los materiales de referencia para la didáctica y el aprendizaje y la evaluación del español como lengua extranjera. Las programaciones que se están realizando actualmente son incompletas dado que no desarrollan ni evalúan todas las destrezas lingüísticas del alumnado camerunés. Esta situación no les ayuda a trabajar su competencia comunicativa ni actuar eficazmente en situaciones de usos de la lengua. La aproximación didáctica recomendada es el enfoque comunicativo. No debemos perder de vista que la lengua sirve para la comunicación. No vale la pena almacenar conocimientos sin actuar en situaciones reales del uso del idioma. El alumno debería ser el protagonista de su propia formación. Las actividades deberían basarse en los contenidos gramaticales, fonéticos, ortográficos, funcionales, estratégicos y culturales. Los profesores tienen que diversificar los instrumentos de evaluación empleando los instrumentos cuantitativos y cualitativos que hemos analizados en los capítulos precedentes.

## **CAPÍTULO 11**

### **PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y EVALUATIVAS PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DEL ESPAÑOL EN CAMERÚN**

El análisis de los resultados conseguidos en las prácticas evaluativas desarrolladas en las aulas de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa nos ha permitido entender que la evaluación del español lengua extranjera se apoya en el método tradicional. Los docentes valoran más los conocimientos teóricos adquiridos que la competencia comunicativa de los alumnos. No se trabaja ni se evalúa por igual todas las destrezas lingüísticas. La comprensión auditiva es casi inexistente. Los profesores desarrollan y evalúan más la comprensión lectora y la expresión escrita que la expresión oral. Teniendo en cuenta esta situación, proponemos algunas soluciones con el fin de mejorar la didáctica y la evaluación de ELE en Camerún. Las propuestas abarcan el currículo oficial, los materiales didácticos, la evaluación del aprendizaje y la formación de los profesores.

#### **11.1. Propuestas sobre el currículo oficial de ELE.**

La planificación oficial del español lengua extranjera debería fundamentarse en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas y el Plan curricular del Instituto Cervantes. Ambos constituyen recursos imprescindibles para la didáctica, el aprendizaje y la evaluación de lenguas extranjeras en general y del español en particular. Estos materiales desarrollan seis niveles de lengua: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Cabe precisar que éstos han sido descritos en el capítulo cuatro que trata de la evaluación de lenguas extranjeras. El currículo camerunés de ELE tendrá que basarse en los nuevos métodos de enseñanza de idiomas propuestos por el MCER, es decir, el método comunicativo y el enfoque por tareas. Son aproximaciones didácticas centradas en un aprendizaje significativo. El discente es el protagonista de su propia formación y

los conocimientos teóricos adquiridos deben servir para actuar. Se trata de la educación por competencias. En términos de Antoni Zabala y Laia Arnau:

La competencia, en el ámbito de la educación escolar, ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por lo tanto, la competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales (2008: 31)

Para estos autores, la educación por competencias debe ayudar a los aprendientes a actuar de modo eficiente en un contexto preciso. Tienen que aprender haciendo. Los conocimientos adquiridos deben ser funcionales, es decir transferidos en un contexto de uso. No vale la pena acumular conocimientos teóricos sin aplicarlos. En el ámbito de las lenguas extranjeras, la lengua sirve para la comunicación. En su capítulo 2, el MCER recomienda un enfoque basado en la acción. Según él, “las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (2002: 9). Para realizar de manera eficaz las actividades de lengua, los alumnos necesitan no sólo conocimientos teóricos sino también destrezas y habilidades lingüísticas.

Así pues, la programación oficial de ELE debería contemplar contenidos propuestos por el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Son contenidos: gramaticales, fonéticos, ortográficos, funcionales, pragmáticos, géneros y productos textuales, nociones generales, nociones específicas, referentes culturales, saberes y referentes socioculturales, habilidades y actitudes interculturales. No se trata de elegir todos estos contenidos sino de seleccionar los más representativos que permiten al profesorado y alumnado a trabajar mejor las cuatro destrezas lingüísticas. Estos contenidos abarcarán todos los cursos, desde el primer curso de ELE hasta el séptimo curso de bachillerato. Ayudarán al alumnado camerunés a desarrollar mejor su competencia comunicativa. A la hora de elaborar el currículo oficial de ELE, el Ministerio de las Enseñanzas secundarias tendrá que consultar a los docentes formados en España sobre los nuevos métodos de la didáctica del español lengua extranjera. Ellos saben en concreto las necesidades comunicativas de los discentes de la educación secundaria camerunesa.

Otro punto a mejorar en el currículo oficial es el número de horas semanales dedicado a la docencia de ELE. En vez de 4 horas, se puede añadir dos horas más para tener en total 6 horas semanales. Muchos profesores de la muestra han afirmado durante

la encuesta que las 4 horas semanales dedicadas a la docencia de ELE eran insuficientes. Cada sesión de ELE debería transcurrir en dos horas para que los aprendientes desarrollen mejor sus destrezas lingüísticas.

## 11.2. Propuestas sobre los materiales de ELE

Estos materiales deberían ser variados, desde los materiales impresos hasta los recursos audiovisuales. Todos deberían tener en cuenta las necesidades comunicativas de los alumnos, ya que muchas personas participan en la labor educativa desde los dirigentes, los docentes, los diseñadores de los libros de texto hasta los examinadores.

Los manuales de ELE estarán constituidos por un libro del alumno, un cuaderno de actividades, una guía didáctica, vídeos, CD Rom, soluciones a los ejercicios y un glosario.

Los objetivos didácticos de estos manuales se fundamentarán en el desarrollo de:

- La expresión oral
- La comprensión auditiva
- La expresión escrita
- La comprensión lectora
- El desarrollo integral de las cuatro destrezas.

Los contenidos tendrían que ser:

- ✚ Fonéticos
- ✚ Ortográficos
- ✚ Gramaticales
- ✚ Léxicos
- ✚ Funcionales
- ✚ Culturales.

Las muestras de lengua deberían ser variadas:

- De España
- Hispanoamérica
- Orales
- Escritas

- Auténticas.

Las actividades estarán centradas en:

- Las formas
- Los contenidos
- Las tareas de revisión
- Las tareas de evaluación.

La metodología se apoyará en el enfoque comunicativo o por tareas: constituyen nuevas metodologías basadas en la acción. Por último, el diseño del manual deberá ser atractivo con ilustraciones y fotografías.

Los recursos audiovisuales abarcarán las tecnologías de información y de comunicación (Internet, las páginas web, los blogs, los foros de lenguas, las plataformas de idiomas etc.). En términos de Lorraine Mbessa:

Estos últimos años, la didáctica de las lenguas experimentó un cambio significativo con las tecnologías de la información y de la comunicación. En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, hemos asistido al nacimiento de varios sitios y páginas de profesores, de escuelas, de instituciones públicas, de universidades... (2017: 30).

En Internet tenemos sitios web fiables como el de la Real Academia Española (RAE), el del Instituto Cervantes, REDELE etc. que proporcionan un abanico de materiales a los estudiantes y profesores de ELE. Por ejemplo, la página web de la RAE nos ofrece muchos diccionarios que nos sirven para verificar el significado adecuado de las palabras. Entre ellos podemos citar:

- *Diccionario de la lengua española*
- *Diccionario panhispánico de dudas*
- *Diccionario del español jurídico*
- *Nuevo diccionario histórico*
- *Diccionario de los americanismos etc.*

Por lo que se refiere al Centro Virtual Cervantes, está constituido por cinco secciones:

- “Enseñanza”
- “Literatura”
- “Lengua”
- “Arte”

- “Ciencia”

Pero es la sección dedicada a la enseñanza la que puede interesar más a los profesores y estudiantes de ELE, ya que ofrece muchos materiales de ELE. Se divide en muchos apartados:

- “Biblioteca del profesor de español”
- “Plan Curricular del Instituto Cervantes”
- “DidactiRed (apartado con muchas actividades para las clases de ELE)”.
- “Formación de profesores”
- “Foro didáctico”
- “La formación virtual en el nuevo milenio”
- “En sintonía con el español”
- “Mi mundo en palabras”
- “Modelos de examen DELE”
- “Cursos de español: Aula Virtual de Español (AVE)”
- “Actividades del AVE”
- “Pasatiempos de Rayuela”
- “Historias de debajo de la luna”
- “Lecturas paso a paso”
- “El Quijote en el aula” etc.

Estos recursos de internet ayudan no solamente a los alumnos, sino también a los docentes, dirigentes, examinadores y todas las personas implicadas en la didáctica y evaluación del español lengua extranjera. Permiten al profesorado diseñar sus actividades motivando a sus alumnos. Además, constituyen materiales de referencia para la didáctica y la evaluación de las lenguas extranjeras en general y del español en particular. Fomentan igualmente un aprendizaje autónomo del alumnado de ELE y le ayudan a comunicarse con otros estudiantes de lenguas.

Una herramienta informática como la videoconferencia permite a los estudiantes cameruneses seguir directamente un curso que se imparte en una institución educativa española, pese a la distancia geográfica que existe entre los dos países.

Los alumnos y los profesores cameruneses deberían visualizar también algunos programas educativos de la Televisión Española: “telediario”, “el mundo en 24 horas”, “el tiempo”, “España en Comunidad”, “noticias 24 horas” “Latinoamérica en 24 horas”,

“Europa 2019”etc. Por ejemplo: Telediario es un programa informativo que presenta tres ediciones diarias y cuatro ediciones el fin de semana. Informa de las noticias importantes en los ámbitos: nacional, internacional, social, deportivo y meteorológico.

Hay igualmente documentales sobre: artes, culturas, deportes, historia, naturaleza, gastronomía, salud, viajes etc. El alumnado camerunés puede apoyarse en estos programas con la finalidad de aprender de forma auténtica la lengua.

Es importante tomar conciencia de las considerables aportaciones de las tecnologías de la información y de la comunicación en la didáctica y la evaluación del español lengua extranjera.

Deberían de igual manera desarrollar su competencia comunicativa, por ejemplo representando obras de teatro en español para sus compañeros y padres, en cada curso escolar.

### **11.3. Propuestas didácticas para la evaluación del aprendizaje de ELE**

La evaluación del aprendizaje del español lengua extranjera en la enseñanza secundaria camerunesa debería fundamentarse en el enfoque comunicativo. Este método permitiría al profesorado camerunés de desarrollar todas las destrezas lingüísticas de sus alumnos apoyándose en un trabajo cooperativo entre todos. Es una metodología activa que incentiva el aprendizaje significativo ayudando a los aprendientes a practicar la lengua en un contexto real. La didáctica del idioma está centrada en el alumno, ya que tiene que ser el protagonista de su formación. Los conocimientos teóricos adquiridos le sirven para interactuar con los otros usuarios de la lengua. El docente desempeña el papel de guía y moderador.

Cabe reiterar que pese a la introducción del método comunicativo en el currículo oficial de ELE, el método de gramática – traducción sigue estando vigente en las aulas de la enseñanza secundaria camerunesa. Una razón puede ser la falta de formación por parte de los docentes cameruneses respecto a las nuevas aportaciones de la didáctica de los idiomas, otra sería el elevado número de alumnos por aula que resulta un obstáculo considerable para la implementación de este enfoque didáctico.

La evaluación diagnóstica y la formativa constituyen otros aspectos relevantes que los profesores deben mejorar en la evaluación del aprendizaje de ELE en Camerún.

El MINESEC debería llamar la atención del profesorado sobre estos tipos de evaluación, puesto que son relevantes en el proceso de enseñanza - aprendizaje de ELE.

Según Honorio Salmerón Pérez et al:

La evaluación diagnóstica tiene que incidir por tanto en el curriculum 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 intención de asegurar calidad en desarrollo y resultados (1997: 66).

La evaluación diagnóstica sirve para detectar los conocimientos previos de los alumnos y ajustar el proceso de enseñanza – aprendizaje que todavía no ha empezado, a sus necesidades educativas. Pero los resultados de la encuesta realizada al profesorado camerunés de ELE de enseñanza secundaria muestran que la mayoría de los docentes no efectúan esta evaluación antes de comenzar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Ponen más énfasis en la evaluación sumativa. Para ellos, la evaluación de ELE se reduce a la nota otorgada al discente.

Asimismo deberían poner más énfasis en la evaluación formativa, puesto que se desarrolla durante todo el proceso de enseñanza - aprendizaje y sirve para detectar los errores cometidos por el alumnado y proporcionarle correcciones. Ayuda también al profesorado a perfeccionar su docencia. Por esto, tienen que evaluar frecuentemente el aprendizaje de sus alumnos dándoles feedback (correcciones del profesor) a tiempo. 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).

No sólo la evaluación formativa puede mejorar las enseñanzas impartidas por el profesorado camerunés de ELE, sino que también puede incentivar el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno de la enseñanza secundaria camerunesa. Resulta una evaluación de suma importancia en el proceso de enseñanza - aprendizaje del español lengua extranjera.

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 de ELE. El examen escrito es el instrumento más utilizado en las aulas de ELE. Sus procedimientos evaluativos se fundamentan en el enfoque tradicional. Esta



situación nos brinda la oportunidad de proponer algunos instrumentos de evaluación cuantitativos y cualitativos para mejorar la evaluación del español lengua extranjera en la educación secundaria camerunesa. Se trata sobre todo de los instrumentos del segundo curso de ELE. Este curso corresponde al cuarto curso de la ESO en el sistema educativo español. Cabe reiterar que la docencia del español lengua extranjera en la enseñanza media camerunesa no se basa en los seis niveles propuestos por el MCER y desarrollados en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (A1, A2 B1, B2, C1 Y C2). Empieza en el tercer curso de ELE que es considerado como el curso de iniciación a la lengua, hasta el séptimo curso de bachillerato. Hemos descrito estos cursos en el capítulo 5 que trata de la docencia de ELE en la enseñanza secundaria camerunesa.

Empezaremos con los instrumentos cuantitativos:

En el primer caso, podemos 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. Un ejemplo puede ser el siguiente:

#### **A. Prueba de nivel**

Elige la respuesta correcta:

1. Antonio.....alumno de español (soy, estoy, es, estamos).
2. No me gustan las matemáticas,..... el inglés (no, también, tampoco, sí también).
3. su aula está en el.....piso de este edificio (tres, tercero, tercer, cuatro).
4. Iremos al pueblo. ....viernes próximo (la, el, los, un).
5. Yaundé es una ciudad agradable.....muchos lugares interesantes (es, son, están, hay).
6. Buscan a una alumna que.....jugar al fútbol (sabía, sepa, sabe, supo).
7. mi compañero.....contento porque ha aprobado su examen (estás, estuviera, es, está).
8. Tengo doce años, y tú ¿.....años tienes? (Qué, cuántos, cuáles, cuanto).
9. Ayer mis hermanos.....al cine (fueran, van, irán, fueron).
10. Mañana vosotros.....un coche (Comprasteis, compraréis, comprabais, comprarais).

- ✓ Correcciones: 1(es), 2(tampoco), 3(tercer), 4(el), 5(hay), 6(sepa), 7(está), 8(cuántos), 9 (fueron), 10(compraréis).

### B. Actividades de evaluación formativa

1. Escucha, repite y señala la sílaba tónica en cada palabra:

Banana, vaca, Bombilla, vino, bolígrafo, verano, burro, invierno, besos, primavera, beber, vaso, venir, viento, ventanas, abuelo, viejo, bebida, libro, Valencia, Barcelona, verdad.

Es una actividad de percepción y producción que permite al docente evaluar la pronunciación de la consonante labial /b/.

2. Leed en voz alta el siguiente texto.

#### Texto:

**Pedro:** Hola, ¿Cómo te llamas?

**Anaba:** Yo soy Anaba, ¿y tú?

**Pedro:** Me llamo Pedro.

**Anaba:** ¿De dónde eres?

**Pedro:** Soy de Francia. Soy francés. ¿Cuál es tu nacionalidad?

**Anaba:** Soy de África. Soy africana. ¿A qué te dedicas?

**Pedro:** Soy estudiante de ELE nivel A1.

**Anaba:** ¿Cuántos años tienes?

**Pedro:** Tengo doce años.

**Anaba:** ¿Dónde están tus padres?

**Pedro:** Están en la iglesia.

**Anaba:** Adiós.

**Pedro:** Hasta mañana.

(Adaptación personal)

3. Leed en voz alta estas frases y contestad oralmente con verdadero (V) o falso (F):
- a) Pedro es camerunés (V o F).

- b) Anaba es hispanoamericana (V o F).
- c) Pedro es estudiante y tiene doce años (V o F).
- d) Los padres de Anaba están en la iglesia (V o F).

✓ Correcciones:

- a) Falso, b) falso, c) verdadero, d) Falso.

4. Completad oralmente las oraciones siguientes con el verbo ser o estar:

- a) ¿De dónde.....Carmen?
- b) Vosotros.....alumnos de cuarto curso de español.
- c) Mis amigos.....médicos.
- d) Yo.....en el aula.
- e) Tu compañera.....triste porque su padre ha muerto.

✓ Correcciones:

- a) Es, b) sois, c) son, d) estoy, e) está.

5. Formad por escrito seis frases con los verbos ser y estar:

- a) Mi madre es profesora de matemáticas.
- b) Sus padres están enfermos.
- c) ¿Quiénes son?
- d) ¿Dónde estáis?
- e) Estamos en el mercado.

Cabe precisar que los primeros instrumentos de evaluación elaborados son de respuesta cerrada, puesto que las respuestas son definidas. Los aprendientes pueden sólo elegir una forma correcta. Estos ejercicios les ayudan a practicar la lengua de manera controlada desarrollando las destrezas de comprensión lectora o de comprensión auditiva. Pero la última actividad evaluativa les brinda la oportunidad de practicar la expresión escrita, formando sus propias oraciones.

Otro instrumento cuantitativo que podemos mencionar en este apartado es la prueba cloze. Según el *Diccionario de términos Clave de ELE*, es un instrumento de evaluación formado por un texto del que han sido suprimidas varias palabras de modo sistemático y mecánico. El discente tiene que deducir la palabra eliminada y

reescribirla. Se realiza a partir de un texto original, dejando entera la primera frase con sentido completo para contextualizar el texto. Se elige una primera palabra para ser eliminada. A partir de ella, se elimina la quinta, la séptima, etc.

La elección de la primera palabra que se va a suprimir es relevante, ya que condiciona las siguientes palabras que serán eliminadas. Esta prueba puede permitir al alumnado camerunés del segundo ciclo de ELE (quinto, sexto y séptimo curso de bachillerato), desarrollar su destreza de comprensión lectora. Sin embargo, resulta compleja para los alumnos de primer ciclo porque es difícil identificar la palabra original. Para facilitar su realización, se debería dar un listado con las palabras eliminadas e incluir las erróneas. El alumno deberá elegir la palabra adecuada entre las eliminadas y las erróneas.

Por lo que se refiere a los instrumentos cualitativos proponemos los ejercicios de resolución abierta: cuestionario con preguntas abiertas, ensayo, debate, mapa conceptual, rúbricas, entrevista.

#### 1. Cuestionarios con preguntas abiertas:

Sobre los horarios alimentarios de los españoles podemos formular las siguientes preguntas:

- a) ¿A qué hora desayunan los españoles?
- b) ¿Qué alimentos toman?
- c) ¿Cuál es la comida más importante del día y qué alimentos se comen?
- d) ¿A qué hora meriendan los niños?
- e) ¿Cuándo cenan los españoles y qué toman?

Esta actividad puede ayudar al alumnado camerunés de cuarto curso de ELE a desarrollar su competencia cultural sobre los hábitos alimentarios de los españoles. Les permite también trabajar sus habilidades de expresión oral y comprensión lectora.

#### 2. Ensayo

Redacta un texto de 15 líneas (introducción, desarrollo, conclusión) como máximo, sobre los horarios alimentarios de los cameruneses.

Es una actividad de expresión escrita para que los aprendientes trabajen esta habilidad lingüística. El nivel de estudio corresponde al nivel indicado en el ejercicio precedente.

### 3. Debate

Tema: las tecnologías de información y de comunicación

¿Estáis en pro de o en contra de las tecnologías de información y de comunicación?

Justificad vuestras ideas con argumentos convincentes.

Para la realización de esta actividad, el docente puede dividir la clase en 2 grupos:

- Los que están a favor de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Los que están en contra de estas tecnologías.

Los alumnos deben tener un tiempo suficiente para preparar el debate. El profesor desempeña el papel de moderador. El debate puede durar una hora. Es una actividad de interacción escrita y oral. Está propuesta al alumnado del sexto curso de ELE, puesto que ya posee conocimientos lingüísticos suficientes para realizar este debate. No sólo evalúa sus conocimientos sino también sus actuaciones y habilidades.

### 4. Mapa conceptual

Fue creado por el educador estadounidense Joseph Donald Novak en la década de 1970 a partir de la Teoría del Aprendizaje Significativo de David P. Ausubel. El aprendizaje significativo permite a los alumnos utilizar los conocimientos adquiridos en nuevas situaciones. Se opone al aprendizaje mecanicista adquirido por repetición, el cual supone una mera incorporación de datos que carecen de significado. El mapa conceptual es un medio para visualizar conceptos y las relaciones significativas y jerárquicas existentes entre ellos. Está constituido por los conceptos, las palabras de enlace y las proposiciones. Los conceptos tienen que aparecer de forma jerarquizada. Las palabras de enlace indican el tipo de relación que se establece entre los conceptos.

Para elaborar el mapa conceptual, se elige los párrafos más significativos de un texto. Luego, se selecciona los conceptos relevantes para entender el texto y se pone el concepto más inclusivo en la parte superior. Los otros conceptos se ordenan de mayor a menor generalidad y dependencia. Después, se buscan las relaciones cruzadas entre

ellos y se escribe las palabras que los conectan. A continuación ofrecemos un ejemplo de mapa conceptual que había sido propuesto por la profesora Calero Fernández, María de los Ángeles en una de nuestras asignaturas del Máster de Enseñanza de Español/Catalán para inmigrantes:

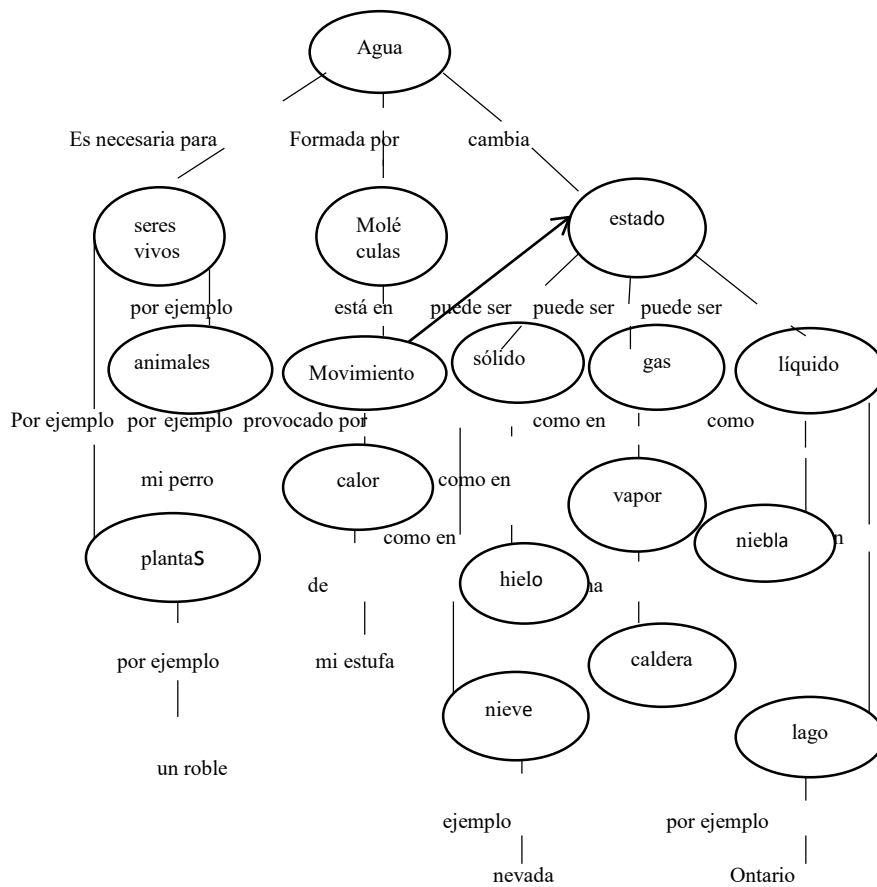


Figura 14: mapa conceptual del concepto agua.

A partir del mapa conceptual, el docente puede evaluar la destreza de comprensión lectora de sus alumnos. Incentiva la creatividad por parte de los aprendientes y facilita la identificación de las deficiencias en el aprendizaje. En la enseñanza secundaria camerunesa, es un instrumento de evaluación que puede evaluar la comprensión lectora en séptimo curso de bachillerato. No es adecuado para los principiantes.

## 5. La rúbrica

Es un instrumento de evaluación en el cual se fijan unos criterios que permiten determinar la calidad de actuación de los discentes en sus tareas. Nos Ayuda en el diseño e implementación de una unidad didáctica, ya que muestra a los alumnos lo que se espera de ellos. La rúbrica se usa igualmente para valorar un trabajo, un proyecto, una exposición oral o escrita etc. Por ello, tiene que diseñarse de forma que incluya todos los aspectos de lo que queremos evaluar. Si queremos valorar una interacción oral, debemos tener en cuenta no sólo la gramática o la puntuación sino también los gestos. La rúbrica sirve para aumentar la fiabilidad de un examen. Consta de tres partes: los aspectos a evaluar, es decir los indicadores de consecución de los objetivos (capacidad de síntesis, claridad en la redacción, originalidad, profundidad...); la escala de clasificación y los criterios de evaluación.

Las rúbricas determinan lo que el docente considera como un buen trabajo y mejoran el resultado de aprendizaje del alumnado informándolo sobre lo que se le esté pidiendo. Facilita la evaluación, la autoevaluación y la coevaluación. Para diseñar una buena rúbrica debemos seguir las siguientes etapas:

- Revisar detenidamente el tema
- Definir los objetivos a evaluar
- Describir los criterios de evaluación
- Asignar un valor numérico de acuerdo con el nivel de actuación.
- Diseñar una escala de calidad y fijar el nivel donde pueden llegar los aprendientes.

El ejemplo que sigue es una rúbrica diseñada para evaluar el diálogo en el aula sobre la cocina de algunos platos. El criterio de evaluación es: mantener un diálogo sobre la cocina de algunos platos tradicionales con un vocabulario básico, correcto y haciendo uso del lenguaje no verbal para reforzar la comprensión:

	5	4	2	1
Estrategias comunicativas.	Usa otras palabras cuando no sabe la	Usa otras palabras cuando no sabe el	Tiene problemas de comunicación.	No puede solucionar sus problemas de

	palabra adecuada. Pregunta cuando no entiende lo que dice su interlocutor.	significado de una palabra. Pero no pregunta por el significado e intenta entender.		comunicación.
Fluidez	Emplea rellenos. No hay pausas innecesarias	Utiliza rellenos pero son innecesarios.	No emplea rellenos pero no hay pausas innecesarias.	No usa rellenos y está indecisa.
Texto	Empieza y acaba la conversación. No hay pausas o las pausas son cortas	El diálogo empieza y termina. La entonación no cambia pero algunas preguntas no están relacionadas con las respuestas.	El diálogo comienza y termina.  Las preguntas y las respuestas no tienen coherencia.	Las preguntas y las respuestas no están relacionadas.
Uso de la lengua	Emplea el léxico adecuado. El léxico culinario y el presente de indicativo son empleados correctamente	El léxico culinario y el presente son empleados adecuadamente. Pero utiliza adjetivos. Pero no hay adverbios.	El léxico culinario y el presente no son empleados adecuadamente.  Pero hay algunos adjetivos y adverbios.	Algunas preguntas y respuestas no están relacionadas.  El léxico culinario no es adecuado.
Rendimiento	El diálogo es natural, no ha sido improvisado ni leído.	El diálogo es natural pero ha sido improvisado.	El diálogo No es natural. Ha sido improvisado.	El diálogo no es natural. Ha sido improvisado y leído.
Lenguaje corporal	Mira a su interlocutor. Su actitud muestra entusiasmo.	Mira a su interlocutor pero no muestra entusiasmo.	Mira de vez en cuando a su interlocutor, pero su postura no muestra entusiasmo.	No mira a su interlocutor. Su postura no muestra entusiasmo.

Tabla 201: Ejemplo de una rúbrica: elaboración propia



Existen también sitios web que nos enseñan cómo diseñar mapas conceptuales, rúbricas y portafolios. Por ejemplo en YouTube existen varios tutoriales respecto al diseño de estos instrumentos de evaluación.

## **6. Portafolio**

El portafolio es una manera de recoger la información que demuestra las habilidades y éxitos de los aprendientes. Se trata de la evaluación de la actuación. Este instrumento está centrado en el alumno y fomenta la colaboración entre éste y su profesor. Abarca todas sus destrezas lingüísticas y le ayuda a tener conciencia de sus aprendizajes, a organizar su trabajo y a realizar su autoevaluación. Puede tener la forma de una carpeta, una caja y puede también ser digital, es decir un sitio web, un blog, una wiki etc. El portafolio posee tres fases: la recogida, la selección y la reflexión sobre sus contenidos. En el contexto camerunés, el profesor de ELE puede crear también su propio portafolio y animar a sus alumnos a elaborar los suyos. Puede valorar estos portafolios con una rúbrica.

Fuera de los instrumentos cualitativos mencionados, existen de igual manera otros instrumentos de actuación como: entrevistas, proyectos, resolución de problemas, listas de control etc. El docente de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa tiene que seleccionar los más relevantes con la finalidad de ayudar a sus alumnos a desarrollar mejor su competencia comunicativa.

### **C. Actividades de evaluación sumativa:**

Para la realización de estas actividades, los profesores y los alumnos de la enseñanza secundaria camerunesa pueden consultar los exámenes de los DELE en el centro virtual Cervantes, son instrumentos que evalúan todas las destrezas lingüísticas de los aprendientes de ELE. Los docentes tienen que basarse en ellos para diseñar sus propios instrumentos de evaluación teniendo en cuenta todos los cursos de la enseñanza secundaria. En las páginas que siguen, proponemos un instrumento de evaluación sumativa. Es un instrumento que permite a los discentes practicar todas las habilidades lingüísticas y está destinado a los alumnos del séptimo curso de bachillerato de la enseñanza secundaria camerunesa. Se trata de un comentario de texto para evaluar la literatura en el aula de ELE.

## 1. Leed en voz alta el siguiente texto:

Al día siguiente hubo una reunión en el ayuntamiento, y los forasteros hicieron discursos y dieron grandes voces. Luego quemaron la bandera tricolor y obligaron a acudir a todos los vecinos del pueblo y a saludar levantando el brazo cuando lo mandaba el centurión. Este era un hombre con cara bondadosa y gafas oscuras. Era difícil imaginar a aquel hombre matando a nadie. Los campesinos creían que aquellos hombres que hacían gestos innecesarios y juntaban los tacones y daban gritos estaban mal de cabeza, pero viendo a Mosén Millán y a don Valeriano sentados en lugares de honor, no sabían qué pensar. Además de los asesinatos, lo único que aquellos hombres había hecho en el pueblo era devolver los montes al duque.

Dos días después don Valeriano estaba en la abadía frente al cura. Con los dedos pulgares en las sisas del chaleco- lo que más ostensibles los dijés – miraba al sacerdote a los ojos.

- Yo no quiero el mal de nadie, como quien dice, pero, ¿no es Paco uno de los que más se han señalado? Es lo que yo digo, señor cura: por menos han caído otros.

Mosén Millán decía:

- Déjelo en paz. ¿Para qué derramar más sangre?

Y le gustaba, sin embargo, dar a entender que sabía dónde estaba escondido. De ese modo mostraba al alcalde que era capaz de nobleza y lealtad. La verdad era que buscaban a Paco frenéticamente. Habían llevado a su casa perros de caza que tomaron el viento con sus ropas y zapatos viejos.

El centurión de la cara bondadosa y las gafas oscuras llegó en aquel momento con dos más, y habiendo oído las palabras del cura, dijo:

- No queremos reblandecidos mentales. Estamos limpiando el pueblo, y el que no está con nosotros está en contra.
- ¿Ustedes creen – dijo Mosén Millán – que soy un reblandecido mental?

Entonces todos se pusieron razonables.

- Las últimas ejecuciones - decía el centurión - se han hecho sin privar a los reos de nada. Han tenido la extremaunción. ¿De qué se queja usted?

Mosén Millán hablaba de algunos hombres honrados que habían caído, y que era necesario acabar con aquella locura.

- Diga usted la verdad – dijo el centurión sacando la pistola y poniéndola sobre la mesa - . Usted sabe dónde se esconde Paco el del Molino.

Mosén Millán pensaba si el centurión habría sacado la pistola para amenazarlo o sólo para aliviar su cinto de aquel peso. Era un movimiento que le había visto hacer otras veces. Y pensaba en Paco, a quien bautizó, a quien casó. Recordaba en aquel momento detalles nimios, como los búhos nocturnos y el olor de las perdices en adobo. Quizás de aquella respuesta dependiera la vida de Paco. Lo quería mucho, pero sus afectos no eran por el hombre en sí mismo, sino por Dios. Era el suyo un cariño por encima de la muerte y la vida. Y no podía mentir.

- Sabe usted dónde se esconde? – le preguntaban a un tiempo los cuatro.

Mosén Millán contestó bajando la cabeza. Era una afirmación. Podía ser una afirmación. Cuando se dio cuenta era tarde. Entonces pidió que le prometieran que no lo matarían. Podrían juzgarlo, y si era culpable de algo, encarcelarlo, pero no cometer un crimen más. El centurión de la expresión bondadosa prometió. Entonces Mosén Millán reveló el escondite de Paco. Quiso hacer después otras salviedades en su favor, pero no le escuchaban. Salieron en tropel, y el cura se quedó solo. Espantado de sí mismo, y al mismo tiempo con un sentimiento de liberación, se puso a rezar.

Ramón José Sender, *Réquiem por un campesino español* (1976: 51-53)

## 2. Contestad a las preguntas siguientes:

- a) ¿Quién es el autor del texto?
- b) ¿A qué género literario pertenece el trozo?
- c) ¿De qué os habla este fragmento?
- d) ¿Cuál es el tema de este texto?
- e) ¿En cuántas partes podéis dividir el texto?

3. analizad el contenido y la forma del trozo contestando oralmente y por escrito a las siguientes preguntas:

- a) ¿Quiénes son los protagonistas de la Guerra Civil?
- b) ¿Qué tipos de sustantivos y verbos utiliza el autor para vehicular el mensaje de la narración?
- c) ¿En qué estilo se narra la historia?
- d) ¿Cuál es el punto de vista de la narración?
- e) ¿Quiénes son los protagonistas?
- f) ¿Cuál es el tiempo de la narración?

4. Lee en voz alta el texto siguiente y subraya los verbos conjugados en imperfecto y en pretérito indefinido:

- ¿Sabe usted dónde se esconde? – le preguntaban a un tiempo los cuatro.  
 Mosén Millán contestó bajando la cabeza. Era una afirmación. Podía ser una afirmación. Cuando se dio cuenta era tarde. Entonces pidió que le prometieran que no lo matarían. Podrían juzgarlo, y si era culpable de algo, encarcelarlo, pero no cometer un crimen más. El centurión de la expresión bondadosa prometió. Entonces Mosén Millán reveló el escondite de Paco. Quiso hacer después otras salvedades en su favor, pero no le escuchaban. Salieron en tropel, y el cura se quedó solo. Espantado de sí mismo, y al mismo tiempo con un sentimiento de liberación, se puso a rezar.

- a) ¿Cuál es el infinitivo de estos verbos? Y ¿En qué tiempos están conjugados?
- b) ¿Cuándo usamos estos tiempos?
- c) Elige el verbo adecuado y completa las frases con la forma correspondiente del indefinido.  
 Venir / decir/ querer/saber/producir/introducir/ traducir/poder/ haber/ hacer/ tener / conducir

- El otro día me pasó una cosa muy rara en el ordenador del trabajo: cuando...**introduje**.....la contraseña, se...**produjo**..... un fallo general en el servidor de la oficina.
- Yo te...**dije**..... que tú si podías venir conmigo. Si no **viniste**....., es porque...**quisiste**.....
- Lo pasamos muy bien y, además,...**tuvimos**..... un viaje muy bueno, porque.....**condujo**... Miguel, y él conduce muy bien.
- Me dieron un montón de folios para traducir, pero tenía demasiado trabajo en aquel momento. Sólo...**traduje**..... Cuatro páginas. No...**pude**..... hacer más.
- Mira, es que se puso muy nerviosa. No...**hubo**..... manera de calmarla. Yo.....**hice**..... todo lo que pude.

## 6. Debate:

Dividid la clase en dos grupos y debatid sobre el tema siguiente:

¿Estáis en favor de o en contra de la actitud de Mosén Millán cuando revela el escondite de Paco?

- ✓ Corrección de la prueba:

### 2. Respuestas

a) El autor del texto es Ramón José Sender. Nació el tres de febrero de mil novecientos uno en Chalamera, Huesca, España y murió el dieciséis de enero de mil novecientos ochenta y dos en San Diego, Estados Unidos. Su madre era maestra y su padre secretario de ayuntamiento. Eran terratenientes acomodados. Fue uno de los novelistas españoles más importantes de la posguerra en el siglo XX.

b) Se trata del cuento. Cabe señalar que un cuento puede ser una narración breve creada por uno o varios autores. Está basado en hechos reales o literarios, inspirado o no en anteriores escritos o leyendas, cuya trama es protagonizada por un grupo de personajes y con un argumento relativamente sencillo y, por lo tanto, fácil de entender.

c) Los forasteros hacen una reunión en el ayuntamiento del pueblo pronunciando discursos políticos sobre la Guerra Civil que sacude el país. Luego, queman la bandera tricolor republicana. Obligan a acudir a todos los vecinos del pueblo y a saludar levantando el brazo cuando lo manda el centurión. Después de la reunión, van a casa de

Paco el del Molino acompañados de perros de caza para buscarle. Esta búsqueda resulta ser un rencor político del alcalde del pueblo, o sea don Valeriano, contra este campesino. Cuando los extranjeros vuelven del domicilio de Paco, el centurión acude a la iglesia y amenaza al cura con la pistola para que le diga donde se esconde el campesino. Finalmente, Mosén Millán acaba revelándole el escondite de Paco.

d) Es la Guerra Civil española (1936 – 1939).

e) Podemos dividir el texto en tres partes:

La primera empieza desde “Al día siguiente hubo una reunión en el ayuntamiento... “hasta” lo único que aquellos hombres habían hecho en el pueblo era devolver los montes al duque”. El título puede ser: Reunión política de los forasteros en el ayuntamiento y la quema de la bandera republicana.

La segunda va desde “Dos días después don Valeriano estaba... no podía mentir”. Esta parte tiene como título: La búsqueda de Paco por el alcalde y los forasteros.

La tercera, “- ¿Sabe dónde se esconde?... y al mismo tiempo con un sentimiento de liberación, se puso a rezar”. El título es: La traición de Paco por Mosén Millán.

3. a) Aparecen dos grupos:

Primero, encontramos el bando republicano representado por Paco el del Molino y los otros campesinos del pueblo. Defienden los derechos de los campesinos y luchan contra las injusticias hechas al pueblo. Quieren una reforma agraria que restituya las tierras a los labradores. El bando republicano estuvo constituido en torno al gobierno de España elegido democráticamente, formado por el Frente Popular, que a su vez se componía de una coalición de partidos republicanos (Izquierda Republicana y Unión Republicana) con el Partido Socialista Obrero Español, a la que se habían sumado los marxistas- Leninistas del Partido Comunista de España y el Partido sindicalista de origen anarquista y en Cataluña los nacionalistas de izquierda encabezados por Esquerra Republicana de Catalunya. Estaba apoyado por el movimiento obrero y los sindicatos UGT y CNT, aunque lo que perseguían era realizar la revolución social. El Partido Nacionalista Vasco formaba también parte del bando republicano.

En cuanto al bando sublevado, destacamos los forasteros, el alcalde del pueblo o sea don Valeriano y el cura, es decir Mosén Millán. Se oponen a la reforma agraria y practican la violencia en el pueblo torturando y matando a los campesinos inocentes. El

autor critica severamente su actitud y denuncia las injusticias hechas al pueblo. El bando sublevado, que se llamó a sí mismo bando nacional, estuvo organizado en torno a parte del alto mando militar, institucionalizado inicialmente en la junta de Defensa Nacional sustituida por el nombramiento de Francisco Franco como Generalísimo y jefe del Gobierno del Estado. Políticamente estuvo integrado por la fascista Falange Española, los Carlistas, los monárquicos y gran parte de la CEDA, la Liga Regionalista, la Iglesia Católica y otros grupos conservadores. La dictadura de Franco investigó y condenó duramente los hechos delictivos cometidos en la zona republicana. Los delitos de los vencedores nunca fueron investigados ni enjuiciados. Todo lo que acabamos de mencionar se verifica en el texto que comentamos.

b) Ramón José Sender emplea una multitud de sustantivos concretos: “Ayuntamiento”, Según el Diccionario de la lengua española (DRAE), es una “corporación compuesta de un alcalde y varios concejales para la administración de un municipio”. Aparecen también palabras como: “forasteros”, se trata de “una persona que vive o está en un lugar de donde no es vecina y donde no ha nacido”. Destacamos: bandera, pueblo, duque, cura, sacerdote, montes, centurión, perros de caza, asesinatos, sangre, etc. Mediante estos sustantivos el autor quiere mostrarnos que lo que explica es la realidad. El autor usa frecuentemente la sinonimia para transmitir su mensaje. Podemos citar: “sacerdote, cura”, “asesinatos, ejecuciones”, etc.

Por lo que se refiere a los verbos, destacan varios verbos de acción: hicieron, quemaron, obligaron, Hablaba, salieron, se puso, buscaban, sacando, derramar.

c) Observamos el estilo directo y el estilo indirecto. Destacamos el uso del polisíndeton en las oraciones siguientes: “Al día siguiente hubo una reunión en el ayuntamiento, y los forasteros hicieron discursos y dieron grandes voces. Luego quemaron la bandera tricolor y obligaron a acudir a todos los vecinos del pueblo y a saludar levantando el brazo cuando lo mandaba el centurión”. A través de dicha figura retórica el autor quiere mostrarnos la lentitud de estas acciones. Destacamos también la hipérbole. “Habían llevado a su casa perros de caza que tomaron el viento con sus ropas y zapatos viejos”. Subrayamos la exageración del autor en esta oración. El estilo directo aparece en las frases siguientes:

- No queremos reblandecidos mentales. Estamos limpiando el pueblo, y el que no está en nosotros está en contra.

- ¿Ustedes creen – dijo Mosén Millán- que soy un reblandecido mental?
- Diga usted la verdad- usted sabe dónde se esconde Paco el del Molino. Mediante el uso de este estilo el novelista quiere mostrarnos que se trata de la realidad.

d) Es un narrador omnisciente en tercera persona que conoce muy bien la historia y presenta a los personajes narrando sus pensamientos y sentimientos. Este narrador puede ser el propio autor que presenta la narración y deja la oportunidad al lector de decidir. Escribió la obra exiliado en Méjico.

e) Mosén Millán es el protagonista central del texto. Revive toda la historia mentalmente en pocos minutos en la sacristía. Representa la Iglesia Católica. El autor critica su postura en el trozo. Forma parte del bando nacional y sostiene la violencia desarrollada en el pueblo por los forasteros y la nobleza. Revela el escondite de Paco. La iglesia en vez de proteger a los campesinos, se queda indiferente y aconseja la resignación. Se muestra el papel negativo que desempeñaba los curas durante la Guerra Civil.

Paco el del Molino representa al bando republicano y al pueblo aragonés víctima de la violencia y las matanzas por parte del bando nacional.

Don Valeriano encarna la nobleza conservadora opuesta a la reforma agraria.

Los forasteros simbolizan las torturas, las matanzas, las injusticias y representan el bando sublevado.

f) ¿Cuál es el tiempo de la narración?

Se trata de una analepsis. Mosén Millán recuerda la historia de la vida de Paco desde su nacimiento hasta su muerte trágica a manos de los forasteros. Observamos también indicadores de tiempo como: “Al día siguiente, dos días después, que aluden a los recuerdos del cura”.

4.a) subrayamos los verbos conjugados en imperfecto y pretérito indefinido

b) Son los verbos: Preguntar, contestar, ser, poder, darse, pedir, prometer, revelar, querer, escuchar, salir, quedarse, poner. Están conjugados en imperfecto de indicativo e imperfecto de subjuntivo y en pretérito indefinido.

c) ¿Cuándo usamos estos tiempos?

Usamos el indefinido para contar hechos completos y terminados en el pasado. Entendemos siempre que el hecho empezó, se desarrolló y terminó en el punto de la historia donde estamos. Por eso, el indefinido se opone al imperfecto, que describe hechos no terminados en este punto:

- Mosén Millán contestó bajando la cabeza.
- Salieron en tropel, y el cura se quedó solo.
- Cuando se dio cuenta era tarde.

Empleamos el imperfecto para contar historias. Con el imperfecto presentamos un hecho como no terminado todavía en un momento específico del pasado:

- Era una afirmación.
- Podía ser una afirmación.

Introduje, produjo, dije, viniste, quisiste, tuvimos, condujo, traduje, pude, hubo, hice.

#### **11. 4. Propuestas para la formación de los profesores de ELE**

El profesorado camerunés de ELE tiene que formarse sobre las nuevas metodologías de la didáctica de ELE. Se trata sobre todo del método comunicativo y del enfoque por tareas. Como lo hemos mencionado en los capítulos precedentes, estas nuevas aproximaciones didácticas permitirían a los docentes cameruneses practicar con sus alumnos todas las habilidades lingüísticas. Por ello, el Ministerio de las Enseñanzas Secundarias tendría que organizar encuentros pedagógicos entre los profesores formados sobre estas metodologías y los que tienen que formarse en ellas. Estos encuentros ayudarían a los demás profesores a formarse con la finalidad de diseñar mejor sus actividades lingüísticas y mejorar la competencia comunicativa de los aprendientes.

Otro punto relevante es la formación de estos educadores en las tecnologías de la información y de la comunicación. Son indudables las aportaciones de estas tecnologías en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras en general, y del español en particular. Cabe reiterar que existen sitios web, como el de la Real Academia Española (RAE), el Centro Virtual Cervantes, blogs etc.; que proporcionan a los docentes de ELE, varios materiales para la didáctica y la evaluación de ELE. Cabe precisar que estos



recursos han sido descritos en los apartados precedentes. Los profesores cameruneses pueden elegir los que se adecuan a las necesidades comunicativas de sus alumnos.

Aparte de estas tecnologías, el gobierno español ofrece también a los estudiantes y profesores becas de estudios sobre la didáctica de ELE, pese al número reducido de estas becas. Ayudan mucho a estos docentes a formarse para la enseñanza y la evaluación de ELE con miras a mejorar la docencia de este idioma en el contexto camerunés.

## 4. CONCLUSIÓN

El objetivo principal de esta tesis 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. El análisis de los resultados obtenidos en las encuestas realizadas al profesorado camerunés y a los inspectores de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa nos ha permitido lograr los objetivos fijados y probar las hipótesis planteadas al inicio de este curso.

Hemos analizado el currículo oficial de ELE propuesto por el Ministerio de Enseñanzas secundarias y hemos demostrado que los objetivos didácticos no fomentan el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas, que son fundamentales para aprender un idioma correctamente. El currículo oficial incluye la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita. Pero no hace alusión a la comprensión auditiva que es la habilidad más relevante en el aprendizaje de una lengua extranjera. Los objetivos didácticos de esta planificación de ELE abarcan los conocimientos teóricos del alumnado camerunés, pero no incentivan el desarrollo de su competencia lingüística. La meta principal de la programación oficial de ELE debería ser el desarrollo de todas las habilidades lingüísticas de los alumnos.

Hemos comprobado también que los contenidos propuestos para la didáctica de ELE en la enseñanza secundaria camerunesa resultan incompletos, ya que faltan contenidos fonéticos, ortográficos, pragmáticos, funcionales, culturales, procedimentales y actitudinales. Dichos contenidos incluyen sólo los conocimientos lingüísticos teóricos. El currículo oficial de ELE debería integrar los contenidos desarrollados por el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Otro elemento que urge en esta planificación es la mejora de las estrategias metodológicas. Hemos demostrado que el enfoque vigente en la docencia y la evaluación de ELE en Camerún sigue, todavía en la actualidad, el método tradicional. Por ello es necesario introducir en este currículo los nuevos enfoques de la didáctica de lenguas como el enfoque comunicativo o por tareas. Estas metodologías promueven el

aprendizaje significativo y ayudarían a los profesores a diseñar mejor sus clases con la finalidad de desarrollar adecuadamente la competencia comunicativa del alumnado camerunés.

Por lo que se refiere a la evaluación del aprendizaje de ELE propuesta en el currículo oficial de la enseñanza secundaria camerunesa, hemos comprobado que esta evaluación no se centra en todas las habilidades lingüísticas de los alumnos. No se alude a la evaluación diagnóstica. Tampoco se evalúa la destreza de comprensión auditiva. El análisis de la planificación oficial de ELE ha corroborado la segunda hipótesis según la que, el currículo oficial de ELE incide en la evaluación del aprendizaje de ELE en la educación secundaria camerunesa.

Hemos analizado las programaciones docentes y hemos comprobado que los profesores de la enseñanza media camerunesa no se apoyan en el *MCER* para elaborar sus propias planificaciones. Se basan sólo en la programación oficial elaborada por el *MINESEC* y la de editoriales que les proveen de libros de texto. Estas programaciones docentes incluyen igualmente el desarrollo de tres destrezas lingüísticas como en el currículo oficial, esto es: la comprensión lectora, la expresión escrita y en cierta medida la expresión oral. No se alude a la comprensión auditiva. Los contenidos de estas planificaciones abarcan sobre todo los conceptos gramaticales y algunos contenidos léxicos, culturales y estratégicos. Faltan los contenidos fonéticos, ortográficos y funcionales. Hemos probado que sus estrategias metodológicas son tradicionales y hemos observado un excesivo protagonismo de las normas gramaticales: la meta principal de la docencia de ELE es saber gramática.

El análisis de las programaciones docentes nos ha permitido también comprobar que el profesorado camerunés practica más la evaluación sumativa que los otros tipos de evaluación. La evaluación diagnóstica es realizada sólo por algunos profesores. La evaluación formativa debería desarrollarse durante todo el curso académico pero los docentes de ELE ponen más énfasis en la evaluación calificadora. La valorización del aprendizaje es sinónimo de nota. Los criterios de evaluación son normativos e involucran al grupo clase. Los docentes no practican la evaluación criterial.

Por lo que se refiere a las programaciones didácticas elaboradas por las editoriales mediante los libros de texto siguiendo el programa oficial, hemos analizado la planificación de una de las editoriales propuestas para el curso 2016 (Asva

Educación), y hemos demostrado que estas editoriales se apoyan de igual manera en el currículo oficial de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa para realizar sus programaciones. No se sirven del MCER, ni del Plan Curricular del Instituto Cervantes. Proponen sólo el libro del alumno. No ofrecen otros recursos didácticos como: una guía didáctica, vídeos, [CD Rom], pósteres, soluciones a los ejercicios y glosarios.

El libro de texto del segundo curso de ELE que hemos analizado tiene como objetivos didácticos: el desarrollo de la comprensión lectora, la expresión escrita y en poca medida la expresión oral. No existe la comprensión auditiva. Los contenidos son sobre todo gramaticales (43 estructuras gramaticales en total). Hay una minoría de contenidos culturales sobre las fiestas tradicionales y nacionales de España y de Camerún. Los contenidos estratégicos se centran en el trabajo individual. El método usado es el enfoque tradicional. Las actividades de evaluación son las de: rellenar huecos, contestar cuestionarios sobre la comprensión lectora, imitar modelos, redactar ensayos, contestar con verdadero o falso, y substituir. No hemos encontrado una gran variedad de instrumentos de evaluación. Este manual carece de instrumentos cualitativos.

Sea cual sea la programación oficial de ELE, las programaciones docentes y las programaciones que proporcionan las editoriales para el aprendizaje, la didáctica y la evaluación de ELE, deberían fundamentarse en todos los casos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y el Plan curricular del Instituto Cervantes porque en ellos se incluyen los recursos imprescindibles para el aprendizaje, la enseñanza y la valoración de idiomas en general y del español en particular : fomentan un enfoque basado en la acción. El aprendiente debe transferir los conocimientos teóricos adquiridos a situaciones reales del uso de la lengua. Se trata de la educación por competencias que ayuda al alumno a ser el protagonista de su propia formación.

Con respecto a los criterios de calificación e instrumentos de recogida de información que sirven para evaluar al alumnado camerunés de ELE, el análisis de los resultados conseguidos ha dejado claro que los criterios de evaluación establecidos para valorar los conocimientos lingüísticos de los aprendientes son criterios normativos que se aplican a todos los alumnos. El examen escrito resulta el principal instrumento de evaluación en el contexto camerunés. Tal como lo hemos señalado en el capítulo 6 que trata de la evaluación del español como lengua extranjera, este examen se desarrolla al

final de cada secuencia didáctica y depende de cada curso. En el primer curso, está constituido por:

- Un texto descriptivo, narrativo o dialogado de 10 a 15 líneas sin dificultades léxicas ni gramaticales.
- Un ejercicio de comprensión lectora de 4 preguntas: 2 cerradas, 1 semiabierta y la última abierta (7ptos).
- Ejercicios estructurales de gramática y de vocabulario: actividades de transformación, de sustitución; rellenar huecos, elección múltiple, relacionar palabras o frases etc. (9ptos).
- Una redacción: consiste en elegir entre un tema relacionado con el texto, y un ejercicio de formación de frases a partir de un vocabulario propuesto, con la finalidad de lograr un texto coherente (4ptos).
- Cabe precisar que este examen dura una 1,30 hora y se califica sobre 20 puntos.

Hemos comprobado asimismo que los contenidos gramaticales son los más evaluados en las aulas de ELE. La meta del estudio es saber gramática. El libro de texto analizado en esta tesis evalúa muchas estructuras gramaticales. Lo hemos destacado también en la prueba oficial del examen BEPC presentada en los apartados precedentes. Sólo los ejercicios estructurales se califican con 9 puntos. El alumnado camerunés de la enseñanza secundaria trabaja más los contenidos gramaticales que los otros contenidos citados en los capítulos anteriores. Se debería evaluar también los contenidos fonéticos, léxicos, funcionales, culturales etc. Son contenidos propuestos por el MCER y desarrollados en el Plan curricular del Instituto Cervantes. Estos contenidos pueden ayudar a los alumnos de la enseñanza secundaria a trabajar de manera adecuada su competencia comunicativa.

Por lo que se refiere a la opinión del profesorado camerunés de ELE sobre sus prácticas evaluativas, los resultados alcanzados en la encuesta nos han permitido comprobar que:

- Un 90% de los profesores de la muestra está de acuerdo que el elevado número de discentes por aula dificulta la evaluación de ELE.
- Un 88,66% ha reconocido que el método de enseñanza condiciona la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

- Un 90% ha atestiguado que el examen es el instrumento de evaluación más ampliamente usado en las aulas de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa.
- Un 88% ha confirmado que los exámenes son fáciles de administrar.
- Más del 80% ha afirmado que los exámenes evalúan conocimientos más que actuaciones.
- Más del 87% de los docentes de la muestra nos han confirmado que muchos profesores de ELE no realizan una evaluación diagnóstica antes del inicio del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Más del 70% ha estado de acuerdo en que el profesorado de ELE practica la evaluación formativa en las aulas.
- Un 90% ha afirmado que se practica la evaluación sumativa.
- Más del 95% estuvo de acuerdo que se evalúa sobre todo los contenidos gramaticales.
- Un 84% de los profesores de la muestra estuvieron en desacuerdo en que se valora los contenidos culturales.
- Un 87% se evalúa la expresión oral.
- Casi todos los docentes de la muestra reconocieron que no se evalúa la comprensión auditiva etc.

En cuanto a la encuesta realizada a los inspectores de ELE sobre los procedimientos evaluativos de los profesores, el análisis de los resultados logrados nos ha demostrado que:

- Casi todos los inspectores de la muestra han estado de acuerdo en que el método tradicional es el enfoque didáctico que sigue vigente en las aulas de ELE.
- Un 50% nos ha confirmado que los docentes no evalúan la expresión oral en sus clases.
- Un 66,7% había reconocido que los profesores no practican, y tampoco evalúan la destreza de comprensión auditiva.
- Un 83% por ciento confirmó que el profesorado camerunés evalúa solamente los conocimientos teóricos de los alumnos, pero no su competencia lingüística.
- Un 66% estuvo de acuerdo que muchos profesores no usan una gran variedad de instrumentos de evaluación.
- Dos inspectores de la muestra confirmaron que los profesores no usan la autoevaluación como complemento de otros procedimientos de evaluación etc.

Cabe decir que el análisis de todos los resultados obtenidos en los distintos instrumentos de evaluación ha corroborado las hipótesis planteadas en esta tesis. Sin embargo, a pesar de los objetivos logrados, el estudio presenta también limitaciones, ya que son escasos los estudios sobre la evaluación del aprendizaje de ELE en Camerún. Las investigaciones recientes como la de Belinga Bessala (1996) han hecho alusión al tema pero no ha sido tratado de manera profunda. Nuestro estudio puede ser el primero sobre el tema desarrollado. Razón por la que animamos a los profesores y estudiantes de ELE a seguir con el desarrollo de este tema en sus investigaciones futuras. Se podrá también crear una línea de investigación sobre la evaluación de lenguas extranjeras en general y del español en un modo particular.

Dicha línea puede incentivar el desarrollo de la investigación evaluativa en Camerún con la finalidad de aplicar los nuevos enfoques de la didáctica de lenguas extranjeras en el contexto camerunés. Las investigaciones futuras podrán también contribuir a la elaboración de recursos impresos y audiovisuales que ayuden a los profesores a desarrollar adecuadamente su labor docente. Estos materiales deberán ser auténticos para que los aprendientes desarrollen correctamente su competencia comunicativa. Por ello, se necesitará el apoyo del gobierno camerunés que podrá financiar dichas investigaciones, permitiendo a los profesores asistir en los seminarios y congresos sobre la didáctica y la evaluación del español como lengua extranjera. Se necesitará también el apoyo y la cooperación española para que pueda abrir un centro cultural en Camerún con la finalidad de documentar a los investigadores cameruneses. Sería altamente positivo que la cooperación española pudiera asimismo ofrecer más becas a los investigadores para que perfeccionen su labor docente, un aspecto que, como hemos visto, necesita un impulso importante.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

ALDERSON J. Ch. et al (1995). *Language Test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.

ALDERSON, J. C., CLAPHAM, C. & WALL, D. (1998). *Exámenes de idiomas, elaboración y evaluación*. Madrid: Cambridge University Press.

ALKIN, Marvin C. (1969): "Evaluation theory development". En *Evaluation comment*, vol. 2, nº 1, PP. 2 – 7.

AMBOMO, Marie Noel (2015). *La evaluación del profesorado y de los centros de ELE en la enseñanza secundaria camerunesa* (TFM inédito). Universidad de Lleida. PP 54.

AMPARO FERNÁNDEZ, Marcha (2014): *La evaluación de los aprendizajes en la Universidad: Nuevos enfoques*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

ANDERSON, S. B. & BALL S. (1983): *The profession and practice of program evaluation*. San Francisco: Jossey – Bass.

ANGELO Thomas A. & CROSS Patricia K. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.

AUSUBEL, David P.; NOVAK J. D. HANESIAN H. (1978): *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

BACHMAN, Lyle F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

BACHMAN, Lyle F. & PALMER, Adrian S. (1996). *Language testing in practise*. Oxford: Oxford University Press.

BACHMAN, Lyle F. (2004). *Statistical analyses for language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

BELINGA BESSALA, S. (1996). *Didáctica aplicada a la formación del profesorado y a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral (Universidad Complutense de Madrid). Madrid: Lothan.



BELINGA BESSALA, S. (1996): “Formación del profesorado y enseñanza de E/LE en Camerún: Problemática actual y nuevas perspectivas.” En CELIS, Á. Y HEREDIA, J. R. (coord.): *Actas del VII Congreso de ASELE*, Universidad de Castilla la Mancha, Ciudad Real, PP. 129 – 134. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0127.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0127.pdf) [Consultado el 10 de marzo de 2017].

BERELSON, Bernard (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe : Free press.

BLANCO FELIP, Luis Ángel (1996). *La evaluación educativa, más proceso que producto*. Lleida: Universidad de Lleida.

BORDÓN, Teresa (2000). “La evaluación de la expresión oral en el aula de E/LE.” En *Carabela*, nº47, PP. 151- 175.

BORDÓN, Teresa (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco/Libros.

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 /5/2018/].

CABRERA, F. (1986) *Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

CABRERA, F. (2000): *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.

CARROLL, J. B. & SAPON, S. M. (1967): *Modern Language Aptitude Test (MLAT)*. New York: Psychology Corporation.

CARROLL, J. B. (1968): “The psychology of language testing.” En DAVIES A. (ed) (1968): *Language testing symposium. A psycholinguistic perspective*. London: Oxford University Press, pp. 46 – 49).

CHEN H. T. (2006). “A theory – driven evaluation perspective on mixed methods research”. En *Research in the schools*, vol. 13, nº 1, PP. 74 – 82.

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](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm) [consultado el 20/2/2017].

CLARKE, D (2004).” Structured judgment methods.” En TODD. Z. et al: *Mixing methods in psychology*. Brighton: Psychology Press, PP. 81 – 100.

COLÁS, M. P. y REBOLLO, M. A. (1993): *Evaluación de programas: Una práctica*. Sevilla: Kronos.

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 2018].

CRESWELL J. W. y PLANO, V. L. (2008). “Advanced mixed methods research designs.” En PLANO V. L. y CRESWELL J. W. (Eds): *The mixed methods reader*. Thousand oaks: Sage, PP. 161- 196.

CRESWELL J. W. (2013a). *Research design: Qualitative, Quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.

CRESWELL J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.

CRONBACH. L. J (1963). “Course Improvement through evaluation”. En *Teachers College Record*, nº 64, PP. 672 – 683.

Cronbach, L. J. (1982): *Designing evaluations of educational and socials programs*. Chicago: Jossey Bass.

DALE, EDGAR (1946): *Audiovisual methods in teaching*. New York: Dryden Press.

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.

De las HERAS FERNÁNDEZ, Juan Antonio y RODRÍGUEZ ALONSO, Manuel (1993): *Diccionario didáctico de español intermedio 2*. Madrid: Editorial SM.

DEVINE, P. y PLANT, A. (2013). *Advances in experimental social psychology*. San Diego: Academic Press.

EISNER, W. E. (1985): *The art of educational evaluation: A personal view*. London: Falmer Press.

ESCUDERO ESCORZA, T. (1993). “Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria”. *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria “Evaluación y desarrollo profesional.”* Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas. PP. 5 – 59.

ESCUADERO ESCORZA, T. (2003). “Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación.” En *RELIEVE*: n° 1, pp. 11 – 43. Recuperado de: [https://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](https://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm) [consultado el 10/01/de 2018]

FERRÁNDEZ, Adalberto & JIMÉNEZ, Bonifacio (1990): *Seguimiento y evaluación de los procesos didácticos*. Madrid: Fondo de formación.

FERRERES PAVÍA, Vicente S. & GONZÁLEZ SOTO, Ángel Pío (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid: Wolters Kluwer.

FIGUERAS, Neus (2005). “El Marco común europeo de referencia para las lenguas: de la teoría a la práctica.” En *Carabela*, n° 57, PP. 5 – 23.

FIGUERAS, Neus (2008): “El MCER más allá de la polémica.” En *MarcoELE*, n°7. PP. 26 – 35.

GARCÍA MUÑOZ, Tomás (2003). “El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación “. En *Etapas del proceso investigador: instrumentación. Almendralejo*. Disponible en: [http://www.univsantana.com/sociologia/El\\_Cuestionario.pdf](http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf) [consultado el 5/6/2016].

GLASER, Robert (1963). “Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions.” In *American psychologist Asociation*. Whashington , vol 18 n° 8, august 1963. PP. 519 -521.

GONZÁLEZ GODÍNEZ, Fátima et al (2006): “El español en Camerún.” En *Enciclopedia del Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006 – 2007*, PP. 63 – 69. Madrid: Instituto Cervantes.

GUBA, E. G. & LINCOLN. Y. S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.

GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.

HERNÁNDEZ PINA, F. (1993b): “Concepciones en el estudio del aprendizaje de estudiantes universitarios”. En *Revista de Investigación educativa*, n° 22, PP. 117 – 150.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. y MENDOZA C. P. (2008).” El matrimonio cuantitativo – cualitativo: El paradigma mixto”. En ÁLVAREZ GAYOU J. L. (Presidente), 6° *Congreso de Investigación en sexología*. México: Instituto Mexicano de sexología.

HERNÁNDEZ SAMPIERI R. et al (2014). *Metodología de la investigación*. México: Interamericana.

HOUSE, E. R. (1983). "How we think about evaluation". En HOUSE, E.R., *Philosophy of evaluation*. San Francisco: Jossey – Bass.

HOUSE, E. R. (1989). *Evaluating with validity*. Newbury Park: Sage.

HOUSE, E. R. (1993). *Professional evaluation: Social impact y political consequences*. London: Sage.

HYMES, D. (1971): *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

INSTITUTO CERVANTES (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultable en línea: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/presentacion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/presentacion.htm) [Consultado el 18/3/2019].

JAVEAU, Claude (1971). *L'enquête par questionnaire: Manuel à l'usage du praticien*. Paris: Editions d'organisation.

JIMÉNEZ, Bonifacio (1997): "L'avaluació." En ANTÓN (coord.): *Formació inicial del professorat d'Educació Secundaria: Qüestions pedagògiques*. Tarragona: El Mèdol, págs. 99 – 116.

JIMENÉZ, Bonifacio et al (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.

JOHNSON R. B. y ONWUEGBUZIE A. J. (2004). "Mixed methods research: A research paradigm whose time has come". En *Educational Researcher*, vol. 33, nº 7, PP. 14 – 26.

JOINT COMMITTEE on STANDARDS for EDUCATIONAL EVALUATION (1981): *Standards for evaluations of educational programs, Projects, and materials*. New York: McGraw – Hill

JOINT COMMITTEE on STANDARDS for EDUCATIONAL EVALUATION (1988): *The personnel evaluation standards*. Newbury Park: Sage.

KUDER G. F. Y RICHARSON M. W. (1937). "The theory of estimation of test reliability". En *Psychometrika*, nº 2, PP. 151- 160

LAFOUCARDE, Pedro D. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel

LEIBER, E. y WEISNER T. S. (2010). “Meeting the practically challenges of mixed methods research.” En TASHAKKORI, A. y TEDDLIE (Eds): *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks: Sage, PP. 559 – 579.

LEWIS J. W. (1974): *Oxford Advanced Learner,s Dictionary of Current English* (3<sup>rd</sup> ed.). Oxford: Oxford University Press.

LIKERT, Rensis (1932): “A technique for the measurement of attitudes.” En *Archives of psychology*, nº 140, PP. 44 – 53.

LIZAOAIN HERNÁNDEZ, L. (2003). *Gestión y análisis de datos con SPSS. Versión 11*. Madrid: Paraninfo.

LAFOUCARDE, Pedro D. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.

MACDONALD, B (1976): “Evaluation and the control of education”. En D. TAWNEY: *Curriculum evaluation today: Trends and implications*. London: McMillan, PP. 125 – 136.

MADAUS, G. F. et al (1991). *Evaluation Models. Wiewpoints on Educational and Human services Evaluation*. Hingham: Kluwer Nijhoff.

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 (2008): “Lengua segunda (L2) Lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/ aprendizaje.”. En *Revista de Estudios Filológicos*, nº 16, recuperado de Tono digital: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/184/144> [Consultado el 15 /03/2018].

MARCELO GARCÍA, Carlos (1989): *Introducción a la formación del profesorado: Teoría y métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo (1985). “Pedagogía universitaria de la creatividad.” En *Revista española de pedagogía*, vol. 43, nº 169 – 170, PP. 455 – 472.

MATEO, Joan Andrés (1986). *Proyecto docente e investigador*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

MATEO, Joan Andrés (1993). *La evaluación en el aula universitaria*. Zaragoza: ICE – Universidad de Zaragoza.

MATEO, Joan Andrés et al (1997): *Enciclopedia General de la Educación*. Vol. II. Barcelona: Océano.

MATEO, Joan Andrés (1998): “La evaluación educativa”. En Mateo, Joan Andrés (dir): *Enciclopedia General de la Educación*. Vol. II. Barcelona: Océano, PP. 532 – 586.

MATEO, Joan Andrés (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.

MARTÍNEZ BATZÁN, Alfonso (2008). “Dificultades y precauciones en la evaluación oral de la lengua.” *En MarcoELE*, nº7. PP. 52 – 69.

MBEM MBEM (Coord), ANABA Grégoire T., MAKUATE TAGNE N. O., AMINA, S., FOTSO TSANG, B. (2015): *Majors en espagnol*. Yaoundé: Asva Education.

MBESSA NDZANA, Lorraine (2017): “El desarrollo de la competencia comunicativa en el alumnado de secundaria en Camerún: Propuestas didácticas para la enseñanza de ELE.” Alicante: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc5x4c7>

MEDINA RIVILLA, Antonio, SALVADOR MATA, Francisco et al (2002): *Didáctica general*. Madrid: Prentice Hall.

METFESSEL, N. S. & Michael, w. B. “A paradigm involving multiple criterion measurement for the evaluation of effectiveness of school programs.” *En Educational and Psychological measurement*, nº 27. PP. 931 – 943.

MINISTERIO DE ESTUDIOS SECUNDARIOS (2000). ORDEN nº 333/D/GO/MINEDUC/SG/GP/ESG por el que se definen los programas de español en los Institutos de Enseñanza secundaria camerunesa.

MOORSE J. M. (2002). “Principles of mixed- and multi – method research design”. En TASHAKKORI A. y TEDDLIE. C. (eds): *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.

MORALES VALLEJO, Pedro (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Disponible en: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Guiaparaconstruircaladeactitudes.pdf> [Consultado el 10/5/2016]

NUSSBAUM, L., BERNAUS, M. et al (2001): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis.

NOVAK, Donald Joseph & CAÑAS Alberto J. (2014): “¿Qué es un mapa conceptual?” En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 448, PP. 54 – 57.

OFFICE DU BACCALAUREAT DU CAMEROUN (2015). *Recueil des textes portant organisation des examens de l'enseignement secondaire general: Baccalauréat & probatoire*. Yaoundé.

ONOMO ABENA, Sostène (2014): “La enseñanza de la lengua y literatura españolas en Camerún en la Educación Secundaria y universitaria.” En SERRANO AVILÉS J. (ed.): *La enseñanza del español en África subsahariana*. Madrid: Los libros de la Catarata, PP. 176 – 190.

PARLETT, M & HAMILTON, D. (1972): *Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programmes*. Edinburgh: University of Edinburgh.

PARONDO, J. R. (2004). “Modelos, tipos y escalas de evaluación.” En SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, Isabel (Directores): *Vademécum para la formación de profesores* (2004). Madrid: SGEL

PÉREZ JUSTE, Ramón (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.

PIMSLEUR, P. (1967): *Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB)*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

POPHAM, W. J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.

PROVUS, Malcom (1971). *Discrepancy evaluation. For educational program improvement and assessment*. Berkeley: McCutchan.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). *Diccionario de la lengua española*, consultable en: <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2000): “ARRETÉ 333/D/60/MINEDUC/SG/IGP/ESG portant définition des programmes d'espagnol dans les établissements d'enseignement secondaire. Yaoundé: MINEDUC.

ROBERT, Paul (1981): *Le Petit Robert*. París: Le Robert.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2000): “La evaluación del aprendizaje de los estudiantes.” Ponencia en el *I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e innovación*. Barcelona: Institutos Ciencias de la Educación de las Universidades de Barcelona: Autónoma, Politécnica y Rovira i Virgili de Tarragona.

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.

SALVADOR, L. (1992). *Proyecto docente*. Cantabria: Universidad de Cantabria.

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 2019]

SANTESMASES MESTRE, Miguel (2009). *Dyane versión 4: Diseño y análisis de encuestas en investigación social y de mercados*. Madrid: Anaya.

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.

SCRIVEN, Michael (1973): “Goal – free evaluation.” En HOUSE, E. R.: *School evaluation: The politics and process*. Berkeley: McCutchan, PP. 319 - 328.

SCRIVEN, Michael (1974): “ Prose and cons about goal – free evaluation”. En *evaluation comment*, nº 3, PP. 1- 4.

SCRIVEN, Michael (1991): *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park: Sage.

Scriven, Michael (1994).” Evaluation as a discipline”. In *studies in educational evaluation*, vol 20 nº 1.PP. 147 – 166.

SENDER GARCÉS, Ramón José (1976): *Requiém por un campesino español*. Lyon: Fédérop.

SIERRA BRAVO, Restituto (1994). *Técnicas e investigación social*. Madrid: Paraninfo. 305pp.



SIERRA BRAVO, Restituto (1999). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica: Metodología general de su elaboración y documentación*. Madrid: Paraninfo. P130.

STAKE, R. E. (1967). “The countenance of educational evaluation”. En *Teacher College Record* nº 68, PP. 523 – 540.

STAKE, R. E. (1976): “A theoretical statement of responsible evaluation”. En *studies in educational evaluation*, nº 2, PP: 19 – 22.

STUFFLEBEAM, Daniel L. et al (1971): *Educational evaluation and decision – making*. Itasca: F. E. Peacock.

STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1987, 1993 ). *Evaluación sistemática. Guía teórica y Práctica*. Barcelona: MEC/ Paidós.

STUFFLEBEAM, Daniel L. (1994): “Introduction: Recommendations for improving evaluation in U. S. publics school”. En *studies in educational evaluation*, vol. 20, nº1, 3 – 21.

STUFFLEBEAM, Daniel L. (1998): “Conflicts between standards – based and postmodernist evaluation: Toward rapprochement”. En *Journal of personnal evaluation in education*, vol. 12, nº 3, PP. 287 – 296.

STUFFLEBEAM, Daniel L (1999): “Using profesional Standards to legally and ethically release evaluation findings”. En *Studies in educational evaluation*, vol. 25, nº4, PP. 325 – 334.

SUFFLEBEAM, Daniel L. (2001): “The metaevaluation imperative.” En *American Journal of Evaluation*, vol. 22, nº 2, PP. 183 – 209.

SUCHMAN, Edward A. (1967). *Evaluative research: Principles and practice in public service and social action programs*. New York : Russell Sage Foundation.

TAMA ABENA, Vital (2014): “Problemas de la enseñanza del español en África subsahariana.” En SERRANO AVILÉS, Javier (ed) et al: *La enseñanza del español en África subsahariana*. Madrid: Los libros de la Catarata. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo30.htm>

TEJADA FERNÁNDEZ, José (1989 b): “Modelos de evaluación en innovación”. En GONZÁLEZ SOTO, A. (coord) (1989): *Estrategias de innovación didáctica*, Madrid: UNED, PP. 110 – 142.

TEJADA FERNÁNDEZ, José (1991): “La evaluación en formación ocupacional.” En *Actas del Primer Congreso Internacional sobre Formación Ocupacional.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona (Departamento de Pedagogía y Didáctica).

TEJADA FERNÁNDEZ, José (1999). “Evaluación.” En Jiménez Jiménez Bonifacio (coord) (1999): *Evaluación de programas, centros y profesores.* Madrid: Síntesis. PP. 25 – 56.

TENBRINK, Terry D. (1997). *Evaluación: Guía práctica para profesores.* Madrid: Narcea.

TYLER, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago: University of Chicago Press.

TYLER, R. W. (1969). *Educational evaluation: New roles, new means.* Chicago: University of Chicago Press.

VALETTE, R. M. (1967/1977): *Modern language testing.* New York: Harcourt Brace Jovanovich.

ZABALA, Antoni y ARNAU, Laia (2008): *11 Ideas clave: Cómo aprender y evaluar competencias.* Barcelona: Graó.

## 6. ANEXOS

### 6.1. Cuestionario de la encuesta realizada al profesorado camerunés de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa.

Buenos días:

El objetivo de este cuestionario es conocer las prácticas evaluativas del aprendizaje del español en los alumnos de la enseñanza secundaria camerunesa. Sus respuestas son muy importantes para analizar las prácticas de evaluación que llevan a cabo los profesores y las profesoras de español en la enseñanza secundaria camerunesa. La información solicitada será utilizada como parte de una investigación de tesis doctoral que se está realizando en la Universidad de Lleida en España. Por ello, les rogamos que contesten algunas preguntas que no llevarán más de 15 minutos. Su participación es voluntaria y las respuestas son confidenciales y anónimas. Por eso les pedimos que respondan con la mayor sinceridad posible. Se trata de leer cuidadosamente las instrucciones y de rellenar el cuestionario y reenviarlo a mi correo mencionado abajo.

Muchas gracias por su colaboración.

(Si desea más información sobre esta investigación por favor contactar a Marie Noel Ambomo al mail: mariambomo@yahoo.es)

#### **Parte I: información personal y socio – profesional**

1. Sexo 1.Masculino  2.Femenino
2. Edad 1.Entre 20 - 30  2.Entre 31- 40  3.Entre 41- 50  4. Entre 51- 60
5. Más de 61
3. Indique el nivel de formación que tiene, o los que posee si son más de uno:
  1. Diplomado  2. Licenciado  3. Máster  4. Doctorado
  4. Años de experiencia docente: 
    1. Menos de 5  2. Entre 5- 15  3. Entre 16-24  4. Entre 25- 35

5. Más de 35

5. Indique el instituto donde trabaja 1.público  2. Privado

6. Carga horaria semanal en este instituto:

1. 4 horas  2. 8 horas  3. 12 horas  4. 16 horas

5. 18 horas  6. Más de 18 h

7. Número de alumnos por aula:

1. Entre 30 – 60  2. Entre 61- 100  3. Más de 100

### **Parte II: Creencias y actitudes de los profesores de español hacia la evaluación del aprendizaje de los alumnos.**

Elija la opción que describa más su respuesta sobre las creencias y actitudes de los enseñantes hacia la evaluación del aprendizaje: 1= totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3= indiferente; 4= de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo.

8. El número de alumnos por aula dificulta la evaluación del aprendizaje:

9. El método de enseñanza del español determina el modo de evaluar:

10. El examen es el método de evaluación más ampliamente usado en la clase de lengua extranjera.

11. Los exámenes son fáciles de administrar.

12. Los exámenes son útiles para comparar los alumnos.

13. Los exámenes motivan a los alumnos que dan mucha importancia a las notas.

14. Los exámenes evalúan conocimientos más que actuaciones o competencias.

### **Parte III: la formación de los profesores.**

Conteste teniendo en cuenta el criterio mencionado con respecto a la asistencia de los profesores a los seminarios para la educación por competencias: 1 = totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = indiferente; 4 = de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo.

15. Los docentes asisten frecuentemente a los seminarios para la educación por competencias.

16. Los profesores participan en actividades de formación para la evaluación de ELE.

17. La formación para la utilización de las nuevas tecnologías de información y de comunicación resulta importante para los enseñantes.

**Parte IV: La programación de aula.**

18. Responda según la opción señalada, cuáles considera que son los documentos usados por los docentes de ELE para enseñar a los alumnos de la enseñanza secundaria camerunesa: 1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= indiferente; 4= de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo.

1. La programación oficial del español como lengua extranjera.	1	2	3	4	5
2. Las programaciones docentes.	1	2	3	4	5
3. El Marco común europeo de referencia para las lenguas.	1	2	3	4	5
4. El Plan Curricular del Instituto Cervantes.	1	2	3	4	5

19. Elija la opción mencionada, cuáles estima que son los métodos utilizados por los profesores en el aula de ELE: 1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= indiferente; 4= de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo.

1. El método tradicional  2. El método estructural  3. El enfoque comunicativo   
 4. El enfoque por tareas.

20. Conteste según el criterio señalado, su valoración de los siguientes materiales didácticos de ELE en la enseñanza secundaria camerunesa: 1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= indiferente; 4= de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo.

1. Libro del alumno  2. Cuaderno de actividades  3. Guía didáctica   
 4. Casetes  5. Videos  6. CD ROM  7. Pósteres  8. Soluciones a los   
 ejercicios  Glosario.

21. Elija una de las opciones mencionadas: 1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= indiferente; 4= de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo

Los materiales de ELE tienen en cuenta las necesidades comunicativas de los alumnos.

22. Responda según el criterio mencionado, cuáles considera que son los métodos usados en los recursos didácticos de los institutos cameruneses: 1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= indiferente; 4= de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo.

1. El método tradicional  El método estructural.  3. El enfoque comunicativo   
 4. El enfoque por tareas.<sup>5</sup>

23. Marque con una cruz cuáles estima que son los objetivos de los recursos didácticos de español en la secundaria camerunesa: 1= totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = indiferente; 4 = de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo

1. Desarrollo de la expresión oral.	1	2	3	4	5
2. Desarrollo de la comprensión auditiva.	1	2	3	4	5
3. Desarrollo de la expresión escrita.	1	2	3	4	5
4. Desarrollo de la comprensión lectora.	1	2	3	4	5
5. Desarrollo integral de las cuatro destrezas.	1	2	3	4	5

24. Conteste según el criterio señalado, cuáles piensa que son los contenidos de los materiales de español en la enseñanza secundaria camerunesa: 1= totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = indiferente; 4 = de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo.

---

<sup>5</sup> El enfoque por tareas es un método de enseñanza de lenguas que comparte los principios del enfoque comunicativo, pero introduce la tarea como procedimiento didáctico. Una tarea es: "... Una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma." (Nunan, 1989:10)

1. Fonético – fonológico – ortográficos  2. Gramaticales  3. Léxicos   
 4. Funcionales  5. Culturales  6. Estratégicos.

25. Responda teniendo en cuenta el criterio antes mencionado sobre las actividades de los materiales de español en la secundaria camerunesa: 1= totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = indiferente; 4 = de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo.

Las actividades de los manuales de ELE están centradas en: 1. La forma  2. El contenido  3. Las tareas  4. Las tareas de revisión  5. Las tareas de evaluación

26. Elija una de las opciones siguientes: 1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= indiferente; 4= de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo:

Se utiliza el material audiovisual en la evaluación del aprendizaje de ELE.

27. Marque con una X cuál es su postura con respecto a los tipos de evaluación practicados en los institutos cameruneses: 1= totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = indiferente; 4 = de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo.

1. Los profesores hacen una evaluación diagnóstica antes de comenzar el proceso de enseñanza – aprendizaje.	1	2	3	4	5
2. Se práctica la evaluación formativa en los centros.	1	2	3	4	5
3. Se hace la evaluación sumativa.	1	2	3	4	5

28. Conteste, según la opción señalada, qué considera que evalúan los profesores: 1= totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = indiferente; 4= de acuerdo; 5 = totalmente en desacuerdo

1. Los profesores evalúan a los estudiantes con relación a los objetivos didácticos establecidos.	1	2	3	4	5
2. Evalúan sobre todo los contenidos gramaticales.	1	2	3	4	5
3. Se evalúan los contenidos culturales.	1	2	3	4	5
4. Los enseñantes evalúan la expresión oral.	1	2	3	4	5

5. Hay actividades de comprensión auditiva.	1	2	3	4	5
6. Se evalúan las actividades de comprensión lectora y expresión escrita.	1	2	3	4	5
7. Hay actividades de interacción.	1	2	3	4	5

29. Elija la opción señalada, cuáles considera que son los procedimientos de evaluación usados por los profesores de la enseñanza secundaria camerunesa: 1= totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = indiferente; 4 = de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo

1. Los profesores evalúan conocimientos.	1	2	3	4	5
2. Se evalúan las habilidades lingüísticas.	1	2	3	4	5
3. Los profesores emplean una gran variedad de instrumentos de evaluación.	1	2	3	4	5
4. Los procedimientos de enseñanza o de evaluación pueden ser responsables de buena parte del fracaso escolar.	1	2	3	4	5
6. La evaluación del alumno por medio de exámenes es la práctica más utilizada.	1	2	3	4	5
7. Los profesores emplean la autoevaluación del alumno como complemento de otros procedimientos de evaluación.	1	2	3	4	5
8. Los alumnos conocen los criterios de evaluación antes la evaluación.	1	2	3	4	5
9. Se practican las evaluaciones internacionales en los centros de secundaria.					
10. La evaluación del aprendizaje se reduce a la calificación del alumno.					



30. Conteste con SÍ O NO: qué instrumentos de evaluación utilizan los docentes de secundaria camerunesa para evaluar a los alumnos: 1. Exámenes orales ..... 2. Exámenes escritos ..... 3. Cuadernos de clase ..... 4. Listas de control ..... 5. Rúbricas ..... 6. Pruebas objetivas ..... 7. Portafolio ..... 8. Mapas conceptuales ..... 9. Cuestionarios ..... 10. Observación ..... 11. Trabajos en clase ..... 12. Proyectos .....

31. Marque con una X cuáles piensa que son las características de un instrumento de evaluación: 1= totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = indiferente; 4 = de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo.

1. Es válido (evalúa lo que se supone que debe evaluar y nada más.)

2. Es fiable (si dos personas diferentes calificaran el instrumento de evaluación, ¿Daría la misma nota  ?

3. Es práctico (no se tarda demasiado tiempo en hacer o en corregir o no es demasiado difícil de organizar.)

#### **Parte V: Factores económicos y los resultados escolares.**

32. Responda según el criterio señalado sobre la existencia de recursos didácticos en la biblioteca y en las aulas: 1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= indiferente; 4= de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo.

Hay materiales en la biblioteca y en las aulas.

33. Conteste teniendo en cuenta la opción mencionada con respecto a la existencia de suficientes aulas para los alumnos: 1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3 = indiferente; 4= de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo.

El instituto posee suficientes aulas para los alumnos.

34. Elija una de las opciones señaladas: 1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= indiferente; 4= de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo.

Los alumnos logran los objetivos fijados para cada curso.

35. Responda según el criterio mencionado sobre los resultados escolares: 1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= indiferente; 4= de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo.

El número de alumnos que aprueban la materia de español es elevado

¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

## 6.2. Cuestionario de la encuesta dirigida los inspectores de ELE de la enseñanza secundaria camerunesa.

Cuestionario de la encuesta dirigida a los inspectores de ELE sobre las prácticas evaluativas del profesorado camerunés de la enseñanza secundaria camerunesa.

Buenos días:

Soy Marie Noel Ambomo, doctoranda en la Facultad de Letras de la Universidad de Lérida en España. Mi tema de tesis versa sobre la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras en los alumnos de la enseñanza secundaria: el caso de la enseñanza del español en Camerún. El objetivo general de nuestro estudio es analizar las prácticas evaluativas del aprendizaje del español que los docentes desarrollan en las aulas de la enseñanza secundaria camerunesa y luego, proponer algunas soluciones de mejora. Sus respuestas son confidenciales y anónimas, nunca se comunicarán datos personales. Éstas formarán parte de nuestra investigación de tesis doctoral y les informaremos sobre sus resultados definitivos. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Por eso, les rogamos que contesten con la mayor sinceridad posible algunas preguntas que no tomarán más de 15 minutos. Se trata de leer minuciosamente las instrucciones, dado que existen preguntas que requieren una opción de respuesta; otras admiten varias opciones y se incluyen también preguntas abiertas.

¡Muchas gracias por su colaboración!

### Bloque 1: datos personales y profesionales

1. Indique tu provincia de actuación:

---

2. Sexo: Marque con una cruz la opción elegida

1. Hombre  2. Mujer

3. Edad:

1. Entre 31 – 40  2. Entre 41- 50  3. Entre 51 – 60
4. ¿Cuántos años lleva dedicándose a la enseñanza del español?
- \_\_\_\_\_
5. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como inspector de ELE?
- \_\_\_\_\_
6. Indique el nivel de formación académico que tiene o los que tiene si son más de uno.
1. Diplomado  2. Licenciado  3. Máster  4. Doctorado

**Bloque 2: Preguntas referidas a la formación del profesorado de ELE y su actuación con respecto al aprendizaje, la docencia y la evaluación del español en los centros de enseñanza secundaria camerunesa**

7. Marque con una cruz la opción de respuesta que considere más adecuada sobre la asistencia de los profesores en los seminarios educativos sobre la evaluación de ELE: 1= Muy en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4= de acuerdo; 5= muy de acuerdo.
- Los profesores asisten frecuentemente a los seminarios sobre la evaluación de ELE .
8. Seleccione una de las opciones siguientes: 1= muy en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4= de acuerdo; 5= muy de acuerdo:
- Usa el profesorado camerunés las nuevas tecnologías de información y de comunicación en la enseñanza y la evaluación de ELE
9. Exprese su opinión eligiendo una de las opciones señaladas sobre la realización de cursos sobre la educación por competencias: 1= muy en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= ni acuerdo, ni en desacuerdo; 4= de acuerdo; 5= muy de acuerdo. Se realizan cursos de formación para los docentes sobre la educación por competencias

10. Responda con una de las opciones mencionadas rodeándola con un círculo: cuáles considera que son los recursos usados por los docentes de ELE para enseñar a los alumnos. 1= muy en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3= ni de acuerdo , ni en desacuerdo; 4= de acuerdo; 5 = muy de acuerdo

1. La programación oficial de ELE.	1	2	3	4	5
2. Las programaciones docentes.	1	2	3	4	5
3. El Marco común europeo de referencia para las lenguas.	1	2	3	4	5
4. El Plan curricular del Instituto Cervantes.	1	2	3	4	5
5. El libro del alumno.	1	2	3	4	5
6. Cuadernos de actividades.	1	2	3	4	5
7. Guía didáctica.	1	2	3	4	5
8. Casetes.	1	2	3	4	5
9. Vídeos.	1	2	3	4	5
10. C.D ROM.	1	2	3	4	5
11. Pósteres.	1	2	3	4	5
12. Glosario	1	2	3	4	5
13. Páginas webs	1	2	3	4	5

11. Responda a la pregunta siguiente: ¿cuáles considera que son los métodos usados en los recursos didácticos de los institutos cameruneses de la Educación Secundaria?
- 
- 
- 

12. Marque con una cruz eligiendo una de estas opciones: cuáles estima que son los objetivos de los recursos didácticos de español en la secundaria camerunesa: 1=

Muy en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4= de acuerdo; 5= muy en desacuerdo.

1. Desarrollo de la expresión oral.	1	2	3	4	5
2. Desarrollo de la comprensión auditiva.	1	2	3	4	5
3. Desarrollo de la expresión escrita.	1	2	3	4	5
4. Desarrollo de la comprensión lectora.	1	2	3	4	5
5. Desarrollo integral de las cuatro destrezas.	1	2	3	4	5

13. Elija la opción mencionada, cuáles estima que son los métodos utilizados por los docentes en el aula de ELE: 1= muy de acuerdo; 2 = de acuerdo; 3= ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4 = en desacuerdo; 5= muy en desacuerdo.

- 1. El método tradicional.
- 2. El método estructural.
- 3. El enfoque comunicativo.
- 4. El enfoque por tareas.

14. Conteste la pregunta sobre cuáles piensa que son los contenidos de los materiales de ELE en la enseñanza secundaria camerunesa:

---



---



---

15. ¿Los materiales de ELE tienen en cuenta las necesidades comunicativas de los aprendientes:

---



---



---

16. Elija la opción que describa más su respuesta sobre las creencias y actitudes de los profesores de ELE hacia la evaluación del aprendizaje de los alumnos:

- 1= Muy en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= ni de acuerdo, ni en desacuerdo;
- 4= de acuerdo; 5 = muy de acuerdo.

1. El número elevado de alumnos por aula dificulta la evaluación de los aprendizajes.	1	2	3	4	5
2. El método de enseñanza de ELE determina el modo de evaluar.					
3. El examen es el instrumento de evaluación más usado en la clase de lengua extranjera.					
4. Los exámenes son fáciles de administrar.					

17. Marque con una cruz, su postura con respecto a los tipos de evaluación practicados en los institutos cameruneses:

1= Muy en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= ni de acuerdo, ni en desacuerdo;  
4= de acuerdo; 5= muy de acuerdo.

1. Los profesores hacen una evaluación diagnóstica antes de iniciar el proceso de enseñanza – aprendizaje.	1	2	3	4	5
2. Se práctica la evaluación formativa en los centros.					
3. Se hace la evaluación sumativa.					

18. Conteste según la opción señalada, lo que considera que evalúan los docentes de ELE en la enseñanza secundaria camerunesa:

1= Muy en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= ni de acuerdo, ni en desacuerdo;  
4= de acuerdo; 5= muy de acuerdo.

1. La evaluación de ELE se relaciona con los objetivos didácticos establecidos por los docentes.	1	2	3	4	5
2. Se evalúa la expresión oral.	1	2	3	4	5
3. Hay actividades de comprensión auditiva.	1	2	3	4	5
4. Los enseñantes evalúan la comprensión lectora.	1	2	3	4	5
5. Se evalúa la expresión escrita.	1	2	3	4	5
6. Hay actividades de interacción.	1	2	3	4	5

19. Elija la opción señalada, cuáles considera que son los procedimientos de evaluación usados por los profesores en la enseñanza secundaria camerunesa: 1= muy en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4= de acuerdo; 5= muy de acuerdo.

1. Los docentes evalúan solamente los conocimientos lingüísticos de los alumnos.	1	2	3	4	5
2. Se evalúan las habilidades lingüísticas de los aprendientes.	1	2	3	4	5
3. Se valora la competencia lingüística del alumnado.	1	2	3	4	5
4. El profesorado emplea una gran variedad de instrumentos de evaluación.	1	2	3	4	5
5. Los docentes emplean la autoevaluación del alumno como complemento de otros procedimientos evaluativos.	1	2	3	4	5
6. La evaluación del alumno por medio de exámenes es la práctica más usada.	1	2	3	4	5
7. Los alumnos conocen los criterios de evaluación con antelación.	1	2	3	4	5
8. La evaluación del aprendizaje se reduce a la calificación del estudiante					
9. Se practican las evaluaciones internacionales en los centros de secundaria.					

20. Conteste con sí/no: qué instrumentos de evaluación utilizan los docentes de ELE para evaluar a los alumnos: 1. Exámenes orales: —; 2. Exámenes escritos: —; 3. Cuadernos de clase: —; 4. Listas de control: —; 5. Rúbricas: —; 6. pruebas objetivas: —; 7. Portafolio: —; 8. Mapas conceptuales: —; 9. Cuestionarios: —; 10. Observación: —; 11. Trabajos en clase: —; 12. Proyectos: —.



21. Responda, según la opción mencionada, cuáles piensa que son las características de los instrumentos de evaluación en la enseñanza secundaria camerunesa: 1= muy en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4= de acuerdo; 5= muy de acuerdo.

. Son válidos (evalúan lo que se supone que deben evaluar y nada más).

2. Son fiables (si dos personas diferentes calificaran el instrumento de evaluación, ¿Daría la misma nota? ).

3. son prácticos (no se tarda demasiado tiempo en hacer o corregir o no es demasiado difícil de organizar).

22. Elija la opción señalada sobre los resultados académicos de los discentes:

1= Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4= De acuerdo; 5 = Muy de acuerdo

El número de los aprendientes que aprueban la asignatura de ELE es elevado

**Bloque 3: Factores relacionados con la dotación de los centros en recursos didácticos y las infraestructuras escolares.**

23. Exprima su opinión seleccionando uno de los criterios mencionados sobre la existencia de las infraestructuras escolares para la enseñanza y la evaluación de ELE en los institutos de la Educación Secundaria: 1= Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3= Ni de acuerdo, Ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo

Existen aulas informáticas en los centros para la enseñanza y la evaluación del español como lengua extranjera

24. Responda por Sí o No a la pregunta siguiente:

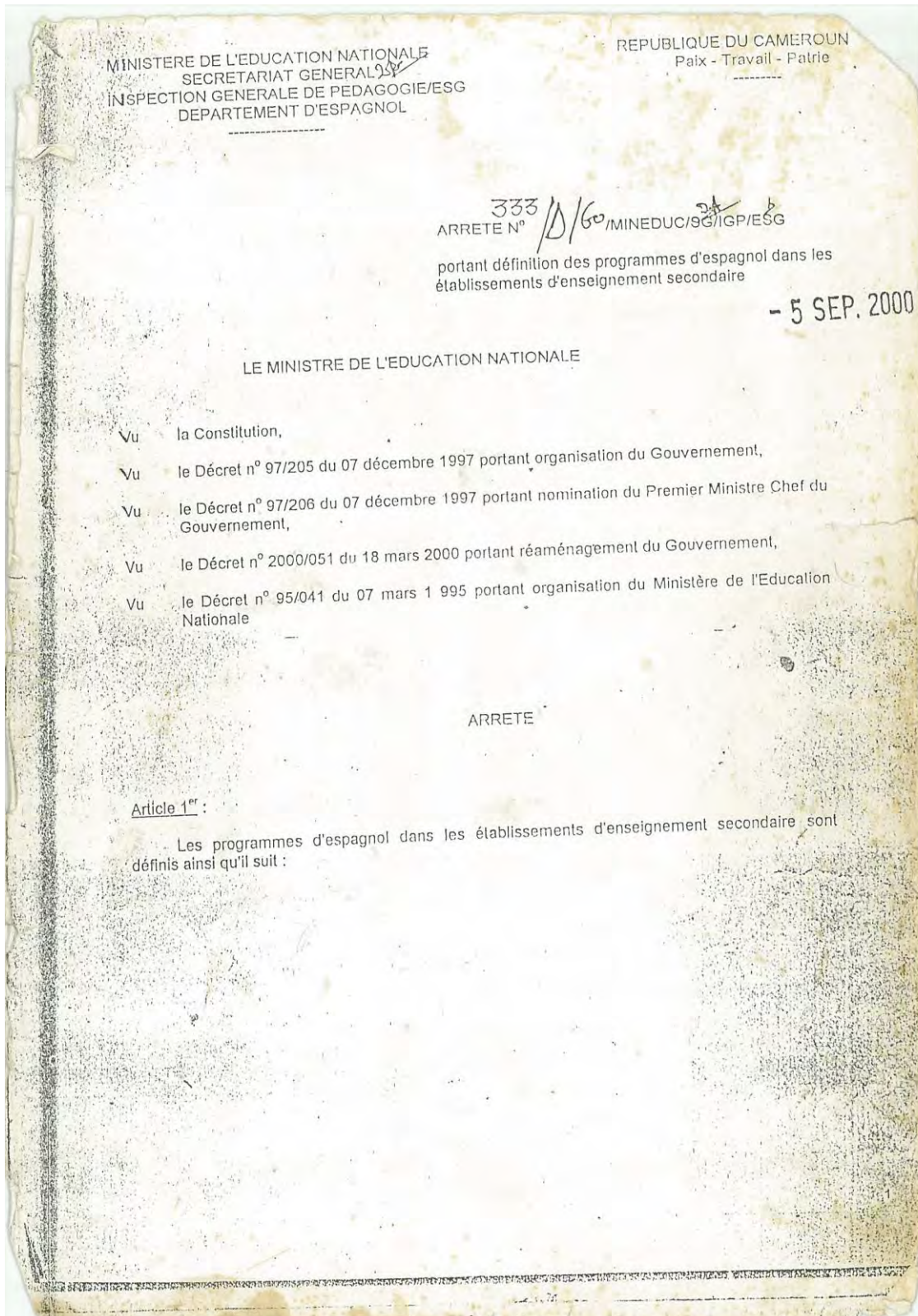
¿Hay materiales de ELE en las bibliotecas y las aulas de cada centro? \_\_\_\_\_

25. Contesta por SÍ/No a la pregunta que viene a continuación:

¿Disponen los institutos de suficientes aulas para la evaluación de ELE? \_\_\_\_\_

**¡Muchas gracias por su colaboración!**

### 6.3. Currículo oficial de ELE.



## 1 - PREAMBULE

Les programmes d'espagnol actuellement en vigueur pour les établissements d'enseignement secondaire général ont été signés en 1977. S'il ne suffit pas d'arguer de leur âge pour justifier la nécessité de les réviser, il s'avère nécessaire et même urgent d'y opérer des réajustements, à cause des changements intervenus dans :

- a) l'approche même de l'enseignement des langues
- b) la demande des apprenants
- c) la configuration politico-sociale de l'Espagne et du monde hispanique, tel qu'en eux-mêmes et dans leurs rapports avec les autres communautés.

Il a également fallu tenir compte des doléances des enseignants du terrain qui, au regard de l'enveloppe horaire qui leur est allouée et du manque de manuels chez les élèves, éprouvent des difficultés à concilier efficacité et rendement. Ces difficultés sont surtout manifestes dans les classes d'initiation à l'espagnol, où il faut asseoir tous les mécanismes de base indispensables à une bonne maîtrise, ultérieure de la langue.

La révision dont il est question porte sur :

- les objectifs de l'enseignement de l'espagnol, qui doivent être précisés ;
- les contenus des programmes, qui seront réorganisés pour permettre une meilleure exploitation et, réactualisés dans le sens d'une plus grande adaptation au contexte et à l'environnement ;
- l'évaluation, dans le sens de l'adéquation entre évaluation continue et évaluation finale, au niveau des examens officiels.

## II - OBJECTIFS GENERAUX

Le système éducatif camerounais se caractérise entre autres choses, par son ouverture. Dans les faits, celle-ci se traduit par l'intégration des langues étrangères autres que les deux langues officielles ; ce sont : l'allemand, l'arabe et l'espagnol. Notre propos n'est pas de démontrer l'opportunité d'une telle pratique. Cependant, au moment de présenter nos programmes réaménagés, il apparaît indispensable de préciser les objectifs généraux qui sous-tendent l'enseignement de l'espagnol au Cameroun.

### A - Etude de l'Espagnol comme langue

L'enseignement de l'espagnol vise à une maîtrise de la langue :

- langue contemporaine, fonctionnelle, en sa forme orale, dans l'optique de la communication interactive ; celle-ci suppose une combinaison harmonieuse entre l'expression, la compréhension et l'échange d'informations ;
- langue écrite, dans l'optique de la production soit purement scolaire, ou alors littéraire.

Dans tous les cas, il s'agit d'asseoir et de développer chez l'apprenant les automatismes qui favorisent l'expression libre et spontanée.

### B - Etude de l'Espagnol comme lettres

Au moyen des exercices appropriés pratiqués dans les classes, l'étude de l'espagnol comme lettres vise à la formation intellectuelle de l'élève en favorisant :

- l'acquisition des connaissances,
- le développement de l'intelligence, du sens esthétique et de l'esprit critique,
- la formation d'une conscience morale.

### C - Formation humaine

Elle se définit essentiellement par :

- le développement d'attitudes favorisant la reconnaissance du pluralisme culturel dans la société. Celles-ci aident à valoriser sa propre communauté et à promouvoir en même temps la solidarité, la compréhension et le respect mutuel entre les peuples. En effet, l'entité culturelle qu'il est convenu d'appeler la Hispanidad est un vaste réseau qui s'étend de l'Espagne à l'Amérique, avec des ramifications en Afrique, en Asie et en Orient. Elle cristallise à ce titre la rencontre de civilisations aussi variées qu'enrichissantes ;
- la préparation à la vie active, avec une ouverture socioculturelle. Hormis l'utilisation immédiate que l'élève peut en faire dans son environnement, l'espagnol, langue de travail de l'Organisation des Nations Unies, ouvre des perspectives sur une carrière internationale dans cet organisme et ses annexes.

Par ailleurs, la diversité des thèmes aux programmes, leur adaptation au contexte social et aux problèmes du monde contemporain constituent sans conteste une préparation à la vie.

Grâce à la méthodologie appliquée, l'élève est sans cesse amené à considérer les situations qui lui sont présentées par rapport à son expérience propre, à son milieu socioculturel. A mesure qu'il avance dans la connaissance de la langue, il est amené à affiner son jugement critique, le sens de l'analyse, l'esprit de synthèse ; il acquiert ainsi une ouverture d'esprit qui lui confère une personnalité réceptive, prudente dans ses prises de position et tolérante.

En définitive, tenant compte de la double aspiration à développer aussi bien les compétences linguistiques que les aptitudes intellectuelles de nos élèves, nous avons adjoint aux activités d'étude de textes littéraires des exercices variés, oraux et écrits, qui intègrent l'appropriation des mécanismes de la langue, leur réutilisation, l'imitation et la création. En même temps qu'ils stimulent l'acquisition des connaissances, ces exercices développent chez l'élève des techniques, des réactions et des structures de raisonnement utiles en toutes circonstances. Ceci est très important dans la mesure où l'espagnol ne peut prétendre se développer indépendamment des autres disciplines au programme, avec lesquelles elle a un lien évident de complémentarité.

### III - OBJECTIFS SPECIFIQUES

Les objectifs généraux de l'enseignement de l'espagnol que voici ont été, organisés suivant un critère de gradation, de manière à faire correspondre les besoins de formation des élèves à leur niveau de développement intellectuel. Aussi les objectifs spécifiques peuvent-ils se définir ainsi qu'il suit :

### A - Premier cycle

D'une manière générale, l'objectif fondamental de l'enseignement de l'espagnol au premier cycle est d'ordre linguistique : il s'agit de faire acquérir à l'élève les mécanismes de la langue usuelle, actuelle.

Cette acquisition obéira au principe d'adaptation à l'environnement socioculturel de l'apprenant. Elle tiendra compte des intérêts et des besoins de ce dernier en ce qui concerne la compétence communicative. C'est pour cette raison que la langue sera étudiée, non par l'apprentissage de règles de grammaire ou l'accumulation des mots et tournures idiomatiques, mais à travers des situations vécues et un contexte bien défini. Ceci explique qu'à ce niveau de l'apprentissage, la priorité soit accordée aux documents didactiques appuyés par des dessins et autres illustrations.

Le développement des compétences linguistiques se fera d'une manière progressive, allant de la communication orale vers l'expression et la compréhension écrites, en vue de préparer l'élève à s'adapter au programme du second cycle, plus dense et plus hermétique.

A la fin du premier cycle, l'élève sera capable de :

- identifier les spécificités de l'espagnol par rapport au français considéré comme langue première;
- lire avec aisance un texte rédigé en espagnol courant ;
- engager et entretenir une conversation avec ses camarades et son professeur, à travers des techniques de communication sur les premiers contacts sociaux tels que : saluer, présenter/ se présenter, demander/fournir des informations, les formules de politesse, de respect ;
- observer, apprécier, donner son point de vue et émettre des jugements de valeur sur des personnes, des faits, des situations et des événements de son entourage, dans une langue simple et correcte.

La méthode recommandée à ce niveau est la méthode communicative, basée sur un entraînement permanent et progressif à l'emploi des structures fondamentales de la langue, par le biais d'exercices de communication interactive. Le rôle actif du professeur est capital dans ce processus. Il s'agit pour lui d'amener ses élèves à s'exprimer en espagnol, car le fait d'emmagasiner des connaissances n'en assure pas les automatismes quand il est question de les restituer dans des situations pratiques, où l'expression personnelle est indispensable.

Pour l'atteinte de ces objectifs, il est prévu de stimuler et d'intensifier l'expression propre des élèves, au moyen d'exercices oraux et écrits. Les exercices spécifiques d'expression écrite seront les suivants :

- exercices de correction phonétique ( dictée et autres),
- exercices de construction, de transformation, d'imitation, de substitution. Ceux-ci favorisent le réemploi et la fixation des structures étudiées, en même temps qu'ils préparent les élèves à rédiger des textes propres.

En ce qui concerne l'expression orale, l'accent sera mis sur la lecture expressive, la récitation, les exercices de rôles, pour une expression spontanée.

### B - Second cycle

Après l'acquisition de la langue de base au premier cycle, l'objectif prioritaire au second cycle est littéraire et culturel. L'enseignement de l'espagnol dans ce cycle vise à :

- faire découvrir les grands courants littéraires et de pensée de l'Espagne et du monde hispanique ;
- faire découvrir l'image réelle et actuelle de la société espagnole et du monde hispanique ;
- développer chez l'élève l'effort de réflexion, d'analyse et de synthèse ;
- stimuler une expression riche et correcte, la formation du goût et du sens critique ;
- mettre en relief la complémentarité et la rencontre des civilisations, car il ne faut pas perdre de vue que la langue est avant tout véhicule de culture, instrument de dialogue et de compréhension.

Le point d'ancrage pour l'accomplissement de ces aptitudes sera l'étude des textes littéraires portant sur des thèmes précis. En effet, pour se matérialiser, les thèmes à étudier doivent être liés à un contexte social bien défini, des points de vue géographique et historique. Il convient de rappeler ici le caractère multidimensionnel d'un texte et, précisément parce que ce support peut se prêter à différentes exploitations, les approches pourraient varier. Selon les circonstances, un même texte pourrait se prêter à une approche historique, littéraire, philosophique ou poétique.

Le second cycle, on le voit, marque le passage de la langue courante fonctionnelle, à la langue littéraire. En même temps, il consacre l'ouverture au monde extérieur opérant ainsi l'intégration entre la réalité «hispano-africaine» de l'élève et la culture hispanique dans sa globalité. En effet, nous avons pensé à inclure dans nos programmes une facette bien réelle mais jusqu'ici ignorée, du monde hispanique : l'Afrique hispanophone. Concrètement les apports nouveaux sont les suivants :

La classe de seconde, qui constitue une véritable charnière, connaîtra l'introduction de dimensions nouvelles, à savoir :

- l'étude de la civilisation et de données socio-historiques ;
- l'initiation à la stylistique et à la métrique espagnole ;
- l'introduction de la traduction inverse ou thème d'imitation, qui est le pendant de la traduction directe, actuellement pratiquée dans nos classes ; comme autre exercice spécifique, il y'aura :
- les exposés présentés par les élèves;

Ces exercices seront renforcés dans les classes suivantes ; - première et terminale,

- par la pratique des résumés de textes,
- analyses de textes et
- synthèses de documents.

En tout état de cause, on alliera les exercices oraux aux exercices écrits, les premiers visant à favoriser l'activation de la parole, tandis que les seconds stimulent l'appropriation des techniques d'expression.

A la fin du second cycle, l'élève sera capable de :

- s'exprimer correctement en espagnol ;
- soutenir un débat sur des thèmes de culture et de société ;
- traduire correctement des textes espagnols en français et inversement ;
- procéder à l'analyse, au commentaire et à la synthèse de documents en espagnol ;

- distinguer les différents genres et courants littéraires et produire une information suffisante sur les auteurs les plus représentatifs de chacun d'entre eux ;
- rédiger en une langue correcte des textes de longueur considérable, en prose et en poésie ;
- rendre compte des réalités politiques, économiques et socioculturelles du monde hispanique ;
- apprécier les valeurs culturelles de l'autre en les comparant aux siennes propres.

L'enveloppe horaire hebdomadaire à allouer aux classes d'espagnol sera de quatre heures, pour les différents niveaux.

#### IV- CONTENUS

Les contenus des programmes révisés se présentent ainsi qu'il suit :

##### a) Classe de 4ème (ou 1 ère année d'étude)

#### 1. LANGUE

##### 1.1 - Notions préliminaires

- \* l'alphabet espagnol : étude des lettres et entraînement à la prononciation ; les syllabes, diptongues et triptongues,
- \* l'accent, l'intonation,
- \* la ponctuation.

##### 1.2 - Les mots espagnols

##### 1.2.1 - Eléments variables

- \* le nom, genre, nombre, changement de sens,
- \* l'adjectif (qualificatif, numéral, possessif, démonstratif, interrogatif, indéfini) :
  - les degrés de l'adjectif: comparatif, superlatif,
  - l'apocope.
- \* l'article, les genres de l'espagnol :
  - l'article neutre : emplois particuliers.
- \* le pronom ( personnel, possessif, démonstratif, relatif, interrogatif, indéfini).

##### 1.2.2 - Eléments invariables

- \* l'adverbe

- \* la préposition
- \* la conjonction
- \* l'interjection

### 1.2.3 - Lexique

- \* formules usuelles de politesse ;
- \* vocabulaire sur l'environnement humain, les situations, les faits et les objets courants ;
- \* formation des mots :
  - dérivation par les affixes ; les augmentatifs, les diminutifs,
  - composition.

## 1.3 - Les normes de l'espagnol

### 1.3.1 - Le système verbal

- \* classification des verbes (réguliers et irréguliers) ;
- \* variation de nombre et de personnes ;
- \* modes et temps ( conjugaison) ;
- \* les auxiliaires et semi-auxiliaire ( aspects du verbe) ;
- \* emploi de Ser et Estar ;
- \* les verbes impersonnels ;
- \* constructions idiomatiques avec Doler, Gustar, Faltar... ;
- \* l'enclise.

### 1.3.2 - La phrase

- \* la phrase simple : éléments constitutifs ;
- \* les types de phrases : énonciative, interrogative, exclamative, impérative ;
- \* l'affirmation - la négation ;
- \* l'obligation ( personnelle et impersonnelle).

## 2 - Expression Ecrite

### Exercices spécifiques



- \* dictée ;
- \* exercices de construction, de transformation, d'imitation et de substitution.

### 3 - Expression Orale

- \* lecture ;
- \* récitation ;
- \* chants.

#### b) Classe de 3ème (ou 2ème année d'étude)

##### 1 - Langue

###### 1.1. Grammaire

Le programme consiste en une révision systématique du programme de 4ème avec une extension sur :

\* La classification des phrases selon les critères syntaxiques [phrases actives et passives ; transitives et intransitives ; pronominales (réfléchies et réciproques), impersonnelles (expression du On français)] ;

\* les types de phrases : expression du doute, du souhait, de l'exhortation ;

\* emplois et valeurs spécifiques des modes et temps verbaux ;

\* la phrase composée :

- la coordination,

- la subordination.

\* la concordance des temps.

###### 1.2 - Lexique

\* la signification des mots : polysémie, homonymie, synonymie, homophonie, l'onomatopée ;

\* le milieu naturel : l'environnement et les activités qu'il suscite.

#### 2- Expression écrite et orale

Les mêmes exercices qu'en classe de quatrième.

#### c) Classe de seconde (ou 3ème année d'étude)

##### 1 - Civilisation

###### 1.1 - L'Espagne

- \* Découverte des régions d'Espagne (Espagne physique) ;
- \* Evolution politique de l'Espagne (de 1812 à 1931) ;
- \* Aspects socioculturels et économiques.

#### 1.2 - L'Amérique

- \* Découverte d'un continent ;
- \* les civilisations précolombiennes ;
- \* quelques aspects de la colonisation espagnole en Amérique :
  - Organisation sociale et politique,
  - le rôle de l'Eglise,
  - le problème agraire.

#### 2- Langue

Reprise et approfondissement des notions acquises au premier cycle avec une extension sur :

- \* le style direct - le style indirect ;
- \* l'insistance, les pronoms personnels redondants, la forme emphatique c'est... que (qui) ;
- \* introduction à la stylistique et à la métrique espagnole ;
- \* abréviations – sigles.

#### 3- Exercices spécifiques

- \* Rédaction ;
- \* traduction (inverse et directe) ;
- \* exposés.

d) Classe de Première ( ou 4ème année d'étude)

#### 1 - Thèmes d'étude

##### 1.1 - Relations interpersonnelles

##### 1.1.1 - Les inégalités sociales

- \* Les conflits de classes,
- \* les problèmes raciaux,

- \* le monde du travail,
- \* la situation de la femme.

1.1.2 - Famille et société

- \* les problèmes éducatifs,
- \* la délinquance juvénile (drogue, criminalité),
- \* les conflits de générations,
- \* le mariage.

1.2 - Problèmes de société

- \* La société de consommation,
- \* pollution, santé et hygiène,
- \* le tourisme,
- \* communication mass-media,
- \* les problèmes urbains : habitat, transports,
- \* les loisirs, le sport.

1.3 - Les problèmes du monde rural

- \* Les problèmes agraires
- \* exode rural – émigration.

2 - Civilisation

- \* L'émancipation des pays hispano-américains.

3 - Langue

- \* Reprise et approfondissement des notions acquises au 1er cycle et en classe de seconde.

4 - Exercices spécifiques

- \* Rédaction
- \* traduction (directe et inverse)
- \* exposés

\* résumé de texte

e) Classe de Terminale ( ou 5ème année d'étude)

## 1 -L'Espagne

### 1.1 - Civilisation

- \* L'Espagne au début du XXe siècle - Evolution socioculturelle ;
- \* la deuxième république : son avènement, ses aspirations ;
- \* la guerre civile de 1936 - le franquisme ;
- \* la transition à la démocratie (la restauration monarchique) ;
- \* la démocratie en marche :
  - la constitution de 1978,
  - les autonomies,
  - l'Espagne et l'Europe.

### 1.2 - Littérature

1° Poésie : choix libre d'un poète représentatif de chacun des courants suivants :

- génération de 1898,
- génération de 1927,
- génération de la post-guerre.

2° Prose : choix libre d'auteurs représentatifs de la

- génération de 1898 et de la
- littérature sociale

## 2 - Le monde hispanophone

### 2.1 - Civilisation

- \* Les révolutions cubaine et mexicaine ;
- \* réalités socio-politique, économique et culturelle de l'Amérique hispanique contemporaine ;
- \* les minorités raciales - le problème indien ;
- \* réalités socioculturelles des pays africains hispanophones.

## 2.2 - Littérature

Choix judicieux d'auteurs sur :

- l'engagement en littérature ;
- l'indigénisme ;
- la littérature africaine de langue espagnole.

3 - Langue : Révision systématique des notions déjà acquises.

4 - Exercices spécifiques : Les mêmes qu'en classe de première.

### V - Evaluation

Processus permanent et ouvert, elle a pour objectifs de :

- vérifier les connaissances et savoir-faire acquis par les élèves ;
- évaluer, pour l'enseignant, le degré d'atteinte des objectifs fixés ;
- préparer les élèves à faire face aux tests formels auxquels ils sont soumis, dans le cadre des devoirs surveillés, compositions, et examens officiels, dont les objectifs et la structure sont fixés par un texte particulier.

L'évaluation comporte des exercices oraux et écrits, dont certains sont spécifiques à chacun des cycles d'études. Ils doivent être suffisamment variés pour éviter la répétition et la routine.

#### 1 - Exercices oraux

Au premier cycle, ils porteront essentiellement sur la correction phonétique, l'intonation, le rythme et la fluidité du discours et l'activation de la parole, à travers la lecture, la récitation et le chant.

Les exercices de rôles favoriseront une communication interactive qui assure le lien entre les apprentissages et le vécu. Ils favoriseront également l'acquisition du vocabulaire, renforcée par des activités à caractère ludique tels que devinettes, mots cachés, formation de mots par équipes...

L'exploitation des documents iconographiques présente le double avantage de la formation du sens de l'observation et du sens critique, ainsi que de l'acquisition du vocabulaire.

Des questions orales soigneusement préparées et bien orientées permettront de vérifier la compréhension d'un passage donné et contribueront à instaurer un échange et assurer la fixation et le réemploi des structures grammaticales et lexicales.

Les différents exercices portant sur le vocabulaire seront appuyés par l'initiation à l'utilisation du dictionnaire.

Au second cycle, questions orales de compréhension et commentaire de documents seront renforcés par des exposés à présenter en classe.

2. Exercices écrits

Ce sont :

- la dictée, pour la correction phonétique et orthographe ; la rédaction : lettres, textes courts descriptifs ou narratifs, dialogues et essais courts pour le second cycle ; les exercices structuraux de vocabulaire et de grammaire, de différents types : imitation, transformation, complétion, repérage, remembrement, production, réponses à choix multiples ;
- les questions de compréhension : questions d'appréciation, d'énonciation, de commentaire sur un passage donné ;
- et pour le second cycle exclusivement, les résumés de texte, synthèse de documents et exercices de traduction (thème d'imitation et version).

Les consignes de passation des exercices, exprimées dans la langue d'apprentissage, ne devront souffrir d'aucune ambiguïté. Les exercices seront réguliers et variés et devront systématiquement faire l'objet d'une correction en classe.

Article 2 :

les programmes ainsi définis entrent en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2000-2001.

Article 3 :

Sont abrogées toutes dispositions antérieures contraires au présent arrêté.

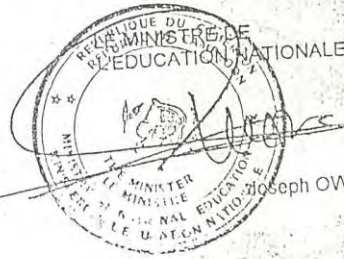
Article 4 :

Les Inspecteurs Généraux de Pédagogie chargés de l'Enseignement Secondaire Général et de l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel, les Directeurs de l'Enseignement Secondaire Général et Technique, de l'Enseignement Privé, les Délégués Provinciaux et Départementaux de l'Education Nationale, les Inspecteurs Coordinateurs, les Secrétaires à l'Education des différents Ordres de l'Enseignement Privé, les Chefs d'établissements sont, chacun en ce qui le concerne, chargés de l'application du présent arrêté qui sera enregistré au Journal Officiel en Français et en Anglais et communiqué partout où besoin sera.

Yaoundé, le 5 SEP, 2000

Ampliations

- PRC
- PM
- MINEDUC SEED
- MINEDUC/SG
- IGP+Directions
- DPEN + DDEN
- Représentants Nationaux des OEP
- Secrétaires à l'Education des OEP
- Etablissements intéressés
- Archives/ Chrono



Joseph OWONA

#### 6.4. Leyes que regulan los exámenes oficiales de la enseñanza secundaria camerunesa.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE      RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix - Travail - Patrie

ARRETE N° *M/C/7* MINEDUC/SG/IGP/ESG/DEXC  
Portant organisation de l'examen du Brevet d'Études du  
Premier Cycle.

LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Vu la Constitution ;

Vu le Décret N°94/140 du 21 juillet 1994 portant organisation du Gouvernement ;

Vu Le Décret N°96/202 du 19 septembre 1996 nommant le Premier Ministre, Chef du Gouvernement ;

Vu le Décret N°92/248 du 27 Novembre 1992 nommant les membres du Gouvernement et modifié par les Décrets N°94/141 du 21 juillet 1994 et N°96/203 du 19 septembre 1996

ARRETE

Chapitre I : Des Dispositions générales

Article 1er : (1) Le Brevet d'Études du Premier Cycle est subi par les élèves des lycées et collèges ayant au moins atteint le niveau de la classe de troisième

(2) Il est organisé par les services du Ministère de l'Éducation Nationale et relève de l'autorité du Ministre.

Article 2 : Une session est organisée à la fin de chaque année scolaire à une date fixée par décision du Ministre de l'Éducation Nationale.

Article 3 : (1) Il est ouvert un centre d'examen dans chaque établissement public ayant une classe de troisième. Toutefois, dans les localités comptant plusieurs établissements, le Ministre de l'Éducation Nationale peut décider de la création de centres de regroupement.

(2) Le Ministre de l'Éducation Nationale fixe la liste des centres d'écrit, de correction et de délibération du Brevet d'Études du Premier Cycle.

Article 4 : (1) Sauf dérogation expresse accordée par le Ministre de l'Éducation Nationale, les candidats doivent obligatoirement se présenter dans l'établissement où ils sont scolarisés.

- (2) Les élèves de l'enseignement privé subissent les épreuves dans le centre ouvert dans la localité où l'établissement a son siège, ou à défaut dans la localité la plus proche.
- (3) Les Candidats non inscrits en classe de troisième dans un établissement scolaire (candidats libres) doivent se présenter dans le centre le plus proche de leur domicile.
- (4) Aucun candidat inscrit dans un établissement scolaire et, à ce titre considéré comme candidat régulier, ne peut se présenter à l'examen à titre individuel en qualité de candidat libre.

Article 5 : Les candidats doivent être âgés de 15 ans au moins au 31 décembre de l'année de l'examen.

Toutefois une dispense d'âge peut être accordée par le Ministre de l'Education Nationale.

Chapitre II - Des épreuves

Article 7 : L'examen du Brevet d'Etudes du Premier Cycle comporte des épreuves obligatoires et des épreuves facultatives. Il ne comporte pas d'épreuves orales.

Article 8 : Les épreuves obligatoires de l'examen du Brevet d'Etudes du Premier Cycle sont les suivantes :

A. Epreuves obligatoires

i- Français

L'épreuve de français comporte trois parties distinctes :

- une dictée
- une étude de texte
- une composition française

- I.-1 La dictée : durée : 45 minutes, y compris le temps de relecture accordé aux candidats  
coefficient : 1
- I.-1-1 Définition de l'épreuve

La dictée vise à évaluer la capacité du candidat à saisir le sens d'un texte qui lui est lu et à le transcrire dans une langue correcte, en respectant les règles usuelles d'orthographe et de grammaire.

Le texte servant de support à la dictée comportera de 150 à 200 mots au maximum, titre compris. Il sera rédigé dans un français courant et ne comportant aucune difficulté de vocabulaire et de syntaxe insurmontable pour l'élève moyen de troisième.

I.-1-2 Correction de l'épreuve





a) Conformément à l'objectif assigné à cette épreuve, la correction de la dictée distinguera les compétences des candidats en orthographe et en grammaire. Chacune de ces parties comptera pour moitié dans la note globale attribuée à chaque candidat, soit 10 points sur 20.

b) En aucun cas, les fautes commises par le candidat dans une rubrique ne devront être reportées sur une autre rubrique.

c) Par ailleurs, les correcteurs se doivent de tenir soigneusement compte de la liste de tolérances annexée à l'arrêté ministériel du 27 décembre 1976 relatif à la simplification de la syntaxe de la langue française à l'examen du BEPC.

d) La dictée sera notée sur 20, coefficient 1, selon le barème ci-après:

d, 1. Fautes considérées comme fautes d'orthographe

Faute d'orthographe, y compris les confusions phonétiques: moins 1 point (-1pt)(Exemples: montre/ montre; inutile/ inutile; rénumérer/ rémunérer; irruption/ éruption, baba/ papa, etc. .)

- chaque mot omis quelle que soit sa nature ; moins 1 point (-1pt)

- Ponctuation et accent ne modifiant pas le sens ni la prononciation du mot moins ¼ de point jusqu'à concurrence d'un point sur l'ensemble de la dictée.

(Exemples: hopital/hôpital; paitre/paître; avènement/avènement; naitre/naitre.)

- Accent modifiant le sens et/ou la prononciation d'un mot : moins ½ point (Exemples: tache/ tâche; mal/ mâ; cote/ côte; repondre/ répondre; boite/ boîte, etc).

Selon la catégorie dans laquelle elles s'inscrivent, les fautes de ponctuation et d'accent seront décomptées sur la rubrique orthographe ou sur la rubrique grammaire.

d, 2. Fautes considérées comme fautes de grammaire

faute de grammaire ou de conjugaison, y compris l'accent grammatical: moins 2 points. (Exemple: Accord sujet - verbe; confusion démonstratif/ possessif, pronom personnel/ pronom possessif; accord du participe passé avec être ou avoir; accent grammatical : ou/ où, a/ à, la/ là, fautes de conjugaison...)

I- 2 L'Etude de texte : durée 1 heure ; coefficient 1

I.- 2-1 Définition de l'épreuve

L'épreuve d'Etude de texte vise à évaluer l'aptitude des candidats à saisir le sens global d'un texte ne dépassant pas 250 mots, et à émettre un avis motivé sur les moyens linguistiques que ce texte met en oeuvre. Ce texte, remis aux candidats au début de l'épreuve, sera différent de celui de la dictée de manière à ce que les candidats travaillent sur un texte correctement orthographié. Exactement conçu sur le modèle des exigences de celui de la dictée, il sera suivi de questions portant respectivement sur :

1° la compréhension

2° le vocabulaire

3° la connaissance et le maniement de la langue



Les questions de compréhension et de vocabulaire auront pour objectif de favoriser la compréhension du texte dans son ensemble. Quant aux questions de grammaire, elles auront pour souci d'examiner le maniement ou la connaissance pratique de la langue (expansions, réductions, transformations, substitutions, déplacements, transpositions, analyse des groupes fonctionnels, etc.) En tout cas, quels que soient les manuels de grammaire utilisés ou la méthode suivie par les élèves, on évitera des questions qui se réfèrent à une description purement normative de la langue et qui ne nécessitent aucun effort de manipulation de la part des élèves, ou des questions théoriques tendant à faire réciter les règles ou portant sur la traditionnelle analyse logique et grammaticale.

I-2-2 Le barème

L'épreuve sera notée, selon le barème ci-après:

- Compréhension	6 / 20
- Vocabulaire	6 / 20
- Connaissance et maniement de la langue	8 / 20



I-3 La Composition française durée 2 heures ; coefficient 2

I-3-1 Définition de l'épreuve

L'épreuve de composition française vise à tester la capacité des candidats à concevoir, planifier et rédiger, dans une langue contemporaine correcte et riche, un texte d'environ 500 mots, en respectant les consignes d'écriture qui leur ont été données.

Elle s'inscrit dans le champ défini par le programme de la classe de troisième.

Les divers travaux d'écriture proposés aux candidats pourront porter sur :

- l'élaboration d'une réflexion, d'une argumentation combinant des éléments issus de leur expérience personnelle, ou s'appuyant sur une partie ( épisode, personnages, épilogue) ou sur l'ensemble d'une œuvre lue en classe ;

- la rédaction de divers types de lettres, ou d'un discours de circonstance

- la relation d'une histoire vécue ou imaginée ( sujet de narration ) ;

L'épreuve offrira aux candidats la possibilité de choisir entre 2 types de production différents renvoyant à des parties différentes du programme.

I-3-2 Le barème

La composition française sera notée sur 20, coefficient 2, selon le barème suivant:

- compréhension, maîtrise du sujet et pertinence des idées (C)	06 / 20
- organisation cohérente de la pensée et technique de rédaction (O)	06 / 20
- correction de l'expression et maîtrise de la langue (en rapport avec le sujet demandé) (L)	06 / 20

a) Conformément à l'objectif assigné à cette épreuve, la correction de la dictée distinguera les compétences des candidats en orthographe et en grammaire. Chacune de ces parties comptera pour moitié dans la note globale attribuée à chaque candidat, soit 10 points sur 20.

b) En aucun cas, les fautes commises par le candidat dans une rubrique ne devront être reportées sur une autre rubrique.

c) Par ailleurs, les correcteurs se doivent de tenir soigneusement compte de la liste de tolérances annexée à l'arrêté ministériel du 27 décembre 1976 relatif à la simplification de la syntaxe de la langue française à l'examen du BEPC.

d) La dictée sera notée sur 20, coefficient 1, selon le barème ci-après:

d, 1. Fautes considérées comme fautes d'orthographe

Faute d'orthographe, y compris les confusions phonétiques: moins 1 point (-1pt)(Exemples: montre/ montre; inutile/ inutile; rénumérer/ rémunérer; irruption/ éruption, baba/ papa, etc. .)

- chaque mot omis quelle que soit sa nature ; moins 1 point (-1pt)

- Ponctuation et accent ne modifiant pas le sens ni la prononciation du mot moins ¼ de point jusqu'à concurrence d'un point sur l'ensemble de la dictée.

(Exemples: hopital/hôpital; paitre/paître; avènement/avènement; naitre/naitre.)

- Accent modifiant le sens et/ou la prononciation d'un mot : moins ½ point (Exemples: tache/ tâche; ma/ mâ; cote/ côte; repondre/ répondre; boite/ boîte, etc).

Selon la catégorie dans laquelle elles s'inscrivent, les fautes de ponctuation et d'accent seront décomptées sur la rubrique orthographe ou sur la rubrique grammaire.

d, 2. Fautes considérées comme fautes de grammaire

faute de grammaire ou de conjugaison, y compris l'accent grammatical: moins 2 points. (Exemple: Accord sujet - verbe; confusion démonstratif/ possessif, pronom personnel/ pronom possessif; accord du participe passé avec être ou avoir; accent grammatical : ou/ où, a/ à, la/ là, fautes de conjugaison...)

I- 2 L'Etude de texte : durée 1 heure ; coefficient 1

I.- 2-1 Définition de l'épreuve

L'épreuve d'Etude de texte vise à évaluer l'aptitude des candidats à saisir le sens global d'un texte ne dépassant pas 250 mots, et à émettre un avis motivé sur les moyens linguistiques que ce texte met en oeuvre. Ce texte, remis aux candidats au début de l'épreuve, sera différent de celui de la dictée de manière à ce que les candidats travaillent sur un texte correctement orthographié. Exactement conçu sur le modèle des exigences de celui de la dictée, il sera suivi de questions portant respectivement sur :

1° la compréhension

2° le vocabulaire

3° la connaissance et le maniement de la langue



- présentation matérielle de la copie (lisibilité, structuration du texte en paragraphes et en parties, ponctuation, soin apporté à la copie du sujet, propreté de l'ensemble...) (P) 02 / 20

Le détail de ce barème devra figurer sur chaque copie corrigée.

2- Anglais : durée : 2 heures , coefficient : 3

2 -1 DEFINITION DE L'ÉPREUVE

L'épreuve d'anglais évalue la grammaire, le vocabulaire ainsi que la compréhension et l'aptitude à écrire avec créativité un anglais simple et acceptable. Elle est basée sur les contenus et les aptitudes apprises pendant les quatre premières années du cycle secondaire.

2 -2 STRUCTURE DE L'ÉPREUVE

L'épreuve comporte quatre parties :

- section A grammar
- section B vocabulary
- section C compréhension
- section D essay



2 -2-1 SECTION A : GRAMMAR 10 pts

Les candidats seront évalués sur les temps, l'usage de l'article, les voix active et passive, l'usage du partitif, les pronoms, les verbes réfléchis, les noms comptables et non comptables, la syntaxe, les auxiliaires de mode, les adverbes, les adjectifs, le style direct et indirect, les verbes à postposition, les questions iags, la forme et l'absence d'obligation

On pourra choisir parmi les types d'exercices les types suivants :

des exercices à trous avec ou sans liste de mots, des exercices du genre « cloze », (texte mutilé) des exercices de remembrement, des exercices de ponctuation et de transformation. L'aptitude du candidat à communiquer par écrit devra ainsi être évaluée.

2 -2-2 SECTION B : VOCABULARY 10 pts

Les candidats seront évalués sur la prononciation, les synonymes, les antonymes, les collocations, le singulier et le pluriel des mots, les noms comptables et non comptables, la formation des mots, les groupes et les catégories des mots. Un type d'exercice évaluera l'aptitude du candidat à déduire le sens des mots du contexte. La traduction ne sera pas évaluée ; de même, il n'y aura pas de question sur les « faux-amis »

Les questions pourraient porter sur des parties spécifiques séparées ou intégrantes du genre « cloze ». La répartition des points sera la suivante :

- la prononciation 3 pts
- le reste 7 pts

2 -2-3 SECTION C : COMPREHENSION 10 pts

Il n'y a pas une série de thèmes à étudier comme tel, l'anglais n'étant pas une matière limitée. Toutefois, les textes présentés aux candidats porteront en général sur l'actualité sans coloration politique ou religieuse particulière. Le type de texte pourrait être des histoires, des textes de publicité, des discours, des descriptions, et des sujets comme « la

« jeunesse et ses problèmes » la conscientisation sur l'alimentation et l'hygiène, les traditions, l'environnement, les manifestations, les conflits de génération, le commerce, les animaux et autres histoires sur le genre humain. Cette liste n'est pas exhaustive.

Le nombre de mots du passage à lire sera entre 250 et 300, ce qui équivaut largement à la capacité de lecture indépendante du candidat moyen.

Il sera demandé aux candidats de répondre par des phrases complètes à des questions sur le passage. Cependant, l'examineur aura la latitude de poser des questions à choix multiples qui seront en nombre inférieur par rapport aux autres questions de cette section. Les candidats devront justifier leur choix dans ces questions à choix multiples. Soixante quinze pour cent des points seront réservés pour la réponse, vingt cinq pour cent pour la justification.

La répartition des points sera la suivante

- réponses aux phrases complètes 5 pts
- questions à choix multiples 4 pts

2-2-4 SECTION D: ESSAY

Cette partie de l'épreuve a pour but d'examiner l'aptitude du candidat à écrire de façon originale.

Certaines tâches d'écriture pourraient porter sur la communication comme écrire des lettres, des affiches, des discours, de brèves descriptions et des narrations. Les candidats pourront aussi choisir entre des dialogues à compléter, à partir des rôles du passage de la compréhension, écrire leur avis ou écrire une rédaction à l'aide de quelques questions inductives.

Généralement, l'objectif de la communication et les personnes cibles seront spécifiés aux candidats pour les aider à fixer leur objectif et à mieux écrire.

La répartition des points sera la suivante :

- le contenu
- l'expression
- la forme



- 5 pts
- 3 pts
- 2 pts

3- MATHEMATIQUES Durée 2 heures ; Coefficient 4

L'épreuve de Mathématiques au B.E.P.C. est conforme à l'arrêté N°18/D/43 MINEDUC /IGP/ESG/ du 20 avril 1994 portant définition des programmes du premier cycle de l'enseignement secondaire général.

Elle comporte donc trois parties : des travaux numériques, des travaux géométriques et un problème.

A. TRAVAUX NUMERIQUES.

Ils ont pour objectif d'évaluer la capacité du candidat à appliquer de façon immédiate ses connaissances dans la pratique du calcul numérique ou littéral, la gestion des situations concrètes par lecture/construction de tableaux ou de graphiques. A cet effet ils comportent 2

3 exercices au moins couvrant le plus largement possible les programmes des activités numériques du premier cycle.

### B. TRAVAUX GEOMETRIQUES

Ils ont pour objectif d'évaluer la capacité du candidat à appliquer de façon immédiate ses connaissances dans la description ou la représentation des objets géométriques usuels du plan et de l'espace, le calcul des grandeurs rattachées à ces objets (exemples : longueurs, aires et volumes), la construction d'une démonstration. A cet effet ils comportent 2 à 3 exercices couvrant le plus largement possible les programmes des activités géométriques du premier cycle.

### C. PROBLEME

Le problème posé au candidat du B.E.P.C. a pour objectif d'évaluer sa capacité à formuler des hypothèses, à chercher, à argumenter, à communiquer par écrit. Il traite de la géométrie et/ou du calcul numérique.

**N.B** 1) *Un des exercices des parties A et B ci-dessus pourra être un test objectif (questions à trous, questions à réponses « vrai ou faux » ou questions à choix multiples)*

2) *Le nombre total des points alloués aux travaux numériques et aux travaux géométriques est le même.*

*Le nombre total de points alloués à l'ensemble de l'épreuve est égal à 20 ;*

*Exemple : travaux numériques : 6 points, travaux géométriques : 6 points ; problème : 8 points*

*Il sera possible de noter l'ensemble de l'épreuve sur 80 points. Exemple : travaux numériques : 24 points, travaux géométriques : 24 points ; problème : 32 points.*

*L'usage de la calculatrice et des tables numériques sera autorisé.*

Il est à noter qu'un sujet d'examen permettant une évaluation fidèle, sensible et valide devrait comporter une progression modérée dans les difficultés afin de permettre à au moins la moitié des candidats de traiter plus de la moitié de l'épreuve.

#### 4 Histoire ou Géographie

A Histoire Durée 2 heures ; Coefficient 2

Une épreuve comprend un seul sujet dont l'architecture se présente de la manière suivante :

4 - 1 - Une partie obligatoire : 12 points

4 -1-1 - Deux (02) définitions des termes et expressions historiques : 1 pt

4 -1-2 - Six (06) questions de cours indépendantes les unes des autres faisant appel à la réflexion et à la mémoire du candidat réparties ainsi qu'il suit :

- |  |       |
|--|-------|
| a) deux questions sur l'Afrique et les poussées impérialistes                  | 2 pts |
| b) deux questions sur le Cameroun de l'exploration à la colonisation allemande | 3 pts |
| c) deux questions sur les empires coloniaux et les mouvements d'émancipation   | 2 pts |

4 -1-3 - Etude de documents ( texte, 10 lignes dactylographiées, tableau statistiques, photo, carte ... ) portant sur un aspect du programme et destinée à apprendre au candidat à répondre à trois questions :

- a) deux questions permettant au candidat de répondre à partir du document 3 pts  
 b) une question de jugement 1 pt

#### 4 - 2 Une partie au choix : 8 pts

Elle comporte 8 questions de cours indépendantes les unes des autres portant sur les parties du programme suivantes :

- a) Les transformations de l'Europe et de l'Amérique  
 b) Les empires coloniaux et les mouvements d'émancipation  
 c) L'évolution du monde de la fin du 19<sup>e</sup> siècle à la fin de la seconde guerre mondiale

- L'élève choisit 4 des 8 questions à raison d'au moins une question par partie (chaque question est notée sur 2 pts)

#### B Géographie Durée : 2 h ; Coefficient 2

Une épreuve comprend un seul sujet dont l'architecture se présente de la manière suivante :

#### 4 - 3 Une partie obligatoire : 12 pts

4 -3-1 - deux définitions, explications des termes et expressions géographiques 1 pt

4 -3-2 - Six (06) questions de cours indépendantes les unes des autres faisant appel à la réflexion et à la mémoire du candidat portant sur les parties du programme suivantes :

- a) deux questions sur la géographie physique 2 pts  
 b) deux questions sur le Cameroun 4 pts  
 c) deux questions sur les problèmes de développement 2 pts

#### 4 -3-3 - Travaux pratiques (TP)

Portant soit sur la géographie physique, soit sur la géographie humaine, économique accompagnés de 3 questions

- a) deux questions permettant au candidat de répondre à partir du document 3 pts  
 b) une question de jugement 1 pt

#### 4 - 4 Une partie avec des questions au choix : 7 points

Le candidat choisit 4 questions sur les 8 qui lui sont posées.

- Les 8 questions de cours sont indépendantes les unes des autres et portent sur l'ensemble du programme
- Chaque question est notée entre 1 et 2 points

**NB.** L'épreuve d'histoire ou de géographie au BEPC est tirée au sort 15 jours avant la date de l'examen

5 - SCIENCES NATURELLES durée : 2 heures coefficient : 25-1 Définition de l'épreuve

L'épreuve vise à vérifier les connaissances du candidat sur le fonctionnement de son corps, ses dérèglements et les règles d'hygiène à observer pour le maintenir en bonne santé.

5-2 Structure de l'épreuve

L'épreuve de Sciences Naturelles au BEPC comporte 2 sujets au choix du candidat.

Les sujets porteront sur :

- les fonctions de nutrition
- les fonction de relation
- les fonctions de reproduction
- la microbiologie, la pathologie et l'immunologie
- l'hérédité humaine.



Chaque sujet, couvrant au moins trois des cinq parties susmentionnées, sera organisé de la manière suivante :

## I - Restitution organisée des connaissances répartie ainsi qu'il suit :

- |  |          |
|--|----------|
| 1 - Définition des mots et expressions sous forme des QCM (questions à choix multiple) et QRO (question à réponse ouverte) | 6 points |
| 2 - Description et explication des mécanismes de fonctionnement ou de dysfonctionnement des organes et des appareils       | 6 points |

II - Exploitation des documents mettant en exergue l'aptitude du candidat à la pratique du raisonnement scientifique. 8 points

**NB.** Pour les QCM, toute réponse fautive est sanctionnée par le retrait de 1/4 point sur le capital accumulé dans cette rubrique. Néanmoins, cette sanction ne saurait affecter les notes obtenues aux autres questions.

6 - TECHNOLOGIE Durée 2 heures; Coefficient 26-1 Définition de l'épreuve

L'épreuve de technologie au BEPC est basée sur le programme officiel de la classe de troisième. Elle vise à évaluer chez les candidats :

- leurs connaissances sur :
  - . des objets techniques choisis dans leur environnement ( fonction d'ensemble, logique d'agencement des parties, mécanisme de fonctionnement) ;
  - . les lois physiques mises en oeuvre par ces objets, leur interprétation et leur utilisation ;
  - . la représentation en dessin technique des formes relativement simples ;
- leurs aptitudes au bricolage, à la pratique expérimentale et au raisonnement logique.

Ces objectifs permettent de vérifier non seulement la culture technologique des candidats, mais aussi assurent leur orientation vers les filières scientifiques et techniques.



### 6-2 Structure de l'épreuve

Cette épreuve se compose d'un seul sujet ayant trois parties

6-2-1 - La partie « Mécanique » notée sur 7 points comporte 2 à 3 exercices indépendants de 2 à 4 points chacun

6-2-2 - La partie « Electricité » notée sur 5 points comporte 2 exercices indépendants de 2 à 3 points chacun.

6-2-3 - La partie « Dessin technique » est notée sur 8 points.

Le travail demandé aux candidats peut être :

- une représentation en perspective cavalière d'une pièce à partir du dessin de sa face principale. Les dessins faisant intervenir la construction d'une ellipse ne doivent pas être proposés ;
- une représentation en projection orthogonale d'une pièce dont la perspective cavalière est donnée et cotée ;
- ou une lecture de dessin.

Le dessin dicté ne peut pas faire l'objet d'une question au BEPC.

L'un des exercices ( mécanique ou électricité) doit obligatoirement être basé sur une expérience ou un cas pratique et un autre sur la restitution organisée des connaissances du cours.

Chaque exercice de mécanique ou d'électricité doit avoir pour support un objet technique familier et il s'agira d'applications directes du cours. On évitera les difficultés d'ordre mathématiques.

NB L'utilisation de la calculatrice est autorisée mais son échange entre candidats comme celui des autres matériels, est formellement interdit.

### 7 - Deuxième langue durée 1h30 ; coefficient : 1

Ce sera, soit une langue vivante autre que l'Anglais, (Allemand, Espagnol, Italien ou Arabe dans les centres où il sera possible d'adjoindre un correcteur au jury) ; soit une langue morte ( Latin, Grec), soit enfin l'Anglais renforcé pour ceux des candidats n'ayant pas étudié une deuxième 7 -1 ALLEMAND Durée 1 heure 30 ; Coefficient 1

#### 7 -1-1 Définition de l'épreuve

Cette épreuve vise à vérifier la capacité de l'élève après deux années d'apprentissage de l'allemand à :

- lire et comprendre un texte rédigé en allemand
- utiliser correctement ses acquis grammaticaux et lexicaux
- traduire un court texte de la langue de départ vers la langue cible

#### 7 -1-2 STRUCTURE DE L'EPREUVE

L'épreuve comporte cinq parties :

a) Un texte suivi de questions : Il doit être authentique, simplifié, avoir une longueur comprise entre 10 et 15 lignes, porter sur un thème actuel connu des élèves et intéressant pour eux.



Les questions doivent être du genre choix multiple, vrai ou faux ou sous forme d'exercices de remembrement.

b) Des exercices de grammaire : Un texte à trous simple et cohérent, ne présentant aucune difficulté lexicale est proposé à l'élève qui doit le compléter à partir de ses acquis grammaticaux (longueur 2 à 4 lignes).

c) Des exercices de vocabulaire : Un texte simple et cohérent amputé de certains mots que l'élève doit compléter ou des phrases isolées incomplètes que l'élève doit compléter avec des mots bien déterminés.

d) Le thème : Un texte en français de deux phrases maximum que l'élève doit traduire en allemand.

e) L'essai : Deux sujets au choix guidés portant sur les thèmes du programme sont proposés à l'élève qui doit rédiger un texte cohérent de 8 à 10 lignes sur le sujet choisi.

Barème : Chaque partie est notée sur 4 points.

7 - 2 - ESPAGNOL Durée 1h 30 ; Coefficient 1

7 -2-1 Définition de l'épreuve

L'épreuve d'espagnol au B.E.P.C. vise à évaluer l'aptitude du candidat à

- comprendre un texte simple en langue espagnole
- répondre spontanément et dans une langue correcte à des questions sur le texte donné ;
- exprimer son point de vue sur un sujet donné ;

Elle vise également à vérifier les acquis lexicaux et grammaticaux des deux premières années d'étude.

7 -2-2 Structure de l'épreuve

Cette épreuve comporte les parties suivantes :

a) Un texte descriptif, narratif ou un dialogue - de 10 à 15 lignes, ne présentant pas de difficultés particulières de type lexical ou grammatical

b) Un exercice de compréhension de texte de 4 questions dont 2 fermées, 1 semi-ouverte et 1 ouverte, noté sur 7 points.

c) Des exercices structuraux de grammaire et de vocabulaire : exercices de transformation, de substitution ; exercices à trous, à choix multiples ; exercices d'agencement, de remembrement.... Cette partie sera notée sur 9 points

d) Une rédaction : le candidat aura à choisir entre un sujet de rédaction prenant appui sur le texte donné et un exercice de construction de phrases à partir d'un vocabulaire proposé portant sur un même champ lexical, de manière à obtenir à la fin un texte cohérent. Elle sera notée sur 4 points

7 -3 - ITALIEN Durée : 1h 30. Coefficient 1

7 -3 - 1 Définition de l'épreuve :



Article 9 Les candidats peuvent demander, au moment de leur inscription, à subir une des épreuves facultatives suivantes :

- Musique
- Dessin d'art

Article 10 (1) Les sujets d'examen sont proposés par les personnels enseignants des classes de troisième.

(2) L'Inspection Générale de Pédagogie Chargée de l'Enseignement Secondaire Général assure la validité des sujets proposés.

Article 11 (1) Les épreuves rédigées par les candidats sont corrigées sous le couvert de l'anonymat dans les conditions fixées par le Ministre de l'Education Nationale.

(2) Les noms des candidats ne sont portés à la connaissance du jury qu'après la délibération.

(3) Les membres des jurys ne peuvent corriger les copies de leurs élèves de l'année en cours.

Article 12 (1) La valeur de chaque épreuve est exprimée par une note variant de 0 à 20 à laquelle est attribué un coefficient. Elle peut aussi résulter d'un mode de notation englobant la totalité des points ou permettant d'atteindre celle-ci par un effet d'ajustement sur calcul.

(2) Pour les épreuves facultatives, seuls entrent en ligne de compte les points obtenus au-dessus de la moyenne. Les points de majoration viennent s'ajouter au total des notes.

Article 13 : Sauf décision contraire du jury, est éliminatoire :

- Note < 5/20*
- (1) Toute note inférieure à 5/20 obtenue sur l'ensemble des épreuves de français ;
  - (2) La note 0/20 (zéro sur vingt) obtenue à toute autre épreuve ;

Article 14 L'ordre de passage des épreuves sera porté à la connaissance des candidats au moins 48 heures avant le déroulement de l'examen.



Chapitre III : De l'Admission

Article 15 : Le jury apprécie chaque candidat sur la base des éléments suivants :

- (1) Les notes obtenues aux épreuves prévues aux articles 8 et 9 ci-dessus
- (2) Le livret scolaire présenté selon les modalités fixées par le Ministre de l'Education Nationale.

Article 16 : (1) Les résultats de l'examen sont proclamés par le jury.

Article 23 : Sont abrogées toutes les dispositions antérieures contraires au présent arrêté, notamment celles de l'arrêté n°228/C/7/MINEDUC/DEX du 17 novembre 1978 portant organisation de l'examen du Brevet d'Etudes du Premier Cycle.

Article 24 : L'Inspecteur Général de Pédagogie Chargé de l'Enseignement Secondaire Général, le Directeur des Examens et Concours sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent arrêté qui prend effet pour compter de sa date de signature et sera enregistré, publié selon la procédure d'urgence, puis inséré au Journal Officiel, en anglais et en français et communiqué partout où besoin sera



Yaoundé, le 9 Avril 1997

LE MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE

  
Noël Ambomo

## 6.5. Una prueba oficial del examen B E PC

10/10  
20/05  
15/05

MINESEC- DECC  
Durée : 1h30  
Coef. : 1

BEPC  
Session : 2016

**EPREUVE D'ESPAGNOL L. V. II**

**Texto:** El tráfico de niños en África.

El tráfico de los niños se convirtió en los últimos años en un fenómeno muy extendido en el oeste de África y tiene como núcleo de gravedad Benin y Nigeria. En la tradición africana, el niño es considerado como un tesoro <sup>(1)</sup>. Pero la pobreza y la miseria de las poblaciones han borrado esta noble riqueza y sabiduría africana.

La mayor parte del tiempo, los niños son vendidos por sus propios padres que son engañados <sup>(2)</sup> por las falsas promesas de los traficantes y que ignoran el real destino de sus hijos. Aquellos traficantes llevan a los niños menores de edad y hambrientos a trabajar en las plantaciones, en las fábricas <sup>(3)</sup>, en las casas y sobre todo a la prostitución infantil, bajo condiciones durísimas y poco recomendables.

Un análisis de este fenómeno permite situar las responsabilidades en dos niveles: los padres y los traficantes, líderes y propulsores de este comercio. Los padres tienen un papel importantísimo en la erradicación de este problema en el sentido en que, generalmente, son ellos mismos que dejan irse sus hijos.

Adaptado de Kayo Mateo Cotchoni, "El tráfico de menores en África, una odisea..." in [www.lagaceta de guinea. Com.](http://www.lagaceta.de.guinea.com)

**Léxico:** 1- tesoro: tesor; 2- engañados: trompés; 3- fábricas: usines.

**I-COMPRENSIÓN DEL TEXTO:** 7 puntos

1- ¿De qué grave fenómeno trata el texto? 1.5 pto

2- ¿Qué lleva a la población practicar este tráfico indigno? 1.5 pto

3- ¿A qué se destinan los niños vendidos por sus padres? Según tu opinión, ¿es normal tratar así a los niños? ¿Por qué? 2 pto

4- A tu parecer, ¿qué deben hacer las autoridades de los países del mundo para luchar contra el tráfico y la prostitución de los niños? 2 pto

**II- EJERCICIOS ESTRUCTURALES** 9 puntos

1- Elige la palabra correcta de las que van entre paréntesis: 2 pto

a- En fútbol, el (goleador – portero – defensa) es el único jugador que puede asir el balón con la mano en su zona.

b- La hermana de mi madre es mi (nieta -- abuela – tía).

c- Escribo en mi cuaderno con un (papel -- libro -- bolígrafo).

d- Se enseña el (castellano - diccionario - amigo) en Camerún.

Session 2016  
Page 1 sur 2

2- Pon las siguientes frases en la forma negativa:

3 pts

- a- A mi me gusta la lectura.
- b- Tengo algo en la mano.
- c- Está siempre fuera de su casa.

3- Marca la continuación según el modelo siguiente:

2 pts

**Modelo:** Mi hermana come poco. → Mi hermana sigue comiendo poco.

- a- Este alumno estudia mucho.
- b- El agua salía colorada.

4- Escribe correctamente las palabras entre paréntesis:

2 pts

- a- Douala es una ciudad (grande).
- b- Tengo (ciento) mil francos en casa.
- c- Los (reciente) llegados se impacientan.
- d- Eres un (santo).

**III- REDACCIÓN**

4 puntos

El candidato elegirá uno de los dos ejercicios:

1- Según tu opinión. ¿qué trabajos debe hacer un niño en casa? ¿Por qué? (En unas 15 líneas).

2- Forma cuatro frases correctas y completas utilizando todas las palabras de las columnas siguientes sobre el tema: "las compras en el mercado".

Los vendedores	compramos	estar atentos, mercado	y
	nos proponen	qué comprar, a veces	
	debemos	muchas mercancías	
	no sabemos	carne, arroz, al final	

Session 2016

## 6.6. Una prueba escrita del examen oficial “probatoire”

MINESEC- OFFICE DU BACCALAUREAT  
Durée : 2h  
Coef. : 3

PROBATOIRE A4-ABI  
Session : 2016

### ESPAGNOL L V II

Texto: No se meta en mi vida.

Mario es maestro en un pueblo de Argentina. Zamora es el padre de Luciana que tiene unos doce años. Ernesto es hijo de Mario y amigo de Luciana.

Mario (dirigiéndose a Zamora): - No vengo a vender lana. Quería hablarle de su hija.

Zamora: - ¿De Luciana? ¿Cómo no? Diga nomás.

Mario: - Me dice mi hijo Ernesto que no sabe leer, ¿nunca fue a la escuela?

Zamora: - No. Desde que murió su madre tiene que *hacerse cargo* <sup>(1)</sup> de los chicos, de la casa, de la comida, y cuando puede *le da una mano* <sup>(2)</sup> aquí a las mujeres. Se gana unos pesos, no es mucho, pero ayuda. Ella es muy buena, muy trabajadora. No puede andar perdiendo el tiempo.

Mario: - Me gustaría que viniera a la escuela, aunque no sea todos los días, hasta que aprenda a leer y escribir, nada más.

Zamora (algo sorprendido): - ¿Ella se lo pidió?

Mario: - No. Pero no creo que diga que no.

Zamora: - Lo que ella dice no cuenta. El que dice no, soy yo.

Mario (tratando de convencer a Zamora): - Mire Zamora, usted es buen padre; no es fácil para un hombre solo sacar adelante a los chicos como usted lo ha hecho. Pero algún día se van a tener que defender solos, van a tener que pelear para ganarse el mango <sup>(3)</sup> y ahí se van a acordar de usted. Cualquiera puede conseguir mejor trabajo que un analfabeto.

Zamora: - Cuando Luciana sea mayor de edad, el patrón la va a poner de encarga <sup>(4)</sup> como lo hizo con su madre. No tiene por qué andar ahí buscando un trabajo mejor, en ningún lugar va a estar mejor que aquí. Lo que fue bueno para su madre va a ser bueno para ella. No le meta ideas raras en la cabeza, don Mario, no se meta en mi vida.

“Un lugar en el mundo”, guión y película de Adolfo ARISTARAIN.

**Notas:** 1- ocuparse; 2- ayuda; 3- ganarse la vida; 4- faire apprendre un métier.

#### I-COMENTARIO DIRIGIDO

- |  |         |
|--|---------|
| 1- ¿Qué vino a hacer Mario en la casa de Zamora?   | 7puntos |
| 2- ¿Cuáles son las ocupaciones de Luciana?   | 1.5pto  |
| 3- Según el maestro, ¿para qué es importante que Zamora envíe a sus hijos a la escuela? Dé otras dos ventajas de la educación escolar. | 1.5pto  |
|  | 2ptos   |

4- ¿Le gustaría más tarde ejercer la misma profesión que su papá o su mamá? Justifique su punto de vista con dos argumentos. 2ptos

#### II- EJERCICIOS ESTRUCTURALES

6puntos

A- Complete los vacíos con el pronombre relativo que convenga: "con quien, que, cuyos, quien" 2ptos

a- El jefe fue.....decidió que nadie tomara este camino.

b- Se casó con dos chicas..... nombres son Isabel y María.

c- El hombre.....se case Luciana será el único.....tendrá derecho a su amor.

B- Pase estas frases a la forma negativa: 2ptos

a- Hablo bien francés, el español también.

b- Mamá siempre me compra zapatos.

c- Hay que hacer algo para mí.

d- Ponga la mesa, por favor.

C- Elija la forma correcta del verbo de las que van entre paréntesis: 2ptos

a- Si (estuvieras, estás, estabas) listo, saldrás conmigo.

b- Mi padre me pegó, aunque mi madre me (defienda, defendiera, defiende).

c- Julia pide que Pedro la rapté como si (estaba, está, estuviera) loco de amor por ella.

d- Los esclavos no regresaron : África, aunque se (escapen, escapasen, escapan).

#### III- REDACCIÓN

4puntos

Elija uno de los dos tópicos y trátelo en 20 líneas como máximo.

1- ¿Piensa usted que se debe educar de manera diferente a las chicas y a los chicos?

2- Para ser un país emergente, Camerún puede contar con el turismo. Proponga cuatro reformas que se debe realizar para que este sector económico sea productivo de verdad.

#### IV- TRADUCCIÓN

3puntos

Pase al francés la última intervención de Zamora.



## 6.7. Prueba escrita del examen oficial “Bacc”

MINESEC-OFFICE DU BACCALAURÉAT  
Durée : 3h  
Coef. : 2

BACCALAURÉAT A4  
Session : 2015

### ESPAGNOL LVII

Texto: Palabras de acogida al Papa.

Santidad:

La tierra que usted acaba de besar se honra con su presencia. No encontrará aquí aquellos pacíficos habitantes que la poblaban cuando los primeros europeos llegaron a esta isla. Los hombres fueron exterminados casi todos por la explotación y el trabajo esclavo que no pudieron resistir; las mujeres, convertidas en objeto de placer o esclavas domésticas. Hubo también los que murieron bajo el filo de espadas homicidas, o víctimas de enfermedades desconocidas que importaron los conquistadores. Algunos sacerdotes dejaron testimonios desgarradores de tales crímenes.

A lo largo de siglos, más de un millón de africanos cruelmente arrancados de sus lejanas tierras ocuparon el lugar de los esclavos indios ya extinguidos. Ellos hicieron un considerable aporte a la composición étnica y a los orígenes de la actual población de nuestro país, donde se mezclaron la cultura, las creencias y la sangre de todos los que participaron en esta dramática historia.

La conquista y la colonización de todo el hemisferio se estima que costó la vida de 70 millones de indios y la esclavización de 12 millones de africanos [...].

Cuba, en condiciones extremadamente difíciles, llegó a constituir una nación. Luchó sola con insuperable heroísmo por su independencia. Sufrió por ello... un verdadero holocausto en campos de concentración donde murió una parte considerable de su población, fundamentalmente mujeres, ancianos y niños; crimen de los colonialistas que no por olvido en la conciencia de la humanidad dejó de ser monstruoso...

Hoy, Santidad, de nuevo se intenta el genocidio, pretendiendo rendir por hambre, enfermedad y asfixia económica total a un pueblo que se niega a someterse a los dictados de la más poderosa potencia económica, política y militar de la historia [...].

Bienvenido a Cuba.

Fidel Castro, 21 de enero de 1998, Granma On Line.

#### I - COMENTARIO DIRIGIDO

10 puntos\*

- 1- Saque del texto tres detalles que prueban que los primeros europeos cometieron muchos crímenes al llegar a Cuba. 2ptos
- 2- ¿Qué troncos raciales formaron la población cubana actual según el texto? 2ptos
- 3- ¿Cuál es el balance que Fidel Castro hace de la conquista y de la colonización de todo el hemisferio, y de la lucha por la independencia de Cuba?  
¿Le parece éste, el tono de un discurso de bienvenida? ¿Por qué? 3ptos
- 4- Según usted, ¿a qué país se refiere Castro cuando habla de un nuevo intento de genocidio sobre los cubanos? Explique su postura apoyándose en argumentos concretos. 3ptos

1/2

4- ¿Le gustaría más tarde ejercer la misma profesión que su papá o su mamá? Justifique su punto de vista con dos argumentos. 2ptos

#### II- EJERCICIOS ESTRUCTURALES

6puntos

A- Complete los vacíos con el pronombre relativo que convenga: "con quien, que, cuyos, quien" 2ptos

a- El jefe fue.....decidió que nadie tomara este camino.

b- Se casó con dos chicas..... nombres son Isabel y María.

c- El hombre.....se case Luciana será el único.....tendrá derecho a su amor.

B- Pase estas frases a la forma negativa: 2ptos

a- Hablo bien francés, el español también.

b- Mamá siempre me compra zapatos.

c- Hay que hacer algo para mí.

d- Ponga la mesa, por favor.

C- Elija la forma correcta del verbo de las que van entre paréntesis: 2ptos

a- Si (estuvieras, estás, estabas) listo, saldrás conmigo.

b- Mi padre me pegó, aunque mi madre me (defienda, defendiera, defiende).

c- Julia pide que Pedro la rapte como si (estaba, está, estuviera) loco de amor por ella.

d- Los esclavos no regresaron a África, aunque se (escapen, escapasen, escapan).

#### III- REDACCIÓN

4puntos

Elija uno de los dos tópicos y trátelo en 20 líneas como máximo.

1- ¿Piensa usted que se debe educar de manera diferente a las chicas y a los chicos?

2- Para ser un país emergente, Camerún puede contar con el turismo. Proponga cuatro reformas que se debe realizar para que este sector económico sea productivo de verdad.

#### IV- TRADUCCIÓN

3puntos

Pase al francés la última intervención de Zamora.