

LA EVALUACIÓN Y/O LA AUTOEVALUACIÓN: UN PROCEDIMIENTO CLAVE PARA LA FORMACIÓN DE ALUMNOS PROFESORES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA EN GABÓN EN EL DOMINIO DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

Evaluation and/or self-evaluation: a key process in the training of trainee-teachers of Spanish as a foreign in Gabon in the field of educational research

Dra. Eugénie EYEANG

Maître Assistant en Didactique des Langues.

École Normale Supérieure (ENS, CRAAL, Libreville-Gabón)

Correo-e: eyeangueg@yahoo.fr

Fecha de aceptación definitiva: 5 de marzo de 2010

Biblid. [0214-3402 (2010) n.º 16; 215-230]

RESUMEN: La evaluación es hoy en día un tema de actualidad. Existen diversos tipos de evaluación cuando se trata de su aplicación en un medio escolar. Se trata precisamente de la evaluación diagnóstica, la formativa, sumativa e incluso la auto-evaluación que se caracteriza por la toma de decisiones del alumno para su propio aprendizaje. Para ello, diremos que todas estas visiones apuntan a la meta de una formación docente en todos los sentidos donde no se pormenoriza la teoría, la práctica, la observación en el aula. Pues el dominio práctico de los diferentes climas que van surgiendo a través del curso es una meta a alcanzar para los profesionales de la enseñanza. Y para abordar esta temática, consideramos la evaluación como un proceso integrador que participa de la formación de los alumnos profesores; es decir, a la enseñanza misma y por consiguiente al aprendizaje. Entonces, se centra en la clase y afecta a los formados y al formador. Aquí, vemos cómo alumnos profesores que nunca han practicado la metodología de la investigación evolucionan en su capacidad de análisis de los fenómenos pedagógicos integrando la autoevaluación (el propio alumno profesor) y la *heteroevaluación* (por el grupo-clase) en el acto de formación.

PALABRAS CLAVE: evaluación, autoevaluación, formación de docentes, investigación pedagógica.

ABSTRACT: Evaluation is today a topical theme. There are different kinds of evaluation as it applies to instructional media in the education. Here, the focus is on diagnosis, qualitative, quantitative as well as self-evaluation where the students typically make decisions about their own learning. For them, we would say that all these views contribute to the objective of teacher training in all aspects where enough account is taken of theory, practice and observation through discussions on corridors. Therefore, the practical field of the various settings that continually come up throughout the course is a goal to reach for the educational professionals. And to address this theme, we view evaluation as an integrating process that adds to the training of future teachers; that is, to the very teaching and, as a consequence, to learning. As a matter of fact, evaluation is centered on the classroom and it influences the students and their teacher. Here, we can see how future teachers with no experience in research methodology improve their analytical capabilities of teaching phenomena by integrating self evaluation (by the trainee teachers themselves) and peer-evaluation (by all class members) in the training act.

KEY WORDS: evaluation, self evaluation, peer evaluation, teacher training.

LA CUESTIÓN DE LA EVALUACIÓN ES HOY EN DÍA UN TEMA DE ACTUALIDAD. En todos los dominios de la sociedad, se requiere un balance de las actividades llevadas en un tiempo determinado. En el mundo de la enseñanza, existen diversos tipos de evaluación. Se trata precisamente de la evaluación diagnóstica, la formativa, sumativa e incluso la autoevaluación que se caracteriza por la toma de decisiones del alumno para su propio aprendizaje. En la formación de profesores, es de suma importancia abordar todas las facetas de la evaluación. Todas estas visiones apuntan a la meta de una formación docente globalizante y eficiente donde no se pormenoriza ningún aspecto en el aula. Pues el dominio práctico de los diferentes climas que van surgiendo a través del curso es un objetivo a alcanzar para los profesionales de la enseñanza. Al tratar esta temática, consideramos la evaluación como un proceso integrador que participa de la formación de los alumnos profesores; es decir, de la enseñanza misma y por consiguiente del aprendizaje. Entonces, se centra en el desarrollo de la clase y afecta tanto a los formados como al formador.

Al considerar la evaluación dentro del proceso de aprendizaje, se puede enfocar desde dos ámbitos: por una parte, el docente puede limitarse a emitir juicios o valoraciones sobre el grado que los alumnos han alcanzado según los objetivos previstos en el módulo de formación. Por otra parte, el profesor puede optar por un análisis profundo de los resultados de los alumnos con el objeto de adaptar el curso a las necesidades profesionales de los alumnos. En cuanto a la autoevaluación que, evidentemente, ayuda al alumno a hacer el análisis de lo que ha aprendido o no a lo largo de las sesiones de formación. De manera análoga, se puede contrastar su trascendencia frente a lo que concierne a los dos tipos precedentemente citados.

Lo que importa en todo es destacar el punto de partida de la labor del docente y los intereses expresados por el grupo. Por lo tanto, a partir de la configuración que se puede destacar entre los dos tipos de evaluación, es de notar que la primera tiene lugar durante el desarrollo del curso y conducirá a decisiones intermedias relacionadas con la mejora de la programación como, por ejemplo, la adecuación

de los objetivos, el grado de competencia o de preparación de los profesores, la comprensión de los contenidos previstos. La segunda, por su parte, se produce al final de una ponencia o del curso si se han alcanzado los objetivos terminales previstos. Es decir, adquirir la capacidad de teorizar su práctica o de pasar de la práctica (años de enseñanza en los diferentes institutos, aplicación de unas «recetas»¹) a la teoría (conceptos didácticos y epistemológicos) y volver a la práctica (integración de nuevas técnicas y estrategias), es decir, *práctica* → *teoría* → *práctica*. Pensamos como Narcy-Combes (2005) que la evaluación integra el aprendizaje y Suso López *et al.* (2001) para quienes la evaluación valora el proceso de enseñanza/aprendizaje; la autoevaluación, aún más.

Esta investigación es el resultado de una reflexión longitudinal iniciada hace más de cuatro años dentro del módulo de Didáctica y Metodología de la enseñanza del ELE en Gabón (50 horas). Partimos del perfil del público que recibimos que son profesores adjuntos² y que necesitan cierto entrenamiento para comprender las exigencias de un planteamiento teórico en didáctica. El presente artículo nos da la oportunidad de mostrar cómo alumnos profesores que nunca han practicado la metodología de la investigación evolucionan en su capacidad de análisis de los fenómenos pedagógicos y didácticos integrando la autoevaluación (el propio alumno profesor), la *heteroevaluación* (por el grupo-clase y el docente) en el acto de formación³.

1. Elementos teóricos y conceptuales

Las consideraciones actuales en materia de enseñanza/aprendizaje y por lo tanto de formación ponen al individuo frente a sus responsabilidades. El exceso de liderazgo del profesor tiende a ser condenado para dejar más protagonismo al alumno. Por eso, hace falta, incluso en los dominios antiguamente reservados al docente, como la evaluación, dar la posibilidad al aprendiz de sentirse concernido.

1.1. *La cuestión de la evaluación en la actualidad*

Hoy en día, el planteamiento en las reformas educativas de muchos países presenta la evaluación como un proceso complejo que ha conocido una gran evolución

¹ Muchos profesores aplican instrucciones o recomendaciones de la Institución sin saber concretamente por qué se pide tal o tal cosa. Uno puede hablar del *païdocentrismo* (centración en el niño) con muchos detalles siendo muy tradicional en sus prácticas.

² Esos alumnos profesores tienen al menos cinco años de experiencia docente. Titulares de CAPC (Diplomatura más dos años de formación profesional en la Escuela Normal Superior) vuelven a la ENS para completar su formación y ser profesores de liceo (CAPES). Al final de la carrera, redactan una memoria en relación con un tema pedagógico o didáctico.

³ Según PENDAX (1998: 48-49) se debe insertar la evaluación en el proceso de formación porque interesa todo el sistema educativo. Así, la evaluación implica no sólo los resultados, sino también los métodos, los formadores y todos los demás actores que intervienen en el desarrollo de la acción. La evaluación constituye un medio para el análisis y la modificación parcial o total de la acción. No podremos presentar en esta comunicación todos los resultados de esta investigación, particularmente lo que atañe a la modificación de los comportamientos y de la organización de su propio trabajo.

en la forma de proceder y de concebir las relaciones maestro-alumno o mas bien docente-discente. Evaluar ya no se limita a dar un valor, una nota, medir, juzgar un objeto o un sujeto sino también considerar al alumno como actor en su propia evaluación.

Los docentes deben «ser capaces de abandonar la idea del maestro» que consiste en la autoridad en el saber, el «transmisor de conocimientos», el «juez de los resultados de los alumnos», y «empezar a pensar en un maestro» que sea «creador de situaciones de aprendizaje, respetuoso del proceso de aprendizaje de cada alumno, crítico con su propia actuación» (Cassany, 1998: 77). Se trata de indagar en la manera de ayudar al alumno profesor a reflexionar sobre sus prácticas. «La tarea del profesional reflexivo es hacer explícito este conocimiento tácito o implícito mediante la reflexión sobre la acción, generando preguntas constantemente y comprobando sus teorías emergentes con la propia experiencia pasada y con las reflexiones que hacen otros» (Williams y Burden, 1999: 63). Insistimos con esta visión porque pensamos que para ser un profesor eficaz hace falta mirar, como lo dicen unos, hacia dentro y fuera. Es una mediación permanente entre el saber que detiene un individuo y los conocimientos de los demás. De esta manera, la evaluación (y/o autoevaluación + heteroevaluación) practicada por los propios discentes después de una prueba oral u escrita es un ejercicio de suma importancia que permite a los que están adquiriendo pautas para el «duro oficio de profesor». Son actos que favorecen la germinación de una conciencia del error y de una competencia de organización y de construcción de los conocimientos. Y como dice Sánchez Pérez (2004: 148), «la adquisición de conocimientos no depende solamente de la voluntad de aprender, ni de comprender bien en primera instancia lo que se desea aprender. El ser humano aprende si lo que capta una vez llega posteriormente a consolidarse e integrarse dentro del conjunto de conocimientos que ya posee». Así reconocemos, con él, que las correcciones que intentan poner en evidencia, de manera brutal, las debilidades del alumno tendrán efectos negativos porque pueden afectar la propia estima y autovaloración, perjudicando así el aprendizaje. Por eso, hace falta concebir otra forma de evaluar para fomentar el aprendizaje y la toma de decisiones del propio discente. Con otros pensamos que el discente él mismo debe saber reconocer su punto de partida y las etapas que le conducen hacia la apropiación de los conocimientos en juego.

Suso López *et al.* (2001: 461) declaran que «al incluirse como objeto de evaluación los propios procesos cognitivos de aprendizaje [...], se modifica el concepto de evaluación: se convierte en una valoración acerca de un proceso de (enseñanza/aprendizaje); tal valoración no puede ya efectuarse desde el exterior del individuo que aprende: debe asociársele al juicio valorativo, para que cada aprendiente descubra sus condiciones de partida, sus progresos, sus lagunas, sus estrategias de aprendizaje: la participación del propio alumno en la evaluación se convierte por ello en una exigencia, en una garantía». Se puede ver que pese a las dificultades iniciales en relación con la complejidad de los nuevos saberes a adquirir para un novato, el respeto de las consignas de coestión de la clase (docente y discentes) es imprescindible.

La aparición del profesor como un «coaching»⁴ o entrenador permite al alumno ponerse en confianza haciendo de sus errores unos logros. Las interrogaciones

⁴ «Le “coaching” en éducation apparaît comme une pratique d’intégration pédagogique qui, lorsqu’il est rigoureusement appliqué, permet à l’apprenti de se mettre en confiance et d’utiliser valablement son savoir tout en acquérant un savoir-faire et un savoir-être nouveaux» (EYEANG y OVA, 2007).

conceptuales frente al contenido del curso se negocian como acicate para mejorar-se⁵. Es verdad que al principio de un módulo de enseñanza es arduo tener la adhesión de todo el grupo frente a las diferentes fases de enseñanza/aprendizaje por la heterogeneidad de los niveles y a veces de generaciones⁶. Pero, una vez explicado el funcionamiento general de la clase, cada miembro del grupo-clase tiene claro lo que vamos a evaluar, por una parte, y, por otra, que la evaluación es a la vez tarea individual y colectiva, entonces, es menester tomar en serio su papel. Notamos que el grado de adecuación entre la consigna inicial y el respeto de la misma varía según la personalidad de cada alumnado y del material didáctico a su disposición.

Por ende, procuramos que, durante las clases, la evaluación deje de funcionar «en una relación unívoca con los objetivos generales, universalmente válidos, y parte de la consideración de cada “sujeto que aprende”. La evaluación se desmarca de la función selectiva anterior, en la medida en que el alumno es evaluado en relación a sí mismo, a los objetivos fijados a partir de sus capacidades y habilidades iniciales, y no en relación a una hipotética media general o del aula» (Suso López *et al.*, *idem*). Por eso, es necesario que el docente prepare su tarea evaluadora. No descartar cualquier tipo de evaluación, pero es de saber en qué momento practicar tal acto en el proceso de formación.

Narcy-Combes (2005) hace hincapié en la variedad de los objetivos de evaluación y por lo tanto de los tipos de evaluación: diagnóstica, formativa, sumativa y certificativa. Lo mismo hace una diferencia entre evaluación y notación. Y para evaluar con pertinencia, conviene saber *lo que se evalúa y por qué se evalúa*, sin olvidar *quién es evaluado y/o se evalúa*. Los discentes necesitan una evaluación de sus progresos en tal dominio (la implicación de los dos actores es necesaria) y, para los docentes, la evaluación es el medidor del *input* y el facilitador de la calidad de la enseñanza. Cada año, el profesor reforma su curso por los resultados de la evaluación (la evaluación del curso por los alumnos) que le enseñan los aspectos sobresalientes, notables y aprobados.

Richards y Lockhart (2002) dicen que las decisiones de evaluación son aquellas que el profesor toma después de una clase. Regula entonces la enseñanza, ya que pueden surgir preguntas como: *¿Ha sido buena esta clase? ¿Por qué sí o por qué no?* Este tipo de preguntas ayuda al profesor a optimizar su clase y a dar efectivamente la posibilidad al alumno a tomar más poderío a través de la autoevaluación⁷ y la heteroevaluación compartida entre el resto del grupo-clase (compañeros + profesor). A veces, el profesor no contesta a estas preguntas, son los alumnos; puede ser a través de un cuestionario anónimo (de evaluación del curso) o bien en una discusión abierta entre los miembros del grupo-clase. Un acto que representa, en cierta medida, una autoevaluación por parte del profesor.

⁵ Aquí, vamos a graduar los tipos de errores que comete el discente partiendo de los errores gramaticales a los conceptuales (y otros). Los fallos lingüísticos están corregidos más o menos de forma tradicional (del tipo: «así se dice o no»). Pero, animamos a los futuros profesores a desarrollar la conciencia lingüística intentando reconocer las desviaciones en el dominio del español que cometen mientras están exponiendo para salir de apuros frente a la inseguridad lingüística que suele caracterizar al locutor no nativo.

⁶ Se puede tener en una clase a alumnos profesores sin experiencia docente y otros con más de 15 años de ejercicio en el terreno. Unos sólo habrán practicado en el interior del país, otros nunca.

⁷ «C'est l'enseignant qui délivre l'évaluation mais l'apprenant doit y être associé par l'auto-évaluation, le jugement de lui-même» (PORCHER, 2004: 14).

1.2. ¿Y la autoevaluación?

La autoevaluación es una evaluación reflexiva. De manera común, se considera la autoevaluación como una imposición del formador al formado para que éste cuente que ha adquirido lo previsto por el formador (Vial, 2005). Es la valoración de una persona por ella misma, de su propia prestación. Aquí pasamos de la evaluación por un experto (formador) a la de un novicio (alumno profesor) por él mismo.

La visión tradicional de la enseñanza no posibilita al alumno en este dominio, ya que el único detentador del saber (saber, saber hacer, saber estar) es el docente. Hoy en día, hay cierto cambio. La práctica de la evaluación formativa (particularidad de las clases de lenguas, Dabene, 1984) es ventajosa. Descentra el alumno en cierta medida de la *nota/sanción* para centrarle en las apreciaciones valoradoras del profesor (*¡bien!*, *¡muy bien!*, *¡no está mal!*, etc.), lo que le ofrece al alumno otras perspectivas sobre la evaluación. Además, la función formativa de la evaluación exige mucho más que una simple gestión y un mero control de la progresión de cada alumno. La regulación de los aprendizajes puede favorecer una mayor responsabilización del alumno (Scallon, 2004: 23).

En cuanto a la autoevaluación, es un acto pedagógico que incita al discente a reflexionar sobre sus logros y sus fallos. Le ayuda no sólo a construir su aprendizaje (formación) sino también a forjar su identidad profesional⁸. Le potencia cada vez que está en situación productiva y también receptiva⁹. Este ejercicio, difícil para varios aprendientes al principio, les obliga a mirarse en el espejo y decir así lo que sus ojos ven. Tienen que ejercitarse y a aprender a hacerlo (Vial, *idem*). Notamos además que resulta provechosa la práctica de la autoevaluación cuando hay concertación entre el formador y los formados. No se opone a la heteroevaluación. La autoevaluación debe considerarse como una evaluación valorada.

Con Vial (2005: 122)¹⁰, decimos que la autoevaluación se organiza a partir de reglas establecidas por un sujeto para otros sujetos. La autoevaluación gira en torno al sujeto. Es provechosa para el evaluador. La autoevaluación que hace un vaivén entre el otro y yo no es nada sencilla, ni natural: se aprende, se ejercita, se construye y así sólo favorece el aprendizaje de saberes en situación.

No debatiremos sobre las creencias todavía vigentes a propósito de la autoevaluación como estrategia de formación facilitadora de los logros en el aprendizaje. Reconocemos que el autocuestionamiento es un modo que obliga al aprendiente a saber interrogarse sobre su actuación. Se trata de saber formular buenas preguntas para su proyecto. El autocuestionamiento es la facultad que tiene un sujeto de plantearse de manera oportuna sobre lo que hace (Vial, 2005, nuestra traducción). Podemos pensar en unas preguntas como:

⁸ En las prácticas docentes actuales, se recomienda a todo docente que realice en sus clases la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Los manuales recién editados (Francia, España, África) invitan al alumno (por lo tanto al profesor) a la autonomía, a la autoevaluación; generalmente, al final de una unidad didáctica (fichas de autoevaluación, ejercicios de autocontrol...).

⁹ Mientras está actuando otra persona (el compañero o el profesor), el alumno debe estar atento para poder ser capaz de intervenir aportando elementos complementarios, contradictorios o interrogativos.

¹⁰ *Nuestra traducción.*

¿Qué he de hacer de lo que estoy haciendo? ¿Qué me va a servir el tema que estoy tratando?

En mi práctica de futuro docente, ¿qué con tal tema, tal concepto, tal actividad?

Abogamos con Vial para decir que aparecen en ese momento actitudes relativas a la negociación de sentido¹¹, la elaboración de metas y de perspectivas. La autoevaluación es un proceso activado por el sujeto durante toda la acción. Está presente en toda situación de aprendizaje, estemos de acuerdo o no. La autoevaluación no se improvisa ni se inventa. Tampoco se puede reducir a un balance, ni a un autocontrol de procedimientos. Es una dimensión del ser humano que se estimula y se educa.

Además, la autoevaluación, como la evaluación, se compone de tres etapas: la medida, o autocorrección, el juicio y la decisión. La autocorrección tomada por separado no es suficiente para ayudar al alumno a la autorregulación ni para alcanzar la meta de la autoevaluación. Aprender a los alumnos a autoevaluarse consiste en «adiestrarles» en las tres actividades a la vez. Concretamente, se tratará de enseñarles a utilizar y a aplicar los criterios de evaluación retenidos, a coleccionar e interpretar los resultados, a tomar una decisión y a determinar una acción (Goupil y Lusignan, 1993: 282).

En clase, las intervenciones de los otros miembros del grupo permiten organizar la evaluación colectiva y la negociación (Martínez, 2004) para ayudar al individuo en aprendizaje o formación a mejorarse. «La razón principal estriba en que la reflexión del alumno sobre su propia proficiencia (su competencia general, o nivel global) y la profundización en los criterios de evaluación pueden estimular directamente la autodirección del alumno y el aumento de su motivación, así como llegar a clarificar la orientación de sus propios objetivos» (Picó, 1990: 27).

En definitiva, como se puede leer en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2001: 192), «el potencial más importante de la autoevaluación está en su utilización como herramienta para la motivación y para la toma de conciencia, pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de forma más eficaz». Este acto de formación exige de cada actor del grupo-clase una competencia específica, una toma de conciencia del formador (en relación con su disciplina: transposición didáctica) y del formado (necesidades de formación: objetivos del curso, situación del terreno, etc.). Se requiere además una preparación a la introspección y en el caso que nos interesa aquí, el desarrollo de unas destrezas (toma de palabra en público, dominio de los conceptos, de la lengua española, competencia discursiva, etc.).

2. Contexto del estudio y metodología de la investigación

Esta investigación corresponde a una reflexión iniciada en el ámbito del curso de didáctica y metodología que se imparte a alumnos profesores de la Escuela

¹¹ «L'autoévaluation permet l'élaboration du sens: lui donner de la valeur, reconnaître que la construction de sens est la formation, parce que la formation est une durée, un changement, un travail de la régulation» (VIAL, *idem*: 135).

Normal Superior¹² (ENS) de Libreville de 2001 a 2005. Primero a partir del análisis de las fichas de identificación que distribuimos cada principio de curso a los estudiantes, luego durante las ponencias y finalmente con un cuestionario con preguntas abiertas distribuido al final del curso para evaluarse (su propia progresión) y evaluar el curso impartido (forma y fondo). El objetivo inicial es de medir la capacidad de apropiación de los conceptos en didáctica y metodología y luego de evaluar el proceso de adquisición de la competencia de investigación en esos estudiantes particulares que tienen por lo menos cinco años de experiencia docente.

2.1. Contexto del estudio

Esos estudiantes han cursado dos años en la universidad y dos en la ENS para la formación profesional, son profesores adjuntos. Vienen a completar su formación para ser profesores de liceo en dos años más. Al término de la carrera, presentan una memoria profesional, pero nunca han estudiado metodología de la investigación. Se presentan con insuficiencias a nivel metodológico y conceptual que el docente debe remediar. La adquisición de esta competencia ha exigido la preparación de un protocolo para llevar al alumno a preguntarse sobre sus requisitos en el campo de la enseñanza/aprendizaje del español en el primer ciclo de la secundaria en Gabón. Hemos organizado la clase en ponencias sobre temas en relación con la enseñanza/aprendizaje de las lenguas como: *el esquema de una clase de español, el papel del profesor en el aula, la gestión de la interacción en clase de iniciación al español, el perfil del alumno gabonés de español, las creencias de los alumnos sobre el español, los manuales*, etc. Se trata en cierto modo de despertar en el alumno una conciencia de investigador a partir de sus propias prácticas, de las informaciones que saca del terreno y de las teorías sobre las cuales está exponiendo.

2.2. Metodología de la investigación

Hemos utilizado primero los datos proporcionados por la **ficha de identificación** del principio del año, a saber: *edad, experiencia docente, centros de enseñanza (interior del país, capital = Libreville), motivaciones para completar su formación, existencia o no de un proyecto pedagógico*. No explotaremos todas estas informaciones aquí, pero podemos decir que representan tres promociones (2001-2002, 2002-2003, 2003-2004), o sea un total de 47 alumnos profesores cuya edad varía entre 29 y 40 años.

¹² «L'évaluation des acquis des étudiants fait partie intégrante de l'activité d'enseignement. L'enseignant est appelé à évaluer ses étudiants, à porter un jugement sur leur performance. L'évaluation est donc une tâche que l'enseignant accomplit tout au long de son enseignement (évaluations diagnostique, formative et sommative). Pour outiller les enseignants dans ce domaine de compétence, l'ENS organise des séminaires et ateliers pédagogiques. Les informations jugées importantes dans le cadre de ces rencontres tournent autour de la définition des objectifs pédagogiques et leur importance dans l'évaluation, comment concevoir un devoir, élaborer les grilles d'évaluation et la pondération» (EYEANG y OVA, 2006, *op. cit.*).

Luego, las **ponencias** (destreza oral: expresión oral) que hace cada alumno profesor sirven de motor al cuestionamiento personal que debe enfocar en el desarrollo de la competencia de investigación. La evaluación se divide en tres fases: **autoevaluación** (el exponente), la **heteroevaluación 1** (los compañeros del curso) y la **heteroevaluación 2** (el profesor)¹³. Este momento se corona con la producción de un documento definitivo, resultado de las diferentes evaluaciones (destreza escrita: expresión escrita)¹⁴.

Finalmente, hemos distribuido un **cuestionario** con preguntas abiertas que da la posibilidad al discente de evaluar el curso que acaba de seguir tanto en la forma como en el fondo¹⁵, así como de hablar de la incidencia de la autoevaluación en su trabajo. La combinación de todos estos instrumentos de análisis pone de relieve cierta solidaridad frente a la evaluación entre los diferentes miembros del grupo-clase.

3. Las formas de evaluación en el curso de Didáctica y metodología: resultado de un trabajo en equipo

Reconocemos que la evaluación es eficaz y productiva cuando sirve de auto-cuestionamiento al alumno, de estímulo y de motor al aprendizaje sin que haya tensión alguna. Debe aparecer como un elemento clave en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Es decir, tanto el profesor como los alumnos deben implicarse en la labor evaluadora. Hace falta que todo el mundo tenga la misma información: *¿Quién evalúa?* (¿y qué momento?) / *¿Quién se evalúa?* *¿Quién es evaluado?* *¿Qué se evalúa?* Estas preguntas merecen clarificarse al principio de un curso o de cualquier secuencia didáctica.

Alumno 1 Al principio, no veía adonde vamos. Un verdadero martirio. Pero a fuerza de investigar y autoevaluarme, me ha suscitado el deseo de mejorarme.

En efecto, la evaluación tal como la practicamos con los alumnos profesores parte del principio de: *evaluando se aprende*¹⁶ o más bien *se aprende a evaluar evaluando*. Y nos damos cuenta de que la presencia de resistencias al principio del curso no es definitiva, acabamos por tener actitudes positivas frente a esta evaluación

¹³ No veremos todo el desarrollo de estas etapas en este trabajo.

¹⁴ Esta concepción integradora del concepto de evaluación permite al alumno profesor trabajar para un mismo tema dos destrezas: la expresión oral que tiene sus exigencias de organización del discurso y la expresión escrita cuya coherencia externa e interna es imprescindible. Un ejercicio muy complejo ya que D. CASSANY (2005: 77) hace una distinción entre la evaluación del *proceso de enseñanza/aprendizaje* (E/A) de la expresión escrita (el diagnóstico de los conocimientos previos del aprendiz, sus necesidades para organizar el currículum, el aprovechamiento que hace de las actividades didácticas, su progreso de aprendizaje, etc.) y la *evaluación de la competencia escritora*.

¹⁵ Al principio, muchos alumnos vacilaban en evaluar el curso que acababan de seguir. Pensaban en las consecuencias negativas de tal acto. A pesar del anonimato, sabían perfectamente que el profesor podía reconocer su caligrafía. Fue una cuestión de confianza decirles que el profesor necesitaba también esta evaluación para mejorarse y tomar en cuenta sus necesidades.

¹⁶ Se aprende de varias maneras y se integran diferentes aspectos en el proceso de formación: escuchar al otro, sacar apuntes y explotar las notas observadas con la meta de facilitar el debate, organizar su discurso oral y a argumentar, ejercitarse a la co-construcción del saber, ser mediador de cierto saber, gestionar los conflictos, etc.

que se quiere democrática porque cada uno dispone de la misma información¹⁷. Generalmente, cuando el profesor acepta la evaluación de sus estudiantes y reajusta su docencia en función de los intereses de los alumnos y de los fallos detectados por la evaluación, los alumnos aprecian mejor el ejercicio.

3.1. *La concepción de la evaluación: entre tradición y modernidad*

A lo largo de los cuatro años de observación sistemática de los alumnos profesores, las respuestas obtenidas varían según su concepción de la evaluación. Puede ser el fruto de conductas individuales o institucionales. Podemos decir que son sus representaciones que van a traducirse por un grado elevado o no de adhesión a la organización particular del curso. Mayoritariamente, su discurso es positivo. El cuadro que viene a continuación nos presenta la síntesis de sus representaciones. Se puede ver también lo que han vivido durante el módulo de formación.

Cuadro n.º 1

Concepción conservadora de la evaluación Evaluar → medir → sancionar	Evaluación dentro del proceso de E/A Evaluar → juzgar → regular y remediar
<ul style="list-style-type: none"> -Apreciar el nivel de las performances de los alumnos para poder decidir de las certificaciones. -Sirve para medir los conocimientos de los aprendices. -Averiguar el nivel de aprendizaje de una lección. -Interrogar y corregir a los alumnos dando una nota o no. -Corregir y corregirse. -Averiguar si el <i>input</i> ha sido asimilado. -El formador es el maestro que evalúa mientras que el alumno padece la evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Es un proceso que consiste en medir, juzgar las habilidades y los aprendizajes de los alumnos con el objetivo de tomar una decisión. -Sirve de termómetro tanto al docente como al discente. -Es un factor clave en el momento de garantizar la coherencia del currículum (relación entre currículum y actividades propuestas). -Es averiguar si las carencias que tenía han desaparecido; apreciar si las estrategias utilizadas por el docente facilitan la comprensión del mensaje (adecuación entre el contenido del curso y la asignatura). -Sirve para medir y para juzgar a sus alumnos. Sirve también para corregirles y sobre todo volver a explicar lo que no dominan; aportar soluciones a sus problemas o dificultades. -Para el formado, puede ser sinónimo de motivación o desmotivación.

¹⁷ Ha habido situaciones de tensiones extremas entre los diferentes actores en algunas ocasiones, pero lo bueno acabó por salir. Y de las personas más reacias, entonces con muchas carencias, hemos experimentado cambios notables.

Según los alumnos profesores, el papel de la evaluación es de ayudar a aprender. Pero, aquí se destacan dos tendencias. Unos siguen pensando, al final del curso¹⁸, que la evaluación es una sanción y que el profesor es el responsable de la evaluación a pesar de la remediación del trabajo de construcción común. Otros, la mayoría, reconocen el valor reparador y motivador de la evaluación reconociendo su aporte al aprendizaje. A cada observación personal sobre el trabajo realizado, corresponde un cambio de comportamiento respecto al error observado y el esfuerzo suplementario a cumplir.

Alumno 2 Al principio, falta de práctica ... Es difícil. Tengo dificultades lingüísticas, se me planteó el problema de la traducción.

3.2. *La autoevaluación (el propio alumno profesor): construcción de su formación*

Al principio, hablar de autoevaluación con los alumnos resultó difícil. Tuvimos que explicar el principio y empezar a hacerlo después de unas secuencias de clase. Para muchos alumnos, era mejor tener un aviso exterior que el suyo. Se sentían más a gusto con el punto del profesor o de los compañeros.

Alumno 3 Problema de fluidez del lenguaje. Falta de espontaneidad... Campo semántico. Son los demás que ven. Me pueden ayudar a mejorar mi trabajo.

Después de unas vacilaciones (falta de autoestima, complejo de inferioridad) o desenvoltura (complejo de superioridad) respecto al tema, muchos se inclinaron. La autoevaluación favorece el nacimiento de una conciencia lingüística y una mejor gestión de las tareas realizadas.

Alumno 4 Interferencias francés-español. El uso del pretérito perfecto: no ha **bien** dicho en vez de ha dicho **bien**. El empleo de a. Cuidar la pronunciación. Gestión del tiempo: aprender a decir lo esencial en poco tiempo. Cuidar la explotación de los documentos.

Lo que supone reajustes individuales por parte del alumno y por consiguiente la autoevaluación se transforma en un **acto de autoformación**.

¹⁸ No hay que olvidar que el cuestionario lo rellenan al final del módulo.

Cuadro n.º 2

¿Qué es autoevaluación para el alumno profesor de ELE en Gabón?	¿Qué representa la autoevaluación para el alumno profesor de ELE?
<ul style="list-style-type: none"> -Es el hecho de interrogarse sobre lo adquirido. -Es la capacidad o el proceso que permite a una persona juzgar la calidad de su propio trabajo, tomando en cuenta los objetivos fijados. Puede servir tanto al formado como al formador como medio de rectificación de los errores. -Es evaluarse, descubrir sus errores, criticarse. Es una autocrítica seguida de una autocorrección. Es darse una nota, una mención, una apreciación sobre su trabajo. -Es para el formado, darse cuenta de sus errores y aceptar corregirse (a sí mismo o por otra persona). -Es una prueba de humildad tanto para el formador como el formado (dar nuevo rumbo a sus prácticas). -Es dar un valor a lo que estoy haciendo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Representa un medio fundamental para la reflexión que debe hacer el profesor sobre su trabajo. -Aporta la capacidad de echar una mirada introspectiva sobre nuestras estrategias con el fin de mejorarnos. -Permite saber en qué uno tiene que mejorarse. -Da la posibilidad de situarse respecto a lo que uno hacía y lo que va a hacer en adelante. -Sabe reconocer que tengo fallos que completar para evolucionar. -Desarrolla en los alumnos un sentimiento de honestidad intelectual. -Permite comprender y corregir las debilidades y los fallos que me alejaban de la realidad del acto de enseñar. También me ha sacado de las tinieblas de la ignorancia.

A partir de la autoevaluación, el aprendiz se esfuerza en analizarse y reconoce el mérito de analizarse a sí mismo. Crea cierta motivación en el alumno, favorece el aprendizaje, incrementa el nivel de concienciación, clarifica las metas, amplía el abanico de evaluación, se comparte la carga de la evaluación, produce efectos retroactivos beneficiosos. Al fin y al cabo, podemos deducir que la práctica de la autoevaluación consolida las relaciones entre los miembros del grupo clase, con un tono más cooperativo.

3.3. *La heteroevaluación (por el grupo-clase): contribución a la tarea docente*

Después de la autoevaluación por el propio discente de su actuación, cada miembro del grupo-clase que ha tomado apuntes sobre lo dicho puede intervenir y evaluar al compañero. Se trata de felicitar primero al exponente, luego de hablar de los aspectos positivos y negativos seguidos de contribuciones, aclaraciones o/y preguntas. Muchos alumnos no aceptan esta actividad porque niegan a los colegas (pares) la certificación y la legitimidad para evaluarles. Pero, la práctica nos enseña que un número elevado de consejeros permite salir de apuros más rápido que con uno. Y al final, la mayoría reconoce el aporte de estos intercambios. Aquí, tenemos unas muestras de sus respuestas.

Cuadro n.º 3

Los efectos de la heteroevaluación de los pares en el alumno profesor
<ul style="list-style-type: none">-Me doy cuenta de que un espíritu de observación y analítico va naciendo.-Mis compañeros son los que me pueden ayudar mediante sus críticas.-Lo hacen con el fin de aportarme algo. Unos tienen más experiencia que yo.-Me dan sus aportaciones reconociendo los esfuerzos que he hecho.

Se nota respecto a las intervenciones de los compañeros que nadie quiere perder la cara. Por eso, en unas ocasiones, abundan contribuciones y en otros casos hay pocas reacciones cuando se trata tal o tal, dejando así la responsabilidad al docente para decir los fallos y los logros observados.

3.4. *La heteroevaluación por el docente-formador en el acto de formación*

El papel evaluador forma parte de las funciones cardinales del docente. Frecuentemente, los alumnos salen de una clase insatisfechos si en un acto de E/A el docente se ha limitado a escuchar la autoevaluación de un alumno y la apreciación de sus pares. Para el alumnado, a pesar de todo, el docente queda el máximo detentador del saber en el aula. Su apreciación (seña, opinión, punto de vista, palabra) cuenta para fijar los conocimientos en un dominio determinado. Más que todo el docente va a combinar en esta situación varias funciones: evaluador, regulador o mediador del saber y animador de la clase. El profesor tendrá que evitar los conflictos y tensiones que habrán generado las intervenciones de unos miembros del grupo-clase para mantener un ambiente positivo en la clase.

Cuadro n.º 4

Papel evaluador del docente según los discentes
<ul style="list-style-type: none">-Después de dos o tres ponencias, el profesor debe hacer un resumen.-Antes de cada ponencia, el profesor debe dar una clase para fijar las ideas.-Organizar seminarios sobre los temas expuestos.

Aquí, podemos notar que la imagen del formador como miembro del grupo-clase funciona en parte y que se exige que haga un trabajo complementario para asentar las nociones. Lo que demuestra finalmente que la evaluación ayuda al alumno a poner en tela de juicio sus conocimientos y a reconocer, por qué no, lo que le falta.

3.5. La evaluación: construcción de la competencia de investigación

Lo que se puede retener de esta parte es una observación hecha por un alumno profesor. Según este discente, *el curso anual, así como cada ponencia, ha sido fruto de una colaboración efectiva del grupo-clase*. Los demás alumnos profesores expresan en el cuadro siguiente sus impresiones.

Cuadro n.º 5

Aprendizaje realizado o en construcción	Evaluar el contenido del curso
<ul style="list-style-type: none"> -He aprendido cómo se puede llevar una investigación. Hay etapas que respetar. -He aprendido cómo identificar una ideología de E/A en un manual escolar. -Pienso simplemente que estoy listo para cumplir con mi ministerio. -He realizado lo no superficial de la investigación. He aprendido en el lado científico a ir profundidad. -Aunque ya he enseñado, había unos aspectos ignorados que he descubierto. -En vez de ser discentes pasivos, hemos podido participar de manera activa descubriendo nosotros mismos cosas desconocidas. -Ya que tenemos más teoría, sería entonces necesario relacionarla con elementos prácticos (ver los cambios a partir de los textos o manuales). -Ya sabemos nombrar muchas cosas que hacemos en el terreno. 	<ul style="list-style-type: none"> -El curso me ha enriquecido. -Antes, tenía una impresión vaga, un poco confusa. Ahora, estoy edificado. Espero enriquecer mis lecturas y la investigación. -El contenido del curso ha sido sin duda muy instructivo y provechoso. -La pertinencia de los temas. -Este año, nos abrió los ojos sobre muchas cosas.

Según las metas fijadas por el docente y la práctica de la evaluación y la auto-evaluación con todos los miembros del grupo-clase, cada uno reconoce cuál es su nivel global. Reconocemos que el adiestramiento en autoevaluación estimula el que los alumnos consideren el contenido del curso y los principios de evaluación

de una manera más clara. Los alumnos profesores van tomando la postura de investigadores en educación. Según su discurso, son capaces de teorizar sus prácticas. Después de varios cuestionamientos entre los conceptos manipulados y la realidad educativa, consiguen confrontar la teoría con la práctica. La autoevaluación ha proporcionado el descubrimiento de aspectos didácticos y pedagógicos que desconocían.

Por otra parte, la interrogación sobre la actuación docente fomenta en el alumno profesor la competencia de investigación. Le posibilita en la escritura de trabajos de investigación ya que integra todas las observaciones hechas después de la ponencia en el trabajo final. Aprende a formular las buenas preguntas sobre sí mismo y el tema de estudio. Lo que ha sido una labor difícil al principio, resultó una actividad motivadora al final de su formación. El esfuerzo de evaluación consentido por cada uno acaba por ayudar a la construcción de su formación profesional. Se aprende a relacionar lo nuevo con lo anterior (conocido/desconocido), la práctica docente¹⁹ con los discursos teóricos, y finalmente a solicitar la ayuda del formador de manera oportuna. El logro de la actividad es la combinación armoniosa entre la organización formal del curso (objetivos, consignas de trabajo, repartición de las tareas...) y el contenido (temas tratados).

En conclusión, diremos que evaluar es criticar, preguntar el objeto de análisis. Es también medir y juzgar con el fin de remediar una situación particular. Autoevaluar es aprender a cuestionarse sobre situación. Es además conocerse y por lo tanto corregirse para poder cambiar de actitud. Notamos, en resumidas cuentas, que la evaluación (*auto y hetero*) forma parte del proceso de enseñanza/aprendizaje. Analiza todos los elementos que participan del acto de enseñanza/aprendizaje (el formador ⇔ el formado ⇔ el material ⇔ el contexto ⇔ el ambiente en el aula ⇔ la calidad de las relaciones). Cada acción es de sumo interés para suscitar la motivación de los alumnos (esquema del curso, consignas claras, facilitación de la bibliografía, distribución de las responsabilidades, repartición de las tareas, criterios de evaluación y de autoevaluación, fichas de autoevaluación, etc.). El docente debe tomar en cuenta los conocimientos iniciales de los alumnos y los resultados de las diferentes evaluaciones tanto para impartir su clase como para evaluar, organizar y reorientar su clase.

Bibliografía

- BEACCO, J.-C. (2007) *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier, 307 pp.
- BORDÓN, T. (2004) La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 983-1003.
- CASSANY, D. et al. (1998) *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 4.ª ed., 575 pp.
- (2005) *Expresión escrita en L2/ELE*. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: Arco/Libros, S.L., 92 pp.

¹⁹ No olvidemos que muchos son profesores en situación de perfeccionamiento. Tienen una experiencia docente y pueden asociar los conceptos con los actos de enseñanza.

- DABENE, L. (1984) Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère, en *Interactions. Les échanges langagiers en classe de langue*. CDF-CDL, Université de Grenoble III, ELLUG, 129-138.
- EYEANG, E. y OVA, M. R. (2007) Formation pédagogique des enseignants du supérieur: du plan de cours à l'évaluation. Quelles stratégies de formation à l'École Normale Supérieure de Libreville?, en *Annales de l'Université Omar Bongo*. FLHS, Libreville: Presses Universitaires du Gabon, 197-218.
- MARTÍNEZ, P. (2004) *La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF, 128 pp.
- NARCY-COMBES, M.-F. (2005) *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*. Paris: Ellipses Éditions Marketing S.A., 159 pp.
- PARRONDO RODRÍGUEZ, J. R. (2004) Modelos, tipos y escalas de evaluación, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 967-982.
- PENDAX, M. (1998) *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette, 192 pp.
- PICÓ, E. (1990) Autoevaluación y autonomía del aprendizaje: unas escalas. *Cable*, n.º 6, noviembre. Barcelona: Equipo Cable, 27-30.
- PORCHER, L. (2004) *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette, 127 pp.
- RICHARDS, J. C. y LOCKHART, C. (2002) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 198 pp.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2004) *Enseñanza y aprendizaje en clase de idiomas*. Madrid: SGEL, S.A., 207 pp.
- SCALLON, G. (2004) *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec: ERPI, 342 pp.
- SUSO LÓPEZ, J. y FERNÁNDEZ FRAILE, M.ª E. (2001) *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículum de lengua extranjera*. Granada: Editorial Comares, 556 pp.
- VIAL, M. (2005) *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université, 280 pp., 3^e tirage.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1999) *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press, 246 pp.

Manuales

- ¡Apúntate!* (2008) Español, 2nde, A2 → B1. Paris: Bordas.
- Club PRISMA* (2007): Método de español para jóvenes, A1. Madrid: Edinumen.
- Cuenta conmigo (el nuevo)* (2007) Español, 1ère année, A1/A+. Paris: Hatier.
- (((ECO)))* (2006) Curso modular de Español lengua extranjera, B2+. Madrid: Grupo Didascalía, S.A.
- Español en marcha 4* (2007) Curso de español lengua extranjera, B2. Madrid: SGEL.