

Christian PUREN
www.christianpuren.com
contact@christianpuren.com

Última versión de la traducción española: 6 de marzo de 2016

LA PROBLEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN EN LA DIDÁCTICA ESCOLAR DE LAS LENGUAS

Christian PUREN
Profesor emérito de la Universidad de Saint-Étienne (Francia)
Presidente de Honor de la Asociación francesa de Profesores de Lenguas Vivas (APLV)
christian.puren@univ-st-etienne.fr

Este artículo se publicó inicialmente en francés, con el título « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues », en la revista de la APLV, *Les Langues modernes*, nº 2/2001, pp. 12-29. El texto está disponible en el sitio de la APLV y en mi sitio personal (www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article115, www.christianpuren.com/mes-travaux/2001e/). Los datos obsoletos han sido puestos al día con ocasión de la presente traducción (diciembre de 2015).

Traducción de María Gabriela VARGAS MURILLO, Universidad Nacional de Costa Rica, experta para el Programa "Français et Éducation" en colaboración con el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Traducción revisada sucesivamente por el autor y por la traductora.

Introducción

En un artículo de 1992 que deseaba ser exhaustivo y que sin duda fue percibido por muchos de sus lectores como demasiado denso y alusivo, André de Peretti insistía muy acertadamente en notar que "la evaluación recubre un conjunto complejo de concepciones y procesos. El riesgo de que los docentes se contenten con una reducción de la complejidad es grande" (p. 129)¹. Sé que mi texto sufrirá los mismos defectos que el suyo, ya que me propongo, al igual que él, mostrar en pocas páginas toda la complejidad de la problemática de la evaluación en la didáctica escolar de las lenguas.

Reconozco que los docentes de lenguas trabajan en condiciones que difícilmente les permiten manejar las contradicciones inherentes a esta problemática, y que se encuentran tentados entonces a ignorarlas suprimiendo alguno de sus términos. Pero yo diría, oponiéndome al autor mencionado anteriormente, que esta reducción de la complejidad es un hecho tanto entre los docentes como entre algunos de sus formadores (por la misma razón: lo que hace compleja la enseñanza vuelve igualmente compleja la formación de docentes) y asimismo en algunas instituciones. Estoy pensando

¹ André de Peretti, "Formation d'enseignants et langues vivantes. Questions d'évaluation", *Le Français dans le monde*, número spécial « Recherches et applications », août-sept. 1992, pp. 128-132.

particularmente en el *Marco Europeo de Referencia² para las Lenguas* (MCERL) del Consejo de Europa, cuyas "escalas de competencia" son actualmente utilizadas, en muchos países europeos, para unas operaciones de armonización forzada que son a la didáctica de lenguas, *mutatis mutandis*, lo que la exigencia europea de pasteurización lechera fue a la producción francesa de quesos³. De la misma manera, los ejercicios estructurales de la metodología audio-oral americana de los años 1950-1960 no pueden comprenderse históricamente sino como la aplicación de la lógica taylorista, dominante en aquella época en la industria (esos ejercicios están concebidos efectivamente como verdaderas cadenas de ensamblaje de automatismos lingüísticos) a la enseñanza de las lenguas, asimismo la producción y utilización actuales de los referenciales de competencia del *MCERL* se explica por la lógica actual de estandarización de productos en el marco de un mercado único. Uno puede aprobar esa lógica (como en el caso de los colegas europeos, portugueses por ejemplo, que consideran que en su país los docentes no reciben instrucciones precisas y no están suficientemente controlados) o criticarla (como en el caso de algunos formadores franceses, incluyéndome, que consideramos por el contrario que hay ya en nuestro país una pesada normatividad institucional⁴ heredada de la cultura jacobina, y que no tenemos nada que ganar reemplazando un centralismo autoritario por otro); pero todos estaríamos de acuerdo, espero, para estimar que por lo menos hay que estar consciente de los desafíos y de que son merecedores de ser discutidos.

Las tradiciones propias al sistema escolar de cada país –y, dentro de cada una de ellas, a la enseñanza de cada lengua- ciertamente no han de ser respetadas en cuanto tales, pero no veo por qué deberían serlo más las recomendaciones de los expertos del Consejo de Europa, autores del *MCERL*, que en este caso, por su anonimato, no representan a nadie. Los historiadores de nuestra disciplina se sorprenderán sin duda, dentro de algunos decenios, de que los agricultores se hayan adelantado mucho a los didácticos europeos de lenguas en el cuestionamiento de la normalización tecnocrática, a pesar de estos son especialistas de una disciplina que inscribe el desarrollo del sentido crítico entre sus objetivos específicos...

La tesis que defenderé aquí es que los referenciales utilizados para la certificación de lenguas para los adultos tal como el que han concebido los autores del *MCERL* –referenciales que además conozco por haber sido miembro de la Comisión de investigación del DCL (Diploma de Competencia en Lengua⁵) y de la Comisión Nacional del CLES (Certificado de Competencia en lenguas de la Enseñanza Superior⁶)? y por presidir durante siete años el jurado del DELF/DALF (Diploma Elemental/Avanzado de Lengua Francesa) en la Alianza Francesa de París– no deben conducir, en didáctica de lenguas, a simplificar la problemática de la evaluación, sino por el contrario a enriquecer la reflexión de los docentes y su capacidad de escoger las herramientas a su disposición. El peligro de una utilización irracional viene de que estas herramientas reposan sobre una lógica estrictamente sumativa, mientras que en la didáctica escolar ni las evaluaciones que se realizan durante el proceso ni la evaluación final valen sólo por ellas mismas (el bachillerato), ni pueden ni deben jamás hacer abstracción total de las condiciones y modos de enseñanza recibidos y del proceso de aprendizaje

² Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation, *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*, Strasbourg, 1998, 223 p., réed. Paris, Didier, 2001 (nota de la traducción: existe la versión en español disponible en línea: *Marco Europeo común de Referencia para las Lenguas, MECRL*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf).

³ Nota de la traducción: algunos famosos quesos franceses son elaborados con leche "cruda" en su receta original, lo cual reñía en algún momento con los estándares europeos de elaboración de lácteos únicamente a partir de leche pasteurizada. Los productores franceses se negaron, para cumplir con las exigencias sanitarias, a modificar una producción artesanal heredada de generaciones.

⁴ Algunos han hablado de "didáctica institucional", otros, como yo, de "metodologías oficiales", pero bajo esas diferentes nominaciones la realidad es la misma.

⁵ Página oficial : www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html.

⁶ Página oficial : www.certification-cles.fr/. Esta certificación presenta tres niveles armonizados con los niveles B1, B2 y C1 del *MECRL*.

(evaluación formativa), y cuando dichas evaluaciones incluyen siempre una dimensión prospectiva (motivación y capacidad para continuar el aprendizaje).

Escogí presentar la problemática de la situación escolar con base en un **análisis nocional**. Podrían utilizarse nociones diferentes a las que he escogido para caracterizar las diferentes "dimensiones" de la evaluación –o, para tomar una metáfora cartográfica que mantendré durante algunas líneas, otras "proyecciones"–, como las de los binomios dominios/criterios, tipos/funciones, herramientas/técnicas y en último término productores/receptores de la evaluación. También habrían sido posibles otras escalas: serían indispensables para ello múltiples mapas parciales detallados que permitan concretamente a los docentes ubicarse y construir recorridos diferenciados en las zonas importantes de este vasto campo, y ya existen muchos mapas de este tipo⁷. Pero se conoce la importancia de los mapas a escala que muestran la totalidad del territorio, cualesquiera que sean las insuficiencias y los riesgos inherentes a esta selección: forzosamente se conservan elementos inútiles y se suprimen otros indispensables para las travesías concretas de cada viajero en el terreno.

Habría sido posible presentar esta problemática de la evaluación escolar sobre la base de un **análisis funcional** en lugar de nocional. Como ambos tipos de análisis están estrechamente ligados, me veo obligado a abordar a lo largo del texto las diferentes funciones de la evaluación, de manera que los lectores que así lo deseen puedan reagruparlos por ellos mismos y completarlas.

1. Evaluación y objetivos

1.1. Objetivos lingüístico, cultural y formativo

Toda evaluación sólo puede hacerse de manera lógica en función de los objetivos fijados, ante lo cual los especialistas recuerdan con razón que un objetivo no es tal si no integra los modos y criterios de su evaluación futura. Ahora bien, se sabe que la enseñanza escolar de las lenguas se fija tres objetivos generales, a saber, la lengua, la cultura y la formación. De ahí los dos grandes elementos de la problemática correspondiente:

- a) La evaluación de la enseñanza-aprendizaje va a depender de la importancia respectiva dada a cada uno de los tres objetivos, en función de un equilibrio otorgado por las tradiciones propias de cada lengua, por el ciclo en cuestión (de objeto de aprendizaje en los primeros años, la lengua se vuelve un medio para acceder a la cultura en los últimos), pero también por factores más particulares como las preferencias de los docentes o las características de sus alumnos: en las clases más difíciles, el respeto a las reglas de vida colectiva puede llegar legítimamente a ser el objetivo principal de los docentes.
- b) Mientras que la búsqueda de la mayor objetividad, cuando no de la mayor "cientificidad" en la evaluación implica un enfoque muy analítico –con una disociación de las diferentes competencias de comprensión/expresión oral/escrito, por lo menos–, la evolución reciente de la didáctica de lenguas ha reactivado la antigua idea de una "indisolubilidad" entre los tres objetivos fundamentales. Por una parte, el objetivo actual de la competencia de comunicación incluye un "componente sociocultural" (el dominio de la lengua supone el dominio de códigos que rigen su empleo en situación). El enfoque cognitivo, por otra parte, pone énfasis en la importancia de las actividades reflexivas (y por ende de la formación intelectual) en el proceso de aprendizaje lingüístico. En fin, el enfoque por tareas, hacia el que parece orientarse actualmente la enseñanza escolar de las lenguas en Francia⁸, no va a simplificar el problema

⁷ Ver la bibliografía propuesta en el presente número de la revista.

⁸ Cf. el Comunicado del 14 de enero de 1999 del Ministerio de Educación Nacional sobre "Los nuevos programas de los liceos", así como el "Aviso del Consejo Nacional de Programas sobre el proyecto de Programa de lenguas vivas para la clase de "seconde". con fecha del 27 de junio de 2000. Documentos públicos (como lo estipulan

porque es principalmente el producto final de una actividad personal o en pequeño grupo el que deberá ser evaluado de aquí en adelante, mientras que hasta hoy el docente podía en cierta medida observar y evaluar directamente y en tiempo real la actividad misma del aprendizaje porque ella estaba estrechamente ligada a su enseñanza⁹: ¿cómo determinar el peso de cada factor, en la exposición colectiva de un grupo de alumnos, entre las competencias lingüísticas y las competencias culturales de cada uno, el manejo de los recursos documentales o también la eficacia del trabajo grupal?

Las parrillas propuestas por Bernard Delahousse y Francis Wallet para dos pruebas clásicas a nivel universitario hacen aparecer naturalmente criterios que apuntan a la formación intelectual y general de la persona: para la exposición, "estructura, coherencia, documentación, lee/no lee sus notas"; para la entrevista oral, "capacidad de argumentación, pertinencia y espontaneidad de las respuestas, cualidades de iniciativa y de adaptación". Se encuentran el mismo tipo de criterios en ciertos descriptores de los niveles de competencia del *MCERL*. Para el nivel C1, por ejemplo, se puede leer, "puede utilizar la lengua de forma eficaz y ágil en su vida social, profesional o académica". Y es que efectivamente, a medida que se eleva el nivel lingüístico, más ligada a cualidades personales y profesionales del propio locutor está la calidad de lengua.

Una de las diferencias fundamentales entre la problemática de la evaluación-certificación de los adultos¹⁰ y la de la evaluación escolar es que puede postularse en el primer caso que las competencias intelectuales de base ya han sido adquiridas y no producen un sesgo importante en la evaluación de las competencias lingüísticas.

1.2. Conocimientos, desempeño y competencias

Se hace en evaluación una diferencia esencial entre el error de *desempeño* (lapsus, falta de atención que el alumno puede corregir por sí mismo, por ejemplo, releyéndose, o si su docente le señala el error) y el error de *competencia* (que el alumno no puede todavía corregir por sus propios medios, aunque sea ayudado y guiado para ello).

A este respecto, las líneas sustantivas de los autores del *Portafolio* experimental de la Academia de Rouen corren el riesgo de llevar a los usuarios a una desafortunada confusión para la formación a la autoevaluación, cuando precisamente esta formación constituye uno de los objetivos de esta herramienta: "Gracias a él, usted puede evaluar sus **competencias** en las diferentes lenguas. Incluso si el nivel de **desempeño** obtenido en algunas de ellas puede ser limitado, la diversidad de sus **conocimientos** lingüísticos es una riqueza que el presente documento le invita a aprovechar". (*Nota a los propietarios del Portafolio de lenguas*, p. 3, el subrayado es mío).

Esta distinción entre conocimientos, desempeño y competencias, intelectualmente clara, plantea siempre un problema en la práctica, al menos por dos fuertes razones:

- a) La primera razón es que la validez de toda evaluación reposa sobre la extrapolación –en cierta medida hipotética– del desempeño observado en términos de competencia: uno va a juzgar que un alumno no domina "x" forma verbal, es decir, que todavía no es capaz de utilizarla correctamente, a partir de uno o varios errores cometidos en el contexto

los estatutos del CNP), pero al día de hoy no publicados. Nota de la traducción: en Francia, la enseñanza secundaria va aproximadamente de los 12 a los 18 años, y se divide en colegio –I ciclo– y liceo –II ciclo. La clase de "seconde" es el primero de los tres años del liceo, al que los alumnos ingresan con unos 15 años.

⁹ El ejemplo más característico es la "nota de participación oral" en clase.

¹⁰ Sobre la problemática de la evaluación-certificación, ver dos números especiales de revistas que han tratado el tema estos últimos años: HACHETTE 1993 y ASDIFLE 1993).

determinado de una prueba puntual. Sólo existen dos formas opuestas de tratar el problema: ya sea el abordaje "científico", es decir muy analítico (donde se multiplican las pruebas de competencias parciales), ya sea el tratamiento "empírico", donde se busca poner a los "evaluados" en las condiciones más próximas posible de la práctica lingüística auténtica. En ambos casos, los procedimientos son muy pesados para implementarlos de manera regular en la enseñanza escolar. Y he ahí otra diferencia esencial entre evaluación escolar y evaluación-certificación de adultos: en oposición a la segunda, la primera debe ser suficientemente ligera y adaptada a las restricciones de su ambiente para ser reproducida después de periodos bastante cortos a todo lo largo del curso.

- b) La segunda razón es que la enseñanza escolar de lenguas ha instaurado todo un procedimiento destinado a asegurar un aprendizaje progresivo –necesario para compensar la débil cantidad de contacto con la lengua extranjera, pero también para asegurar el progreso colectivo y asegurarse de que se da ese progreso– entre la primera presentación de una nueva forma lingüística y su "asimilación" (capacidad para reutilizarla espontáneamente para su expresión personal en una situación de comunicación auténtica), procedimiento construido sobre la base de las capacidades sucesivas intermedias: capacidad de localizar esta forma, de reconocerla, de descubrir su funcionamiento y luego acordarse de él (conocimiento de la "regla"), de aplicar la regla, y por último de reutilizarla de manera intensiva en ejercicios *ad hoc*¹¹. Lo que explica (si no justifica) el consejo dado por J.-G. KUHN en un artículo de 1984:

Las cuatro competencias citadas anteriormente (comprender, hablar, leer, escribir) que constituyen la capacidad de comunicar son los objetivos terminales de nuestra enseñanza, mientras que el dominio de tal o cual punto de gramática, de tal o cual campo lexical solo constituyen objetivos intermedios. [...] No se trata por tanto de quemar etapas y dejar de lado los ejercicios de aprendizaje; es incluso peligroso evaluar de manera prematura uno (o varios) savoir-faire cuyo aprendizaje apenas comienza. Así, con clases de principiantes, al momento de pasar a lo escrito, se espera al menos un mes antes de poner nota a los trabajos escritos". (p. 270)

De modo que todo error de un alumno en un ejercicio de simulación, por ejemplo, no debería ser interpretado únicamente en términos de competencia terminal (capacidad de reemplazo, o de "transferencia"), sino también en términos de capacidades intermedias: un alumno que comete un error en una forma verbal ¿es o no capaz a pesar de todo de reconocerla en un texto, de recordar su modo de construcción y sus empleos, de utilizarla en un ejercicio de aplicación o en un ejercicio estructural?... Una vez más, las soluciones existen (por ejemplo, pedir a los alumnos que justifiquen su empleo de tal o cual forma, volver a los ejercicios de aplicación o de entrenamiento después de comprobar una tasa elevada de fracaso en situación de reemplazo; pero son soluciones muy pesadas para ser utilizadas sistemáticamente. Sobre ese punto también, la evaluación en contexto escolar difiere radicalmente de la concepción actual de la evaluación-certificación de adultos, donde, en la lógica del enfoque comunicativo, uno puede permitirse tomar en cuenta solamente la capacidad terminal de reemplazo en situación de comunicación auténtica o simulada.

2. Evaluación y modelos de referencia

La concepción de la evaluación está forzosamente ligada no sólo a los objetivos que uno se fija, sino también a la concepción que puede tener de los mecanismos psicológicos de aprendizaje

¹¹ El conjunto de este procedimiento corresponde a los cinco grandes tipos de ejercicios gramaticales: identificación, reconocimiento, conceptualización, aplicación, sistematización, reemplazo.

(modelos cognitivos), de la lengua (modelos de competencia lingüística) y de la cultura (modelos de competencia cultural), y a las orientaciones correspondientes a la metodología de enseñanza. Haciendo referencia sobre todo al contexto estadounidense, D. Luissier y C.E. Turner (1995)¹² proponen una periodización de la historia de la evaluación en lenguas sobre la base de un mecanismo de "congruencia" entre la evaluación por una parte y las teorías de aprendizaje, las orientaciones pedagógicas y metodológicas así como las teorías de la medición por otra: "periodo pre-científico" antes de 1950, "periodo psicométrico-estructuralista" de 1950 a 1960, "periodo comunicativo-metacognitivo" de 1980 a nuestros días. En lo que concierne específicamente a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en contexto escolar francés, para mi conocimiento está aún pendiente realizar una historia de la evaluación¹³.

2.1. Evaluación y modelos de competencia de aprendizaje

Presenté en un número de la revista *Les Langues modernes* (nº 3/1999) los diferentes modelos cognitivos que se sucedieron desde hace un siglo y medio en la didáctica escolar. Ahora bien, en esta didáctica, siempre hubo una fuerte homología entre los ejercicios de aprendizaje y los ejercicios de evaluación, porque se evalúa constantemente con ellos no sólo los resultados del aprendizaje, sino el proceso de aprendizaje en sí mismo, de modo que los modelos cognitivos de aprendizaje influyen directamente en la concepción de la evaluación. El modelo de la reacción (el alumno aprende reaccionando a las solicitudes verbales del maestro o del material) ha producido en la evaluación de la competencia lingüística unas pruebas a imagen y semejanza de los ejercicios estructurales, es decir, muy analíticas, muy guiadas y de respuesta rápida. El modelo de la acción (que yo había olvidado en mi artículo citado de 1999: el alumno aprende realizando tareas en lengua extranjera, en particular hasta hoy tareas específicamente "escolares", como las que le permiten realizar el comentario oral colectivo de un documento) sigue hoy en día aplicado para las pruebas escritas u orales del bachillerato [francés]. Con el modelo de la construcción, oficialmente privilegiado en la didáctica del inglés desde hace algunos años (cf. "l'approche raisonnée", el "enfoque razonado" de la lengua), aparecieron los ejercicios de conceptualización en las pruebas de competencia lingüística del bachillerato escrito en la edición 1995.

La interpretación de los errores, esencial en evaluación, también está estrechamente determinada desde luego por los modelos de aprendizaje. El error es una "falta" en el modelo de la recepción (el alumno aprende por asimilación directa del saber preparado y transmitido por el docente o por el material), porque se debe a una falta de atención. Sucede igual en el modelo de la acción, en donde se debe a una falta de trabajo. En la versión más dura del modelo de reacción (el conductismo skinneriano), el error en el aprendizaje proviene de un error de programación en la enseñanza, puesto que éste debe funcionar de tal manera que todas las respuestas a los estímulos (concretamente, a los *ítemes* de los ejercicios estructurales) constituyan refuerzos positivos por ser correctas. En el modelo actual de la construcción, al fin, el error es concebido de manera positiva como la huella de un proceso activo de aprendizaje por ensayo-error.

2.2. Evaluación y modelos de competencia lingüística

Me parece que de esta evolución se desprenden tres fases directamente ligadas a los tipos de "desglose" de la competencia en lengua –y quizás pronto una cuarta:

- 1) *Léxico, morfología, sintaxis, ortografía, pronunciación*. Este tipo de desglose se mantiene desde la metodología tradicional hasta el periodo de influencia de la metodología audio-oral incluido. Cf. Por ejemplo R. VALETTE, que presenta en su obra de 1975 titulada "*Les tests en langues étrangères : guide pratique*", sucesivamente las pruebas de pronunciación, de vocabulario y de gramática.

¹² Ver también C. GIRARD, D. HUOT y D. LUISSIER-CHASLES 1984.

¹³ A. BECK lo intentó con un panorama rápido en el número 4/1984 de *Langues modernes* (p. 259).

- 2) *Comprensiones oral y escrita, expresiones oral y escrita.* Un ejemplo característico de concepción correspondiente de la evaluación nos la da J.-G. KUHN en el número 4/1984 de *Les Langues modernes*, enteramente dedicado a la evaluación. El autor presenta ahí sucesivamente la evaluación "de las cuatro competencias lingüísticas", con una tipología de ejercicios y una lista de criterios específicos para cada una de ellas.
- 3) *Los componentes de la competencia de comunicación:* lingüístico, discursivo, referencial, sociocultural, interactivo, por ejemplo (existen diferentes modelos de componentes). Cf. sobre este punto la obra teórica de S. BOLTON (1987), las fichas prácticas de C. TAGLIANTE (1991), y también el artículo de D. LUISSIER (1993). Uno de los grandes aportes del enfoque comunicativo a la evaluación por competencias en lenguas habrá sido el de imponer, además de diversos criterios lingüísticos, unos criterios llamados "pragmáticos" que conciernen a la eficacia de la comunicación.
- 4) *La lengua como instrumento de acción.* La ampliación del enfoque comunicativo (la lengua como instrumento de comunicación inter-individual) a una "perspectiva orientada a la acción social" (la lengua como instrumento de acción social), esbozada en el *Marco común europeo de referencia* de 1998, provocará probablemente en la didáctica escolar una cuarta fase, marcada desde un punto de vista metodológico por la "entrada de las tareas" que generará sus propios criterios específicos. Contrariamente a lo que sucede con la entrada escolar tradicional por los documentos-apoyos de base (diálogos iniciales de las unidades audiovisuales o textos de estudio a nivel de secundaria) –acerca de los cuales se realizan tareas de tipo escolar (como la "explicación de texto")–, esas nuevas "tareas-apoyos de base" serán auténticas: presentaciones orales a partir de búsquedas en internet, exposiciones, encuestas, reportes de viaje y otros proyectos imaginables.

Este enfoque por tareas ya ha sido tomado en cuenta en la concepción de algunas certificaciones para adultos. Es el caso tanto en el Diploma de Competencia en Lenguas (DCL)¹⁴ –cuyas pruebas son concebidas como una serie de tareas en empresa relacionadas dentro de un mismo guion de simulación global–, como en el certificado Competencia de Lenguas de la Enseñanza Superior (CLES)¹⁵ –donde la lengua es evaluada en términos de eficacia en la realización de tareas específicas a un estudiante que utiliza la lengua extranjera en su formación. Los nuevos "trabajos interdisciplinarios" (TRC, *Travaux croisés*) en el colegio y los "trabajos personales acompañados" (TPE, *Travaux personnels encadrés*) en el liceo buscan o al menos permiten introducir este enfoque en la enseñanza escolar, abriendo las diferentes formas de participación de los docentes de lenguas en estos trabajos perspectivas interesantes a la didáctica escolar de las lenguas en términos de enriquecimiento de procedimientos y contenidos de enseñanza... y de evaluación.

Habrà en efecto que integrar criterios nuevos, por los cuales la didáctica escolar de las lenguas podrá inspirarse de las proposiciones ya antiguas de la llamada "pedagogía de proyectos"¹⁶, así como de las parrillas de evaluación utilizadas en las carreras tecnológicas, que siempre han estado naturalmente centradas en las tareas. En el *B.O. [Boletín Oficial del Ministerio de Educación nacional francés]*, número 2 del 11 de enero de 1996 concerniente al Bachillerato en Ciencias y Tecnologías terciarias, se encuentran propuestos para la "aptitud para utilizar el material" unos criterios inusuales en la didáctica escolar de lenguas, pero que son esenciales en un enfoque por tareas:

- *Autonomía en el lanzamiento y la puesta en marcha.*

¹⁴ www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html (última consulta 22/12/2015).

¹⁵ <http://www.certification-cles.fr/> (última consulta 22/12/2015).

¹⁶ Sobre la pedagogía de proyecto, se pueden leer los clásicos que son J. VIAL 1976 y M. BRU y L. NOT 1987.

- *Comprensión del o de los problemas que aparecen.*
- *Utilización racional del material.*
- *Realización de la tarea (rapidez, exactitud, pertinencia).*
- *Preocupación por el control del resultado.*

En el curso de la evolución de las concepciones evaluativas, los criterios específicos a las tres primeras fases definidas no se substituyen, sino que se añaden unos a otros, lo cual hizo más complejas la concepción y la ejecución de la evaluación¹⁷. Se puede razonablemente pensar que sucederá lo mismo con la cuarta fase que se anuncia en la didáctica escolar: la difícil gestación de las parrillas de evaluación del DCL –que aún no están enteramente terminadas– me parece desde este punto de vista muy representativa y rica en enseñanzas.

2.3. Evaluación y modelos de competencia cultural

En razón de las dificultades señaladas antes en 1.1.b., prudentemente se tiende a evacuar la evaluación de la enseñanza-aprendizaje cultural en la didáctica escolar (ver por ejemplo los consejos a examinadores en las pruebas orales del bachillerato sobre documentos desconocidos [en Francia]). Ahora bien, esta evaluación depende necesariamente de los tipos de competencias culturales que se fijaron como objetivos: no es lo mismo evaluar (para retomar una tipología personal esbozada en mi artículo citado de 1999, p. 41)¹⁸:

- la "*competencia metacultural*" es principalmente la que los alumnos son llevados a utilizar en el marco de un estudio puramente escolar de documentos auténticos; ella concierne sobre todo al campo de los *conocimientos* y las *representaciones*;
- la "*competencia intercultural*" es la que se utiliza en la comunicación con los extranjeros, en el marco de encuentros, intercambios, viajes o estadias; ella concierne sobre todo al campo de las *representaciones* y los *comportamientos*;
- la "*competencia multicultural*" es principalmente la que uno es llevado a utilizar en un marco –que es el de muchos países occidentales– donde coexisten culturas diferentes, y donde se realizan intensos procesos de mestizaje cultural; ella concierne sobre todo al campo de las *actitudes* y de los *comportamientos*;
- o todavía la "*competencia transcultural*" es la que permite volver a encontrar, bajo la diversidad de las manifestaciones culturales, ese "fondo común de la humanidad" que sostiene todo el "humanismo clásico", pero también, actualmente, la "filosofía de los Derechos del Hombre"; ella concierne sobre todo al campo de los *valores*.

Los procedimientos escolares de evaluación del aprendizaje retoman forzosamente, como lo hemos visto, los modelos metodológicos de enseñanza, y al irse estos añadiendo sucesivamente unos a otros, sería necesario disponer, en didáctica de lenguas y culturas¹⁹, de procedimientos de evaluación diferentes adaptados cada uno a los enfoques de la cultura: por las estructuras (instituciones, organización social...) por la lengua (desglose de la realidad, connotaciones y reglas

¹⁷ Ver por ejemplo los criterios enumerados pp. 162-163 en el capítulo "Evaluación" de C.PUREN y otros. 1998.

¹⁸ [Nota de la traducción, 22/123/2015:] Esta tipología se ha presentado también posteriormente en otro artículo traducido al español ("Perspectiva objeto y perspectiva sujeto en didáctica de las lenguas-culturas", www.christianpuren.com/mes-travaux/1998f-es/), y de manera mucho más desarrollada en un artículo posterior en francés: "Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles): exemples de validation et d'application actuelles", www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/. A estos componentes se ha añadido en ese artículo de 2011 otro componente de la competencia cultural, "co-cultural": corresponde a la competencia que uno debe adoptar o crear con los otros con los que trabaja; concierne al campo de las *concepciones*.

¹⁹ Esta denominación no es todavía común, desafortunadamente, pero está particularmente justificada aquí.

sociales de uso), por los fundamentos, por lo representativo, por los indicios, por el contacto y en fin por el recorrido individual²⁰: hay que confesar que aún estamos lejos de lograrlo...

Los docentes, que son muy conscientes de ser tanto docentes de lengua como "mediadores de cultura", son particularmente sensibles a esta laguna. Remito para este punto, para ir más rápido, al epílogo que redacté en 1998 para las Actas de la Jornada de la APLV consagrada en marzo del mismo año a la cultura en clase de lengua, en donde yo daba cuenta de las reflexiones desarrolladas en esa ocasión en los talleres para los participantes de diferentes lenguas. Hice notar, en particular: "¿Sobre cuáles criterios y según cuáles modalidades se evalúa el aprendizaje cultural? Si hay una constante en los reportes de los diferentes talleres, es el cuestionamiento sobre la posibilidad en sí de evaluar este tipo de adquisición."

2.4. Evaluación y modelos metodológicos

La historia de la evaluación en la didáctica escolar de lenguas, como lo hemos visto anteriormente, queda pendiente de elaborar al menos en lo que concierne a Francia. Ella hará sin duda aparecer –en todo caso es mi hipótesis– una fuerte homología entre las metodologías de enseñanza y las metodologías de evaluación del aprendizaje. Primero porque los otros modelos (de competencia de aprendizaje, de competencia lingüística y de competencia cultural) son en realidad, en la práctica, "encapsulados" en las orientaciones metodológicas de la enseñanza. Después, porque en toda evaluación escolar, es también en parte su propia enseñanza lo que los docentes evalúan, lo cual es otra diferencia importante con la evaluación-certificación de adultos.

3. Evaluación interna y evaluación externa

3.4. 3.1. Evaluación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje

Este tema exigiría ciertamente un extenso desarrollo, y primero, antes que nada, unas observaciones concretas sobre el terreno, pero formulo la hipótesis que ellas mostrarían una fuerte imbricación entre la evaluación del aprendizaje y la evaluación de la enseñanza. Tanto en la fase llamada de "repaso" al inicio de clase, como en un control, por ejemplo, la regla del juego que me parece prevalecer –la regla del docente pero también la de los alumnos, que protestarán si consideran que no fue respetada– es que los contenidos evaluados del aprendizaje individual deben corresponder a los contenidos de la enseñanza colectiva. En ese sentido, he aquí cómo una estudiante de nivel de tercer año de licenciatura describe las prácticas evaluativas de los profesores de inglés, español e italiano que ella observó en 1997 durante unas quince horas para redactar su memoria de módulo de "pre-profesionalización":

Ninguno de los profesores que observé hizo controles escritos por sorpresa. Ellos juzgan eso estúpido y prefieren avisarles a los alumnos de una eventual prueba sobre lo visto en clase. Esas pruebas programadas obligan a los alumnos a revisar la materia y a trabajar, y eso permite al profesor asegurarse de que ellos han asimilado y comprendido la materia anterior. Por otro lado, parece que a los alumnos les hacen falta esas pruebas escritas puntuales porque les sirven de referencia y los obligan a trabajar más regularmente. En las clases de principiantes estas pruebas son mucho más frecuentes que en las clases de nivel más avanzado. (B. SANNAZZARI)

²⁰ Retomo la terminología propuesta en mi artículo de 1999 (anexo 2). [Nota de la traducción:] Para una descripción detallada de estos diferentes enfoques, ver (en francés) « Conceptions de la didactique de la culture : évolution historique de la relation objet-sujet et des démarches »,

www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/019/.

Me contentaré sobre este tema, por consiguiente, con algunas reflexiones personales en base a mi propia experiencia de docente y de formador.

- a) Una de las funciones claves de la evaluación escolar es la regulación del proceso de enseñanza. El 8 de diciembre de 1996, durante una intervención sobre el tema de la evaluación delante de los miembros del Comité de APLV, Pierre-Yves Roux, del CIEP de Sèvres, proponía un "esquema de integración de la evaluación en el proceso de enseñanza" en donde la evaluación formativa, lógicamente, volvía en forma recursiva sobre la evaluación diagnóstica después de haber determinado un "programa de enriquecimiento y/o de reforzamiento", luego la "definición de un nuevo objetivo".

Pero en la didáctica escolar, me parece que la evaluación sumativa, contrario a lo que quisiera la teoría estándar, incide directamente sobre la concepción de la prosecución del proceso de enseñanza. Por una parte, los controles le dan al docente, sobre lo que está "adquirido" o no por los alumnos, unas informaciones que él va utilizar inmediatamente para programar la continuación de su enseñanza. Por otra parte, un docente en una prueba evalúa también su enseñanza: se preguntará si las malas notas de sus alumnos no provienen en parte de objetivos muy ambiciosos, o de un ritmo muy rápido, de una mala apreciación de los requisitos, o incluso de una insuficiencia o de un error en una u otra fase del procedimiento de enseñanza de una forma lingüística (presentación, explicación, conceptualización, aplicación, entrenamiento, reemplazo).

La evaluación en contexto escolar concierne también a la misma evaluación, por ejemplo, cuando un docente se da cuenta, al corregir los trabajos, que ciertas instrucciones eran confusas, o que tal respuesta a tal pregunta exigía conocimientos lingüísticos o culturales que los alumnos no podían tener. Esta doble orientación de la enseñanza y el aprendizaje de la evaluación escolar explica que ella pueda encargarse de una función generalmente implícita, hasta inconsciente, pero muy real, de gestión de la imagen del docente (por ejemplo la de un profesor que puede permitirse ser particularmente exigente porque es particularmente competente) ante los alumnos, los colegas y la administración, así como de la imagen de la lengua que imparte (más o menos fácil de aprender, más o menos "rentable" para los estudiantes en términos de relación entre inversiones y beneficios).

- b) Esta doble orientación no es siempre fácil de manejar, pero los problemas eventuales no se prestan a mucha consecuencia cuando se trata de evaluación formativa. No es lo mismo cuando se trata de evaluación sumativa que da lugar a una nota. Sólo queda recordar la diferencia entre la filosofía tradicional de la evaluación a la francesa, del tipo "cuenta regresiva", que otorga generosamente a todos un 20/20 al inicio pero que va penalizando después cada uno de sus errores según una escala de gravedad de la "falta", y la filosofía anglosajona, que parte de la mitad de la nota (10/20), pero que después valora los aciertos y los riesgos tomados tanto como penaliza los errores, y toma en cuenta la eficacia pragmática de la comunicación. Jurgen Heimchen, profesor de Ciencias de la Educación de la Universidad técnica de Dresde, hace notar, refiriéndose al conjunto de la cultura escolar: "Es otra lógica de aprendizaje: en Alemania, se verifica lo que se ha aprendido y, en Francia, lo que debió aprenderse". (p. 43)²¹

Habrán comprendido los lectores hacia dónde van mis preferencias personales: en este punto, la cultura anglosajona me parece más motivadora para los estudiantes, y más en concordancia tanto como el objetivo actual de la competencia comunicativa (donde los errores son relativizados en función de la eficacia de la transmisión del mensaje) como con la hipótesis

²¹ Citado por Macha Séry, "À chaque pays son débat", *Le Monde de l'Éducation*, número 285, octubre 2000, págs. 42-43.

cognitiva actual de aprendizaje por ensayo y error (que algunos docentes tratan de tomar en cuenta esforzándose en valorar la "toma de riesgos").

- c) Otra función de la evaluación escolar atañe a la gestión del proceso individual y colectivo de aprendizaje. Las notas son utilizadas por los docentes como un medio de motivar a los alumnos (particularmente en los inicios del aprendizaje o al inicio del año), como un medio de recompensar sus progresos y sus esfuerzos para incentivarlos a continuar, o a la inversa para penalizarlos por su negligencia; o incluso como un medio para manejar la disciplina (con la amenaza de una prueba escrita inmediata, por ejemplo...). Cabe notar a este respecto que la segunda función atribuida por sus creadores al *Portafolio europeo de lenguas* es la de "animar a estudiar lenguas extranjeras".
- d) En fin, *last but not least*, si uno de los primeros objetivos de la enseñanza escolar de las lenguas es de ahora en adelante la formación al aprendizaje, uno de los aspectos esenciales de la evaluación en este contexto es claramente **la formación a la auto-evaluación**: cierto que esta formación plantea múltiples problemas, pero constituirá sin ninguna duda uno de los grandes desafíos de la evolución de la didáctica escolar en los años venideros. Hay que esperar que la difusión de una herramienta como el *Portafolio europeo* –que comporta una fuerte dimensión de autoevaluación– ayudará en este punto a la evolución de las mentalidades y prácticas.

3.2. Lo individual y lo colectivo

La evaluación en la didáctica escolar –y es otra diferencia fundamental con la evaluación-certificación de adultos– tiene entre otras funciones la de situar a cada uno de los estudiantes simultáneamente no sólo con relación a su propio proceso de aprendizaje y a sus resultados anteriores (¿Está motivado? ¿Se esfuerza? ¿Progresas, o por el contrario se estanca o retrocede?) Pero también:

- con relación a la progresión de la enseñanza colectiva y de los progresos de los otros alumnos (¿Sigue el ritmo? ¿Está dentro del promedio?);
- con relación a las exigencias institucionales (¿Es capaz de pasar al curso superior? ¿Qué nota podría esperar en el bachillerato?).

Ahora bien, esas diferentes funciones –y es lo que provoca en gran parte la complejidad de la problemática correspondiente– son a la vez complementarias y contradictorias (particularmente, pero no sólo, si la enseñanza recurre a la atención a la diversidad), lo que explica que un docente pueda enunciar oralmente evaluaciones paradójicas, como:

- "Es una idea interesante, pero luego hablamos de ella", como reacción a una producción oral de un alumno que dio reacciones personales inmediatas a un documento sobre el cual la mayoría ni había comprendido aún el sentido literal.
- "Usted se ha esforzado con méritos, usted ha progresado, usted tiene un rendimiento promedio en clase, pero le puse un 6/20 a pesar de todo porque ésa es la nota que habría tenido en la prueba del bachillerato con ese trabajo", devolviendo una redacción de "práctica de bachillerato"²² a su autor.

²² [Nota de la traducción:] El "bachillerato de ensayo" ("bac blanc"), en Francia, es una simulación de todas las pruebas del bachillerato real que los alumnos de las clases terminales pasan en su liceo algunas semanas antes del examen institucional, para entrenarse a ellas en las mismas condiciones (en sólo dos días, y con una evaluación basada exclusivamente en los criterios oficiales).

Esta última frase ilustra nuevamente el hecho de que la clara separación las evaluaciones formativa, sumativa y prospectiva –principio de base en buena teoría de la evaluación²³– no puede ser sistemáticamente aplicada por los docentes, simplemente porque éstos deben también tener cuenta de sus alumnos (como se lo piden por otro lado otras teorías, pedagógicas en este caso...). En otras palabras –y es otra característica de la evaluación en contexto escolar que la diferencia de la evaluación-certificación de adultos– el docente no tiene que considerar solamente la **concepción** de sus evaluaciones, sino también su **recepción** por parte de sus diferentes usuarios: los alumnos, por supuesto, pero también los padres de familia y la administración (incluso, en algunas carreras, los futuros empleadores). En contexto escolar la evaluación no puede ser un dispositivo perfectamente racionalizado de recolección de informaciones objetivas, como lo quisiera la "ciencia de la evaluación" o la "docimología", preocupada esencialmente por su *validez* –juzgada según la adecuación y la representatividad de sus contenidos y objetivos con respecto a los del aprendizaje – y de su *confiabilidad* –u objetividad, juzgada por la reproductibilidad de sus resultados (ver por ejemplo J.-C. MOTHE, 1975). Simplemente porque esta evaluación escolar es siempre también, y muchas veces ante todo, un **mensaje**, y además un mensaje que se dirige simultáneamente a interlocutores distintos.

3.3. Lo "escolar" y lo "auténtico"

L. PORCHER (1990), en una perspectiva diferente de la de Jurgen Heimchen (cf. más arriba en el punto 3.1.b), reprocha a la evaluación escolar el no verificar las competencias de uso del aprendiente (las que puede emplear directamente en el mundo exterior, lo que, en las lenguas vivas, es una aventura cotidiana), sino el privilegiar más bien sus competencias académicas, es decir no lo que sabe hacer sino lo que recuerda de la enseñanza. Pero no son tanto los docentes el blanco de su crítica sino:

–por una parte, las condiciones escolares de enseñanza-aprendizaje:

Es absurdo, si el objetivo es que los estudiantes puedan comunicar efectivamente en la lengua estudiada, organizar la enseñanza de manera tan extensiva y desértica (3 horas por semana, 30 semanas por año, durante 7 años, para un alumno que recorre toda la secundaria). Cabe afirmar que es una estructura inadecuada (para ese objetivo, es decir de utilización pragmática de la lengua aprendida). Si se quiere alcanzar una capacidad de uso, es necesario implementar un sistema de aprendizaje más intensivo y escalonado en una duración menor (prever algo 7 años antes, es casi hacer una profecía). (p.6)

–por otra parte, lo que él llama "los modos de evaluación oficiales", donde mis lectores sin duda reconocerán sin pena nuestro célebre bachillerato...:

Los modos de evaluación oficiales no dejan lugar obligatorio (y sin embargo es la obligación que importaría) al control del aprendizaje en situación efectiva (y no escolar) de comunicación en la lengua considerada. [...] Los modos de evaluación más frecuentemente utilizados buscan más bien verificar lo que podría llamarse una competencia académica, una especie de capacidad para pasar exámenes. Aptitud socialmente útil, cierto, pero que no corresponde a un savoir-faire propiamente lingüístico, y, por ende, que no informa para nada sobre las transferencias que el aprendiente es capaz de hacer, lingüísticamente hablando, a partir de los aprendizajes que ha realizado durante el tiempo de enseñanza. (pp. 5-6)

Estas dos críticas de Louis Porcher son totalmente pertinentes, pero, como él mismo lo escribe, es un "lugar obligatorio" –pero solamente un lugar– el que "los modos de evaluación oficiales" deben reservar a los controles en situación auténtica (o simulada) de comunicación. Hasta

²³ A. de PERETTI habla en su artículo de 1992 de una distinción "mundialmente" reconocida...

el bachillerato –y *a fortiori* las evaluaciones intermedias institucionales– deben recurrir a otros tipos de control (cf. las diferentes fases presentadas arriba en el apartado 2.2). Es en razón del lugar que deberá de ahora en adelante dársele, en la didáctica escolar, a la "entrada por las tareas" que yo personalmente apruebo la idea de tener en cuenta en el bachillerato los dossiers de TPE²⁴ que integran las lenguas vivas.

4. Evaluación del producto y evaluación del proceso

Hemos visto anteriormente varias veces esa fuerte característica de la evaluación escolar – que también la diferencia de la evaluación-certificación de adultos– que es el estar estructuralmente orientada tanto hacia el producto como hacia el *proceso*: ver los puntos 1.2.b (la evaluación de las "competencias intermedias", 3.1.a (la regulación de procesos de enseñanza), 3.1.b (la valorización de éxitos y riesgos), 3.1.d (la formación a la autoevaluación) y 3.2 (la función de posicionamiento con relación a los progresos individuales y con relación a la progresión colectiva).

Esta orientación hacia el proceso no podrá más que reforzarse en los próximos años en la didáctica escolar de lenguas, en donde el aprendizaje es concebido cada vez más como una parte de un curso de aprendizaje que deberá necesariamente continuarse en la universidad y en la vida profesional. Esta exigencia ha reactivado poderosamente, en la enseñanza de lenguas, esta orientación por otro lado común desde hace mucho tiempo a todas las disciplinas escolares, a saber, la de la formación al aprendizaje ("aprender a aprender"). Se sabe que las últimas instrucciones oficiales para el colegio de diciembre de 1995²⁵ han introducido entre las "competencias terminales para el fin del colegio", al lado de las tradicionales competencias lingüísticas y culturales, las "competencias metodológicas"; son las que vuelven más eficaz el aprendizaje del alumno, pero que le permiten también por una parte crear y ensanchar el margen de autonomía con respecto a la enseñanza, y por otra parte continuar más tarde por sí mismo el estudio de la lengua.

La evaluación oficial de los alumnos, por consiguiente, también debe medir de ahora en adelante su grado de dominio del proceso de aprendizaje, es decir, sus **competencias de aprendizaje**, elemento que los referenciales de competencias –incluido el del MCERL– no toman en cuenta ya que consideran principalmente las competencias comunicativas, es decir, las **competencias de uso** de la lengua.

CONCLUSIÓN

Les toca a mis lectores juzgar por sí mismos si la demostración de mi tesis anunciada en la introducción les ha parecido convincente o no. Quisiera concluir resumiendo los tres grandes principios que me parecen desprenderse directamente de este análisis de la problemática de la evaluación escolar en lo que concierne tanto a las prácticas evaluativas en clase como a las evaluaciones certificativas. Estos principios corresponden, en definitiva, a la aplicación de algunas reglas básicas que valen para el tratamiento de toda "problemática" (o conjunto complejo de problemas), cuyos elementos son por definición a la vez múltiples, diversos, heterogéneos, variables, interrelacionados, sensibles al ambiente y no perfectamente "objetivables"²⁶:

²⁴ "Travaux Personnels Encadrés", "Trabajos personales acompañados", cf. p. 7.

²⁵ Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Liceos: *Langues vivantes. Programmes de la classe de 6ème*, Paris, Imp. Nationale, 89 p.

²⁶ [Nota de la traducción:] Sobre el concepto de complejidad en la didáctica de las lenguas-culturas, ver el documento (en francés) "Les composantes de la complexité", www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/046/.

- *Separar sus diferentes elementos*, para no olvidar ninguno de ellos y para respetar su relativo grado de autonomía. Concretamente, eso significa evaluar separadamente léxico, morfología, sintaxis, ortografía y pronunciación (no simplemente por criterios diferentes, sino por ejercicios diferentes), así como cada una de las cuatro competencias lingüísticas (comprensión y expresión escritas y orales). Eso implica también cuestionarse sobre las competencias efectivamente buscadas y trabajadas en cultura, y sobre su evaluación (esa construcción espera todavía apertura por falta de mano de obra...).
- *Integrar sus diferentes elementos*, es decir evaluar también –simultánea o sucesivamente– de manera global, el nivel de interrelaciones entre los diferentes elementos en la práctica lingüística. Concretamente, eso implica evaluar siempre en parte en función de un desafío comunicativo (la eficacia de la lengua extranjera como herramienta de comunicación) así como en función de un desafío pragmático (la eficacia de la lengua como herramienta de acción, *i.e.* el grado efectivo de realización de la tarea en lengua extranjera).
- *Variar las formas de separación y de integración de los diversos elementos, así como su ponderación*, en el tiempo y de un alumno a otro, para tener en cuenta a la vez la orientación proceso, la importancia de las competencias intermedias y las exigencias de la diferenciación y de la consecución de la autonomía. Es lo que hacen ya algunos docentes (cf. la cita de J.-G. KUHN en su artículo citado de 1984 en el punto 1.2.b) inscribiéndolo a veces en el marco que parece *a priori* el más capaz de combinar estas diferentes exigencias, a saber, el de la llamada "pedagogía de contrato" (compromiso recíproco que establecen el docente y cada alumno acerca de unos objetivos personales de progreso).²⁷

Además de estos grandes principios que se toman de la técnica didáctica, hará falta sin duda, en lo que concierne a la evaluación institucional final (el bachillerato), cuestionarse sobre el hecho de que ella ya no puede ser considerada sólo como sumativa (evaluación de competencias adquiridas) sino que ella es y será cada vez más *prospectiva*. Es urgente por lo tanto cuestionarse sobre la evaluación de todas las competencias y actitudes que permiten extrapolar razonablemente sobre la calidad y la diversidad de los aprendizajes y usos lingüísticos futuros de los candidatos; lo que supone reflexionar sobre contenidos y modos de evaluación que permitan tener en cuenta los criterios acerca de las competencias de aprendizaje, las capacidades de auto-evaluación, la capacidad de utilizar las lenguas para proyectos individuales y colectivos, el interés personal por la pluralidad de las lenguas y de las culturas e incluso la motivación para continuar los aprendizajes ya iniciados. Todos ellos son criterios prácticamente ausentes de las pruebas actuales, cuando bien se ve que algunas innovaciones recientes tales como los TPE y el *Portfolio* europeo implican tomarlos en consideración. Digo en la introducción que los didactas europeos de lenguas estaban atrasados con relación a los agricultores; lo están también con relación a los empleadores, quienes utilizan y dominan desde hace mucho tiempo, por ejemplo, la técnica de las entrevistas de motivación.

Los examinadores del bachillerato son también los docentes, de modo que no se podrá hacer mucho tiempo el impasse sobre los contenidos y modos de evaluación escolar de las lenguas que vayan más allá de los consejos tradicionales sobre la nota. Los formadores en IUFM²⁸ tienen en ese punto un papel decisivo que desempeñar para imponer una perspectiva verdaderamente *didáctica*, es decir que busca formar no simples usuarios de herramientas y aplicadores de procedimientos supuestamente probados (aunque hayan sido publicados bajo la prestigiosa firma del Consejo de Europa...), sino *profesionales*, es decir gente capaz de formularse constantemente sobre el terreno nuevas preguntas y construir nuevas respuestas. Para seguir con mi metáfora cartográfica inicial,

²⁷ Cf. el libro clásico sobre este tema: E. BURGUIÈRE *et al.* 1987.

²⁸ [Nota de la traducción:] Los IUFM eran los "Institutos Universitarios de Formación de los Maestros", que formaban a todos los profesores de la enseñanza primaria y secundaria francesa. Han sido reemplazados hace algunos años por les ESPE, "Escuelas Superiores del Profesorado y de la Educación".

citaré las palabras del poeta español Antonio Machado, en un famoso verso que define perfectamente la filosofía de las acciones en un entorno complejo (¡y la evaluación en enseñanza escolar de las lenguas indudablemente es una de ellas!): "*Caminante, no hay camino, se hace camino al andar*"²⁹...

BIBLIOGRAFÍA

- ASDIFLE (éd.). 1993. « Certifications linguistiques en Europe. Actes des 11^e et 12^e Rencontres. Paris, janvier 1993 – Berlin, septembre 1993 ». *Les Cahiers de l'ASDIFLE*. Paris, ASDIFLE (Association de didactique du français langue étrangère), 195 p.
- BECK Antoine. 1984. « Programme et évaluation », *Les Langues modernes*, n° 4. Paris, APLV, pp. 259-268.
- BOLTON Sibylle. 1987. Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère. Trad. fr. Paris, Hatier, coll. « LAL Langues et apprentissage des langues », 143 p.
- BURGUIÈRE É, CHAMBON A., CHAUVEAU G. et al. 1987. *Contrats et éducation : la pédagogie du contrat, le contrat en éducation*. Paris, L'Harmattan-INRP, 1987.
- BRU M. & L. NOT. 1987. *Où va la pédagogie du projet ?* Toulouse, Éditions Universitaires du Sud, 1987.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 1998. *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen de référence*. Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, 223 p.
- GIRARD Claude, HUOT Diane & LUISSIER-CHASLES Denise. 1984. « L'évaluation de la compétence de communication en classe de langue seconde ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 59, oct.-déc. Paris, Didier-Érudition, pp. 77-87.
- HACHETTE (éd.). 1992. « Des formations en français langue étrangère ». *Le Français dans le monde*, numéro spécial « Recherches et applications », août-sept., 160 p.
- 1993. « Évaluations et certifications en langue étrangère ». *Le Français dans le monde*, numéro spécial « recherches et applications », août-sept., 192 p
- KUHN Jean-Georges. 1984. « Les objectifs de l'enseignement des langues. Que faut-il évaluer ? », *Les Langues modernes*, n° 4. Paris, APLV, pp. 269-277.
- LUISSIER Denise & E. TURNER Carolyn. 1995. *L'évaluation en didactique des langues*. Anjou (Québec), CEC Centre Éducatif et Culturel inc., coll. « Le Point sur... », 257 p.
- LUISSIER Denise. 1993. « Évaluation et approche communicative ». *Le Français dans le monde*, numéro spécial *Recherches et applications* (« Évaluation et certifications en langue étrangère »), Paris, Hachette-EDICEF, août-sept, pp. 114-123.
- MOTHE Jean-Claude. 1975. *L'évaluation par les tests dans la classe de français*. Paris, Hachette-Larousse, 144 p.

²⁹ [Nota de la traducción:] En español en el texto original francés.

- PERETTI André de. 1992. « Formation d'enseignants et langues vivantes. Questions d'évaluation », *Le Français dans le monde*, numéro spécial « Recherches et applications », août-sept. 1992, pp. 128-132.
- PORCHER Louis. 1990. « L'évaluation des apprentissages en langue étrangère ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 80, oct.-déc. Paris, Didier-Érudition, pp. 5-37.
- PUREN Christian. 1998. « La culture en classe de langue : "Enseigner quoi ?" et quelques autres questions non subsidiaires ». *Les Langues modernes*, n° 4. Paris, APLV, pp. 40-46. www.christianpuren.com/mes-travaux/1998a/.
- 1999. « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie ", *Les Langues modernes*, n° 3. Paris, APLV, pp. 26-41. www.christianpuren.com/mes-travaux/1999a/.
- PUREN Christian, Paola BERTOCCHINI & Edvige COSTANZO.1998. *Se former en didactique des langues*. Paris, Ellipses, 1998, 206 p.
- SANNAZARI Béatrice. 1997. *Rapport de stage. Observation en classe de langue*. Module de pré-professionnalisation « Didactique des langues néolatines ». Université de Paris-III, mai, 24 p., multigr.
- TAGLIANTE Christine. 1991. *L'évaluation*. Paris, CLE international, coll. « Techniques de classe », 141 p.
- VALETTE Rébecca. 1975. *Les tests en langues étrangères : guide pratique*. Tr. fr. Paris, Hachette.
- VIAL J. 1976. *Pédagogie de projet*. Paris, INRP.