

La evaluación de la competencia comunicativa oral en la enseñanza-aprendizaje del Español en Costa de Marfil

Dr. Djandué Bi Drombé

Universidad Félix Houphouët-Boigny de Abiyán

bathestyd@yahoo.fr

Resumen: Se da a conocer la situación de la evaluación de las destrezas orales en español en la enseñanza secundaria de Costa de Marfil y, a partir de lo que se considera como aspectos a mejorar, se hace propuestas con vistas a marcar una continuidad en la evaluación de la competencia comunicativa oral. Pues, aunque existe una prueba oral durante la selectividad, esta se presenta generalmente como un bautismo de fuego para los alumnos porque llegan allí con una preparación más bien teórica dentro de un sistema de evaluación que da prioridad al lenguaje escrito, entre otras razones por la masificación de las aulas.

Palabras clave: Español Lengua Extranjera, evaluación, prueba oral, prueba escrita, selectividad, enseñanza-aprendizaje

Abstract: The situation of the evaluation of the oral skills in Spanish in the secondary education of Ivory Coast is presented and, from what is considered as aspects to be improved, proposals are made to mark continuity in the evaluation of oral communicative competence. So, although there is an oral test during the selectivity, this generally represents a baptism of fire for the students because they arrive there with a rather theoretical preparation within an evaluation system that gives priority to written language, among other reasons for the massification of classrooms.

Keywords: Spanish Foreign Language, assessment, oral test, written test, selectivity, teaching-learning

Résumé: Nous décrivons la situation de l'évaluation des habiletés orales en espagnol dans l'enseignement secondaire de Côte d'Ivoire et, à partir de ce qui est considéré comme aspects à améliorer, des propositions sont faites en vue d'assurer une continuité dans l'évaluation de la compétence communicative orale. Car, bien qu'il existe une épreuve orale pendant l'examen du baccalauréat, celle-ci se présente généralement comme un baptême du feu pour les élèves, parce qu'ils y arrivent avec une préparation plutôt théorique dans un système d'évaluation qui donne la priorité au langage écrit, entre autres raisons du fait de la massification des classes.

Mots clé: Espagnol Langue Etrangère, évaluation, épreuve orale, épreuve écrite, baccalauréat, enseignement-apprentissage

Introducción

Desde la segunda mitad del pasado siglo, una enseñanza comunicativa de la lengua que case con su función básica de instrumento para interactuar con otros hablantes, ha supuesto una complejificación de la tarea evaluativa al hacer más numerosos los ítems de la evaluación. Estamos lejos, quizá todavía más en las intenciones y las palabras que en los hechos en lo que a Costa de Marfil toca, de la postura confortable en la que los métodos tradicionales mantenían a los profesores en este aspecto fundamental de la praxis docente al prestar más atención al producto del aprendizaje y a aspectos más formales o estructurales de la lengua.

Aunque el cambio afecta también a la lectura y la escritura, parece obvio que la complejidad de la evaluación en la era del enfoque comunicativo se expresa con mayor fuerza en la medición de las destrezas orales de recepción (escuchar) y de producción (hablar), estas dos ruedas que ponen en marcha la comunicación oral. Buena parte de la explicación se encuentra en la naturaleza misma de lo oral:

Las destrezas orales, a causa de los rasgos propios de su oralidad (las variedades dialectales, sociales e individuales en el acento, la entonación o la pronunciación), y por el hecho de que, en situaciones de uso real de la lengua, requieren la intervención inmediata del hablante-oyente, presentan unas dificultades propias. (Bordón, 2004: 986).

Añadamos a esto el carácter huidizo de la oralidad plasmado en el clásico “*Verba volant, scripta manent*”¹, para dar toda la medida de lo que supone una evaluación eficaz de la lengua hablada en las aulas en términos de tiempo a dedicar para atender a cada alumno, de criterios a determinar para asegurar la fiabilidad del proceso y garantizar el grado de objetividad alcanzable en una tarea abonada a la subjetividad.

En Costa de Marfil, son ya costumbres bien sentadas las pruebas orales de ELE durante la selectividad, pero la evaluación de la competencia comunicativa oral, situada en la dinámica de una enseñanza que pretende ser comunicativa, deja mucho que desear al mirar más al producto que al mismo proceso del aprendizaje, al no haber criterios precisos e

¹ Las palabras vuelan, lo escrito queda.

uniformes en que basar sus decisiones los examinadores y al tener lugar en un entorno cada vez más corrupto.

1. Estado de la cuestión

Costa de Marfil es una antigua colonia francesa de África occidental. Introducido desde antes de la independencia del país en 1960, el español cuenta con una larga presencia en la enseñanza secundaria marfileña por razones históricas y afectivas (Désalmand 2004; Koffi 2009). Convive en este sistema educativo con el inglés como primera lengua viva (LV1) y el alemán con el que compite como segunda lengua viva (LV2).

Su enseñanza descansa sobre un cuerpo docente esencialmente no nativo. Los profesores marfileños de español, formados *in situ*, vienen directamente de las universidades públicas para ejercer en los numerosos centros privados del país o transitan por la Escuela Normal Superior de Abiyán para beneficiarse de una formación pedagógica e impartir clases en los centros públicos como funcionarios. Otro grupo de profesores presente en el sector público se compone de estudiantes que, a raíz de una oposición organizada por la Función Pública, han recibido una formación pedagógica intensiva para enseñar español. (Djandué, 2015)

Desde principios de 2000, el aprendizaje del español empieza en primero de secundaria (10 a 14 años), aunque la reforma todavía no es efectiva en toda la geografía nacional y la inmensa mayoría de los alumnos siguen descubriendo el idioma a los tres años de ingresar en la secundaria (12 a 17 años). Es de esperar, como consecuencia lógica de tal reforma, que en el futuro, las pruebas orales de ELE tengan también lugar en cuarto de secundaria al igual que ocurre en inglés durante el examen del BEPC (Certificado de Estudio del Primer Ciclo). Hasta ahora, para el español y el alemán, dichas pruebas solo se realizan en el último curso para alumnos que llevan al menos cinco años estudiando la lengua. Y preceden a las pruebas escritas en el desarrollo cronológico de la selectividad.

En contra de lo que ocurría hasta finales de los años 1990, los profesores examinadores ya no vienen de otras ciudades para evaluar a los candidatos durante los dos o tres días dedicados a las pruebas orales. Si bien esta situación reduce enormemente la ansiedad en los alumnos al encontrarse cara a cara con sus propios profesores u otros del mismo centro o de la misma ciudad, tiene mucho que ver con la gran corrupción que reina hoy durante dichas pruebas y les quitan buena parte de su crédito. En palabras de la periodista

Nesmon (2015), que realiza una encuesta sobre el fraude durante las pruebas orales y escritas del BEPC y de la selectividad, el fenómeno tiende a institucionalizarse. Hasta que hace poco, desde el Ministerio de Educación, se preguntaron sobre la oportunidad de seguir realizando pruebas orales durante los exámenes nacionales. Pero quizá no únicamente por el tema del fraude, porque entonces habría que suprimir también las mismas pruebas escritas.

2. Aspectos débiles de las prácticas actuales

Lo primero que se puede mencionar es que los alumnos suelen llegar a la prueba oral de ELE con una preparación más bien escrita y teórica. Se ha denunciado la preponderancia de lo escrito en una enseñanza del español que se declara oficialmente de tipo comunicativo en nuestro país (Koffi, 2009, 2011), debido, entre otros motivos, a la postura hegemónica del libro de texto en las actividades de aprendizaje (Doumbia, 2006) y a la formación y la desmotivación del profesorado. En perfecta consonancia con ello, y tal como lo expone Escobar Urmeneta (SF: 28), “En numerosas ocasiones el instrumento evaluador por excelencia es la prueba escrita. El examen oral, si existe, es una prueba complementaria y a su diseño no se le suele otorgar ni la décima parte del tiempo que se dedica a la prueba escrita.”

Pese a que en la progresión nacional para cada nivel de aprendizaje se prevé, en la columna dedicada a la evaluación, un examen oral en cada trimestre, los profesores casi nunca evalúan oralmente a los alumnos durante el curso. El número pletórico de discentes (hasta cien y más a veces) repercute de esta forma sobre la calidad y la cantidad de la evaluación y explica la preferencia del profesorado por un tipo de evaluación menos exigente: el escrito. La evaluación de las habilidades orales queda por lo tanto a un nivel puramente informal, inmersa en el desarrollo diario de las clases. Si es frecuente dar notas de participación a los aprendices, el peso de dichas notas en la calificación final de la asignatura suele ser marginal.

Pero llega el tiempo de la selectividad y, de repente, los candidatos deben empezar sometándose al tipo de pruebas para las que menos preparación tienen, pues han pasado todo el curso evaluándose a partir de interrogaciones y exámenes escritos. Y entonces, otros problemas que surgen en el momento de realizar las pruebas orales son, por una parte, la definición de criterios precisos y, cuando existen, su suficiente difusión para garantizar la fiabilidad del proceso al nivel de un mismo centro de examen o de un centro a otro y, por otra parte, como lo hemos mencionado anteriormente, la gran corrupción que viene afectando a los resultados escolares en los últimos dos decenios.

Según Sanz Muñoz (2005: 41), la fiabilidad remite a la constancia o repetición de lo que se mide. La adopción de una Formación Por Competencia (FPC) respaldada por el enfoque comunicativo en los años 2000, y el paso reciente al Enfoque Por Competencia (EPC), no parecen haber resuelto todavía la cuestión crucial de la definición y/o suficiente difusión de criterios para aplicar en toda la geografía nacional y en todos los niveles a la hora de evaluar oralmente a los alumnos. En general, cada profesor o grupo de profesores elabora una guía para la circunstancia a partir de la cual realiza la evaluación. O sea que, de alguna forma, los propios profesores, que tampoco se habían acostumbrado a evaluar oralmente a sus alumnos, llegan a las pruebas orales de selectividad en las mismas condiciones de impreparación que estos últimos.

Además, desde la crisis de la Escuela marfileña en los años 1990 como consecuencia de la combinación de factores políticos y económicos, la corrupción y la trampa constituyen algunas de las llagas más profundas de nuestro sistema educativo. Estas prácticas se intensifican particularmente durante los exámenes nacionales (BEPC y selectividad) como fuentes de enriquecimiento ilícito a expensas de la calidad de las evaluaciones y del valor de las notas “compradas” por los alumnos (Nesmon, 2015). El fenómeno es más generalizado en Abiyán, la capital económica, y se practica cada año a la luz del día. Tanto que parece que, si para algo llegan bien preparados ciertos profesores de mala calaña en las pruebas orales del BEPC y de la selectividad es para la venta de notas a los candidatos.

En definitiva, aunque evaluar sistemáticamente la competencia comunicativa oral del alumnado no forma parte de las prácticas docentes habituales en los diferentes niveles de aprendizaje, la evaluación de las destrezas orales ocupa un lugar preferente en la selectividad, como pruebas inaugurales de la misma en la última línea recta hacia el final del curso. Los esfuerzos invertidos por los diferentes actores son sin duda encomiables, pero consideradas las insuficiencias anteriormente reflejadas y la necesidad de una evaluación más acorde con una enseñanza-aprendizaje comunicativa del ELE, nos parece indicado idear modelos de evaluación que impliquen al mismo alumno y tenga también en cuenta el proceso del aprendizaje.

3. Propuestas para mejorar la evaluación de la comunicación oral

El reto al que se enfrenta el profesorado marfileño de ELE en relación con la evaluación de la competencia comunicativa oral consiste en darle el mismo interés que a la

evaluación de las destrezas escritas, y no dejar que las pruebas orales finales sigan presentándose como un bautismo de fuego para los alumnos del último curso de secundaria cuando, por alguna que otra razón, no se consigue organizar una prueba de examen². ¿Cómo lograrlo ante la actual masificación de las aulas y la desmotivación generada por las condiciones de trabajo? Las pistas a explorar nos parecen de tres tipos: 1) definir claramente los objetivos a alcanzar para cada nivel de aprendizaje, 2) identificar criterios fácilmente interpretables y medibles e, 3) implicar a los alumnos en el proceso de evaluación.

Desde el punto de vista del Enfoque Por Competencia (EPC), se debe priorizar un tipo de evaluación que favorezca el éxito y permita una justa apreciación de la evolución personal del alumno. Además, el EPC, heredero de la FPC, ofrece unas bases lo suficientemente concisas como para no añadir más complejidad a una tarea evaluativa que ya lo es bastante en sí, lo cual parece importante si, siguiendo a Guillén Díaz *et al.* (2009: 14), una de las dificultades manifestadas por los profesores en relación con la descripción de los diferentes niveles en el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* es la multiplicidad de escalas y la cantidad de descriptores de competencias y actividades comunicativas de la lengua que dan lugar a una gran incertidumbre y a cierta confusión.

El EPC, como derivado metodológico del Enfoque comunicativo, identifica tres competencias disciplinarias a desarrollar en el aprendiz de ELE: comunicar oralmente, comunicar por escrito, apropiarse del sentido de un enunciado escrito u oral (Direction de la pédagogie et de la formation continue, SF). Las primeras dos competencias remiten a las destrezas productivas de hablar y escribir mientras que la última competencia recoge las destrezas receptivas de leer y escuchar. En efecto, comunicar supone a la vez producir y recibir mensajes orales o escritos solo bajo ciertas condiciones. Podemos observar con Bordón Martínez que:

Son frecuentes las situaciones de la vida real en las que la tarea de escuchar se presenta separada de la de producir lengua, como oír la radio, ver (y oír) la televisión, una película o una representación teatral, escuchar el mensaje de un contestador telefónico o las instrucciones transmitidas por un aparato de megafonía, asistir a una conferencia o escuchar la lección de un profesor. (2004: 989)

² Era el caso hace algunos años cuando la Federación Estudiantil y Escolar de Costa de Marfil (FESCI), el principal sindicato de alumnos, era el que hacía y deshacía todo el sistema educativo marfileño.

Se entiende por comunicar oralmente interactuar en diversas situaciones con cualquier hablante del español usando recursos lingüísticos y socioculturales. Apropiarse el sentido de un enunciado oral se entiende como la capacidad para escuchar dicho enunciado y comprenderlo. Estas competencias se declinan luego según los diferentes niveles de aprendizaje y ofrecen bases para que, en la perspectiva de una evaluación dinámica del proceso de aprendizaje, cada profesor vaya especificando los criterios a tener en cuenta por sus alumnos.

El desarrollo de las capacidades arriba mencionadas implica la realización de actividades de comprensión y expresión oral en el aula y una evaluación sistemática de las dos destrezas. En la enseñanza-aprendizaje del ELE en Costa de Marfil, urge una verdadera toma de conciencia, por parte del profesorado al menos, de la necesidad de atender a todas las habilidades lingüísticas variando no solo las actividades de aprendizaje sino también los instrumentos para la evaluación. De momento, a lo que realmente asistimos es la mera utilización de las destrezas orales para trabajar las escritas.

En la práctica, evaluar la comprensión oral resulta menos problemática ya que se puede hacer escuchar el texto oral a todos los alumnos a un mismo tiempo y dejar que cada uno conteste por escrito a la pregunta planteada. La situación del español en nuestro país exige una exposición del alumno a un *input* variado y masivo difícil de proporcionar por un profesor no nativo (Djandué, 2015). Paralelamente, el dictado no debería ser el único instrumento para evaluar la destreza auditiva; la escucha de canciones, conversaciones o discursos grabados, películas, etc., pueden ser alternativas estupendas, adaptándose siempre al nivel de los alumnos. La utilización de este tipo de herramientas, además de servir para los fines que uno se plantee como docente, redundará en una mayor motivación por parte del alumnado.

En lo que respecta a la evaluación de la expresión oral, nos parece necesario tener en cuenta la siguiente observación del *MCER*:

Sea cual sea el enfoque adoptado, cualquier sistema práctico de evaluación tiene que reducir el número de categorías posibles a un número viable. La experiencia demuestra que más de cuatro o cinco categorías comienzan a provocar una sobrecarga cognitiva, y que siete categorías es psicológicamente un límite máximo, lo que hay que seleccionar. (Consejo de Europa 2002: 193)

El número pletórico de alumnos en las aulas marfileñas de ELE sugiere, además, una estrecha colaboración entre los profesores de un mismo centro y/o de una misma localidad para que los tradicionales “exámenes comunes” puedan realizarse también de manera oral en alternancia con la prueba escrita³. Son exámenes que suelen realizarse una, dos o más veces al año. Se caracterizan por proponer una misma prueba a todos los alumnos de un mismo nivel de aprendizaje. Los alumnos pueden ser del mismo centro o, a veces, de los diferentes centros públicos y privados de la misma localidad. Son casi siempre pruebas de tipo escrito con una duración de aproximadamente dos horas en lo que a la asignatura Español toca.

Realizar “exámenes comunes” orales, sin esperar una hipotética organización por los centros de simulaciones del BEPC y de la selectividad, supondría más tiempo de preparación y ejecución, por lo que la reducción, armonización y legibilidad de los criterios de evaluación sería un requisito esencial. Pero la motivación del cuerpo docente es sin duda el condicionante más importante. Si semejante práctica se generaliza y se sistematiza en los años venideros, y en la hipótesis de iniciar el estudio del español en primero de secundaria en toda la geografía nacional, las pruebas orales del BEPC y de la selectividad serán por lo menos la cuarta para el alumno de cuarto de secundaria y la séptima para el alumno del último curso.

Proponemos igualmente que en estas pruebas orales se le dé igual importancia al comentario oral que hace el candidato del texto escrito o del documento iconográfico –que corre siempre el riesgo de ser una exposición mecánica si el alumno se contenta con leer sus apuntes– y una parte conversacional de la prueba que informaría bastante sobre la capacidad del alumno para usar la lengua en situación real. El texto o la imagen deberían servir solo como pretextos para hablar, y, por lo tanto, su “exacta” comprensión no debería pesar mucho en el resultado final de una prueba dedicada en principio a evaluar más la expresión oral que la comprensión lectora.

El comentario de texto o de documento iconográfico suele prepararse durante diez a quince minutos siguiendo un esquema enseñado a los alumnos durante el curso y cuyas

³ Durante los cursos 2013-2014 y 2014-2015, los profesores de español de Sassandra, suroeste de Costa de Marfil, habíamos hecho sistemático el examen oral de ELE en cada trimestre en el marco de las actividades de nuestra Unidad pedagógica (UP), en alternancia con el examen escrito. Yo había reanudado entonces con la enseñanza secundaria después de doctorarme en España y mientras tramitaba para ingresar en la enseñanza superior como profesor de didáctica. Fue una experiencia muy enriquecedora de trabajo en equipo de la que guardo muy buenos recuerdos. Le debo también esta versión actualizada de un artículo que se había publicado por primera vez en 2009 en un blog personal que ya no existe, bajo el título: “El reto de la evaluación de la competencia comunicativa oral en la enseñanza-aprendizaje (E/A) del E/LE en Costa de Marfil”.

articulaciones principales son la presentación del documento (naturaleza, autor, fuente), la lectura, en caso de tratarse de un texto, el tema central y las ideas secundarias, la explicación detallada y la conclusión. Al presentarse los candidatos con textos ya estudiados durante el curso, al contrario de lo que ocurría antiguamente, la prueba oral de selectividad en español se desarrolla hoy en día como una actividad mecánica y aburrida de comprensión lectora, con un examinador condenado a ver pasar a alumnos que vienen casi todos a contar lo mismo.

Ahora bien, lo que se busca evaluar aquí es la expresión oral. Y en esta situación en la que se pretende solo tener una idea de la capacidad de uso oral que tiene el aprendiz de ELE, los siguientes criterios nos parecen suficientes para alcanzar tal objetivo: 1) la pronunciación y la entonación, 2) la soltura y fluidez en la producción, 3) la riqueza del vocabulario, 4) la corrección gramatical, y 5) el recurso al lenguaje no verbal. Con esto, el entrevistador o examinador sabe a qué atenerse para calificar la producción del alumno con cierto grado de objetividad.

Finalmente, una metodología en la que el centro de interés lo constituyen el alumno y el aprendizaje, recomienda que la evaluación formativa sea una práctica evaluativa habitual y que la participación del alumno en las actividades diarias se tenga en cuenta en su resultado final de una manera más sistemática. Siguiendo a Martínez Lirola (2008: 26), la evaluación formativa tiene en cuenta los deberes, las composiciones, ejercicios escritos, la participación en clase. En este sentido, la autora presenta el uso del portfolio como elemento fundamental en una evaluación que se convierte así en un proceso tan dinámico como el mismo aprendizaje.

Hablando de la necesidad de replantear la evaluación de los profesores de enseñanza secundaria en Costa de Marfil, comentábamos que la evaluación ya no se piensa ni se lleva a cabo como una acción desde el exterior hacia el interior, de ahí el concepto clave de autoevaluación ; ni como una acción aislada o un evento puntual al final de un proceso (Djandué, 2013), de ahí, en el caso que aquí nos ocupa, la pertinencia de la evaluación formativa, aquella “orientada a mejorar el trabajo, a favorecer el mismo proceso de aprendizaje”, según palabras de Fernández Sonsoles (2017: 3).

El hecho de que la comunicación oral sea la base de todas las actividades en la clase ofrece a los alumnos frecuentes ocasiones de exposición a la lengua meta y de producción de *output*. La vieja tradición de la nota de participación durante y/o al final de cada trimestre es

ilustradora de hasta qué punto se aprecia que el alumno se muestre activo en el desarrollo de las actividades en el aula. Considerada la situación con detenimiento, lo que así se evalúa de manera arbitraria y poco elaborada a menudo es, entre otros comportamientos, el uso oral de la lengua objeto por el alumno tanto en su interacción vertical con el docente como en la relación horizontal con sus compañeros. Lo general es que esta nota de participación, cuando existe y se tiene en cuenta, no pesa mucho en comparación con las notas generadas por los exámenes escritos.

Si lo que importa en un aula de lengua extranjera es que los aprendices hablen el nuevo idioma, entonces urge cambiar de rumbo y dar el valor que merecen a los esfuerzos diarios del alumno para alcanzar este objetivo comunicativo. La idea de un portfolio expresada en el *MCER* aparece como un hallazgo estupendo para implicar a cada alumno en su propia evaluación como lo queremos ver involucrado en su propio aprendizaje. Según Colen *et al.* (2006: 108), citados por Martínez Lirola (2008: 28), el uso del portfolio integra la evaluación en el proceso de aprendizaje y ayuda a los estudiantes a asumir responsabilidades, a implicarse en el proceso de evaluación, etc.

En nuestro contexto educativo marfileño, el portfolio del alumno podría presentarse bajo la forma de un cuaderno dividido en cuatro partes de acuerdo con las cuatro destrezas desarrolladas en el aula. El alumno irá apuntando en esta especie de “diario” observaciones personales sobre su propio progreso en cada destreza. Lo hará en francés o en español según se lo permita el dominio del ELE y tendrá tres a cuatro preguntas para guiar constantemente su autoevaluación. El profesor también apuntará en este cuaderno de autoseguimiento observaciones pertinentes sobre la participación del alumno para ayudarle en su progreso.

Tal documento, bien explicada su utilidad y uso al alumnado, resolvería en parte el problema de la atención individual a cada alumno, le permitiría reflexionar sobre el proceso de aprendizaje en que está involucrado, proporcionaría al profesor informaciones valiosas para re-orientar su docencia y le serviría de base objetiva al final de cada trimestre para echar notas de participación a los alumnos. Reunidas estas condiciones, la nota de participación podría muy bien tener un peso importante en los resultados finales del alumno como una valoración objetiva de su proceso de aprendizaje.

CONCLUSIÓN

De lo hasta aquí expuesto se desprende que la evaluación de la competencia comunicativa oral es una tarea muy poco atendida por el profesorado marfileño de ELE en su praxis cotidiana. Ausentes durante todo el desarrollo del curso o, como mucho, tratadas solo de manera teórica o puntual cuando se logra organizar simulaciones de los exámenes nacionales, las pruebas orales aparecen de repente en el periodo de la selectividad como caídas de la nada e impuestas a un alumnado no suficientemente preparado para enfrentarlas con éxito.

La poca o nula atención a la evaluación de las destrezas de escuchar y hablar es una consecuencia del predominio de lo escrito en las actividades de aprendizaje y del número creciente de alumnos en nuestras aulas. También lo explican la formación de un profesorado local que enseña hoy una lengua aprendida más o menos en el mismo contexto, y unas condiciones físicas y materiales de trabajo no siempre propicias a un tratamiento eficaz de las destrezas orales.

Es muy grande entonces la necesidad de una evaluación que tenga en cuenta todas las destrezas lingüísticas en una enseñanza comunicativa del ELE, y que sea tan dinámica como el mismo proceso de aprendizaje. Ante el problema crucial de la masificación de las aulas y de la falta de materiales adecuados, la evaluación de la expresión oral resulta más complicada que la de la comprensión oral. Esta exige por lo tanto un verdadero trabajo en equipo por parte de los profesores, aprovechando la base que ofrece el EPC en cuanto a las competencias a desarrollar en el aprendiz para decidir de criterios precisos y legibles e implicando a sus alumnos respectivos en la tarea evaluativa a través de la instauración de un portfolio.

De verdad, no se ha acabado de alcanzar el noble objetivo de poner al alumno en el centro de su propia formación mientras no llegue también a tener un mayor protagonismo en su propia evaluación y esta siga aplicándosele únicamente desde fuera por otros actores. El error es consustancial al aprendizaje y, como tal, todo proceso de aprendizaje es a la vez un proceso de evaluación. Pero en una perspectiva socioconstructivista, es conveniente que este proceso de evaluación se dé también y sobre todo como un proceso de autoevaluación o de evaluación entre pares, lo cual realmente limita el papel del profesor al de facilitador.

Cuando decimos que el alumno es responsable de su propio aprendizaje, en realidad estamos diciendo que lo es ante todo de su propia evaluación. Ello implica que los profesores de ELE hagamos de la autoevaluación la norma en nuestras aulas. El recurso al portfolio

permite materializar esta exigencia y atender de una forma equilibrada a todas las habilidades lingüísticas. En lo que toca particularmente a la evaluación de las destrezas orales en las aulas marfileñas de ELE, se puede esperar que, a medio o largo plazo, se creen las condiciones necesarias para llevarla a cabo de forma sistemática. Pero hoy mismo, de cara a las pruebas orales de la selectividad, un buen trabajo en equipo entre profesores motivados sería suficiente para preparar mejor a los futuros candidatos.

REFERENCIAS

Bordón Martínez, T. (2004). La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva. En: Sánchez Lobato, J.; Santos Gallardo, I. (eds.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, pp.983-1003.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo.

Désalmand, P. (2004). *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. 2. De la Conférence de Brazzaville à 1984*. Abidjan: Les Éditions du CERAP.

Direction de la pédagogie et de la formation continue (SF). *Discipline: Espagnol. Curricula de Formation Par Competences*. Sixième, Cinquième, Quatrième et Troisième. République de Côte d'Ivoire: Ministère de l'Éducation Nationale.

Djandué, B. D. (2013). Repenser l'évaluation des enseignants du secondaire en Côte d'Ivoire. *Nodus Sciendi*, Volume 1.

Djandué, B. D. (2015). La interlengua en la acción pedagógica del profesor marfileño de ELE. *Revista Electrónica del Lenguaje*, 2.

Escobar Urmeneta, C. (SF). Interacción oral y aprendizaje de lengua extranjeras. *Mosaico 8, Enseñar Español*.

Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *Marcoele Revista de Didáctica ELE*, 24.

Guillén Díaz, C., Santos Maldonado, M^a. J., Ibáñez Quintana, J. Y Sanz De La Cal, E. (2009). Los criterios de evaluación del ELE. Análisis de sus índices y propiedades en los referentes curriculares actuales. *Porta Linguarum*, 11.

Koffi, K. H. (2009). *Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de Costa de Marfil: situación del español como lengua extranjera*. Memoria de DEA. Granada: Universidad de Granada.

Koffi, K. H. (2011). *La didáctica de la competencia comunicativa oral en el aula de E/LE en Costa de Marfil: problemas y perspectivas*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Martínez Lirola, M. (2008). Una propuesta de evaluación en el EEES: el uso del portfolio en una clase de idiomas. *Porta Linguarum*, 9.

Nesmon, D. L. (2015). Enquête/Epreuves orales et physiques du Bepc et du Bac: le racket s'institutionnalise. Disponible en <http://nesmondelaure.over-blog.com/2015/06/enquete-epreuves-oraux-et-physiques-du-bepc-et-du-bac-le-racket-s-institutionnalise.html> (6/5/2017).

Sanz Muñoz, S. (2005). El reto de la evaluación siguiendo las directrices del Marco de Referencia en el contexto educativo español. *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*, 14.