



HAL
open science

INADECUACIÓN, INEXACTITUD, SUBJETIVIDAD Y FUTILIDAD: LOS ERRORES DOCIMOLÓGICOS EN LOS EXÁMENES CERTIFICATIVOS DEL ESPAÑOL/LE EN LA SECUNDARIA DE CAMERÚN

Gislain Arnaud Essome Lele, Franck Rostov Tsamo Dongmo

► **To cite this version:**

Gislain Arnaud Essome Lele, Franck Rostov Tsamo Dongmo. INADECUACIÓN, INEXACTITUD, SUBJETIVIDAD Y FUTILIDAD: LOS ERRORES DOCIMOLÓGICOS EN LOS EXÁMENES CERTIFICATIVOS DEL ESPAÑOL/LE EN LA SECUNDARIA DE CAMERÚN. MarcoELE : Revista de Didáctica, 2023, 36, <https://marcoele.com>. hal-03927966

HAL Id: hal-03927966

<https://univ-fcomte.hal.science/hal-03927966v1>

Submitted on 22 Feb 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

ESSOME LELE, GISLAIN ARNAUD

UNIVERSIDAD DE FRANCHE-COMTÉ, ISTA UR 4011, UR ECLLA – UJM, FRANCIA

TSAMO DONGMO, FRANCK ROSTOV

FLSH, UNIVERSIDAD DE DSCHANG, CAMERÚN

INADECUACIÓN, INEXACTITUD, SUBJETIVIDAD Y FUTILIDAD: LOS ERRORES DOCIMOLÓGICOS EN LOS EXÁMENES CERTIFICATIVOS DEL ESPAÑOL/LE EN LA SECUNDARIA DE CAMERÚN

BIODATA

Gislain Arnaud Essome Lele (gislainlele@yahoo.com / ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9408-123X> / Researchgate: <https://www.researchgate.net/profile/Gislain-Arnaud-Essome-Lele>) es doctor en Estudios Hispánicos, miembro activo de la Mesa África desde el Grupo de Trabajo de Cooperación al Desarrollo y miembro de la Asociación de Cervantistas del Mundo. Se interesa por la (re)creación intermedial de la obra de Cervantes en las artes contemporáneas, la semiótica iconotextual y la didáctica del español como Lengua Extranjera.

Franck Rostov Tsamo Dongmo (ftsamodongmo@yahoo.fr) es docente de español LE, escritor bilingüe francés-español, periodista cultural en español y doctorando en Estudios Hispánicos por la Universidad de Dschang.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es partir de los errores encontrados en las pruebas propuestas en los exámenes certificativos de ELE en la enseñanza secundaria de Camerún para analizar su posible impacto en la apreciación cualitativa de los resultados obtenidos, los comportamientos observables en la sociedad y la política global de la educación del país. Desde un propósito metodológico ecléctico que integra el análisis de datos, la teoría del texto y la docimología crítica, resulta que algunas pruebas (más de 50%) que se proponen a los dicentes desde casi veinte años no se adecúan a los criterios de validez, objetividad, fidelidad, pertinencia, equilibrio, equidad, especificidad, discriminación, tiempo, longitud y de eficacia, debido a su inadecuación a las metodologías vigentes, su inexactitud en la redacción y la formulación de preguntas, su subjetividad y su futilidad.

PALABRAS CLAVE: errores docimológicos, glotodidáctica, ELE en Camerún, docimología crítica

INADEQUACY, INACCURACY, SUBJECTIVITY AND FUTILITY: THE DOCIMOLOGICAL ERRORS IN SPANISH / FL CERTIFICATION EXAMS IN SECONDARY SCHOOLS IN CAMEROON

The aim of this paper is to start from the errors found in the tests proposed in the examinations for the Spanish as a Foreign Language certification exams in secondary education in Cameroon in order to analyse their possible impact on the qualitative assessment of the results obtained, the behaviour observable in society and the country's overall education policy. From an eclectic methodological approach that integrates data analysis, text theory and critical docimology, it emerges that certain tests (more than 50%)

proposed to students for almost twenty years do not meet the criteria of validity, objectivity, fidelity, relevance, balance, equity, specificity, discrimination, time, length and effectiveness, due to their inadequacy with the methodologies in force, their inaccuracy in the wording and formulation of questions, their subjectivity and their futility.

KEY WORDS: docimological errors, glotodidactics, SFL in Cameroon, critical docimology

1. INTRODUCCIÓN

El problema de los errores en las pruebas de los exámenes certificativos interesa a cualquier docente y a cualquier otro actor de la educación, en el momento que tienen una estrecha relación con la certificación del alumno en fin de ciclo. Por estas razones, el arte docimológico, enfocado desde la óptica de los errores, se convierte en un campo de investigación extremadamente interesante.

El proceso metodológico del presente estudio se basará en la teoría del texto, es decir, en la manipulación (lectura, comprensión, descomposición / deconstrucción morfosintáctica, gramática, semántica, etc.) del componente de la gramática del corpus textual compuesto de treinta pruebas extraídas de los exámenes certificativos de los veinte últimos años. Intentaremos examinar las irregularidades internas a su estructura formal-intensional o a su co-texto –siguiendo los modelos de análisis textual de János Petöfi– (Miranda, 1987).

Es menester precisar que el estudio del español como lengua española en Camerún, en especial desde una perspectiva de sus prácticas y su *modus operandi*, es una cuestión que ha sido objeto de varios trabajos científicos. Por ejemplo, los trabajos de Onomo-Abena (2014) y Kem-Mekah Kadzue (2014; 2016) presentan su génesis, sus métodos y retos en un contexto cada vez más creciente del número de aprendices. En 2019, Essome Lele y Hatolong Boho se inspiran en el contexto socioeducativo para proponer estrategias endógenas que faciliten la competencia comunicativa de alumnos de zonas rurales.

Que sepamos, ningún estudio examina los errores en las evaluaciones del español/LE en los exámenes certificativos de la enseñanza secundaria de Camerún.

La indagación se compone de dos principales articulaciones. Una teórica y otra práctica. En un primer momento, se aclararán los conceptos de docimología y la matriz de errores en que se apoyarán los análisis. En segunda instancia, se analizará el corpus antes de concluir con unas propuestas para reducir los errores en las evaluaciones certificativas.

2. DEL PREÁMBULO NOCIONAL

Tratamos de presentar el concepto de docimología, los tipos de errores docimológicos inspirados en los trabajos de Guilbert (1989) y las normas que rigen sus prácticas durante las evaluaciones (formativas y certificativas).

2.1. DE LA DOCIMOLOGÍA

El proceso de enseñanza-aprendizaje encierra un marco conceptual sumamente diversificado. De esos conceptos, se destaca la docimología. Es un término acuñado por el pedagogo Henri Piéron en 1929. Del griego *dochimos* (prueba) y *logia* (ciencia), remite trivialmente a la ciencia de los exámenes. De modo general, se define como la rama de la pedagogía que se enfoca en el estudio de las evaluaciones o de los exámenes. En efecto, del mismo modo que se

entiende por didáctica el arte de bien enseñar, también se concibe la docimología como el arte de bien evaluar.

Si bien al principio el concepto de docimología resultaba extraño como disciplina, Laugier, Piéron, Toulouse y Weinberg (2007) han ido vulgarizando su uso, adaptándolo al estudio sistemático de los procesos de evaluación con el fin de proporcionar métodos que permitan que la prueba de examen sea eficiente. En este sentido, los estudios docimológicos toman en consideración los métodos de evaluación de lo transmitido y del rendimiento escolar a partir de la prueba de evaluación, considerada, en este caso, como instrumento de medida o de verificación.

Si los conceptos de evaluación y examen vienen evocados de modo repetitivo, es importante aclararlos dado que son relacionados – desde el prisma teórico y práctico– y tienen mayor relevancia a final de una sesión de enseñanza-aprendizaje. Así pues, consideramos la evaluación como el proceso mediante el cual se verifica el conocimiento transmitido a los aprendices, ya sea al principio, en el transcurso o al final del acto didáctico¹, para informarse y tomar decisiones relativas a los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Puig Soler, es “un término amplio que implica un proceso de recogida de información sobre los conocimientos y actuaciones de los aprendientes con el fin de tomar decisiones” (2008: 84).

Por mucho que exista una tipología muy variada de evaluaciones, nos centraremos en esta reflexión en la evaluación sumativa y/o certificativa, esto es, aquella que se hace a final de un ciclo de

formación y que desemboca en la obtención de una certificación (título, diploma, certificado, atestación, etc.). Para ello, es necesario cuestionar el concepto de examen, mediante el cual se mide una evaluación. En efecto, si bien se puede considerar como sinónimos los términos evaluación y examen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cabe puntualizar que discrepan en ciertos puntos, en virtud de algunos rasgos específicos. Por nuestra cuenta, queremos precisar que la evaluación abarca al examen, por lo que el examen es un medio sumamente práctico para alcanzar una evaluación. En este sentido, la concepción de Vázquez resulta muy sintética cuando considera la evaluación “como producto disparador de procesos, es decir, una serie de decisiones y medidas que desembocan en un certificado, llevado a la práctica a través de un instrumento llamado examen” (2008: 45). Tal como se presenta, el examen, en cuanto instrumento, no es nada más que la prueba mediante la cual se lleva a cabo una evaluación.

Para una aproximación mucho más amplia de la noción de examen, sobre todo en relación con la evaluación certificativa –en la que prestamos especial atención en el marco de esta reflexión–, nos valemos de la concepción de Prati (2007). En efecto, para este estudioso, el examen de una evaluación certificativa implica tres principales participantes: los aprendices, los docentes y la sociedad, cuyas concepciones se declinan en las palabras siguientes:

Para los estudiantes, el examen es una prueba en dos sentidos: por una parte, pone a prueba las habilidades lingüísticas porque practican o ensayan su capacidad en acciones que usarán en el futuro (laboral, académico y personal) y, por otra parte, da testimonio al demostrar a otros lo que han aprendido. Para los docentes, examen es evaluación, recoge evidencias para tomar decisiones;

¹ Tal como viene segmentada, podemos resumir los tipos de evaluación en función del momento en que se lleva al cabo: diagnóstica (al principio del proceso), formativa (en el transcurso del proceso) y sumativa (a final del proceso).

evidencias que pueden tener efectos directos sobre la enseñanza y poner en marcha la investigación. Para la sociedad (instituciones de enseñanza y organismos sociales), examen es certificación, es decir, un documento sellado que es necesario como habilitación para actuar en el mundo real, que aporta, además, prestigio y presencia institucional (Prati, 2007: 12).

Dicho de otra forma, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, si bien la práctica de evaluación puede intervenir en varios periodos en su transcurso, la evaluación certificativa resulta tener mayor relevancia para quienes estén implicados en el examen certificativo. Esto se debe al hecho de que cada sistema educativo se sirve de las estadísticas que proporcionan los exámenes certificativos no sólo para conocer el perfil de sus aprendices a final de un ciclo de formación, sino que también permiten a los docentes mejorar su docencia y a la sociedad obtener nuevos recursos humanos para el mundo laboral. A continuación, nos centramos en la implicación del docente en las pruebas de exámenes escritos.

Para ello, cabe señalar que, en el sistema educativo camerunés, la prueba de español como lengua extranjera estriba –hasta aquí– en una modalidad escrita, constituida tanto de preguntas libres, abiertas, cerradas, de redacción, como de preguntas de elección múltiple². En este sentido, en los últimos años, nuestra observación es que la formulación de aquellas preguntas pone de manifiesto ciertos errores docimológicos dignos de interés didáctico.

En efecto, gran cantidad de errores cometidos por el profesorado se ha ido observando en las pruebas de exámenes certificativos del ELE en Camerún durante la presente década; de allí, la meta de esta reflexión. De modo general, son errores docimológicos las señas

² Véase el trabajo de Jean-Jacques Guilbert (1989:230-231) quien propone una tipología muy densa de los tipos de preguntas que conlleva un examen, cada una con sus principales características.

negativas que se deslizan con frecuencia en las pruebas de examen y que, por lo tanto, negativan y/o alteran su calidad.

Existe una tipología variada de errores docimológicos, pero tomamos como marco referencial la taxonomía propuesta por Guilbert (1989) que, a nuestro parecer, es llamativa, abarcadora y, por lo tanto, más completa. Para él, los errores docimológicos son considerados como defectos de evaluación. Esto es, surgen del hecho de que “el análisis de los exámenes utilizados con mayor frecuencia demuestra que en muchas ocasiones las preguntas planteadas son ambiguas, poco claras, discutibles, esotéricas o fútiles” (1989: 225). En *Guía pedagógica para el personal de salud*, propone seis categorías de errores entre las cuales la futilidad, la inexactitud, la ambigüedad, el conservadurismo, el desajuste y el subjetivismo (Guilbert, 1989).

De lo que precede, resulta claro que nuestra reflexión se propone llevar a cabo una docimología crítica o, mejor dicho, una metaevaluación (Scriven, 1960 y García Sánchez, 2009) de los exámenes certificativos. Para ello, será preciso echar un vistazo sobre los patrones didácticos que rigen lo docimológico del ELE en la secundaria en Camerún.

2.2. NORMAS DOCIMOLÓGICAS *IN VITRO* EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL/LE EN LA SECUNDARIA DE CAMERÚN

Como las nociones de docimología y de evaluación han sido clarificadas, es menester, ahora, presentar las leyes que rigen los actos

docimológicos del E/LE en la enseñanza secundaria general de Camerún.

Los actos docimológicos en general y los de los exámenes en Camerún están sometidos a unas normas que orientan y reglamentan cómo se debe evaluar y qué tomar en cuenta. En primera instancia, se destacan los programas que son documentos relevantes para la dosis de contenidos de dichas evaluaciones, pero en el nivel formal, otros documentos están adjuntos a dichos programas e indican la estructura de cada prueba certificativa, sus diferentes apartados y los tipos de actividades que se deben o pueden proponer. Las evaluaciones que no se conforman con esas normas encierran lo que, desde el inicio, denominamos “errores docimológicos”.

Precisemos que desde el año 2000, el sistema ha conocido dos principales enfoques pedagógicos: el enfoque pedagógico por los objetivos (EPO) y, a partir del año lectivo 2016/2017, el enfoque por las competencias con entradas a partir de las situaciones de vida (EPC/ESV) entró en vigor en el tercer curso de bachillerato o primer año de estudio del español como lengua extranjera en el país. Un año después, fue experimentado por primera vez en el examen certificativo BEPC³.

Con el enfoque por los objetivos, tres documentos administrativos reglamentan los exámenes certificativos a saber:

³ El BEPC es el examen de fin del primer ciclo de la enseñanza secundaria general de Camerún. Lo podemos también llamar “Bachillerato elemental”, pero en esta investigación, vamos a utilizar las denominaciones oficiales para guardar la autenticidad de los términos dado que el intento de su traducción puede causar incomprensiones. Pues, vamos a emplear a) “BEPC” (Bachillerato elemental) para

- el “Arrêté N° 111/MINEDUC/SG/IGP/DEXC/ du 09 avril 1997 portant organisation de l'examen du Brevet d'Etudes du Premier Cycle”, para el BEPC ;

- el “Arrêté N° 09/03/MINEDUC/SG/IGP/DEXC du 16 février 1996 relatif à la nature et à la définition des épreuves des Examens Probatoires de l'Enseignement Secondaire Général”, para el Probatoire;

- y, el “Arrêté N° 08/C/26/MINEDUC/SG/ESP/ESTP” du 16 février 1996 définissant les épreuves des Baccalauréats de l'Enseignement Secondaire Général”, para el Baccalauréat.

Como lo hemos mencionado más arriba, los primeros exámenes certificativos según el enfoque por las competencias tienen lugar en 2018. Las estructuras oficiales que definen su presentación vienen promulgadas por los textos administrativos siguientes:

- “Arrêté N° 26/18/MINESEC/IGE/DECC du 07 février 2018 Portant définition des épreuves du Brevet d'Etudes du Premier Cycle”, para el BEPC;

- y, por último, “Arrêté N° 147/20/MINESEC du 23 juin 2020 relatif à la nature et à la définition des épreuves du Probatoire de l'Enseignement Secondaire Général”, para el Probatoire.

Después de presentar el cuadro teórico y técnico que rige los exámenes certificativos oficiales del E/LE en la enseñanza secundaria

el examen de fin del primer ciclo o de fin del cuarto curso de bachillerato, b) “PROBATOIRE” (Probachillerato) para el examen de fin del sexto curso de bachillerato y, por fin, “BACCALAURÉAT” (Bachillerato) para el examen de fin del segundo ciclo o de fin del séptimo curso de bachillerato.

de Camerún, ahora es cuestión de analizar e interpretar el corpus de estudio. Concretamente, se trata de resaltar algunos casos de errores docimológicos de las pruebas propuestas entre 2000 y 2021.

3. ESTUDIO DE CASOS

Para garantizar la validez y la fiabilidad de un examen certificativo y, asegurar, por el mismo canal, la validez y la fiabilidad de los resultados obtenidos en términos de selección de los alumnos (por el proceso de éxito / fracaso) y de garantía de buenas certificaciones, es urgente que las pruebas que se proponen se adecuen a los criterios de validez, objetividad, fidelidad, pertinencia, equilibrio, equidad, especificidad, discriminación, tiempo, longitud y de eficacia (Guilbert, 1989; Espinoza, 2019). Son cualidades sin las cuales se hablaría de error(es) docimológico(s).

El presente trabajo ofrece, desde una docimología crítica y la manipulación de textos, el estudio de las deficiencias en el proceso de evaluación certificativa de los alumnos de ELE en Camerún –como marco geográfico del estudio, pero con ramificaciones que superen el mero espacio de Camerún–, a partir de un corpus extraído de los exámenes de los veinte últimos años. La investigación se circunscribe, pues, en los exámenes certificativos temporalmente enmarcados entre los años 2000 y 2021. Precisamente, se explota un corpus de más de 30 pruebas –de las cuales se encuentra sensiblemente más de una decena con errores (BEPC 2006, 2009, 2011, 2012, 2018, 2019, 2020, 2021; PB 2014, 2015, 2016, 2020, 2021 y BACC 2007, 2014, 2015, entre otras)– correspondientes a los tres niveles en que

intervienen los exámenes certificativos (cuarto, sexto y séptimo cursos de bachillerato).

3.1. ERRORES DE INADECUACIÓN

Son los errores formales que se relacionan con el no respeto de la metodología y los vicios de forma. En el primer caso, la estructura de la prueba no se adecúa a la metodología vigente (EPO para unas y EPC para otras) mientras que, en el segundo, las preguntas de evaluación o su dosis no se adecuan al contenido de los programas oficiales.

Sirva de ilustrar, la estructura de las pruebas de español de tipo EPO y EPC viene organizada de tal modo que el sujeto evaluado logre sus objetivos o haga muestra de sus competencias partiendo de las preguntas simples a las complejas. Además, las articulaciones tienen una orden bien establecida, siendo la redacción la última etapa de la producción de textos y de la prueba en su globalidad.

Desgraciadamente, de acuerdo con el sistema EPO, se observa una inversión de apartados en un 73,68% de pruebas del sexto curso de bachillerato (2002, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 y 2019). Los ejercicios de “redacción” o de “producción escrita” preceden la tarea de “traducción”, mientras que el texto oficial recomienda lo contrario⁴.

También se puede observar esta inadecuación en algunas pruebas del enfoque por las competencias. Las partes de las pruebas de tipo EPC del cuarto curso implementadas desde 2017 no respetan

⁴ Fuente: Arrêté N° 09/03/MINEDUC/SG/IGP/DEXC du 16 février 1996 relatif à la nature et à la définition des épreuves des Examens Probatoires de l'Enseignement Secondaire Général.

sistemáticamente lo prescrito⁵. En lo relativo a la comprensión textual, hemos podido notar ciertos desajustes en el BEPC2021 en el cual el texto tiene diecinueve líneas mientras que el protocolo precisa que su extensión debe situarse entre 10 y 15 líneas. Otros ejemplos dignos de señalarse son el BEPC2009 (16 líneas), BEPC2011 (9 líneas) y el BEPC2018 (17 líneas).

El principal problema de esa insuficiencia tiene que ver con el criterio de equilibrio y longitud de la prueba que, cuando el texto es muy largo, se supone que tiene un impacto considerable en su descodificación porque podría comportar un caudal léxico más elevado que el nivel escolar. Del mismo modo, si el flujo es débil que la medida y bastante insuficiente, surge, otra vez, la problemática de descodificación. Cuanto más un texto es corto y resumido, más se requiere más habilidades para comprenderlo.

De igual modo, la cuarta pregunta de comprensión textual del BEPC2020 –“Saca del texto dos detalles que muestran la importancia de la campaña ‘Sin Contaminación’ para el continente”– que, según prescribe el protocolo, debería ser semiabierta resulta cerrada. Siguiendo el mismo orden de ideas, inspirándose en el texto Arrêté N° 147/20/MINESEC DU 23 Juin 2020 relativo a la definición de las pruebas del sexto curso de bachillerato de la enseñanza secundaria general, el primer apartado (recepción de textos) tiene cinco preguntas entre las cuales cuatro cerradas y una abierta o de expresión personal. Notamos que las pruebas de 2020 y 2021 no se conforman con las exigencias de estos requisitos metodológicos:

I. Comentario dirigido

1) ¿Cuáles son los dos fantasmas mencionados en el texto?

⁵ Fuente: Arrêté N° 26/18/MINESEC/IGE/DECC du 07 février 2018 portant définition des épreuves du Brevet d'Études du Premier Cycle.

- 2) Para el autor, ¿qué tipo de región es América Latina?
- 3) Enumere las cuatro causas por las que los jóvenes del texto consumen la droga.
- 4) Destaque el pasaje del texto que explica la violencia juvenil en América Latina.
- 5) Observamos que hay alumnos que consumen drogas, ¿qué soluciones propone usted para erradicar la droga? Liste dos soluciones (PB2020).

En el precedente corpus, se observa que el evaluador propone cinco preguntas entre las cuales las cuatro primeras (1, 2, 3 y 4) están cerradas y la última totalmente abierta (5).

I. Comentario dirigido

- 1) ¿Contra qué problema reaccionan los futbolistas, los artistas, los intelectuales y los mandatarios en el texto?
- 2) Destaque del texto los sufrimientos de que son víctimas los migrantes en Libia.
- 3) ¿Cómo ha reaccionado los presidentes de África Occidental contra los abusos sobre los migrantes?
- 4) ¿Qué decisión ha tomado Costa de Marfil para con sus migrantes? Proponga dos otras soluciones para luchar contra la emigración clandestina.
- 5) Según usted, ¿cuáles son las causas de la emigración de los jóvenes africanos hacia Europa? (PB2021).

En este segundo y último caso, los evaluadores proponen cinco preguntas, entre las cuales tres cerradas (1, 2 y 3), la cuarta, semiabierta (que requiere que el candidato busque elementos de

respuestas en el texto y qué parte de estos para proponer una producción personal) y la quinta, abierta (que requiere la producción personal del alumno).

En lo que atañe a los vicios de forma, tomemos el caso del segundo ejercicio de vocabulario del BEPC2021 cuya consigna es: "Da el sinónimo de las palabras subrayadas en el siguiente texto: El nene duerme en la habitación". Para el nivel de estudio, a nuestro juicio, es una consigna ambigua dado que los alumnos darían como respuesta el ítem "casa" que no es un sinónimo de la palabra subrayada en el ejercicio; "habitación" siendo más bien un hipónimo de "casa" (su hiperónimo).

Resultaría dificultoso para un alumno que sólo cumple con dos años de estudios del español en un contexto de parcialidad territorial (en el cual sólo se habla la lengua durante las clases), proporcionar una de las buenas respuestas que podría ser "dormitorio, alcoba o cuarto de dormir". Además, morfológica y fonológicamente, "habitación" se aproxima más de la palabra francesa "habitation", sinónimo de "maison" (casa). Asimilamos este error a una especie de trampa docimológica capaz de constituir una fuente de desmotivación para el alumno ya que inicia el ejercicio, mientras que se debería clasificar los ejercicios según el grado de dificultad, yendo de lo fácil a lo complicado o de lo menos confuso a lo más confuso como indicado anteriormente. Además, un sujeto psicológicamente inmaduro puede verse desmotivado a continuar el resto de la evaluación y, así impactar su rendimiento global en el examen y dificultar el proceso de cumplimiento de la evaluación.

Otro caso muy flagrante de error de inadecuación entre el programa y el las pruebas de examen es el BEPC2019 en el que, además de los varios errores gramático-lexicales que incluye, propone un ejercicio que no figura en el programa oficial de español/LE. En efecto, el

segundo ejercicio de gramática (II. B. 2.) versa sobre la "voz pasiva" como podemos leer a continuación:

2) Pasa a la voz pasiva las frases siguientes imitando el modelo.

Modelo: El albañil construye una casa → Una casa es construida por el albañil.

a) Los vecinos narran la historia.

b) El chico come un bocadillo. (BEPC2019).

Desde la implementación del sistema EPC en el cuarto curso, se suprimió esa estructura de comunicación del programa oficial. A sabiendas de que, como atestiguan Wilkes y Bligh (1999), la evaluación consiste en determinar la medida en que los objetivos de calidad, pertinencia y de adecuación del programa han sido alcanzados, proponer una noción que no aparece en el programa oficial se asimilaría, otra vez más, a otra trampa docimológica, lo que puede tener como efecto inmediato la desmotivación y el fracaso. Así, se postula la falta del criterio de pertinencia de Guilbert que supone que las preguntas que se han enunciado no son conformes con los objetivos programados mientras que dichos objetivos están catalogados en el programa oficial que funciona para el docente / alumno como una biblia para el creyente cristiano.

3.2. ERRORES DE INEXACTITUD

Guilbert define la inexactitud como una serie de "errores tanto en la redacción de la pregunta como en su formulación" (1989: 228). Son, en nuestro caso, (a) los errores gramático-lexicales o de redacción y (b) los errores estilísticos o de formulación. Para aclarar estas cuestiones, podríamos tomar como ejemplo la traducción (versión) del BEPC2019 con la siguiente consigna: "Pasa al francés a partir de

‘El turismo es actualmente...’ hasta ‘...puede contar un país o una región’”. En la propia consigna, ya se nota una combinación falseada de las preposiciones “a... hasta”. La combinación correcta sería, más bien, “de... a” o “desde... hasta”; la primera proposición que marca el principio mientras que la segunda, el final.

Además, el evaluador del BEPC2020 mezcla el tuteo y el uso de la cortesía en las consignas de la misma prueba. Por ejemplo, utiliza “Elija” (II. B. Gramática) en vez de “Elige” para la segunda persona del singular del imperativo. El alumno que lee una prueba oficial en la que encuentra este tipo de error puede sentirse en una postura de inseguridad lo que puede afectar su rendimiento. La prueba del examen debe ser el primer termómetro en el que se inspire el candidato. Al comportar errores, puede desorientarle y llevarle a tomar decisiones erróneas.

A diferencia de la evaluación formativa o de control “cuya finalidad es orientar al estudiante en el camino que le queda por recorrer para alcanzar los objetivos educativos, valora el progreso y el rendimiento del alumno y permite ajustar las actividades de instrucción en función de los avances” (Espinoza, 2019: 3) y de la cual el docente puede remediar tomando medidas pedagógicas (Guilbert, 1989), la evaluación acumulativa o de certificación, en cuanto a sí misma, tiene como finalidad la “obtención de un título y que se lleva a cabo al final de un ciclo de enseñanza” (Espinoza, 2019: 2). En esta, ya no hay posibilidad de remediación o de corrección. Por lo tanto, cuando se convierte en obstáculo⁶ en vez de ser un mero termómetro objetivo y eficiente de medición, las consecuencias son metaescolares. Entonces, puede comprometer toda la política educativa de una

⁶ Hay que notar que el obstáculo no es solo inherente a la naturaleza de la prueba, sino que puede tener otras fuentes que provoquen variación en los resultados y reducir su confiabilidad. Puede tratarse del contexto (un candidato que manifiesta una crisis de asma durante un examen escrito y que distrae a los demás candidatos,

nación. Primero, los alumnos injustamente evaluados pueden faltar la obtención de su título o grado. Segundo, la apreciación cualitativa de los resultados obtenidos, los comportamientos observables en la sociedad y la política global de la educación resultan falseados. En este contexto, ¿cómo medir que un alumno que ha fracasado el examen es incompetente o no?

3.3. ERRORES DE SUBJETIVIDAD

Guilbert (1989) coloca en esta categoría dos conceptos mediante los cuales podemos describir los errores docimológicos que evidencian la falta de objetividad del examinador. Se trata de la sugerencia y del conservadurismo. Ambos son defectos de formulación de las preguntas. Esto es, mientras el primero sugiere al candidato la respuesta correcta, el segundo más bien le obliga a tomar una sola postura, que muy a menudo es la que el examinador le quiere imponer a su consciencia. En palabras de Guilbert, las preguntas de una prueba de examen que encierran tales errores vienen orientadas “en función de las ideas anticuadas y de los prejuicios del examinador” (1989: 228). En el corpus que hemos manejado, nos damos cuenta de que este tipo de error aparece con frecuencia en las preguntas abiertas de la comprensión de texto o de libre reflexión como la redacción.

Prestemos atención a los fragmentos siguientes en los que subrayamos los casos de subjetividad:

Corpus:

por ejemplo), los mismos candidatos (cansancio, problemas personales, miedo, por ejemplo) o el corrector (irresponsabilidad, falta de capacitación, por ejemplo) (Otero Doval, 2014).

1) “¿Cuáles son las ventajas de la vida en el campo? (dar 4 elementos)” (BEPC2006);

2) “Di en unas 15 líneas como máximo por qué casi todos los niños de hoy proyectan trabajar en la ciudad y no en el campo como antes.” (BEPC2012);

3) “Los avances tecnológicos destruyen constantemente el medioambiente y nuestro ecosistema. Diga cómo se manifiesta esta destrucción del planeta y lo que se puede hacer para frenar el fenómeno.” (PB2014);

4) “Los científicos afirman que el Hombre está precipitando en la destrucción de la naturaleza. Argumente con ejemplos concretos.” (PB2015);

5) “Para ser un país emergente, Camerún puede contar con el turismo. Proponga cuatro reformas que se debe realizar para que este sector económico sea productivo de verdad.” (PB2016);

6) “Explique a sus padres en no más de veinte líneas la necesidad por un alumno de tener un teléfono.” (PB2020);

7) “Apoyándose en sus conocimientos sobre el régimen franquista, diga cuáles son las ventajas de la Monarquía Constitucional para la España de hoy” (BAC2007);

8) “¿En qué medida la existencia del Rey en una democracia no es una amenaza a las libertades?” (BAC2007);

9) “¿Qué ventajas puede tener la política de descentralización para nuestro país?” (BAC2014);

10) “¿En qué caso piensa usted que se puede justificar el secesionismo? Argumente.” (BAC2016).

El primer fragmento (1) representa una pregunta abierta de la comprensión del texto. Es a la vez un caso de sugerencia, porque ya todo el texto propuesto versa sobre las ventajas de la vida en el campo, y también es un caso de conservadurismo ya que el

examinador ni da al candidato la posibilidad de hablar o de las ventajas o de los inconvenientes.

Los demás ejemplos son casos de redacción libre. Precisamente, en (2), el examinador emite un juicio personal sobre las causas del éxodo rural cada vez más observable en los niños, orientando así la pregunta a que el candidato argumente sobre una aseveración basada en ninguna estadística. También se puede observar la misma subjetividad en (3) y (4), donde el docente examinador se enfoca sólo en el impacto negativo de las nuevas tecnologías y del hombre sobre la naturaleza, atribuyendo a “los científicos” la aseveración.

Sin embargo, la ausencia de estadísticas y la no precisión explícita de dichos científicos bajo la forma de una cita directa atestiguan de que son juicios personales del examinador. De igual modo, es un caso patente de conservadurismo cuando el docente obliga al candidato a argumentar en una sola noción, el turismo (5), a pesar de que se puede dar a los aprendices la posibilidad de aportar argumentos sobre uno de los demás sectores económicos de su elección, según piensen que es más propicio al desarrollo de su país. Por lo demás, los ejemplos (6), (7), (8) y (9) se centran únicamente en una sola vertiente axiológica de los temas propuestos, esto es, la positiva. Los alumnos se ven obligados a argumentar solo sobre las ventajas del teléfono, de la monarquía constitucional y de la descentralización, respectivamente.

El último fragmento (10) nos parece ser una muestra del peligro que representa el conservadurismo en la evaluación certificativa. El docente examinador lleva a los alumnos a emitir ideas para justificar una noción tan sensible como es el caso del secesionismo en contexto camerunés. De ahí, una ventana abierta al estudio de la cuestión de la futilidad como error docimológico.

3.4. ERRORES DE FUTILIDAD

Guilbert define la futilidad en término de insuficiencia o la no pertinencia de las preguntas conforme a las demás que se podrían plantear. Lo dice en estas palabras: “de todas o parte de las preguntas planteadas, ello es tanto más grave en cuanto que suponen tan sólo una pequeña parte de las que podrían plantearse” (1989: 228).

Este error nos sirve como vía de salida para una lectura sociodidáctica de nuestro corpus. Se trata de considerar la prueba como fruto de su tiempo, esto es, la elección de las preguntas en función de las variables sociodidácticas. Como lo enumera Kuitche Talé (2017: 118), se trata precisamente, para el docente examinador, de tomar en cuenta las variables individuales –el perfil del docente y de los discentes– y sobre todo las variables ecológicas, esto es el entorno donde se desarrolla el acto didáctico. En efecto, el contexto camerunés viene cargado de factores que se adecuan a los contenidos de los programas oficiales del español, pero que muy a menudo no vienen incluidos en los instrumentos de evaluación. Se trata de casos de ciertas pruebas descontextualizadas. Ponemos de manifiesto dos tipos de futilidad en los fragmentos siguientes:

7) “Apoyándose en sus conocimientos sobre el régimen franquista, diga cuáles son las ventajas de la Monarquía Constitucional para la España de hoy.” (BAC2007);

8) “¿En qué medida la existencia del Rey en una democracia no es una amenaza a las libertades?” (BAC2007);

10) “¿En qué caso piensa usted que se puede justificar el secesionismo? Argumente.” (BAC2016).

En los dos primeros casos, hablamos de una futilidad superflua porque en la misma prueba, no resulta necesario plantear dos ejercicios de redacción en torno al mismo tema (la Monarquía constitucional) entre tantos otros disponibles. Por otro lado, el último fragmento a que ya aludimos arriba resulta ser un caso de lo que llamamos adelante una futilidad tendenciosa. En efecto, la prueba surge en un contexto en que Camerún se enfrenta a una crisis nacional en la que parte de su población reclama una secesión. La pregunta, orientada a justificar el secesionismo, constituye, pues, una amenaza a los valores nacionales como la de la unidad del país. Otro caso ilustrativo de índole general e inscrito en nuestro corpus se refiere a la futilidad por ausencia de ciertas preguntas o nociones en los instrumentos de medida. Por ejemplo, poco se entiende por qué en este periodo de crisis sanitaria causada por la Covid-19 no se ha propuesto un texto sobre el módulo 2, cuyo contenido gira en torno a los conceptos de salud, bienestar y medio ambiente tanto en los programas del cuarto como los del sexto curso.

A no ser que tales elecciones resulten de un sorteo, es necesario que la prueba de índole nacional abarque la realidad nacional implicando a los aprendices en las apuestas de la actualidad, siempre cuando esas vayan vinculadas con sus programas de estudio.

4. CONCLUSIONES: ¿HACIA UNA DOCIMOLOGÍA CRÍTICA?

La presente reflexión se asoma como metaevaluación, esto es, el análisis de la calidad, la relevancia, la pertinencia o los méritos de una evaluación. Por ende, es preciso, ahora, adoptar una postura pedagógico-didáctica que supone proponer unas medidas meliorativas de buenas prácticas para los exámenes de certificación

que podrían impactar en la evaluación en Camerún y tener implicaciones para la evaluación certificativa que sirvan para más contextos de enseñanza. En este sentido la docimología crítica aboga por la localización de tres fuentes de errores –el alumno, el docente y el sistema educativo– a partir de los cuales se deben proponer medidas para mejorar el proceso evaluativo. Nuestras sugerencias van dirigidas a las dos últimas. Así que nos contentamos aquí con proponer la heteroevaluación como medida que nos parece ser operativa para mejorar la calidad de los instrumentos de medida respecto a la evaluación certificativa en Camerún.

La heteroevaluación, pues, consiste en hacer una preevaluación grupal entre los examinadores antes de someter la prueba al circuito de examinación. En efecto,

es fundamental que quien confeccione un examen del tipo que sea lo someta a la crítica de sus colegas para asegurar un contenido pertinente y que presenta un interés general, sin corresponder exclusivamente a un interés o gusto particular del examinador. Las preguntas deben formularse de manera que los docentes puedan ponerse de acuerdo sobre las respuestas correctas. El autor de una pregunta no es habitualmente el mejor juez de su claridad, precisión, pertinencia e interés. El examen crítico de los colegas es indispensable para la buena construcción de una prueba (Espinoza, 2019: 6).

Concretamente, en Camerún como en otros países, esto debe seguir un triple camino. En primera instancia, el docente examinador lo pone a disposición de sus colegas del departamento en el centro educativo. Luego, la versión editada y actualizada según las observaciones internas de los colegas debe ser sometida a los inspectores pedagógicos (nivel regional). Por fin, se recomienda la versión más adecuada al inspector nacional quien, después de sus propias observaciones, adopta, de concierto con los demás inspectores nacionales, la prueba nacional para el examen

certificativo. Este procesamiento puede considerablemente reducir los errores formales y de contenido que hemos venido analizando.

5. REFERENCIAS

Espinoza, O. (2019): "Docimología". [consulta: 1 de mayo de 2022] Disponible en la web:

<https://fr.scribd.com/document/216688304/docimologia>.

Essome Lele, G.A. & Hatolong Boho, Z. (2019): "Enseñanza / aprendizaje del español/LE en la secundaria camerunesa desde una estrategia glotodidáctica endógena para el desarrollo de la competencia". *Revista de Educación*, 17: 187-202 [consulta: 1 de mayo de 2022]. Disponible en la web: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3433.

García Sánchez, E. (2009): "Metaevaluación" [Archivo PDF], en Reyes Sánchez, R. (ed.). *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social* (Tomo 1-4). Madrid-México: Ed. Plaza y Valdés [consulta: 17 de abril de 2022]. Disponible en la web:

<https://e-archivo.uc3m.es>.

Guilbert, J.-J. (1989): *Guía pedagógica para el personal de salud*. Valladolid: Instituto de Ciencias de Educación (5ª edición).

Kem-Mekah Kadzue, O. (2014): "La enseñanza / aprendizaje del español en Camerún: el discurso ideológico y la problemática de los manuales didácticos". *Actas del XXV Congreso Internacional de la ASELE*. p. 363-374 [consulta: 15 julio de 2022]. Disponible en la web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_363.pdf.

Kem-Mekah Kadzue, O. (2016): *Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: análisis de las creencias del alumnado / profesorado e implicaciones didácticas para una formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE* [tesis doctoral, Universitat de Lleida] [consulta: 17 de abril de 2022]. Disponible en la web: <http://hdl.handle.net/10803/399641>.

Kuitche Talé, G. (2017): *Les langues étrangères en Afrique. Éléments de Sociodidactique*. Yaoundé: Éditions CLÉ.

Laugier, H.; Piéron, H.; Toulouse, É. & Weinberg, D. (2007): *Études docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours*. París: Conservatoire National des Arts et Métiers.

Miranda, E. (1987): "La Lingüística del Texto de János Petöfi ". *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, 13: 23-28 [consulta: 15 de octubre de 2022]. Disponible en la web: <http://www.revistadll.cl/index.php/revistadll/article/view/370>.

Onomo-Abena, S. (2014): "La enseñanza de la lengua y literatura españolas en Camerún en la educación secundaria y universitaria", en Serrano Avilés, J. (ed.): *Enseñanza del español en África subsahariana*. Madrid: La Catarata, p. 176-190 [consulta: 15 de julio de 2022]. Disponible en la web: <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo7.htm>.

Otero Doval, H. (2014): "El examen, herramienta fundamental para la evaluación certificativa", en Izquierdo, N. C. (ed.). *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI. Actas del XXIV Congreso Internacional la ASELE*, pp. 553-562 [consulta: 17 de abril de 2022]. Disponible en la web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5423271>.

Prati, S. (2007): *La evaluación en español lengua extranjera*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

Puig Soler, F. (2008): "El Marco Común Europeo de Referencia y la evaluación en el aula". *marcoELE*, 7: 78-91 [consulta: 20 de septiembre de 2022]. Disponible en la web: <https://marcoele.com/descargas/evaluacion/08.puig.pdf>

Scriven, M. (1960): "The Philosophy of Science in Educational Research". *Review of Educational Research*, 30(5): 422-429 [consulta: 20 de septiembre de 2022]. Disponible en la web: <https://doi.org/10.2307/1168923>

Vázquez, G. (2008): "De la corrección de errores a la evaluación de las competencias: impacto de la evaluación sobre las personas y la sociedad", en Pastor Cesteros, S. y Roca Marín, S. (coord.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2. Actas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE*. Alicante: Universitat d'Alacant, p. 45-58 [consulta: 20 de septiembre de 2022] Disponible en la web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0045.pdf.

Wilkes, M. & Bligh, J. (1999): "Evaluating educational interventions". *BMJ*, 318(7193): 1269-1272 [consulta: 20 de septiembre de 2022]. Disponible en la web: <https://doi.org/10.1136/bmj.318.7193.1269>

FECHA DE ENVÍO: 23 DE OCTUBRE DE 2022

FECHA DE ACEPTACIÓN: 11 DE DICIEMBRE DE 2022