

EVALUAR EL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS: CASO DEL BACHILLERATO EN COSTA DE MARFIL

Laphin Innocent MIMI

Universidad de Granada

innocentmimi03@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-5549-7614>

Resumen

Este artículo analiza las evaluaciones del español en la enseñanza secundaria en Costa de Marfil, en un contexto en el que se ha adoptado oficialmente el enfoque por competencias, pero en el que las prácticas evaluativas siguen estando dominadas por los formatos tradicionales. Esta contradicción plantea la siguiente cuestión: ¿cómo garantizar la coherencia entre una pedagogía por competencias y un sistema de evaluación que sigue siendo reproductivo y memorístico? Para responder a esta pregunta, se llevó a cabo un análisis de datos cuantitativos y cualitativos de una encuesta de campo entre 130 docentes y 260 discentes de *Terminale* siguiendo el método IMRaD. Los resultados ponen de manifiesto un marcado desfase entre los objetivos institucionales y la realidad de las prácticas evaluativas. De hecho, se evidencia la reforma de las modalidades de examen para integrar tareas contextualizadas, capaces de medir eficazmente las competencias lingüísticas y comunicativas.

Palabras clave: Evaluación, ELE, enfoque por competencias, bachillerato, Costa de Marfil.

Assessing Spanish in competence-based teaching: case of secondary schools in Ivory Coast

Abstract

This article analyses Spanish assessment in secondary education in Côte d'Ivoire, in a context where the competence-based approach has been officially adopted, yet assessment practices remain dominated by traditional formats. This contradiction raises the following question: how can coherence be ensured between a competence-based pedagogy and an assessment system that remains reproductive and rote-learning based? To answer this question, an analysis of quantitative and qualitative data from a field survey of 130 teachers and 260 *Terminale* students was carried out using the IMRaD method. The results reveal a marked discrepancy between institutional objectives and the reality of assessment practices. Indeed, there is evidence of a reform of examination formats to incorporate contextualised tasks capable of effectively measuring linguistic and communicative competences.

Keywords: Assessment, ELE, skills-based approach, baccalaureate, Ivory Coast

Évaluer l'espagnol dans l'enseignement par compétences : le cas du lycée en Côte d'Ivoire

Résumé

Cet article analyse les évaluations de l'espagnol dans l'enseignement secondaire en Côte d'Ivoire, dans un contexte où l'approche par compétences a été officiellement adoptée, mais où les pratiques d'évaluation restent dominées par les formats traditionnels. Cette contradiction soulève la question

suivante : comment garantir la cohérence entre une pédagogie par compétences et un système d'évaluation qui reste reproductif et mémoristique ? Pour répondre à cette question, une analyse des données quantitatives et qualitatives issues d'une enquête de terrain menée auprès de 130 enseignants et 260 élèves de Terminale a été réalisée selon la méthode IMRaD. Les résultats mettent en évidence un décalage marqué entre les objectifs institutionnels et la réalité des pratiques d'évaluation. En effet, on constate une réforme des modalités d'examen visant à intégrer des tâches contextualisées, capables de mesurer efficacement les compétences linguistiques et communicatives.

Mots-clés : Évaluation, ELE, approche par compétences, baccalauréat, Côte d'Ivoire

Introducción

La enseñanza del español en Costa de Marfil ha pasado de la enseñanza por objetivos (EPO), centrado principalmente en la memorización y el aprendizaje gramatical y lingüístico, a un enfoque por competencias (EPC). Esta reforma tiene por objeto dar prioridad al desarrollo de las competencias comunicativas, en consonancia con las orientaciones pedagógicas internacionales. Esta transición implica no solo una revisión de las prácticas docentes, sino también una readaptación de las modalidades de evaluación para que sean coherentes con los objetivos del EPC. Sin embargo, el análisis de las pruebas actuales del bachillerato revela una predominancia de la reproducción mecánica de conocimientos, lo que favorece la memorización en detrimento de la movilización de las competencias comunicativas. Esta contradicción plantea la pregunta fundamental siguiente: ¿cómo conciliar una enseñanza basada en el enfoque por competencias con un sistema de evaluación que sigue siendo esencialmente reproductivo y objetivo? Para contestar esta pregunta partimos de la hipótesis de que los formatos actuales, al centrarse en ejercicios lingüísticos y gramaticales descontextualizados, no permiten evaluar las competencias reales del alumnado en español. Por lo contrario, la integración de tareas contextualizadas, como la comprensión de documentos auténticos, la producción escrita u oral y la interacción en situaciones de comunicación, favorecería una evaluación más coherente con el EPC. Para verificar esta hipótesis, se realizó una encuesta a 130 docentes y 260 discentes de Terminale (Tle) sobre la evaluación del bachillerato.

Este estudio adopta una metodología mixta, que combina métodos descriptivo y explicativo, y utiliza tanto encuestas de campo como el análisis de la prueba del bachillerato siguiendo la estructura IMRaD. Se organiza en tres partes. En primer lugar, presenta el marco teórico y contextual que sustenta la investigación. En segundo lugar, expone la metodología utilizada para la recopilación y el análisis de los datos. Por último, analiza y discute los resultados obtenidos a la luz del marco teórico.

1. Marco teórico y contextual

En esta sección se exploran los fundamentos teóricos de la enseñanza del español en Costa de Marfil, destacando la evolución de los enfoques pedagógicos y las prácticas evaluativas, en particular a través del examen de bachillerato.

1.1. Enfoques pedagógicos de la enseñanza del español en Costa de Marfil

Desde su introducción en el sistema educativo marfileño, la enseñanza del español ha seguido la evolución de las grandes tendencias metodológicas observadas a nivel internacional. Los enfoques más recientes son la enseñanza por objetivos (EPO) y el Enfoque por Competencia (EPC). Inspirado en el conductismo (Skinner, 1957), la EPO privilegiaba los objetivos fragmentados y medibles, pero situaba al alumno en una postura receptiva, lo que limitaba el desarrollo de las competencias comunicativas (Cuq y Gruca, 2005). A partir del año académico 2012-2013, se implementó el enfoque por competencias progresivamente en la educación secundaria general de Costa de Marfil (Ministerio de Educación Nacional, Costa de Marfil, s.f.). El EPC, tal y como lo definen Perrenoud (1999) y Tardif (2006), hace hincapié en la movilización integrada de conocimientos, habilidades y actitudes para resolver situaciones problemáticas. En el ámbito de las lenguas, se inspira especialmente en la perspectiva accional, defendida por Puren (2009), y en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001), que valora al alumnado como actor social que debe ser capaz de comunicarse eficazmente en contextos diversos (Hymes, 1972). En esta misma línea, Tagliante (2016) subraya que el éxito de la evaluación en lenguas no puede limitarse a la verificación de objetivos, sino que debe reflejar la capacidad de los aprendices para movilizar sus competencias en situaciones de comunicación real.

En Costa de Marfil, varios trabajos ponen de relieve los avances y las limitaciones de esta reforma. Koffi (2021) ha mostrado la transición del método tradicional al EPC en la enseñanza secundaria, pero señala las resistencias relacionadas con la persistencia de prácticas heredadas del EPO. Djandué y Kumon (2022), a través del análisis de los manuales *¡Ya estamos!*, insisten en su potencial para promover la cohesión social y un enfoque más comunicativo, al tiempo que señalan sus limitaciones en materia de autenticidad cultural y lingüística. Por su parte, Djé (2014) ha estudiado las representaciones de España y América hispánica en los manuales escolares de Costa de Marfil, subrayando la necesidad de una mejor contextualización sociocultural.

Si bien el EPC supone una ruptura con las prácticas heredadas del EPO al situar la comunicación en el centro del aprendizaje, esta orientación solo puede ser plenamente eficaz si va acompañada de un sistema de evaluación coherente. Por ello, es importante examinar las modalidades de evaluación actualmente en vigor en Costa de Marfil, y en particular las del bachillerato, con el fin de determinar de qué forma reflejan realmente los principios del enfoque por competencias.

1.2. Las evaluaciones en español en Costa de Marfil, el caso del Bachillerato

La evaluación es un componente esencial del proceso educativo, ya que permite diagnosticar los conocimientos previos, acompañar el aprendizaje y certificar las competencias. Por lo general, se distinguen tres tipos de evaluación: la diagnóstica, que se realiza previamente para identificar el nivel inicial de los discentes; la formativa, integrada en el proceso de aprendizaje con el fin de proporcionar información y regular la enseñanza (Black y Wiliam, 1998); y la sumativa, al final del curso, destinada a medir los conocimientos globales y a expedir un certificado (Bloom et al., 1971; Scallon, 2004).

En Costa de Marfil, el examen de bachillerato en español es claramente una evaluación sumativa y certificativa, ya que sanciona el final de la enseñanza secundaria y condiciona el acceso a la enseñanza superior. Sin embargo, su formato sigue estando marcado por las prácticas heredadas del EPO más centradas en la restitución que en la competencia comunicativa (Djandué y Diallo, 2020). El análisis de los exámenes del bachillerato de 2023

(opciones A1 y A2) ilustra esta situación (anexo 1). La prueba escrita consta de dos partes principales: la primera, dedicada a la comprensión escrita (10 puntos), se basa en un texto de apoyo y comprende diferentes tipos de preguntas, en particular preguntas de «verdadero o falso» con justificación, preguntas de opción múltiple y ejercicios de correspondencia o asociación. Este dispositivo evalúa esencialmente la restitución y el reconocimiento de información explícita, sin requerir de manera significativa competencias interpretativas o comunicativas. La segunda parte, centrada en la competencia lingüística y gramatical (10 puntos), propone ejercicios de transformación, reescritura, ordenación de frases o incluso de opción múltiple centrados en la morfosintaxis. Aunque estas tareas verifican el dominio de reglas precisas, siguen estando en gran medida descontextualizadas y poco relacionadas con situaciones auténticas de comunicación.

Así, la prueba escrita del bachillerato en español suma entre 15 y 20 ítems, en su mayoría cerrados, que privilegian la exactitud gramatical y la memorización. Sin embargo, tal y como señalan Alderson (2005) y Bachman y Palmer (1996), una evaluación alineada con el EPC debería basarse en tareas abiertas y contextualizadas con el fin de medir la competencia comunicativa. En esta misma línea, Tagliante (2016) insiste en que toda evaluación en lengua extranjera debe servir no solo para certificar, sino también para favorecer aprendizajes, lo que exige coherencia entre objetivos, tareas y competencias movilizadas. De hecho, las investigaciones realizadas en Costa de Marfil confirman esta discrepancia. Yao et Djandué (2023) destacan que la enseñanza de lenguas extranjeras en Costa de Marfil sigue estando dominada por una lógica normativa y selectiva. Konan (2020) muestra, en el ámbito universitario, que la traducción sigue utilizándose como herramienta de evaluación, aunque no permite apreciar la competencia global. Djandué y Kumon (2022) insisten en la necesidad de herramientas de evaluación coherentes con los manuales y el EPC, mientras que Koffi et Djandué (2021) recuerdan que la evolución hacia el EPC debe pasar imperativamente por una reforma de las pruebas certificativas.

En resumen, aunque el bachillerato marfileño cumple plenamente su función de evaluación sumativa y certificativa, sigue siendo inadecuado para la EPC. Esta incoherencia plantea la necesidad de una investigación empírica que permita documentar las percepciones de los

actores educativos y analizar concretamente las pruebas oficiales. Con esta perspectiva en mente, se ha diseñado el estudio de campo, cuya metodología se presenta en la siguiente sección.

3. Marco metodológico

Este capítulo describe los procedimientos utilizados para la recopilación y el análisis de datos y especifica la selección y las características de la muestra del estudio.

3.1. Método de recopilación y análisis de datos

Para la recopilación de datos, se ha optado por una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, con el fin de examinar la realidad educativa en materia de evaluación del español en el bachillerato en Costa de Marfil. Esta doble perspectiva permite tanto recabar las percepciones de los actores implicados como obtener datos cuantitativos que ofrecen una visión más completa del fenómeno estudiado.

Se elaboraron dos cuestionarios estructurados destinados, el primero al alumnado y el segundo al profesorado. Tenían por objeto evaluar la experiencia con la prueba, las dificultades encontradas y la percepción de la pertinencia de los ejercicios propuestos. Las preguntas cerradas han permitido obtener datos cuantitativos que permiten un análisis estadístico descriptivo (frecuencias, porcentajes, cruces), y las abiertas, datos cualitativos analizados mediante codificación temática. Con el fin de fomentar una mayor participación, los cuestionarios se distribuyeron tanto en formato físico en los centros educativos como en versión digital para las zonas con acceso a Internet. Los datos cuantitativos se procesaron con un programa estadístico (Excel/SPSS), mientras que los datos cualitativos se sometieron a un análisis temático con el fin de detectar regularidades y divergencias en las percepciones.

3.2. Selección y caracterización de la muestra

La encuesta se centró en dos poblaciones clave. 130 docentes de español de secundaria y 260 discentes de último curso (Tle). Los docentes encuestados debían estar en activo en la enseñanza secundaria e impartir clases de español en Tle en el momento de la encuesta. En

cuanto a alumnado, debía estar matriculado Tle (opciones A1 o A2) y haber realizado ya un examen de español simulacro u oficial.

Para reflejar la diversidad geográfica y social del país, se seleccionaron cinco ciudades. Abiyán (sur), capital económica y metrópolis cosmopolita, que representa la diversidad social y la concentración de centros educativos. Bouaké (centro), segunda ciudad del país, cruce de caminos económico y educativo, que refleja la centralidad geográfica y demográfica. Korhogo (norte), principal ciudad del norte, que simboliza una zona con una gran diversidad cultural y sociolingüística. Man (oeste), ciudad de las montañas, caracterizada por un contexto sociocultural marcado por el peso de las tradiciones y las comunidades rurales. Abengourou (este), centro comercial y cultural, que permite integrar la especificidad de la región oriental del país (Kra et al, 2017).

El uso combinado de técnicas cuantitativas y cualitativas permitió triangular la información, ofreciendo así un análisis más preciso y fiable de los resultados de la encuesta, los cuales se exponen en el siguiente apartado.

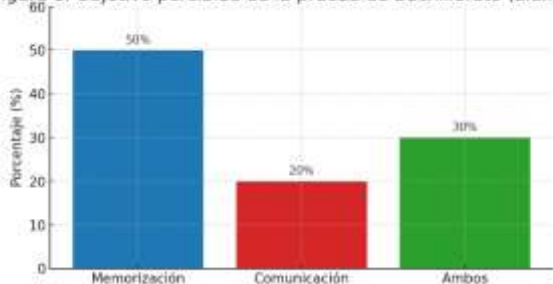
4. Presentación de los resultados

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir de las dos encuestas realizadas. Por una parte se presenta los resultados del alumnado y por otra, los datos del profesorado.

4.1. Resultados de la encuesta del alumnado

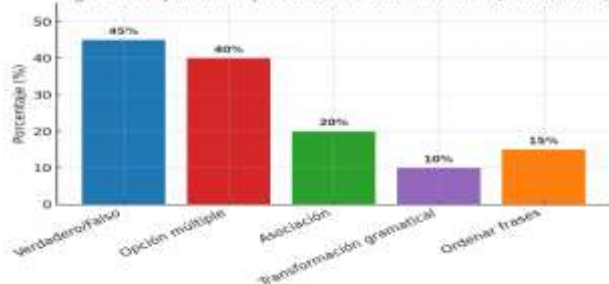
En primer lugar, se pidió al alumnado que expresara sus impresiones sobre la prueba de español del bachillerato. La mitad de los discentes (50 %) considera que el examen evalúa principalmente la memorización, mientras que un 20 % lo percibe como una evaluación de la comunicación. Por su parte, el 30 % restante opina que la prueba combina ambos aspectos (figura 1).

Figura 1. Objetivo percibido de la prueba de Bachillerato (alumnado)



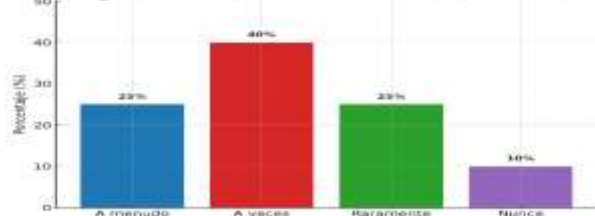
En cuanto a los ejercicios, el 45 % de los discentes afirma que las preguntas de tipo verdadero/falso resultan las más fáciles, seguidas por las de elección múltiple con un 40 %. A continuación, un 20 % considera fáciles los ejercicios de asociación, mientras que solo un 15 % opina lo mismo de los de ordenación de frases y un 10 % de los de transformación gramatical (figura 2).

Figura 2. Ejercicios percibidos como fáciles (alumnado)

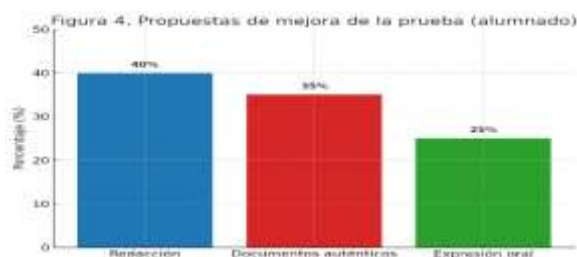


Un aspecto especialmente significativo es que el 40 % de los discentes reconoce que a veces puede acertar al azar algunas preguntas, mientras que un 25 % afirma que esto ocurre a menudo y otro 25 % señala que sucede raramente. Solo un 10 % indica que nunca acierta por casualidad (figura 3).

Figura 3. Posibilidad de acertar al azar (alumnado)



Sobre las propuestas de mejora, los resultados cuantitativos muestran que un 40 % de los estudiantes propone la inclusión de redacciones (mensajes, cartas, opiniones), un 35 % sugiere el uso de documentos auténticos (artículos, carteles, anuncios) y un 25 % plantea la necesidad de incorporar documentos orales (figura 4).



Los datos cualitativos obtenidos a partir de las respuestas abiertas del alumnado aportan una doble perspectiva. Por un lado, la pregunta 3 pone de manifiesto su percepción crítica de los formatos actuales (cuestionarios de elección múltiple, verdadero/falso, asociación, etc.), que consideran demasiado simples, que a veces favorecen el azar y poco adecuados para evaluar las competencias comunicativas. Por otro lado, la pregunta 16 revela sus propuestas para mejorar la prueba, centradas en la introducción de tareas abiertas, reflexivas y contextualizadas. La tabla 1 presenta un resumen de estas categorías, su frecuencia y citas textuales representativas de los puntos de vista del alumnado.

Tabla 1. Resultados cualitativos del alumnado (N = 260)

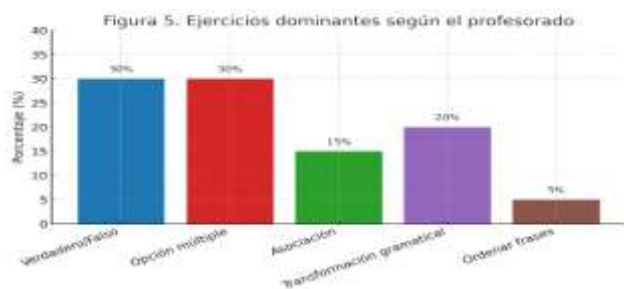
Ítem abierto	Categorías de análisis	Frecuencia (N / %)	Ejemplos de respuestas (verbatim)
Q.3 Opinión sobre las preguntas (QCM, V/F, asociación)	Responder sin comprender	95 (37 %)	«Se puede responder sin entender.»
	Permitir aprobar al azar	82 (32 %)	«Con verdadero/falso se aprueba por casualidad.»
	No evalúa las competencias	70 (27 %)	«La prueba no evalúa las competencias.»
	Centradas en la memoria	65 (25 %)	«Solo debemos aprender las reglas de memoria sin comprenderlas ni saber usarlas.»
Q.16 Propuestas de mejora de la prueba	Preguntas abiertas	78 (30 %)	«Sería mejor tener preguntas abiertas para dar nuestra opinión.»
	Preguntas de reflexión	65 (25 %)	«Queremos reflexionar y no solo memorizar.»
	Expresión de opinión	72 (28 %)	« Nos imponen una opiniones sin darnos la oportunidad de expresar la nuestra.»

Argumentación	55 (21 %)	«Lo mejor es que reflexionemos con preguntas argumentativas y no con ejercicio de gramática.»
Documentos auténticos	90 (35 %)	«Necesitamos analizar textos auténticos.»
Interacción oral / comunicación	68 (26 %)	«Deberíamos escuchar producciones orales para poder comunicarnos durante las pruebas orales.»

Los datos recopilados entre los discentes revelan una percepción crítica de la prueba del bachillerato, considerada demasiado centrada en la memorización y con preguntas que pueden resolverse de forma aleatoria. Para verificar y completar estas observaciones, es necesario examinar ahora el punto de vista de los docentes de español, principales actores en la implementación del EPC y testigos privilegiados de las dificultades que encuentran los discentes.

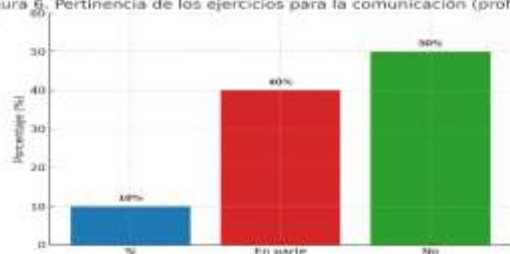
4.2. Resultados de la encuesta a los docentes

Por parte del profesorado, los resultados confirman en gran medida las percepciones expresadas por el alumnado. En efecto, un 30 % de los docentes considera que los ejercicios de verdadero/falso y otro 30 % los de opción múltiple siguen siendo los más dominantes en el examen. A continuación, un 20 % menciona la transformación gramatical, un 15 % la asociación y solo un 5 % la ordenación de frases (figura 5).



La mayoría del profesorado considera que los ejercicios actuales no son pertinentes para evaluar la comunicación. En concreto, un 50 % afirma que no permiten valorar las competencias comunicativas, mientras que un 40 % opina que solo lo hacen en parte. Únicamente un 10 % sostiene que sí son adecuados (figura 6).

Figura 6. Pertinencia de los ejercicios para la comunicación (profesorado)



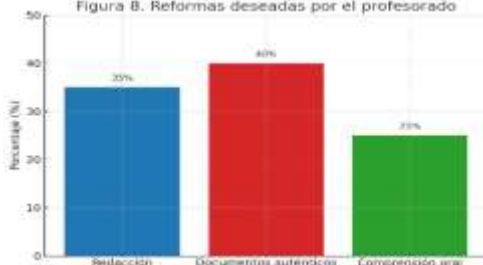
Además, un 40 % del profesorado considera que el alumnado puede responder correctamente a veces por azar, mientras que un 30 % afirma que esto ocurre a menudo. Un 20 % indica que sucede raramente y solo un 10 % sostiene que nunca ocurre (figura 7).

Figura 7. Respuestas al azar según el profesorado

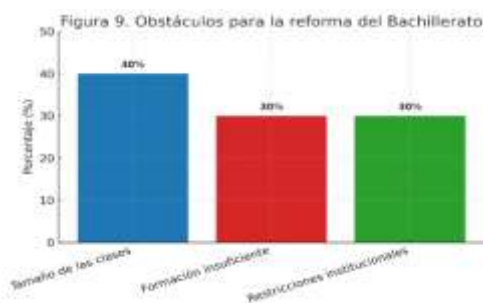


Cuando se les pregunta por las reformas deseables, un 40 % del profesorado propone la inclusión de documentos auténticos, un 35 % sugiere la introducción de actividades de redacción y un 25 % demanda más tareas de comprensión oral (figura 8).

Figura 8. Reformas deseadas por el profesorado



Por último, los docentes identificaron diversos obstáculos para la reforma de las evaluaciones. El 40 % menciona el tamaño excesivo de las clases, mientras que un 30 % señala la formación insuficiente en el EPC y otro 30 % alude a las restricciones institucionales (figura 9).



Las respuestas abiertas (P.2 y P.10) ponen de manifiesto tanto críticas sobre la validez de los ejercicios actuales como propuestas concretas para una evaluación más coherente con el EPC. La Tabla 2 resume estas categorías, su frecuencia e incluye citas representativas que reflejan las opiniones del profesorado.

Tabla 2. Resultados cualitativos del profesorado (N = 120)

Ítem abierto (P.11 y P.13)	Categorías de análisis	Frecuencia (N / %)	Ejemplos de respuestas (verbatim)
Opinión sobre la validez de los ejercicios (P.2)	Respuesta al azar	82 (68 %)	«Los docentes pueden aprobar respondiendo al azar.»
	Respuesta por eliminación	65 (54 %)	«El alumnado va eliminando las opciones falsas.»
	Respuesta sin comprensión	40 (33 %)	«Contestamos de manera intuitiva sin entender el texto.»
Propuestas de mejora de la prueba (P.10)	Producción escrita	60 (50 %)	«La prueba debería incluir redacciones y ensayos cortos.»
	Expresión oral	48 (40 %)	«Se necesita evaluar la oralidad y la interacción real.»
	Evaluación contextualizada	55 (46 %)	«La prueba debería basarse en situaciones reales.»
	Documentos auténticos	52 (43 %)	«Podemos conocer la cultura con textos auténticos.»

Los resultados ponen de manifiesto una clara discrepancia entre los objetivos del EPC y las prácticas evaluativas actuales.

Tanto los discentes como los docentes reconocen que el examen de bachillerato privilegia la memorización y la reproducción mecánica, y que incluye preguntas que pueden responderse correctamente por casualidad, sin necesidad de movilizar realmente las competencias comunicativas. Estas observaciones plantean la cuestión de la validez del examen y exigen una reforma de sus modalidades. En la siguiente sección, analizamos estos resultados a la luz del marco teórico y de los retos de la enseñanza del español en Costa de Marfil.

5. Discusiones de los resultados

Esta sección ofrece un análisis de los resultados de las dos encuestas a la luz del marco crítico inicialmente evocado.

5.1. Discusiones de los datos de los discentes

Los resultados muestran que la mayoría de los discentes perciben la prueba de español del bachillerato como un examen centrado en la memorización y la reproducción mecánica, más que en la evaluación de competencias comunicativas (figura 1). Este hallazgo refleja la persistencia de la lógica del PPO, orientada a la acumulación de conocimientos descontextualizados, en lugar de promover la movilización de competencias en situación, como exige el EPC (Koffi, 2021).

En cuanto a la dificultad de los ejercicios, el alumnado manifiesta una mayor facilidad con los formatos cerrados y de reconocimiento, mientras que muestran más dificultades en actividades de producción y reorganización lingüística (figura 2). Este desajuste confirma la distancia entre la retórica del EPC y las prácticas efectivas de evaluación, en línea con lo que señalan Puren (2009) y Tagliante (2016) al destacar la necesidad de tareas productivas que realmente favorezcan el desarrollo de competencias complejas.

Asimismo, una proporción significativa de discentes reconoce que puede responder correctamente por azar, sin haber comprendido el texto (figura 3). Este fenómeno pone en cuestión la validez de las pruebas, pues terminan evaluando la capacidad de adivinar antes que la de movilizar competencias lingüísticas. Investigaciones previas ya lo habían denunciado: Djandué y Diallo (2020) mostraron que algunas modalidades de evaluación privilegian la reproducción mecánica, y Djandué (2021) insistió en que el aprendizaje del español en Costa de Marfil debe aspirar a la competencia comunicativa e intercultural, más allá del dominio formal de reglas.

Por otra parte, las propuestas de mejora formuladas por los discentes apuntan claramente a la necesidad de incluir tareas abiertas, contextualizadas y cercanas a la comunicación real

(figura 4). Este posicionamiento coincide con las recomendaciones de Djé (2014), quien ya había subrayado la importancia de integrar contextos socioculturales auténticos en los manuales pedagógicos.

Finalmente, los datos cualitativos de la Tabla 1 refuerzan esta tendencia: los discentes no solo critican la simplicidad y la escasa pertinencia de los formatos actuales, sino que también sugieren reformas centradas en actividades reflexivas y comunicativas.

En síntesis, los resultados relativos al alumnado evidencian un desajuste estructural entre la evaluación prescrita y la practicada. Mientras la primera postula la movilización de competencias en situaciones auténticas, la segunda continúa marcada por formatos cerrados que favorecen la memorización y, en ocasiones, el azar. Frente a ello, los discentes expresan con claridad su deseo de evaluaciones más formativas, comunicativas y contextualizadas. En el siguiente apartado, analizaremos cómo el profesorado articula estos mismos temas desde su perspectiva, identificando las causas del modelo vigente, las reformas deseadas y los obstáculos a la innovación evaluativa.

5.2. Discusiones de los resultados de los docentes

Los resultados obtenidos entre los docentes confirman en gran medida las percepciones expresadas por el alumnado. En primer lugar, los docentes reconocen que el examen sigue dominado por formatos tradicionales, verdadero/falso, opción múltiple y transformaciones gramaticales, que, si bien resultan fáciles de corregir y aplicar, no reflejan la complejidad de la competencia comunicativa (figura 5). Tal como subraya Puren (2009), el riesgo de mantener este tipo de ejercicios como núcleo de la evaluación es reducir el aprendizaje a rutinas mecánicas, alejadas de la acción comunicativa real.

Además, la mayoría del profesorado admite que estos formatos solo permiten evaluar parcialmente, o incluso nada, las competencias comunicativas (figura 6). Este reconocimiento confirma la crítica recurrente en la literatura sobre la evaluación en lenguas extranjeras: cuando los formatos priorizan el reconocimiento formal, se pierde la dimensión intercultural y pragmática del aprendizaje (Tagliante, 2016).

Otro aspecto significativo es la coincidencia con el alumnado en cuanto a la posibilidad de acertar respuestas por azar (figura 7). Para los docentes, esta situación constituye una amenaza directa a la validez del examen, ya que desplaza el foco de la evaluación desde la comprensión real hacia la simple adivinanza. Esta crítica enlaza con los trabajos de Djandué (2021), quien insiste en que la evaluación en el contexto marfileño debe ser un motor de formación integral y no un mecanismo de selección basado en la suerte.

En cuanto a las reformas deseables, los docentes muestran una clara convergencia con las propuestas del alumnado: integración de documentos auténticos, actividades de redacción y tareas de comprensión oral (figura 8). Esta orientación se inscribe en la lógica del EPC, que busca anclar la evaluación en situaciones significativas y contextualizadas. En la misma línea, Koffi (2021) recuerda que la pertinencia del EPC depende de su capacidad para vincular los aprendizajes escolares con las prácticas sociales de referencia.

No obstante, los docentes identifican también diversos obstáculos estructurales e institucionales que dificultan la reforma: el tamaño excesivo de las clases, la formación insuficiente en el enfoque por competencias y las restricciones administrativas (figura 9). Estas limitaciones revelan que la transición hacia un modelo evaluativo más comunicativo no depende únicamente de la voluntad del profesorado, sino también de condiciones materiales y de políticas educativas que apoyen efectivamente la innovación.

Tanto los discentes como los docentes coinciden en que la prueba de español privilegia la memorización y presenta una validez limitada. Ambos reclaman tareas más abiertas y contextualizadas en línea con el EPC. La diferencia es que el profesorado añade la existencia de obstáculos estructurales e institucionales que dificultan la reforma.

Conclusión

Este estudio ha puesto de manifiesto una discrepancia persistente entre las prescripciones del Enfoque por Competencias (EPC) y las prácticas evaluativas en español en el bachillerato en Costa de Marfil. Mientras que el EPC tiene como objetivo desarrollar las competencias comunicativas y preparar a los discentes para que apliquen sus conocimientos en situaciones

auténticas, la prueba del bachillerato sigue centrada en formatos tradicionales, como preguntas de elección múltiple, verdadero/falso y ejercicios de transformación, que favorecen la memorización y la reproducción mecánica.

Las encuestas realizadas a discentes y docentes confirman esta observación. Los encuestados destacan la posibilidad de acertar algunas preguntas por casualidad y expresan su deseo de que las pruebas estén más contextualizadas e incluyan redacción, comprensión de documentos auténticos y expresión oral. Estos resultados coinciden con los análisis de autores marfileños como Djandué, Kumon, Djé, Konan, Koffi y Yao, quienes han demostrado que la enseñanza del español en Costa de Marfil no puede progresar sin una revisión en profundidad de los métodos de evaluación. También confirman las aportaciones teóricas internacionales de Puren, Tagliante, Perrenoud, Tardif, Alderson, Bachman y Palmer, según las cuales la validez y la fiabilidad de una evaluación dependen de su capacidad para medir realmente las competencias previstas.

En definitiva, los datos obtenidos permiten corroborar la hipótesis de partida según la cual los formatos actuales, al centrarse en ejercicios gramaticales y lingüísticos descontextualizados, no permiten evaluar de manera adecuada las competencias reales de los discentes en español. Por ello, parece indispensable reformar la prueba de español del bachillerato para que sea coherente con el EPC. Esto implica la introducción de tareas contextualizadas, comunicativas y auténticas, capaces de medir la capacidad de comprender, expresarse e interactuar en español.

Referencias bibliográficas

ALDERSON John Charles, 2005, *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*, Londres, Continuum.

BACHMAN Lyle F. et PALMER Adrian S., 1996, *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*, Oxford, Oxford University Press.

BLACK Paul et WILIAM Dylan, 1998, « Assessment and classroom learning », *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 5, n° 1, p. 7-74.

BLOOM Benjamin Samuel, HASTINGS J. T. et MADDAUS G. F., 1971, *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, New York, McGraw-Hill.

CONSEJO DE EUROPA, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprender, enseñar, evaluar*, Paris, Didier.

CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, 2005, « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

DJANDUÉ Bi Drombé et DIALLO Karidjatou, 2020, « La traduction dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue étrangère en Côte d'Ivoire », *Al-Kīmiyā*, n° 17, Abidjan, Université Félix Houphouët-Boigny, p. 95-113.

DJANDUÉ Bi Drombé, 2021, « El Español Lengua Extranjera en Costa de Marfil: ¿por qué y para qué se aprende? », *RedELE*, n° 33, Madrid, Ministerio de Educación y Formación Profesional, p. 1-15.

DJANDUÉ, Bi Drombé et KUMON, Anougba Simplicie, « Analyse onomastique des manuels ¡Ya estamos! : Pour une didactique de la cohésion sociale en didactique d'espagnol langue étrangère », *Akofena*, Spécial n° 08 (vol. 2), Abidjan, Groupe de recherche Akofena, p. 147-158.

DJÉ Anna María., 2014, *Les représentations de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans les manuels d'espagnol en Côte d'Ivoire de 1960 à 2007*, Thèse de doctorat, Tours, Université François Rabelais ; Abidjan, Université Félix Houphouët-Boigny.

HYMES Dell, 1972, « On communicative competence », in PRIDE J. B. et HOLMES J. (dir.), *Sociolinguistics*, Londres, Penguin, p. 269-293.

KOFFI Djanhan Eric, 2021, « L'enseignement de l'espagnol au prisme de l'APC dans le secondaire général ivoirien ». *Revue Internationale Dônni*, Vol.1, N°2, décembre, p. 255-268.

KONAN, Kouakou Béhégbin Désiré, 2020, « La traduction dans l'apprentissage de l'espagnol en milieu universitaire ivoirien : Quel impact ? », *Revue de l'Université Félix Houphouët-Boigny*, vol. 5, n° 2, Abidjan, Université Félix Houphouët-Boigny, p. 77-94.

KRA Raymond Kouassi et AMOUZOU Emile, 2017, *Projets d'émergence post-crise et disparités territoriales en Côte d'Ivoire*, Ouagadougou, CELHTO.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (COSTA DE MARFIL), s.f., « Presentación de la educación secundaria en Costa de Marfil », Abidjan, Ministère de l'Éducation Nationale.

PERRENOUD Philippe, 1999, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

PUREN Christian, 2009, *La perspective actionnelle et l'approche par compétences en didactique des langues*, Paris, Didier.

SCALLON Gérard, 2004, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck.

SKINNER Burrhus Frederic, 1957, *Verbal behavior*, New York, Appleton-Century-Crofts.

TAGLIANTE Christine, 2016, *L'évaluation et le Cadre européen commun : techniques et pratiques de classe*, Paris, CLE International.

TARDIF Jacques, 2006, *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation.

YAO Koffi et DJANDUÉ Bi Drombé, 2023, « L'espagnol et le portugais comme langues étrangères en Côte d'Ivoire », *El Guiniguada*, n° 32, Las Palmas, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, p. 101-115.

Annexe 1 : sujet Bac 2023 serie A1- A2

ESPAGNOL : LANGUE VIVANTE 1

SÉRIES : A1-A2

Cette épreuve comporte deux (02) pages numérotées 1/2 et 2/2.

EL ERROR DE LOS PADRES

Aunque es normal que los padres deseemos que los niños estén siempre felices y sin estrés, no debemos cometer el error de querer liberarlos de toda responsabilidad y llegar al punto de realizarles las tareas que les mandan en el colegio. Hacerle los deberes a tu hijo es una mala decisión por muchas razones.

Podemos guiarlos, pero no ocupar su lugar para que ellos queden exentos de compromiso. Si procedemos así, no aprenderán a cumplir con sus obligaciones, un mal hábito que les traerá problemas en la vida. Hay que dejar que tu hijo se encargue de sus trabajos del colegio. "Si te acostumbras a hacerle las tareas, terminará sintiéndose incapaz de realizarlas por su cuenta y la autoconfianza se verá afectada", asegura el maestro Trevor Muir.

Por el contrario, cuando los padres se obligan a poner en práctica sus habilidades escolares y, al mismo tiempo, desarrollan la capacidad de resolución. Al finalizar, el niño experimentará una sensación de satisfacción por el deber cumplido. También su confianza aumentará al darse cuenta de que lo consiguió por sí mismo y, de esa forma, afrontará los retos del futuro con mayor seguridad.

Muir, quien también es padre, opina que a nuestros hijos tampoco les beneficia estar totalmente libres de estrés. "En cambio, quiero que sepan cómo manejar la presión inevitable que experimentarán a lo largo de la vida. Si constantemente estoy mitigando sus tensiones y derivando cualquier obstáculo que experimenten, los privaré de oportunidades para desarrollarse personalmente", asegura el docente.

Es preferible preguntarle, por ejemplo, "¿Crees que tu hijo se esforzará lo bastante, que has empleado a fondo tus capacidades?". Lo ideal es que los niños superen los desafíos para convertirse en personas fuertes y decididas.

Hacerle los deberes a tu hijo afectará al progreso de sus habilidades escolares como la lectura, la escritura, el análisis y la memoria, entre otras. Las tareas del colegio también le ayudan a crear un hábito de estudio y a ser disciplinado. Además, refuerzan su concentración, le enseñan a seguir instrucciones y descubren la importancia de gestionar el tiempo. El aprendizaje profundo no produce en un solo momento, sino que requiere de práctica. Por eso, cuando liberamos a los niños de sus responsabilidades, los estamos limitando su potencial de crecimiento como estudiantes y también como personas.

Los docentes usan las tareas como un indicador del desarrollo de tu hijo. Pero si los padres son quienes hacen los deberes, el maestro creará que el estudiante comprende la lección cuando realmente no es así. Esta práctica impide una formación adecuada. Por eso hay que dejar que lo haga él solo y se equivoque en el proceso si así tiene que ser. No olvidemos que la práctica hace al maestro. O, como dijo Ralph Nader, abogado y activista estadounidense: "Tu mejor maestro es tu último error."

EL MUNDO, 9 de febrero de 2023.

1/2

Vocabulario :

- 1- exentos de compromiso : libres d'engagement
3- superen : surmontent
2- estar mitigando : être en train d'atténuer

A) COMPRENSIÓN (6 puntos)

- 1- Lea el texto. Rellene usted cada espacio con la palabra correcta: la autoconfianza - las tareas - un reto - el desarrollo. (2 puntos)

En todos los sistemas académicos, es imprescindible evaluar los aprendizajes. Así, los docentes utilizan para medir eficientemente de las competencias de los alumnos. La evaluación es que superar. Los ejercicios favorecen del alumno. Por eso, los padres no deben hacer los deberes en sustitución de los niños.

- II- Lea atentamente el texto. Copie el cuadro y ponga una cruz en la casilla correspondiente para indicar si la idea es verdadera (V) o falsa (F). (2 puntos)

N°	Ideas	V	F
1.	Para el autor, hacerle los ejercicios a un niño es un buen hábito.		
2.	La autoestima de los niños se refuerza cuando los padres realizan sus tareas.		
3.	Las tareas del colegio ayudan a los niños a ser disciplinados.		
4.	Los enseñantes utilizan las tareas como señal del desarrollo de los niños.		

- III- Lea usted el texto y ordene las siguientes frases según el orden cronológico de las ideas. (2 puntos)

1. Sustituirse al niño fragiliza sus competencias escolares igual que su crecimiento intelectual.
2. El padre debe preocuparse por el bienestar de su hijo, pero no quitarle responsabilidad.
3. Las tareas que dan los enseñantes ayudan a educar y a reforzar las competencias de los alumnos.
4. El niño que hace solo las tareas, aprende a desarrollar su personalidad y a forjar su porvenir.

B) USO DE LA LENGUA (3 puntos)

- 1- Va usted a buscar palabras. Encuentre el adverbio que se deriva de cada adjetivo. (1,5 puntos)

1. adecuado 2. fuerte 3. feliz

- II- Va usted a hacer una transformación. Expresé la condición irrealizable con la siguiente frase. (1,5 puntos)

Si te acostumbras a hacer tu trabajo, terminará sintiéndose incapaz y su autoconfianza se verá afectada.

C) PRODUCCIÓN (11 puntos)

1. ¿Qué problema evoca el texto? (2 puntos)
2. ¿Por qué hacer los deberes a los hijos es un mal hábito? (2 puntos)
3. Para Muir, a nuestros hijos, no les beneficia estar totalmente libres de estrés. ¿Qué opina usted de esta afirmación? Justifique su opinión. (2 puntos)
4. Durante una conferencia, el director del Instituto Cervantes de Abidjan ha dicho lo siguiente: "La mejor manera de ayudar a los hijos/as es dejarlos trabajar solos/as."
Uned nota que la práctica denunciada está presente en su instituto y quiere que las cosas cambien. Decida escribir, a este propósito, un artículo en la revista del club de español.
a- Apunte usted dos actitudes que pueden ayudar a los alumnos a mejorar su nivel. (1 punto)
b- Redacte el artículo en unas 10 líneas. (4 puntos)

2/2

Anexo 2: Cuestionario para el alumnado

Este cuestionario tiene como objetivo recoger las percepciones del alumnado sobre la prueba de español del bachillerato. Sus respuestas serán anónimas y se utilizarán únicamente con fines científicos. Gracias por su participación.

A. Información general

- Sexo: ☐ Femenino ☐ Masculino
- Serie: ☐ A1 ☐ A2
- Ciudad: ☐ Abiyán ☐ Bouaké ☐ Korhogo ☐ Man ☐ Abengourou

B. Experiencia con la prueba escrita

- ¿Ha presentado ya la prueba de español del bachillerato (blanco u oficial)?
☐ Sí ☐ No
- Entre los siguientes ejercicios, ¿cuáles le parecen los más fáciles?
☐ Verdadero/Falso con justificación
☐ Preguntas de opción múltiple (QCM)
☐ Asociación/correspondencia
☐ Transformación gramatical
☐ Ordenación de frases
- ¿Qué piensa de este tipo de preguntas (QCM, Verdadero o Falso, Asociación...)?
- Según usted, la prueba del bachillerato evalúa sobre todo:
☐ La memorización y la restitución de las lecciones

- ☐ La capacidad de comunicarse en español
☐ Ambas
5. ¿Ha tenido alguna vez la ocasión de redactar un texto libre (opinión, carta, mensaje) o de producir oralmente en una evaluación oficial de español?
☐ Sí ☐ No
6. ¿Le gustaría que la prueba incluyera más:
☐ La comprensión de documentos auténticos (artículos, carteles, anuncios)
☐ La producción escrita (redacción de un texto, opinión, resumen)
☐ La expresión oral (presentación, diálogo)
☐ Otros:

C. Pertinencia de las preguntas

13. Cuando responde a las preguntas de tipo Verdadero/Falso, ¿piensa que es posible acertar por casualidad, sin comprender realmente el texto?
☐ Sí, a menudo ☐ A veces ☐ Raramente ☐ Nunca
14. En los QCM, ¿le ha pasado encontrar la respuesta correcta adivinando o eliminando opciones, sin estar seguro de comprender?
☐ Sí, a menudo ☐ A veces ☐ Raramente ☐ Nunca
15. ¿Cree que los ejercicios actuales miden realmente su competencia en español?
☐ Sí, miden bien mis conocimientos
☐ No, permiten a veces acertar sin comprender
☐ Ambas
16. ¿Qué propondría para mejorar la prueba de español del bachillerato?

Anexo 3: Cuestionario para el profesorado

Este cuestionario tiene como objetivo recoger las percepciones de los docentes sobre la coherencia entre el EPC y la evaluación en español en el bachillerato. Sus respuestas serán anónimas y se utilizarán únicamente con fines científicos. Gracias por su contribución.

A. Información general

- Sexo: ☐ Femenino ☐ Masculino
- Antigüedad en la enseñanza: ☐ 0-5 años ☐ 6-10 años ☐ 11-20 años ☐ Más de 20 años
- Ciudad: ☐ Abiyán ☐ Bouaké ☐ Korhogo ☐ Man ☐ Abengourou

B. Prácticas y percepciones

1. ¿Utiliza usted el enfoque por competencias (EPC) en sus clases de español?
☐ Sí, regularmente ☐ A veces ☐ Raramente ☐ Nunca
2. En su opinión, ¿la prueba actual del bachillerato (comprensión escrita y gramática/léxico) refleja el espíritu del EPC?
☐ Sí ☐ No
Justifique:
3. ¿Qué tipos de ejercicios dominan hoy en la prueba escrita del bachillerato? (varias respuestas posibles)
☐ Verdadero/Falso
☐ Preguntas de opción múltiple (QCM)
☐ Asociación/correspondencia

- ☐ Transformación gramatical
- ☐ Ordenación de frases
- 4. ¿Estos ejercicios permiten, según usted, evaluar las competencias comunicativas del alumnado?
 - ☐ Sí, totalmente
 - ☐ Solo un poco
 - ☐ No, porque están demasiado centrados en la restitución
- 5. ¿Qué tipos de tareas deberían integrarse para reflejar mejor el EPC?
 - ☐ Redacción de textos (cartas, correos, opiniones)
 - ☐ Comprensión de documentos auténticos (artículos, anuncios, imágenes)
 - ☐ Expresión oral (diálogos, exposiciones, interacciones)
 - ☐ Otros:

C. Pertinencia de las pruebas

- 6. ¿Cree usted que algunos ítems (Verdadero/Falso, QCM, asociaciones) pueden resolverse por azar, sin una comprensión real?
 - ☐ Sí, a menudo
 - ☐ A veces
 - ☐ Raramente
 - ☐ Nunca
- 7. ¿Estos ejercicios permiten evaluar de manera fiel la competencia del alumnado?
 - ☐ Sí, son pertinentes
 - ☐ No, porque a veces favorecen el azar
 - ☐ Parcialmente
- 8. ¿Puede dar un ejemplo en el que un alumno haya logrado un ejercicio sin dominar realmente la competencia evaluada (por ejemplo, adivinando una respuesta en un QCM)?
- 9. Según usted, ¿cuáles son los principales obstáculos para una reforma de la prueba?
 - ☐ Tamaño de las clases
 - ☐ Formación insuficiente de los docentes
 - ☐ Restricciones institucionales
 - ☐ Otros:
- 10. Si hubiera que hacer una reforma, ¿cuál sería su prioridad para mejorar la evaluación del bachillerato en español?