

Clases de lenguas 2021: ¿cuál es el discurso oficial sobre la evaluación de los alumnos en Francia después de la pandemia?

Language Classes 2021: What is the Official Discourse on Student Assessment in France after the Pandemic?

RESUMEN: El artículo analiza las últimas recomendaciones (que figuran en diferentes documentos de la página web de 2021) del Ministerio Francés de la Educación relativas a la evaluación de las lenguas extranjeras y regionales en el sistema educativo público para comprobar si éste cambió o no sus directivas y orientaciones, después del periodo de enseñanza a distancia que condujo a los docentes a cambiar sus prácticas y modalidades de evaluación. Para eso, se analizan artículos oficiales en línea, desde la perspectiva del análisis del discurso institucional y la sociodidáctica. El artículo muestra que el proceso de evaluación, a pesar de lo que pasó durante el confinamiento (gran variedad de situaciones y modalidades pedagógicas), sigue basándose en una lógica certificadora – relacionada con el empleo de herramientas numéricas – que tiene impacto en la relación pedagógica. Por lo tanto, este análisis también permite cuestionar las orientaciones y los valores que se derivarían de un mayor uso de las herramientas digitales o de su utilización para cierto tipo de evaluación, tanto desde el punto de vista pedagógico como ético.

PALABRAS CLAVE: discurso, enseñanza, lenguas extranjeras y regionales, sociodidáctica, valores.

ABSTRACT: The article analyzes the latest recommendations (listed in different documents on the 2021 website) of the French Ministry of Education concerning the evaluation of foreign and regional languages in the public education system to check whether or not it changed its directives and orientations, after the period of distance learning that led teachers to change their practices and evaluation modalities. For this purpose, official online articles are analyzed from the perspective of institutional discourse analysis and sociodidactics. The article shows that the evaluation process, despite what happened during confinement (a great variety of situations and pedagogical modalities), continues to be based on a certifying logic – related to the use of numerical tools – that has an impact on the pedagogical relationship. Therefore, this analysis also makes it possible to question the orientations and values that would derive from a greater use of digital tools or their use for certain types of evaluation, both from a pedagogical and ethical point of view.

KEYWORDS: discourse, teaching, foreign and regional languages, sociodidactics, values.

Marc Rollin

marc.rollin@ac-lyon.fr

Collège Georges Clemenceau,

Francia

ORCID: 0000-0002-3808-0056

Recibido: 18/11/2021

Aceptado: 27/05/2022

VERBUM ET LINGUA

NUM. 20

JULIO / DICIEMBRE 2022

ISSN 2007-7319

Introducción

La evaluación en el ámbito escolar puede desempeñar diferentes papeles en la sociedad: educativa para el alumno, informativa para los padres, indicativa para el profesor, clasificadora para los ministerios y gobiernos, etc. También tiene una función para la información académica, ya que conduce a los alumnos, según sus resultados, hacia cierto tipo de estudios, ciertos centros educativos, ciertas salidas profesionales, etc., es decir que tiene una doble orientación: hacia el *proceso* o hacia el *resultado*. En el entorno ordinario del aula, los profesores deben cubrir los dos aspectos, según las orientaciones dadas por las políticas educativas llevadas a cabo en cada país, en nuestro caso, Francia, o en ciertos grupos de países como el espacio europeo.

Este artículo – basándose en la escuela francesa de análisis del discurso que supone una «relación entre texto y contexto» (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.42) – propone considerar en qué medida las instrucciones oficiales francesas ofrecen o no una «resignificación» de la evaluación a partir de la experiencia del confinamiento que provocó cambios consecuentes en la enseñanza y la evaluación, especialmente en el momento de las clases a distancia. En efecto, esta escuela de análisis se interesa especialmente por la dimensión sociopolítica de los discursos elaborados en marcos institucionales, por sus condiciones de producción. Por otra parte, se adopta un punto de vista «sociodidáctico» en la medida en que las cuestiones didácticas se piensan aquí en su contexto político, social, económico, institucional.

Así, se puede suponer que la situación pedagógica creada por la pandemia debe de

haber dado lugar a diferentes orientaciones con respecto a la evaluación de los alumnos a partir de aquel momento y hasta hoy. Para ello, se analizan los últimos artículos oficiales en línea (los de 2021) relativos a la evaluación en el *collège* (alumnos de 11 a 15 años) y en el *lycée* (alumnos de 15 a 18 años) que permitirá a los alumnos obtener el *Baccalauréat* (examen de final de formación en el instituto antes de la universidad).

1. El corpus de artículos

El primer punto que parece importante destacar es que, de manera general, las instrucciones oficiales francesas acerca de la evaluación de las lenguas suelen ser escasas, pero, a causa de una reforma reciente (2019) del *lycée* y del *Baccalauréat* y a causa de la pandemia de COVID-19, el Ministerio Francés de la Educación publicó, en poco tiempo, algunos artículos sobre la evaluación de los idiomas en la enseñanza secundaria. Todos los documentos presentados *infra* forman el corpus de este análisis y se han obtenido de la página web del Ministerio llamada *Éduscol*, habiéndose utilizado los filtros «disciplinas: lenguas modernas» y «2021»¹ para circunscribir los resultados.

Si se utiliza la palabra «oficiales» para caracterizar estos documentos es para subrayar el hecho de que provienen del Ministerio, pero no representan una obligación reglamentaria porque no son decretos, circulares, memorandos, etc. Son «indicaciones» pedagógicas que constituyen un discurso institucional – «objeto transgénérico» (Oger, 2005) que «sirve de marco y referente para una comunidad discursiva»

¹ <https://eduscol.education.fr/2326/langues-vivantes>

(Delormas, 2010) – sobre el tema de la evaluación. Dado que estos documentos son artículos de contenidos variados, se propone aquí un cuadro que los presenta (se

conservaron únicamente los resultados de la búsqueda que eran pertinentes) y numera para poder referirse a ellos en el análisis:

Número	Título en francés	Contenido
1	<i>Les modalités d'évaluation de langues vivantes aux baccalauréats général et technologique</i>	A partir de la convocatoria de 2021 del baccalauréat general y tecnológico, la evaluación de las lenguas modernas se basará en la evaluación continua y en una prueba final de la especialidad “Lenguas, literatura y culturas extranjeras y regionales”. Este artículo presenta estas pruebas.
2	<i>Evalang collège</i>	Se trata de una prueba de nivel de inglés para alumnos del último curso de <i>collège</i> . Permite a los alumnos evaluar su nivel en relación con el MCER antes de entrar en el primer año del <i>lycée</i> .
3	<i>Un plan d'actions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères</i>	Son 10 medidas concretas que deben aplicarse en las <i>académies</i> ² para mejorar el aprendizaje de las lenguas extranjeras.
4	<i>Certifications en langues vivantes étrangères</i>	El Ministerio ofrece a los alumnos matriculados en un curso internacional de inglés y español y a aquellos del último año del <i>collège</i> y del primer año del <i>lycée</i> de alemán la posibilidad de obtener un certificado de lengua. Estos certificados se basan en el MCER, nivel B1, con la posibilidad de obtener el nivel A2 en función de los resultados.

² Nombre de la circunscripción educativa en Francia.

5	<i>Sujets zéro et spécimens pour le baccalauréat GT</i>	Los temas cero dan ejemplos de lo que se puede esperar en las evaluaciones comunes. Los ejemplares son exámenes completos que podrían haberse ofrecido en las pruebas.
---	---------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cuadro 1: Contenido del corpus

Simplemente observando los títulos y el contenido de los artículos, se puede ver que no existe ninguna relación con la situación vivida (la pandemia y el confinamiento) que, sin embargo, llevó a una ruptura de la enseñanza y la evaluación (Rollin, 2020). Esto se puede explicar por el deseo de volver a una escolarización «ordinaria», suponiendo que la comunidad educativa no tendría que experimentar de nuevo periodos de encierro y aprendizaje a distancia. Sin embargo, incluso considerando esto, el Ministerio podría haber tenido en cuenta la experiencia y, así, reorientar sus directrices pedagógicas. Por lo anterior, hay que estudiar los documentos con detalle.

A partir de los artículos y para presentar los argumentos de la forma más lógica y didáctica posible, se abordará primero el plan de acción (como reflejo de las orientaciones generales de la política lingüística francesa y europea), luego las modalidades de evaluación (y de su relación con la enseñanza-aprendizaje), incluyendo los certificados y los temas de los exámenes anuales y, finalmente, lo que acarrearán estas formas de evaluación en términos de orientaciones y valores.

2. Un plan de acción

El plan propuesto por el Ministerio Francés de la Educación se compone de diez medidas para mejorar el aprendizaje de

las lenguas extranjeras. Entre estas medidas (fomentar una exposición temprana a la lengua, hacer obligatorio el aprendizaje del inglés o utilizar los recursos digitales, formar a los docentes...) está la de la evaluación. El Ministerio escribe en la medida número 6:

Inscrire le parcours des élèves dans un cadre de référence européen

- Créer un test de positionnement en 3e en anglais dès 2020.
- Baccalauréat : pour la session 2021, voie générale, technologique et professionnelle, l'examen sera complété par une attestation de langue.
- Offrir une certification aux élèves qui suivent un parcours renforcé en anglais, allemand et espagnol.³

³ Incluir la trayectoria de los alumnos en un marco de referencia europeo

- Crear una prueba de nivel en 3º en inglés a partir de 2020. [3º = último año del collège]
- Baccalauréat : para la convocatoria 2021, serie general, tecnológica y profesional, el examen se completará con un certificado de idioma.
- Ofrecer una certificación a los alumnos que siguen un curso reforzado en inglés, alemán y español. (la traducción es mía)

La lógica certificadora predomina aquí como lo refleja el uso de estas tres palabras: «test», «attestation», «certification». La evaluación certificadora es un tipo de evaluación más bien final que corresponde a la entrega de un certificado (o diploma). Se trata de que el Estado certifique el dominio de una serie de cualidades, conocimientos, saberes y habilidades. La evaluación certificadora es normativa en el sentido de que pretende determinar un resultado que permita clasificar a los alumnos en relación con los demás. Lo que sorprende aquí es que esta lógica se aplica tanto a los exámenes oficiales como el *Baccalauréat* como al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el «test» previsto para el año de 3º no forma parte de las evaluaciones necesarias para la obtención del diploma del *Brevet* al final del *collège*. Asimismo, es el Ministerio el que coordina la certificación lingüística en colaboración con organismos externos.

Dicho de otra manera, la evaluación no aparece bajo otras perspectivas (evaluación diagnóstica, formativa, intermedia...) en este primer documento. Por el contrario, la afirmación «la création d'outils d'évaluation et de positionnement»⁴ confirma el interés del Ministerio por el rango de los alumnos en la evaluación. De hecho, nada de esto es realmente nuevo: en un primer plan, llamado de «renovación» de la enseñanza de las lenguas, en 2005-2006, el Ministerio ya anunciaba la certificación (cf. circular n°93 del 31/05/2006), basada en el plan de estudios y modelada según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)*.

⁴ la creación de herramientas de evaluación y posicionamiento (*la traducción es mía*)

Por otro lado, no es totalmente sorprendente: el MCER, por sus fuentes y orígenes (cf. Maurer, 2011, Maurer & Puren, 2019), insiste en la evaluación normativa, con relación a los seis niveles (de A1 a C2). En efecto, desde su publicación en 2001, la escala de seis niveles puede servir para organizar el aprendizaje, pero se utiliza sobre todo para homologar los distintos títulos emitidos por las entidades certificadoras, creando cierto desequilibrio a favor de la función de certificación de la evaluación frente a la función reguladora (o formativa).

Además, la reciente transformación (en 2019) de las pruebas de fin de curso en pruebas de evaluación continua en el *Baccalauréat* acaba de acentuar este fenómeno en Francia. Si esta confusión fue menor durante el confinamiento (por el virus COVID-19), en este curso más «ordinario», la lógica de la certificación es nuevamente afirmada con fuerza por el Ministerio, siendo el tema también el de los *rankings* internacionales de países. Resulta, por ejemplo, que en muchas clasificaciones, como la del instituto Education First⁵, los franceses suelen situarse en un nivel medio en su dominio del inglés, lengua en la que se centra el interés del Ministerio, como se verá a continuación.

Puede ser útil recordar aquí que los certificados sirven para armonizar las expectativas de aprendizaje de los alumnos, pero también para establecer objetivos comunes para todos los centros educativos, lo que era originalmente una de las funciones

⁵ El EF English Proficiency Index (EF EPI) intenta clasificar a los países en función del nivel en inglés entre los adultos que realizaron el test.

de los exámenes nacionales y finales. Por lo tanto, esta función se desplaza de estos últimos a los certificados o se asiste a una combinación de los dos, como el interés por las «modalidades» de evaluación lo va a ilustrar ahora.

3. ¿Modalidad(es)?

En el corpus, tres artículos se refieren a dichas «modalidades» de evaluación. El primero ofrece una explicación general de la evaluación para el *Baccalauréat*: «contrôle continu et épreuve terminale»⁶. El artículo explica que las lenguas estudiadas por los alumnos (primera, segunda o tercera lengua) son objeto cada una de ellas de un boletín de notas o informe escolar, que corresponde a la evaluación numérica anual de los resultados de cada alumno en el último ciclo (los últimos dos años de *lycée*). Además, la primera y la segunda lengua son objeto de tres evaluaciones «comunes» (dos en el año de *Première* y una en el año de *Terminale*). En cuanto a la asignatura especializada «Lenguas, Literaturas y Culturas Extranjeras y Regionales» (LLCER), se evalúa mediante una prueba «común» si se realiza sólo en *Première* (oral de 20 minutos) o mediante una prueba final en *Terminale*, que consta de una parte escrita (3,5 horas) y otra oral (20 minutos). El Ministerio precisa que todas las actividades lingüísticas (comprensión y expresión escritas y orales) se evalúan «en cohérence avec le CECRL»⁷. Por lo tanto, aquí parece predominar la evaluación sumativa, pero, aunque se supone que es una evaluación que se realiza después

de la fase de aprendizaje, se observa que, debido a la introducción de la evaluación continua, adquiere características habitualmente atribuidas a la evaluación formativa: la evaluación se realiza durante el proceso de aprendizaje.

La orientación sumativa de la evaluación es perceptible en los títulos de la declaración de los temas de los exámenes anuales relacionados con las pruebas de evaluación continua, que se incluyen en nuestro corpus (artículo 5)⁸. En la comprensión auditiva, un primer enunciado dice: «Va a escuchar un documento de audio o a ver un documento de vídeo. Se escuchará tres veces. Las emisiones tendrán un intervalo de un minuto. Durante las emisiones, puede tomar notas. Al final de la tercera emisión, dispondrá de 20 minutos para exponer libremente, en francés, lo que ha entendido del documento»⁹. Otro propone: «Usted dará cuenta libremente en francés de lo que ha entendido del documento»¹⁰. En la comprensión lectora, se encuentra «Usted dará cuenta libremente, en francés, de lo que ha entendido de cada uno de los documentos» o «del texto»¹¹, con la petición adicional a veces de establecer un vínculo con un eje temático del programa. En la expresión escrita, los candidatos deben elegir una de las dos preguntas y escribir al menos 120 palabras.

Pero, en el *lycée*, también el Ministerio evalúa mediante atestaciones y certifica-

⁶ evaluación continua y prueba final (*la traducción es mía*)

⁷ de acuerdo con el MCER (*la traducción es mía*)

⁸ Dada mi titulación (profesor de castellano) y el lugar de publicación de esta revista (Guadalajara), sólo se han mantenido los temas en este idioma (es decir 18 documentos).

⁹ *La traducción es mía.*

¹⁰ *Idem*

¹¹ *Idem*

dos. Hay una gran diferencia entre ambas: mientras que las atestaciones son expedidas por los profesores a todos los alumnos, basándose en las pruebas presentadas anteriormente, los certificados son pruebas adicionales, reservadas a ciertos alumnos en determinadas secciones o idiomas. Además, como se menciona en el artículo 1, el Ministerio ha confiado la redacción de los temas a organismos que otorgan certificaciones reconocidas internacionalmente (KMK, Cambridge Assessment English y el Instituto Cervantes). Se trata, por tanto, de una externalización de la evaluación, además de una mercantilización porque, evidentemente, estos certificados tienen un coste para el Estado, con contratos de pago que aparecen regularmente en el *Bulletin Officiel* para ello. Es apreciada, no obstante, por el sistema educativo nacional, ya que tiene una aparente objetividad, concedida tanto por la referencia al MCER como por el hecho de que son creados por organismos internacionales bien establecidos. Como lo explican Huver & Springer (2011, p.141):

L'évaluation institutionnelle semble avoir trouvé avec le *CECR* non seulement un solide cadre permettant la comparaison au niveau européen, mais également un outillage performant qui offre la possibilité de confronter les résultats des apprentissages et de chiffrer le «rendement» de l'école de manière précise.¹²

¹² Con el *MCER*, la evaluación institucional parece haber encontrado no sólo un sólido marco de comparación a nivel europeo, sino también una poderosa herramienta que permite comparar los resultados del

En el colegio, *Ev@lang* – prueba individual en un ordenador – es también una prueba diseñada por un socio externo: *France Éducation International* (FEI), experto en certificación de idiomas. La prueba, que permite situar a los alumnos desde el nivel A1 hasta el nivel B1+ del MCER, incluye preguntas de comprensión escrita y oral, así como de gramática y vocabulario. Es un test adaptativo, ya que los ítems propuestos al alumno se adaptan en tiempo real a su rendimiento.

Sin embargo, se puede cuestionar legítimamente el hecho de que esta prueba no parece estar muy «orientada a la acción», no ser muy «accional» (en el sentido del MCER), pero también que está bastante desconectada del aprendizaje, ya que el artículo explica que no debe haber una «preparación específica» para ella. De hecho, según el Ministerio, este test no sirve para la evaluación formativa sino para la evaluación «externa» o por notas medias para obtener datos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Les résultats obtenus au test permettent de disposer d'éléments précis sur le niveau du CECRL atteint par une cohorte d'élèves avant l'entrée au lycée. Les équipes pédagogiques disposent ainsi d'une base solide à partir de laquelle identifier les acquis et les besoins des élèves.¹³ (artículo 2)

aprendizaje y cuantificar el "rendimiento" del centro educativo de forma precisa. (*la traducción es mía*)

¹³ Los resultados de la prueba proporcionan información precisa sobre el nivel del MCER alcanzado por una cohorte de alumnos antes de entrar en el *lycée*. Esto proporciona a los equipos docentes una base sólida para identificar los logros y las necesidades de los alumnos. (*la traducción es mía*)

Además, el test no es necesario para obtener el diploma del *Brevet* (obtenido al final del *collège*). De esta manera, se observa, como en el *lycée*, un proceso de separación entre el examen y la certificación, como si el diploma ya no pudiera «garantizar» la obtención de tal o cual nivel como lo hizo hasta una época reciente.

Por último, cabe señalar que esta prueba sólo se realiza en inglés, que es ahora la lengua prioritaria del ministro Blanquer, como demuestran todas las últimas decisiones adoptadas por sus departamentos: *Ev@lang* en el *collège*, creación de una especialidad «inglés, mundo contemporáneo» en el *lycée*, certificado obligatorio de lengua inglesa para todos los alumnos matriculados en un grado profesional (en *Licence* es decir tres años después del *Baccalauréat*), etc.

A partir de lo que se acaba de escribir se puede dudar, al final, de la pertinencia de utilizar el plural en la expresión «modalidades de evaluación» en los artículos estudiados, ya que la mayoría de las evaluaciones parecen tener una orientación normativa cuyo objetivo es monitorear el proceso de enseñanza-aprendizaje a menudo a partir de atestaciones y certificados creados por organismos internacionales como los del grupo ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) con los cuales el Ministerio de educación firmó contratos.

De estos tipos de evaluación, queda por ver qué implicaciones educativas y éticas se derivan.

4. Orientaciones y valores

La primera consecuencia, pero también el primer objetivo de este tipo de evaluación, es intentar conseguir una estandarización de las herramientas y los objetivos (cf. Sprin-

ger, 2011). La estandarización – concepto acuñado en el mundo de la industria, cuya terminología se utiliza aquí para intentar comprender su funcionamiento en el mundo de la educación – permite crear normas de referencia, enumerar y describir las operaciones que debe realizar cada actor (Estados, instituciones, profesores y alumnos) para alcanzar un objetivo determinado. La estandarización también permite gestionar mejor la producción (el proceso de evaluación en nuestro caso) y regularla mejor después, en función de los resultados. Al fin y al cabo, la estandarización permite hacer que una producción se ajuste a ciertas normas de referencia, lo cual es una forma de negación de las realidades multiformes que pueden existir con una evaluación más formativa, inscrita en las prácticas cotidianas del aula, que a su vez provienen de diferentes contextos sociales y pedagógicos. Esta negación de la complejidad de las situaciones de enseñanza-aprendizaje recuerda lo que Zarca (2009) describía sobre la evaluación externa en las universidades:

Le procédé est simple : il consiste à transformer toute détermination qualitative en détermination quantitative, par la généralisation du chiffrage et une sorte de scolastique numérique. [...] On comprend ainsi la raison de la généralisation du chiffrage : elle est convoquée pour donner un lustre d'objectivité à ce qui souvent relève d'un acte de pouvoir.¹⁴

¹⁴ El procedimiento es sencillo: consiste en transformar cualquier determinación cualitativa en cuantitativa, mediante la generalización de los números y una especie de escolástica numérica. [...] Podemos entender así la razón de la generalización de la cuantifica-

En el caso de la enseñanza de idiomas, la estandarización va de la mano de la certificación, ya que se trata de un procedimiento en el que interviene un tercero que da la «garantía» de que el producto – el resultado de la prueba de idiomas – se ajusta a los requisitos establecidos en las normas (véanse los 6 niveles del MCER). El organismo certificador tercero actúa entonces como un agente de fiabilidad superior a las evaluaciones preparadas y corregidas por los profesores. Por ello, el Ministerio explica que las evaluaciones continuas darán fe («attestations») de un nivel del MCER, pero no certificarán.

Además, esta estandarización se adapta muy bien a la tecnología digital, especialmente en el contexto de los certificados que se ha mencionado, ya que, colocada en una relación de complementariedad, la estandarización permite el desarrollo de nuevas tecnologías y las nuevas tecnologías son una poderosa herramienta para la estandarización. Ahora bien, cuanto más se estandarizan los contenidos y las actividades, e incluso las interfaces cuando la evaluación se hace digitalmente, más convergen hacia una normativización. Es difícil decir, a la vista de los elementos del corpus, si esta lógica de certificación forma parte o no de un plan de transición digital. Por otro lado, está claro que, de hecho, participa en ella. En general, las lenguas modernas parecen estar vinculadas a esta digitalización de la sociedad, ya que en el citado *plan langues*, la medida 5 anuncia:

ción: se utiliza para dar una apariencia de objetividad a lo que a menudo es un acto de poder. (*la traducción es mía*)

- Utiliser toutes les ressources du numérique et de l'intelligence artificielle
- Création d'un prix national de la pédagogie numérique.
- Lancement d'un appel à projet, doté de 150 000 euros, pour la création d'un programme de conversation numérique en langue étrangère.
- Création d'un outil numérique interactif d'aide à la pratique de l'oral.¹⁵

Inteligencia artificial, conversación digital (dentro del *plan langues*, el agente conversacional *Captain Kelly* es un asistente vocal para el aprendizaje del inglés en las escuelas primarias), exámenes *online*: parece evidente la voluntad política de automatizar la enseñanza-aprendizaje y la evaluación, sin abordar las cuestiones éticas y didácticas de tal cambio en el escenario pedagógico. Sin embargo, esta es la segunda consecuencia de tales elecciones en la evaluación.

En efecto, el *teaching to the test*, al centrar la enseñanza en la preparación de un examen estandarizado, puede llevar a los profesores a reorientar su enseñanza hacia determinados conocimientos o habilida-

¹⁵ Utilizar todos los recursos de la tecnología digital y la inteligencia artificial

- Creación de un premio nacional de educación digital.
- Lanzamiento de una convocatoria de proyectos, con un presupuesto de 150.000 euros, para la creación de un programa de conversación digital en lengua extranjera.
- Creación de una herramienta digital interactiva para ayudar a los alumnos a practicar la expresión oral. (*la traducción es mía*)

des para aumentar el rendimiento de los alumnos en el examen. Además este tipo de evaluación remite a la dificultad conocida como la ley de Campbell, según la cual los factores sociales pueden distorsionar los datos que la prueba estandarizada debe medir. En segundo lugar, la automatización de los procedimientos, además de privar a los profesores de su poder como evaluadores y certificadores, modifica el triángulo pedagógico (el profesor, el alumno, el conocimiento). Los trabajos sobre el «conectivismo» (desarrollados principalmente por Siemens) se basan, por ejemplo, en la idea de que el conocimiento se distribuye a través de una red de conexiones (individuales y organizativas) y que el reto del aprendizaje se convierte entonces en saber aprovechar el potencial de estas redes (lo que modifica, por tanto, la relación con el conocimiento). Se puede añadir otro elemento: el profesor suele volver a ser un aprendiz cuando se enfrenta a la tecnología digital, por falta de formación o porque le lleva a cambiar sus prácticas, cuestionando así su papel y sus funciones. En cuanto al alumno, cuanto más se basa la evaluación en el certificado, menos se circunscribe el tema de la evaluación y menos se permite el error, ya que se supone que el aprendizaje es completo. De hecho, la evaluación certificadora no otorga una nota ni un perfil de alumno, un logro que puede conducir a la obtención de un certificado. Por último, situar al alumno en un entorno virtual supone repensar la co-construcción del conocimiento, que suele hacerse de forma colectiva en clase, entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos. Estos pocos ejemplos no pueden abarcar todas las implicaciones del aumento del uso de herramientas digitales,

la inteligencia artificial o la automatización de un cierto número de procedimientos, en particular la evaluación, pero sí apuntan a cuestiones éticas.

Efectivamente, más allá de los problemas técnicos y pedagógicos que se acaban de plantear, existen cuestiones de ética profesional que tienen la particularidad, en el caso de la profesión docente, de no estar guiadas ni por un código moral (que diferencia entre el bien y el mal) ni por una deontología (que puede existir, por ejemplo, entre los médicos o los magistrados) plasmada en un juramento. Se trata más bien de una «ética aplicada», en el sentido en que la entiende Moreau (2007), es decir, que es el acto de enseñar el que es en sí mismo ético. Hay dos razones principales para ello, vinculadas entre sí: la primera es que, al igual que otras profesiones, el profesor asume un papel educativo con los jóvenes en formación, y la segunda es que los profesores son actores sociales. Así, se les exige que desarrollen competencias, tanto transversales como profesionales, en los alumnos dentro de los límites de los marcos de referencia de la formación (los programas y el MCER en el caso de las lenguas). Están sometidos a una lógica de búsqueda de rendimiento, tanto del sistema educativo como de los resultados de los alumnos en las evaluaciones. Esto sólo puede generar una forma de presión vinculada con la responsabilidad que les otorga la institución (el Ministerio, pero también las jerarquías intermedias, como las direcciones de los centros educativos) o la comunidad educativa, en particular los padres de los alumnos. Y, cuanto más certificativa y «objetiva» sea la evaluación por el hecho de utilizar herramientas digitales, más fuerte puede

ser la comparación y la presión, frente a una evaluación más formativa. Además, con la evaluación continua descrita en el análisis, el tiempo de formación de los alumnos se reduce y la evaluación se vuelve casi permanente aumentando aún más el fenómeno.

Dicho de otra manera, esto significa que las acciones de los docentes – especialmente las que se refieren al proceso de enseñanza-aprendizaje – se ven afectadas por los cambios en el paradigma de la evaluación, y esto sí es un cambio de valores éticos, ya que la ética profesional de la enseñanza se caracteriza por ser más una cuestión de acción que una referencia a dogmas o teorías. Formar a los alumnos para que realicen pruebas estandarizadas en el marco de la evaluación continua desplaza la relación pedagógica de la asistencia y la progresión al entrenamiento y los resultados.

Desde este punto de vista, nos acercamos de nuevo a lo que ocurre en el mundo empresarial y podríamos retomar lo que escribe Dujarier (2010) y aplicarlo a la escuela: «la “evaluación” no produce valores, sino medidas y juicios. Estos están sujetos a la automatización»¹⁶ y «medir no es evaluar»¹⁷. Además, estas evaluaciones (estandarizadas) tienden a ocultar el trabajo real y su autoevaluación por parte de los implicados, cuando esta evaluación es necesaria para la regulación de la actividad y sólo puede influir en los resultados buscados. Por lo tanto, existe una paradoja en el deseo de privar a los actores de las herramientas de evaluación: cuanto menos

control tengan sobre ellas, más posible será la deriva cualitativa, mientras que la institución busca, por el contrario, mejorar el rendimiento.

Ante la multiplicación de las pruebas, cuyas finalidades formativas son difíciles de vislumbrar, conviene reexaminar el papel de la institución y de sus agentes: ¿el aumento de la responsabilidad de los profesores con respecto a los resultados y al futuro de los alumnos – sin ser actores de todas las etapas del proceso evaluativo – contribuye realmente al bienestar escolar? ¿Permite realmente que los alumnos progresen? ¿Permite que el sistema ofrezca realmente una evaluación de calidad que indique algo a los alumnos, aparte de un nivel en una escala? Estas cuestiones didácticas no pueden separarse de los objetivos éticos de la escuela, pero los documentos del corpus ignoran tales preocupaciones mientras que la situación creada por la pandemia podría haber llevado a una redefinición de las expectativas escolares.

Conclusión

Aunque nuestro corpus – que se limita a algunos documentos en un breve período – no ofrece un vínculo directo con la experiencia de la enseñanza-aprendizaje a distancia (mediante diversas herramientas digitales), sí propone una visión más bien única del proceso de evaluación, vinculada a una lógica certificadora, en parte digitalizada, lejos de una «resignificación» de su sentido o de sus objetivos, a pesar de la variabilidad de contextos y de las múltiples modalidades que pudieron existir en el momento del confinamiento o que pueden existir este año con la vuelta a cierta «normalidad» dentro de una clase de idiomas.

¹⁶ *La traducción es mía.*

¹⁷ *Idem*

El discurso institucional acerca de la evaluación de las lenguas en 2021, observado aquí, no muestra que se hayan tenido en cuenta las dificultades aportadas, a nivel didáctico, por la pandemia. Así, la relación pedagógica sigue estando poco centrada en la progresión y, al contrario, más orientada hacia los resultados que cuentan mucho en los procesos de selección (a través de plataformas numéricas) de los alumnos franceses en diferentes momentos de la escolaridad (al final del *collège* y del *lycée*).

En una relación de causa / consecuencia con la lógica certificadora, se asiste

también a una estandarización de la evaluación con impacto en la enseñanza. Esta ausencia de cambio en la manera de evaluar los idiomas en este período post-crisis sociosanitaria conduce, en el artículo, a interesarse por los roles, actos y valores atribuidos al profesorado. Frente a la objetividad, o aparente objetividad, de las pruebas y otros certificados que se multiplican bajo el impulso del actual Ministerio Francés de la Educación, las respuestas alternativas, que darían otro sentido a la evaluación, sólo pueden tener dificultades para existir en el contexto descrito.

Referencias bibliográficas

- Campbell, D.T. (1979). Assessing the impact of planned social change. *Evaluation and Program Planning*, 2(1), 67-90.
- Charaudeau, P., et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil.
- Delormas, P. (2010). Analyse du discours institutionnel de l'école: Le cas de l'écriture de soi. *Cahiers de sociolinguistique*, 15, 109-121.
- Dujarier, M. (2010). L'automatisation du jugement sur le travail. Mesurer n'est pas évaluer. *Cahiers internationaux de sociologie*, 135-159.
- Education First (2020). *EF Standard English Test*. <https://www.ef.com/wwen/epi/>
- Huver, P., et Springer, N. (2011). *L'évaluation en langues*. Paris: Éditions Didier.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Maurer, B., et Puren, C. (2019). *CECR : par ici la sortie !* Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports. (2006). *Circulaire n°2006-093 du 31-5-2006*. <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports. (2021). *Certifications en langues vivantes étrangères*. <https://eduscol.education.fr/1441/certifications-en-langues-vivantes-etrangeres>
- Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports. (2021). *Evalang collège*. <https://eduscol.education.fr/2656/evalang-college>
- Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports. (2021). *Les modalités d'évaluation de langues vivantes aux baccalauréats général et technologique*. <https://eduscol.education.fr/880/les-modalites-d-evaluation-de-langues-vivantes-aux-baccalauréats-general-et-technologique>

- Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports. (2021). *Plan langues vivantes*. <https://eduscol.education.fr/document/2294/download?attachment>
- Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports. (2021). *Sujets zéro et spécimens pour le baccalauréat GT*. <https://eduscol.education.fr/1987/sujets-zero-et-specimens-pour-le-baccalaureat-gt>
- Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40, 53-76.
- Oger, C. (2005). L'analyse du discours institutionnel entre formations discursives et problématiques socio-anthropologiques. *Langage et société*, 114, 113-128.
- Rollin, M. (2021). Enseignement des langues à distance lors du confinement en France : artisanat et/ou funambulisme ? *Pensares em revista*, 20, 98-102.
- Siemens, G. (2005). Connectivisme: Une théorie de l'apprentissage à l'ère numérique. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(10).
- Springer, C. (2011). Le CECR : outil de diversification ou de standardisation ? CELLF (Société Coréenne d'Enseignement de Langue et Littérature Françaises), Université Ajou (Suwon), Corée.